

**Universidade Feevale
Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade**

Maria Cristina Lunardi Kern

**UNIVERSIDADE PÚBLICA E INCLUSÃO SOCIAL:
AS COTAS PARA AUTODECLARADOS NEGROS
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**Novo Hamburgo
2011**

**Universidade Feevale
Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade**

Maria Cristina Lunardi Kern

**UNIVERSIDADE PÚBLICA E INCLUSÃO SOCIAL:
AS COTAS PARA AUTODECLARADOS NEGROS
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade como requisito para a obtenção do título de mestre em Inclusão Social e Acessibilidade pela Universidade FEEVALE.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Macedo Ziliotto
Co-orientadora: Profa. Dra. Dinora Tereza Zucchetti

**Novo Hamburgo
2011**

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

K39u Kern, Maria Cristina Lunardi
Universidade pública e inclusão social: as cotas para autodeclarados negros na Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Maria Cristina Lunardi Kern – Novo Hamburgo: FEEVALE, 2011.

194f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade FEEVALE. Mestrado Profissional em Inclusão Social e Acessibilidade, Novo Hamburgo, BR-RS, 2011.

1. Inclusão social. 2. Ações afirmativas. 3. Políticas públicas. 4. Desigualdade social. 5. Cotas. I. Título. II. Ziliotto, Denise Macedo, orientadora. III. Zucchetti, Dinora Tereza, co-orientadora.

CDU: 378.81

**Centro Universitário Feevale
Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade**

Maria Cristina Lunardi Kern

**UNIVERSIDADE PÚBLICA E INCLUSÃO SOCIAL:
AS COTAS PARA AUTODECLARADOS NEGROS
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Trabalho de Conclusão de Mestrado aprovado pela Banca Examinadora em 13 de abril de 2011, conferindo à autora o título de Mestre em Inclusão Social e Acessibilidade.

Componentes da Banca Examinadora:

Prof. Dra. Denise Macedo Ziliotto (Orientadora)
Universidade Feevale

Profa. Dra. Margarete Fagundes Nunes
Universidade Feevale

Profa. Dra. Marlene Ribeiro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Conhecer a história de um povo que, quando escravizado e transplantado de sua terra, de sua comunidade e de sua sociedade para o Brasil, “trouxe toda a sua história e vida na alma, porque não lhe foi permitido carregar nenhum pertence. Ou talvez um único... a sua autoestima. Quem sabe, resposta para tantas tentativas de silêncio e inspiração e motivo para tanta resistência.”

(Romão, J., 2001 – “O educador, a educação e a construção de uma autoestima positiva no educando negro”)

Dedico a todas as pessoas que amo e que sabem que as amo, por descobrir o quanto gostaria de ter estado mais presente em suas vidas nestes dois anos. Mas por outro lado, saber que todas estavam ali em qualquer momento que eu precisasse, fez com que eu tivesse estímulo para alcançar o objetivo a que me propunha.

AGRADECIMENTOS

Agradecer... agradecer é o mínimo que devo fazer em reconhecimento ao apoio das pessoas que estiveram junto comigo nesta caminhada difícil que foi o mestrado.

Em primeiro lugar a duas mulheres, amigas e parceiras de todas as horas:

À **Márcia** em especial, que por ser uma grande profissional, que eu abandonei em um momento de muito trabalho, pois para realizar este mestrado me afastei e a deixei só, do mesmo modo que eu estava quando a convidei para trabalhar comigo. Ela foi e é demais.

À **Dani** que sempre acreditou que eu conseguiria, amiga do coração.

À Profa. **Mônica Dantas** que além de me incentivar assinou o meu afastamento.

À Profa. **Vera Rocha** pelas valiosas orientações para realizar a seleção para o mestrado.

À ESEF, na pessoa do **Prof. Vicente Molina Neto**, ao aprovarem no Conselho da Unidade o meu afastamento, e por acreditarem que os servidores técnico-administrativos da universidade precisam e devem ser incentivados à qualificação.

Ao colega da Administração Central, **Edilson Amaral Nabarro**, pelo apoio, colaboração e sinceridade durante minhas visitas a SAE.

Às **colegas** do DEDS e do CONSUN, obrigada pela atenção.

À Profa. **Denise Macedo Ziliotto**, minha orientadora, que teve muita paciência para me orientar e entender toda minha angústia e insegurança.

À Profa. **Dinora Tereza Zucchetti**, minha co-orientadora, por suas intervenções sempre tão pertinentes.

Às minhas filhas, **Priscilla** e **Nathália**, que estiveram ali sempre me incentivando e dizendo que só eu não acreditava em mim, porque todos acreditavam e que eu iria conseguir.

Um obrigada especial à **Tala** e ao **Zi** por nos trazerem o **Bruno**, que muitas vezes foi meu momento de alegria e relaxamento, quando já nem eu aguentava. **Bruno**, Amor da vovó.

Enfim, o meu muito obrigada à pessoa que mais esteve ao meu lado, meu marido **Renato**, que ficou muito feliz quando viu o projeto que foi entregue à Banca de Qualificação, não tenho palavras para te dizer que foste um parceirão, sempre de mãos dadas comigo nesta caminhada.

Neste espaço de agradecimentos quero fazer um agradecimento especial e ao mesmo tempo homenagear: em primeiro lugar aos negros que construíram este país na sua base e esperam pacientemente por este reconhecimento, paciência dos sábios. E em segundo lugar aos estudiosos e pesquisadores que se dedicam aos mais diversos temas, que se preocupam com as situações vividas pelos povos e, neste momento, que estudam e tentam encontrar saída para as desigualdades sociais a que são acometidos os negros no Brasil. Admiro muito todos que tive a oportunidade de ler e fazer descobertas de situações para as quais a maioria do povo brasileiro é cego... é cego no saber. Agradeço por terem feito com que eu mudasse minha maneira de olhar o Outro e de reforçar dentro de mim que somos todos iguais, e conseguir entender que o que falta às “minorias” são oportunidades também iguais.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS

LISTA DE TABELAS

LISTA DE GRÁFICOS

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO	17
1 DESIGUALDADE SOCIAL E RACIAL NO BRASIL: FATORES DE EXCLUSÃO?	24
1.1 DIVERSIDADE E DIFERENÇA.....	24
1.2 DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL.....	32
1.3 EXCLUSÃO SOCIAL.....	39
1.3.1 Entendendo o fenômeno da exclusão.....	40
1.3.2 Constituição e exclusão social.....	44
1.3.3 Aspectos da exclusão social no Brasil.....	47
1.3.4 Exclusão do negro no brasil.....	49
1.3.4.1 Antecedentes históricos.....	49
1.3.4.2 Racismo no Brasil.....	52
2 INCLUSÃO SOCIAL E AÇÕES AFIRMATIVAS	56
2.1 AS AÇÕES AFIRMATIVAS.....	60
2.1.1 Histórico das ações afirmativas no panorama mundial.....	64
2.1.2 As ações afirmativas no Brasil.....	67
3 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	72
3.1 O SISTEMA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS.....	78
3.2 O DEBATE ACADÊMICO SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS DE COTAS.....	80
3.3 AÇÕES AFIRMATIVAS DE COTAS EM DISCUSSÃO NO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL.....	87
4 PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO	99
4.1 COLETA DE DADOS.....	100
4.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	101
4.3 ANÁLISE DE DADOS.....	102

5 O PROCESSO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	105
5.1 AÇÕES INSTITUCIONAIS QUE VISAM A GARANTIR A PERMANÊNCIA DE ALUNOS CARENTES NA UNIVERSIDADE.....	117
5.2 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS QUE VISAM À INTEGRAÇÃO E À APROXIMAÇÃO DO ALUNO COTISTA À COMUNIDADE ACADÊMICA.....	121
5.2.1 Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares/UFRGS.....	121
5.2.2 Conversações Afirmativas.....	122
5.2.3 I Seminário de Ações Afirmativas UFRGS.....	126
6 AS AÇÕES AFIRMATIVAS SEGUNDO OS ALUNOS COTISTAS DA UFRGS	129
6.1 QUEM SÃO OS ENTREVISTADOS DESTE ESTUDO?.....	129
6.2 PERCURSO ESCOLAR DO ALUNO COTISTA.....	137
6.3 RACISMO E DISCRIMINAÇÃO.....	142
6.4 COTAS ENQUANTO AÇÃO AFIRMATIVA.....	149
6.5 ACOLHIMENTO NA UNIVERSIDADE.....	153
6.6 AÇÕES INCLUSIVAS PROPOSTAS.....	157
6.7 EFETIVIDADE DO PROCESSO INCLUSIVO.....	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	178
APÊNDICE A - Entrevista.....	188
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	190
APÊNDICE C - Síntese das falas dos palestrantes do I Seminário de Ações Afirmativas da UFRGS – 2009.....	191

LISTA DE ABREVIATURAS

ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
ADUFRGS	Sindicato dos Professores das Instituições Federais de Ensino Superior de Porto Alegre AFROBRAS
ALERJ	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ASSUFRGS	Associação dos Servidores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
CAGED	Cadastro Geral de Emprego e Desemprego
CCJ	Comissão de Constituição e Justiça do Senado Federal
CECUNE	Centro Ecumênico da Cultura Negra
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEPPIR/GHC	Comissão Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial do Grupo Hospitalar Conceição
CESPE	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
CF	Constituição Federal
COMGRAD	Comissão de Graduação
CONSUN	Conselho Universitário
COPERSE	Comissão Permanente de Seleção
CPD	Centro de Processamento de Dados
DCE	Diretório Central de Estudantes
DEDS	Departamento de Educação e Desenvolvimento Social
DEM	Democratas (Partido)
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
DRTE's	Delegacias Regionais do Trabalho e Emprego
EDUCAFRO	Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ESEF	Escola de Educação Física
FACED	Faculdade de Educação
FAMED	Faculdade de Medicina
FEE	Fundação de Economia e Estatística do Estado do Rio Grande do Sul
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GELEDES	Geledés Instituto da Mulher Negra
GT	Grupo de Trabalho
GTDEO	Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação
IACOREQ	Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos
IBASE	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PANFLOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PL	Projeto de Lei
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PPGAS	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
PPG-EDU	Programa de Pós Graduação em Educação
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROEXT	Pró-Reitoria de Extensão
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SAE	Secretaria de Assistência Estudantil
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
STF	Superior Tribunal Federal
TRF	Tribunal Regional Federal
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UEZO	Centro Universitário Estadual da Zona Oeste
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Instituições brasileiras de ensino público que adotam a política de ações afirmativas - 2008.....	75
Tabela 2	Número de vagas oferecidas e preenchidas por modalidade de cota, de março de 2008 a março de 2010.....	108
Tabela 3	Ocupação das vagas oferecidas na UFRGS para alunos autodeclarados negros - 2008.....	113
Tabela 4	Ocupação das vagas oferecidas na UFRGS para alunos autodeclarados negros - 2009.....	114
Tabela 5	Ocupação das vagas oferecidas na UFRGS para alunos autodeclarados negros - 2010.....	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Cotas para autodeclarados negros - % de vagas oferecidas - preenchidas - 2008	109
Gráfico 2	Cotas para autodeclarados negros - % de vagas oferecidas - preenchidas - 2009	109
Gráfico 3	Cotas para autodeclarados negros - % de vagas oferecidas - preenchidas - 2010	110
Gráfico 4	Autodeclarados negros / universal - % preenchido do total de vagas oferecidas na UFRGS - 2008	111
Gráfico 5	Autodeclarados negros / universal - % preenchido do total de vagas oferecidas na UFRGS - 2009.....	111
Gráfico 6	Autodeclarados negros / universal - % preenchido do total de vagas oferecidas na UFRGS - 2010.....	112
Gráfico 7	Classificação do ensino público fundamental segundo os entrevistados.....	138
Gráfico 8	Classificação do ensino público médio segundo os entrevistados.....	138

RESUMO

As ações afirmativas são medidas especiais, temporárias ou não, implementadas pelo Estado e por setores da sociedade civil, que visam corrigir desigualdades acumuladas ao longo de muitos anos, sejam elas raciais, de gênero, religiosas, étnicas, entre outras, e garantir a igualdade de oportunidades e de tratamento. Historicamente, o ensino superior brasileiro não tem registro em seu quadro de discentes e docentes de um percentual de negros condizente com a população existente no país. Este quadro é majoritariamente composto por brancos, o que demanda a geração de políticas públicas que possam reverter este cenário. A implementação de cotas raciais no ensino público superior teve início em 2003 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, sendo seguida por outras instituições; em 2010, compreendia 39 universidades, sendo 16 estaduais e 23 federais, além de outras instituições públicas de ensino superior que também adotaram este sistema, como centros universitários, fundações e institutos. Sendo um processo recente e ainda em avaliação, as cotas raciais têm sido objeto de reflexão em função de sua justificativa social, que consiste em dar mais oportunidades aos negros, dando incentivo para acessarem o ensino superior, oportunizando que possam futuramente ter as mesmas condições de inserção profissional que tem o restante da população. Com objetivo de analisar como essa experiência está ocorrendo, especialmente em sua efetividade enquanto ação inclusiva, realizou-se uma pesquisa qualitativa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A investigação, de cunho exploratório e descritivo, buscou, em fontes documentais, em entrevistas com servidores e discentes e na participação em diversas atividades institucionais, os elementos que poderiam elucidar o problema de pesquisa. Para analisar as diversas fontes de dados, foi utilizada a triangulação, que possibilita ao pesquisador entrelaçar e interpretar os dados coletados e devidamente organizados. Os resultados apontam que a inclusão desses alunos através das ações afirmativas de cotas efetiva-se gradativamente em aspectos como inserção no trabalho, mudança em relação ao sentimento de autoconfiança e na descoberta de novos horizontes, como a pesquisa, o ensino e a extensão, dimensões da vida acadêmica. A universidade tem desenvolvido ações para que essa inclusão seja efetiva, promovendo atividades e disponibilizando benefícios que dêem suporte financeiro e acadêmico para a permanência e a conclusão do curso, o que tem sido importante para os alunos cotistas quanto ao apoio básico necessário para que continuem essa caminhada acadêmica. Entre os aspectos que merecem maior atenção, estão a visibilidade dada aos cotistas e a efetiva integração destes junto à instituição em todos os segmentos.

Palavras-chave: Ações Afirmativas; Cotas; Desigualdade Social; Exclusão; Inclusão; Políticas públicas; Universidade.

ABSTRACT

Affirmative actions are special measures, temporary or not, implemented by the State or by private initiatives, aiming at correcting inequalities accumulated over many years, be they social, gender-related, religious, ethnic, among others, and at ensuring equality of opportunities and of treatment. Historically, the Brazilian higher education body of professors and students has no record of a percentage of blacks in keeping with the current country's population. This body is mostly composed of whites, which requires the creation of public policies that may reverse this scenario. The implementation of racial quotas in public higher education began in 2003 at the Rio de Janeiro State University, which was followed by other institutions; in 2010, these comprised 39 universities, 16 state universities and 23 federal universities, as well as other public institutions of higher education, including universities, foundations and institutes. As a recent process still under evaluation, racial quotas have been the object of reflection because of its social justification, which is based on giving more opportunities to black people, encouraging them to enter higher education, thus providing them with the opportunity of eventually having the same conditions of employability that the rest of the population has. Aiming to analyze how this experience has been realized, particularly in its success as an inclusive action, a qualitative research was carried out at the Federal University of Rio Grande do Sul. This investigation, of an exploratory and descriptive character, sought the elements that could elucidate the research problem in documentary sources, in interviews with the staff and the students and in the attendance to many institutional activities. In order to analyze the diverse sources of data, we used triangulation, which allows the researcher to cross and interpret data that was collected and properly organized. The results indicate that the inclusion of these students through affirmative action quotas is gradually actualized in aspects such as occupational integration, changes in the feeling of self-confidence and in the discovery of new horizons, such as research, teaching and public outreach, all dimensions of academic life. The university has promoted actions to ensure that this inclusion is effective, fostering activities and providing benefits that give financial and academic support for the students to stay in the course and finish the course. This has been important for the students who benefited from racial quotas in providing the basic support they need to continue their academic journeys. Among the aspects that deserve greater attention are the visibility given to these students and their effective integration into the institution in all its segments.

Keywords: Affirmative actions; Exclusion; Inclusion; Public policies; Quotas; Social inequality; University.

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a política de cotas nas universidades brasileiras, entendida como uma ação afirmativa que tem por objetivo a inclusão social de negros oriundos de escolas públicas, por meio das cotas raciais. O processo da política de cotas nas universidades brasileiras foi impulsionado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, a partir de sua participação, em 2001, na Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) contra o racismo, em Durban, na África do Sul. O presidente brasileiro assumiu, naquele evento, a existência do racismo no Brasil e levou propostas para a formulação de políticas públicas, dentre elas a criação de cotas para que negros pudessem acessar a universidade pública. As cotas começaram a ser implementadas em 2003 pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), seguida pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), ambas no âmbito estadual; e, em 2004, pela Universidade de Brasília (UnB), no âmbito federal.

A iniciativa do governo do Rio de Janeiro e da UnB desencadeou a discussão efetiva sobre a implantação e a posterior implementação de ações afirmativas de cotas nas universidades públicas. Esse movimento abriu caminho para que, até 2008, segundo estudo da UERJ, 51 instituições públicas adotassem o sistema de cotas para ingresso no ensino superior. Atualmente, conforme estudo mais recente realizado pela EDUCAFRO (2010), este número aumentou para 150 universidades públicas a adotarem a política, afora outras que se encontram em processo de aprovação legal. Os motivos para a criação da política de cotas nas universidades são destacados pela Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), órgão criado pelo Governo Federal em 2003, que tem como um dos objetivos acelerar a implantação do sistema de cotas sociais nas universidades públicas. A SEPPIR salienta que as entidades públicas de ensino superior não podem ser um espaço das elites. Conforme Santos (2008), no Brasil, vive-se um momento de inversão de posições, uma vez que os estudantes do ensino privado apresentam melhores condições de inserção na universidade pública, e os alunos de ensino médio provenientes das escolas públicas não obtêm o desempenho necessário para ingressar no ensino público superior, resignando-se, assim, às universidades privadas.

Outro fato importante que reforça a necessidade da política de cotas nas universidades são os baixos percentuais de negros – tanto acadêmicos como professores – nas universidades públicas. Um estudo realizado por Carvalho (2005b) em cinco universidades brasileiras revelou percentuais que evidenciam o grau de exclusão do negro nas universidades. A pesquisa mostra que 96% dos estudantes universitários são brancos, 3% são negros e 1% são amarelos, além de que praticamente inexistem alunos negros nos cursos de Medicina, Direito, Odontologia, Administração e Jornalismo¹. Já os pardos têm uma representatividade um pouco maior em relação aos negros nos cursos tidos como de médio prestígio; e os negros concentram-se nos cursos de Letras e Artes². Com relação aos docentes, o estudo apontou que, de 1.500 professores da UnB, somente 15 (1%) são negros. Por último, na esfera de cientistas brasileiros de renome que despontaram nos últimos 50 anos, em praticamente todas as áreas da produção científica, dos 60 cientistas apurados, apenas um é negro, o que representa menos de 2%. A partir desses dados, Carvalho (2005b) ressalta que, em um país com 47% de negros e mais de 200 mil professores universitários, são alarmantes os percentuais que se apresentam e personificam a exclusão do negro na comunidade acadêmica brasileira.

Em 2003 e 2004, ingressaram os primeiros alunos cotistas na UERJ e na UnB, respectivamente. Das 51 instituições de ensino superior que adotaram o sistema de ações afirmativas até 2008, 18 eram universidades estaduais (que representavam 51% do total de 35 mantidas por Estados no Brasil); e 22 eram universidades federais (41,5% das 53 federais existentes) (UERJ, 2008). Percebendo a ampliação da adesão a essa ação afirmativa no ensino superior e por se tratar de um processo recente, torna-se relevante analisar a eficácia dessa política pública como inclusiva de negros e brancos oriundos de escolas públicas.

Nesse sentido, o propósito do presente estudo foi investigar se a ação afirmativa de cotas raciais implementada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) é efetivamente inclusiva, o que justificaria, assim, sua criação e existência enquanto política pública. Para tanto, buscou-se identificar o contexto histórico em que ela se deu, bem como conhecer o entendimento e a avaliação de

¹ Carreiras consideradas de “alto prestígio”, de acordo com os parâmetros de hierarquia social da atualidade (CARVALHO, 2005b).

² Cursos tidos como de baixo prestígio (CARVALHO, 2005b).

estudantes cotistas autodeclarados negros da UFRGS sobre o processo de ações afirmativas de cotas. A contribuição do estudo seria justamente investigar e produzir elementos que possam subsidiar a análise da eficácia das ações de inclusão, nas universidades públicas brasileiras, de estudantes que concluíram os ensinos fundamental e médio em escolas públicas, bem como auxiliar na identificação de possíveis modificações e adequações necessárias à sua melhoria. Dessa forma, tem-se o intuito de responder às seguintes questões: qual o tratamento dado ao aluno cotista autodeclarado negro que inicia sua caminhada no ensino público superior? O que acontece após sua inclusão via ação afirmativa? Qual a relação entre cotistas e não-cotistas quando compartilham um mesmo ambiente?

Na pesquisa empírica, a coleta de dados foi realizada na UFRGS utilizando-se as seguintes fontes: pesquisa documental; participação em eventos e comissões na instituição de ensino, atinentes à temática investigada; informações obtidas através de entrevistas, junto a servidores da universidade; e entrevistas também com alunos cotistas autodeclarados negros ingressantes a partir de março de 2008. A análise dos dados foi feita a partir da triangulação dos elementos obtidos nas diversas fontes investigadas. Em seguida, com base nas entrevistas, os discursos dos alunos foram categorizados tendo como foco as questões norteadoras.

Neste estudo são tratados, inicialmente, alguns temas que contextualizam e explicitam as políticas de cotas nas universidades. No primeiro Capítulo, intitulado *Desigualdade Social e Racial no Brasil: Fatores de Exclusão?*, onde são abordadas algumas das principais temáticas atinentes à investigação, como, por exemplo, a difícil experiência humana do convívio com o diferente, no item 1.1 *Diversidade e Diferença*, para tanto, são trazidos autores como Sevcenko e Schwarcz (1996), que fazem uma análise crítica de obras de artistas plásticos europeus datadas a partir de 1570, para ilustrar como os costumes dos índios e negros que aqui foram encontrados eram vistos e retratados pelos colonizadores europeus. No item 1.2, *Desigualdade Social no Brasil*, é trabalhada a sua conceituação, bem como são levantados os fatores que geram tal desigualdade, discutidos por autores como Nascimento (2000a). Também é abordada sua estratificação, que está refletida nas classes sociais, de acordo com Ribeiro (1995); e discutem-se as consequências dessa estratificação para a sociedade, na visão de Figueiredo Santos (2008). Apresentam-se os pontos de vista de alguns autores, como Carvalho (2008), que defende que a desigualdade é, sobretudo, de cunho regional e racial; de Figueiredo

Santos (2008), que fala da desigualdade associada a diferenças de gênero e renda; de Ferraro (2009), que trata da diferença do nível educacional entre homens e mulheres de uma região para outra; e de Guimarães (2002), que destaca o acesso ao ensino superior relacionando-o com a possibilidade de acesso às posições de poder. Já no item 1.3, Exclusão Social, conceitua-se a exclusão procurando entender esse fenômeno a partir da contribuição de autores como Castel (2000a), Martins (1997) e Ribeiro (2006). Esses pesquisadores evidenciam que, muitas vezes, o termo exclusão vem sendo utilizado de forma muito abrangente em relação ao seu real significado. Em algumas situações, a palavra exclusão está substituindo a palavra privação, o que denota, de certa forma, uma generalização de situações que podem ser corrigidas com ajustes feitos pelos governos mediante políticas sociais preventivas e efetivas, e não assistencialistas. Também neste item é abordada a relação da Constituição Brasileira com a exclusão social, do que está previsto nessa Constituição no tocante ao tema e do que deveria ser juridicamente observado para diminuir a desigualdade social e, dessa forma, conter-se a exclusão social. Outros aspectos da exclusão social são analisados, como a diferença entre as regiões brasileiras. Também são referidos os antecedentes históricos que desencadearam a exclusão do negro no Brasil, mesmo depois da Abolição da Escravatura, considerando que nenhuma política pública foi prevista para essas pessoas após serem libertas e, associado a isso, a intenção de branquear o povo brasileiro. A partir de autores como Jaccoud (2008) e Munanga (1996), percebe-se como o racismo se apresenta no Brasil. O racismo brasileiro é sem discurso, não-institucionalizado, caracterizando um racismo mascarado, velado, o que possibilita a crença de que ele não existe, e que reina a democracia racial no país. Esses conceitos são desmistificados pelos autores citados quando apresentam teorias e dados percentuais que revelam o racismo no Brasil. Ainda em relação ao racismo, Ribeiro (1996), analisa a postura assimilacionista existente no Brasil em relação ao negro, diferente da postura assumida no *apartheid*, que ocasionava o afastamento entre brancos e negros, acentuando a diferença entre as “raças”.

O Capítulo 2, Inclusão Social e Ações Afirmativas, aborda a inclusão social por meio de políticas públicas. São trazidos conceitos de inclusão social de autores como Neumann (2006); Backes e Pereira (2007); Melo *et al.* (2007). Esses autores enfatizam a necessidade de incluir socialmente os mais necessitados para que haja uma verdadeira democracia social no país, apoiada em princípios fortes como

igualdade, liberdade e fraternidade. É ressaltada por Heinen (2008) e Pavan (2007) a importância de uma educação igualitária para toda a sociedade para que haja de fato a democracia. Segundo eles, é uma ilusão falar em democracia quando há tanta desigualdade social. Carvalho (2008) enfatiza que a educação superior é extremamente importante para o crescimento social e um meio de inclusão social, porém atende apenas a uma pequena parcela de pessoas que conseguiram vencer os ensinos fundamental e médio. Quanto às ações afirmativas propriamente ditas, são conceituadas por Oliven (2009), Gomes (2001) e Ramos (2007) como medidas que tem o objetivo de eliminar desigualdades, compensar perdas e, assim, oportunizar a inclusão de pessoas que estão à margem da sociedade. Além disso, constituem importantes instrumentos para a inclusão na educação – como, por exemplo, a política de cotas nas universidades públicas –, possibilitando aos grupos minoritários, que sofrem discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física, um acesso ao ensino superior que somente a lei não assegura. Ainda neste capítulo, contempla-se o surgimento das ações afirmativas no panorama mundial e no Brasil, onde, após a redemocratização, grupos sociais passaram a exigir a adoção de medidas que solucionassem questões de discriminação com relação a raça, gênero, etnia, deficiências e nível de ensino. Nessas questões, os autores estudados foram Brandão (2005), Moehlecke (2002), Oliven (2009), Gomes (2003), Tragtenberg (2002) e Guimarães (2001-2002).

No Capítulo 3, intitulado As Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras, situa-se, no governo Fernando Henrique, anos 90, a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, cujo principal objetivo era desenvolver políticas específicas para essa população. A partir daí, várias outras medidas de atenção à população negra foram tomadas, dentre elas, por meio do Decreto nº 4.228, o Programa de Ações Afirmativas. Sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, o Programa estabelecia percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e portadores de deficiência para ocuparem cargos em comissão (BRANDÃO, 2005). As ações afirmativas nas universidades brasileiras, que hoje atendem a população negra, de acordo com Guimarães (2003), foram conquistadas pela persistência de movimentos negros e religiosos, que iniciaram a luta pela inclusão no ensino superior organizando cursinhos pré-vestibulares para classes populares. Neste capítulo, o debate acadêmico sobre as ações afirmativas de cotas raciais é destacado, trazendo

a posição de estudiosos e de entidades que trabalham para que essa ação atinja seus objetivos, como o IBASE (2008); Munanga (2003); Carvalho (2005a e 2005b); Jaccoud (2008) e Campos (2009). Posições contrárias a essa política também são destacadas, tais como as de Schwartzman (2008), e Maggye e Fry (2004). Esses autores, embora discordem da modalidade de cotas raciais, concordam com a política de ações afirmativas de cotas sociais, pois reconhecem nela a possibilidade de contemplar a população de baixa renda.

O Capítulo 4, Percurso da Investigação, dedica-se ao detalhamento da pesquisa, abarcando informações sobre a coleta de dados, os instrumentos de pesquisa utilizados e a análise dos dados coletados. Para essa construção, foram utilizados teóricos como Prodanov e Freitas (2009); Gil (2008); Haguette (2003) e Triviños (1999). Vale reiterar que os dados foram coletados na UFRGS a partir de entrevistas com alunos cotistas autodeclarados negros e de informações obtidas em setores específicos, tais como a Secretaria de Assistência Estudantil (SAE), o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS) e o Conselho Universitário (CONSUN).

No Capítulo 5, O Processo das Ações Afirmativas de Cotas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é descrito o processo por que passou a universidade, desde a discussão, a implantação dessa política pública em dezembro de 2007, até sua implementação a partir de 2008. Também são especificados as modalidades de cotas existentes na UFRGS e o percentual destinado a cada modalidade. Finalmente, são apresentados dados relativos ao número de cotistas que ingressaram desde 2008; aos cursos em que estão sendo preenchidas essas vagas; às ações inclusivas que buscam garantir a permanência e a conclusão do curso escolhido pelo aluno cotista; e as atividades dirigidas aos alunos da universidade.

No Capítulo 6, As Ações Afirmativas Segundo os Alunos Cotistas da UFRGS, são apresentados trechos das entrevistas dos alunos autodeclarados concedidas à pesquisadora, bem como os próprios entrevistados através de descrição das características de cada um. Foram realizadas dez entrevistas com alunos de diferentes cursos: dois do curso de Educação Física, um de Filosofia, um de Ciências Econômicas, um de Ciências Atuariais, um de Psicologia, um de Medicina Veterinária, um de Biologia, um de Serviço Social e um de Letras, e as características individuais destes alunos são apresentadas no item 6.1. Os depoimentos complementam as informações obtidas na pesquisa bibliográfica e

documental, bem como junto a servidores de setores da universidade, que proporcionaram um conhecimento mais aprofundado sobre o desenvolvimento dessa política na Instituição. Foram estabelecidas seis categorias que contemplam as questões trazidas pelos entrevistados: Percurso do aluno cotista; Racismo e discriminação; Cotas enquanto Ação Afirmativa; Acolhimento na Universidade; Ações inclusivas propostas; e Efetividade do processo inclusivo.

Nas Considerações Finais, são sintetizadas as principais respostas encontradas para o problema de pesquisa estabelecido. Também são referidas as limitações do estudo e as possibilidades de continuidade dessa investigação acerca das cotas raciais nas universidades brasileiras.

1 DESIGUALDADE SOCIAL E RACIAL NO BRASIL: FATORES DE EXCLUSÃO?

Neste primeiro capítulo, são abordadas algumas das principais temáticas atinentes à investigação. Primeiramente faz-se um resgate histórico por onde iniciou esta diferença entre os povos que aqui estiveram no início da colonização do Brasil, e a forma como negros e índios foram retratados pelos europeus. Sendo estes dois povos até os dias de hoje tidos como “minorias” e necessitados da implementação de políticas públicas que oportunizem a inclusão social destes. A seguir trata-se da desigualdade social no Brasil, que é uma das maiores do mundo, uma vez que a distribuição de renda é bastante desigual, concentrando-se a maior parte numa pequena parcela da população. Essa desigualdade é uma das causas da exclusão social, pois faz com que jovens em situação de vulnerabilidade social, privados de condições de viver dignamente, tornem-se supérfluos para a sociedade. Sabe-se que muitos desses jovens crescem sem ter uma estrutura familiar que os prepare para a vida; quem lhes oriente para o estudo, para o trabalho; enfim, quem lhes proporcione educação. Dessa maneira, não são preparados para o mundo, não lhes são apresentadas oportunidades; e, não raras vezes, acabam se tornando marginais ou desocupados, não por opção, mas justamente por não vislumbrarem alternativas. É nesse momento que, muitas vezes, acabam praticando a delinquência, tornando-se marginais, não só no sentido de estarem à margem da sociedade, mas também por estarem fora da lei.

Outro fator importante a ser considerado é com relação à extensão geográfica do Brasil e sua complexidade produtiva, pois registra níveis de desigualdade social e exclusão de forma bastante diferenciada entre as regiões brasileiras: norte, nordeste, centro-oeste, sudeste, sul. Dentro de cada região do país, as realidades locais são bastante diferenciadas, fazendo-se necessária a busca de alternativas para o desenvolvimento econômico e social de acordo com cada uma das regiões.

1.1 DIVERSIDADE E DIFERENÇA

No século XIV, o homem ocidental empenhou-se na descoberta de novos territórios, transpondo fronteiras e limites que lhe davam segurança. Dessa feita passa a descobrir novos lugares, novos idiomas, novos costumes; enfim, uma nova

realidade carregada de extrema diversidade, levando-o à “reconstrução de novas crenças e regras de ação seguras e confiáveis” (FERREIRA, 2002, p. 5). Tal amplitude colocou a humanidade ainda mais defrontada com a diversidade e a diferença, já que o estranhamento é um sentimento atinente à abertura ao desconhecido. Difícil igualmente é respeitar o incomum, que facilmente se explicita em culturas diferentes. Essa resistência é analisada por Sevcenko e Schwarcz (1996) a partir de imagens reproduzidas em óleo sobre tela ou cobre, em gravuras, xilogravuras e por outras técnicas datadas a partir de 1570. Os autores observaram a deformação e a mistura de costumes dos índios e dos negros ao serem retratados pelos europeus. Sobre as obras abaixo, eles fizeram os seguintes comentários:



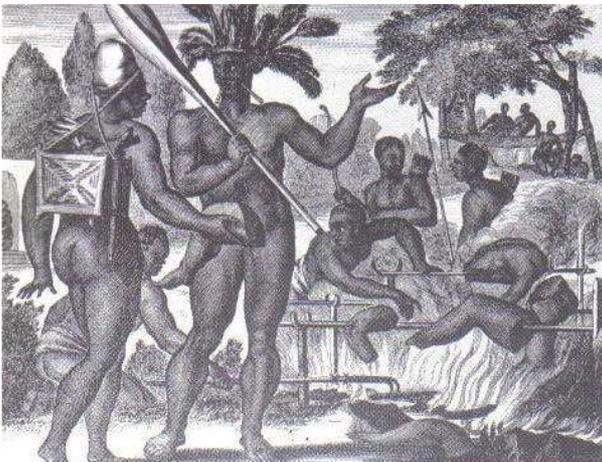
Alegoria da América. Niccolò Frangipane, 1590. Óleo sobre tela 194 x 112 cm (Coleção Particular, São Paulo, Brasil).

[...] a América aparece com características que misturam elementos orientais, ou orientalizantes, com elementos do teatro mambembe, da cultura popular européia. Até o filho da América aparece como um anãozinho do teatro popular. Ambas as tangas de penas dos personagens reproduzem alegoricamente o clássico tecido estampado em quadriláteros multicoloridos, típico dos arlequins da *Commedia del'Arte*. Os adereços metálicos das duas criaturas, ademais de lhes outorgar um talhe aristocrático [...]. E repondo a América nesses dois contextos, o Oriente ou a cultura popular, cada vez mais se demonstra o quanto ela é incompleta e imperfeita diante da cultura erudita européia, e o quanto tem de ser fertilizada por esta (SEVCENKO, 1996, p. 137).



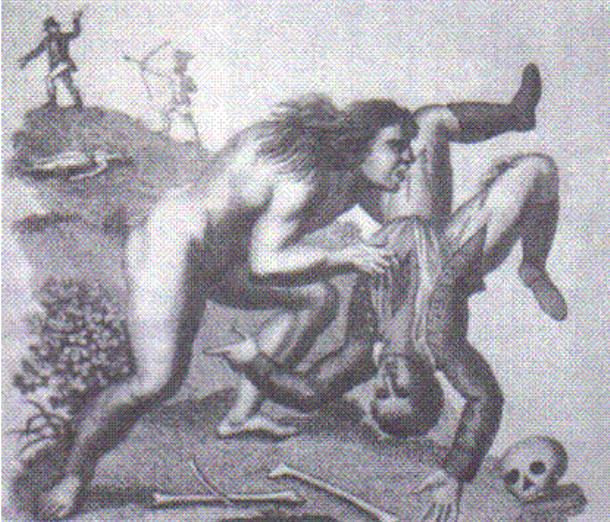
Alegoria Brasileira. Ferdinand Van Kessel, 1661. Óleo sobre tela, 57 x 75 cm (Museu Franz Mayer, Cidade do México, México).

Chama-se *Alegoria Brasileira* e supostamente representava o Brasil. Uma vez mais, dentro da lógica barroca, é colocada dentro de um cenário arquitetônico bastante complicado. Temos uma família indígena que, por definição, teria que ser centralizada no patriarca [...] Vemos, portanto, a colocação da cultura ou da comunidade americana dentro de uma representação familiar ao público europeu. É a abstração das convenções alegóricas da cultura local dentro da qual é inserido o elemento americano, só que junto com todas as conotações e associações negativas que já mencionamos: deserto, feras, répteis, nudez, decoração, etc. (SEVCENKO, 1996, p. 141).



Merkwaardige Togt van Dartien Portugesen. Anônimo. Gravura 31 x 19,8 cm. Coleção José Mindlin, São Paulo, Brasil.

[...] temos mais uma ilustração da prática do canibalismo. Notem que esses aborígenes são basicamente uma mistura entre indígenas e negros (aliás, a figura à esquerda parece muito mais um negro do que um indígena). Atrás novamente a rede, numa referência à preguiça e ao ócio dessas populações. O que chama a atenção é a insistência no caráter apavorante do canibalismo, e as ilustrações são impiedosas em seus detalhes. Elas não pretendem esconder, ao contrário, a idéia é mostrar didaticamente como as vítimas são devoradas e repartidas nesse “ritual bárbaro”, como era então chamado. Notem que a ilustração se refere à América, mas de novo a representação desses indígenas é muito mais próxima da imagem dos africanos do que dos homens do Novo Mundo (SCHWARCZ, 1996, p. 150).



Gravura do século XIX mostrando um canibalismo que jamais existiu. Anônimo.

Mais um exemplo apavorante: ao fundo um branco está prestes a ser devorado. Observem que quem porta a arma é o indígena; o branco não carrega instrumento algum. Trata-se de uma representação da postura pacífica dos brancos, em contraposição à atitude guerreira dos silvícolas. Logo abaixo vemos uma donzela que já foi assassinada e outro homem sendo devorado. Nessa ilustração nem há a idéia do alimento cozido, ao que tudo indica, será devorado diretamente. Logo abaixo, na ilustração, aparecem vários esqueletos (SCHWARCZ, 1996, p. 150-51).



Planisphère.

Arques, 1550.

Pierre Descelliers. Manuscrito iluminado sobre pergaminho, 1,35 x 2,15 cm. The British Library, Londres, Inglaterra.

[...] temos um mapa muito original, na medida em que não corresponde exatamente às representações atuais. Aqui estão destacadas a Europa, a África e a América. Observem, porém, que enquanto o continente europeu aparece retratado através de várias cidades, com cavaleiros bem vestidos, damas e senhores de braços dados, bem comportados; na África o que mais se vê são animais de grande porte, com alguns homens (todos segurando tambores e batutas), e na América uma grande luta entre indígenas (SCHWARCZ, 1996, p. 151).

Essas imagens demonstram a dificuldade dos europeus em aceitarem a cultura e os costumes de outros povos. Estavam recém conhecendo os índios e os negros e já exerciam a comparação entre os costumes destes e os seus, tentando, por meio da deturpação, desprezá-los e/ou europeizá-los. Como salienta Schwarcz (1996, p. 151), os europeus assim o faziam “[...] numa representação evidente de que se os brancos não os pacificassem, eles mesmos se destruiriam, por meio de lutas internas e devido à barbárie que reinava entre eles”.

Não eram somente os europeus que tinham dificuldade em aceitar os indígenas e os negros da América, nesse contexto do século XVI. Os europeus levavam indígenas para as cortes, a fim de descobrir se estes eram homens ou feras; e os indígenas, por sua vez, levavam os europeus para suas aldeias e os afogavam nos lagos, para também descobrir se estes eram deuses – como acreditavam que fossem quando avistavam os navios – ou apenas homens comuns. O fato é que essas novas pessoas, tanto para os europeus como para os indígenas, geravam polêmicas fundamentais sobre a ideia da diferença ou da igualdade entre os homens (SCHWARCZ, 1996).

O que ocorria no século XVI – o desprezo pelos hábitos e costumes, e principalmente a deturpação destes – faz pensar que, ainda hoje, de certa forma, continua havendo as mesmas atitudes. Nogueira (2007) afirma que, no Brasil, a intensidade do preconceito varia de acordo com a cor da pele e com os traços físicos do negro; e que se incute na criança branca a noção de que as características negras deixam as pessoas feias, e que a união entre brancos e negros não deve acontecer.

Há uma tendência muito forte por parte dos brancos de se compararem com negros e índios, e de resistirem em aceitá-los como seus iguais. Isso fica claro em certos comentários que desqualificam principalmente o negro, como nos exemplifica Nogueira (2007):

Assim, é comum pessoas adultas brincarem com um menino branco, dizendo-lhe que, quando crescer, ele irá casar com uma mulher preta. Geralmente, insiste-se na brincadeira, até que a criança se irrite e proteste. Numa cidade do interior, tendo um menino colocado uma vassoura junto à parede, com a parte de varrer voltada para cima, o autor ouviu uma senhora caçoar com o mesmo que, desse modo, ao crescer, ele haveria de se casar com uma preta. Meninos pretos são jocosamente chamados de “negrinho”, “urubu”, “anu” etc., quer por seus próprios companheiros de brinquedos, quer por outras crianças e adultos. Ouvem, frequentemente, o gracejo de que “negro não é gente” e outros comparáveis (NOGUEIRA, 2007, p. 10).

De acordo com Nogueira (2007), incute-se psicologicamente na formação das crianças, tanto brancas como negras, a noção de “inferioridade” do negro ou de indesejabilidade dos traços negroides. O autor acredita que a pessoa que faz a “brincadeira” muitas vezes não tem consciência do efeito para o qual esteja contribuindo; e que, portanto, sua atuação é inconsciente.

Isso nos remete à explicação de Sodré (2006):

A discriminação vem do fato de ignorarmos – afetivamente, intelectualmente – que estamos excluindo o outro, o diverso, por não termos possibilidade de lidar existencialmente com a diferenciação [...] E quando o termo comparante sobrevaloriza a si mesmo por se julgar o detentor de uma verdade absoluta, o termo comparado é automaticamente rebaixado e discriminado (SODRÉ, 2006, p. 5).

Ainda segundo Sodré (2006), o ato de fazermos comparações está relacionado à nossa necessidade de exercer poder, de dominar. Segundo ele, os homens não são iguais, nem desiguais: são seres singulares que coexistem em sua diversidade.

O Brasil, por exemplo, é influenciado por várias culturas; dessas, duas são predominantes e formaram a sociedade brasileira: a europeia e a africana. A europeia, por intermédio das classes dirigentes, vem introduzindo, desde o fim do século XIX, formas simbólicas e instituições europeias para a sociedade brasileira. Já a cultura africana pertence, por assim dizer, às classes subalternas do país cujo símbolo, na sua essência, é o negro. Seus ancestrais africanos deram sua contribuição majoritária para a acumulação primitiva do capital no Brasil, assim como deixaram uma rica e vasta herança: sua estética, música, culinária e religiosidade (SODRÉ, 2006).

No entanto o negro, por ter sofrido esse processo de separação das suas origens, ter sido afastado da sua família, discriminado, ter servido aos brancos como escravo, praticamente perdeu suas referências. A sua referência forçosamente passou a ser o branco, para que pudesse sentir, de alguma forma, algo que beirasse o sentimento de pertencimento.

Uma frase que bem retrata a consequência desse afastamento de suas origens é esta, de Joseph Kizerbo (*apud* Munanga, 2008, p. 12): “Um povo sem história é como um indivíduo sem memória, um eterno errante”. Fanon (2008, p. 40) observa que o negro tem duas dimensões de comportamento diferentes: uma com o próprio negro e outra com o branco. Uma vez em contato com o branco e vivendo na

mesma comunidade, o negro assume a linguagem e os costumes daquele e passa a desprezar a sua cultura e costumes, com o objetivo de estar mais próximo do embranquecer e adquirir respeito maior junto às duas etnias. O autor alerta que sua obra refere-se especificamente aos negros das Antilhas francesas; porém “que os mesmos comportamentos podem ser encontrados em meio a toda raça que foi colonizada” (p. 40), no que se acredita. Subjugados pela influência negativa dos europeus e sem espaço para manifestar e preservar sua diversidade e diferença, os negros acabaram por assumir a cultura do colonizador.

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será (FANON, 2008, p. 34).

Em sua obra, Fanon (2008) relata várias histórias que nos fazem pensar em como muitos negros se esforçam para embranquecer, em como foi maléfica sua colonização pelos brancos. Os danos que lhes foram causados foram devastadores a tal ponto de alguns acreditarem que, mesmo que não seja negado o seu valor, “é melhor ser branco” (p. 58) – isto dito por uma negra antilhana, estudante na França.

Nogueira (2007) aborda o tema da raça ou cor no Brasil em um texto clássico que contrasta o “preconceito de origem”, praticado nos Estados Unidos, com o “preconceito de marca”, que seria o existente no Brasil. O preconceito de origem, segundo ele, independe da cor da pele: o que é levado em consideração são a ascendência africana e escrava, a origem da pessoa, não importando o tom da cor da pele. Ao contrário, no Brasil a cor da pele, mais do que sua origem, é que define as pessoas socialmente e serve de base para preconceitos e discriminações. Sobre esta última forma de preconceito, Schwartzman (1999, p. 1) considera que “Isto permitiria que as pessoas ‘passassem’ com mais facilidade de uma categoria racial a outra no Brasil, e, ao mesmo tempo reduziria a coesão e identidade interna dos grupos étnicos ou raciais”.

O preconceito de marca, que é o preconceito racial exercido em relação à aparência, isto é, quando se manifesta por não aceitar as pessoas pelos seus traços físicos, pela fisionomia, pelos gestos, ou mesmo pelo sotaque, e este é o preconceito existente no Brasil em relação aos negros (NOGUEIRA, 2007), ocasiona a discriminação e a desigualdade social e resulta na dificuldade de

conhecermos a real situação da diversidade social brasileira. Isso se verifica no Censo Demográfico e na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), ambos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Schwartzman (1999) explica que boa parte da população não se identifica com os termos utilizados nas pesquisas de cor e raça, e também não gosta desses termos; conseqüentemente, os resultados que se encontram parecem não ser fidedignos. Em pesquisas mais recentes, foram encontrados cerca de 5% de pretos, 50% de brancos e 45% de pardos, com uma pequena percentagem nas categorias “amarelos” (orientais) e indígenas. Já a PNAD de 1997, que cobre praticamente todo o país, encontrou 54,4% de brancos, 5,2% de pretos, 39,9% de pardos, 0,4% de amarelos e 0,1% de indígenas. Esses números não revelaram os verdadeiros tamanhos nem da população negra – que, se fosse categorizada pela origem, como ocorre nos Estados Unidos, chegaria a pelo menos 50% da população; nem da população indígena no Brasil.

Ferreira (2002) aponta três momentos históricos que intensificaram e perpetuaram o preconceito, e que, provavelmente, são os responsáveis pelos dados apresentados por Schwartzman:

(a) uma concepção constitutiva das subjetividades ocidentais, desenvolvida na modernidade, que busca ordem, desvalorizando ou eliminando o ‘diferente’; (b) um processo histórico, legitimado por tal concepção, que levou à escravidão do africano e redução de sua condição a mero objeto de uso; (c) posteriormente, já após a Abolição, o desenvolvimento de concepções, apoiadas pela ciência, acerca da inferioridade racial do negro, a ponto de se ‘prever’ sua extinção na constituição do povo brasileiro (FERREIRA, 2002, p. 5).

Esses três momentos, segundo o autor, levaram os afrodescendentes a, até hoje, introjetar a visão dominante do mundo branco, visto como superior. Conseqüentemente, eles “tendem a desvalorizar o mundo negro ou assumirem como insignificante o fato de serem afro-descendentes” (FERREIRA, 2002).

Intrínseco a todos esses fatos, o motivo de os negros não gostarem dos termos utilizados nas pesquisas parece advir da noção formada de beleza. Segundo Ferreira (2002, p. 6), esta deriva de uma estética “branca” tida como “referência correta’, positiva, racional e bem desenvolvida, levando, em decorrência, a uma desvalorização da estética negra, encarada como exótica, emocional e primitiva, qualidades consideradas ‘menores’”.

Tudo isso faz demonstrar, mais uma vez, que a discriminação e o preconceito no Brasil voltam-se para o fenótipo das pessoas. A raça não é o que discrimina as pessoas neste país, mas a aparência, a cor da pele, a diferença de traços físicos entre brancos e negros.

1.2 DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL

O conceito de desigualdade social, de acordo com Nascimento (2000), refere-se à “distribuição diferenciada, numa escala de mais a menos, das riquezas materiais e simbólicas produzidas por uma sociedade”. Além da má distribuição de renda de um país, outros fatores contribuem para a desigualdade social, tais como os preconceitos racial, de gênero e de classe; assim, a desigualdade está presente ou refletida em praticamente todos os setores: ensino, trabalho, consumo, lazer e tantos outros.

Essa desigualdade é geradora de menores ou maiores oportunidades de crescimento social. Quando atinge determinado nível considerado alto, ela passa a ser tema de discussão de estudiosos e instituições que se dedicam ao assunto. Segundo o IBASE (2008), a desigualdade se estabelece no curso da vida social e gera relações de superioridade e inferioridade, como riqueza e pobreza, e isso é imoral e inconstitucional no tocante à dignidade humana.

Para Ribeiro (1995), a desigualdade social brasileira está refletida na estratificação da sociedade, que, historicamente, se divide em distintas e contraditórias classes sociais. Mostra-nos como são vistas, empiricamente, as classes sociais brasileiras. As classes dominantes são compostas pelo patronato e o patriciado; e, entre estes, o estamento gerencial estrangeiro. O patronato se subdivide em oligárquico (senhorial e parasitário) e moderno (empresarial e contratista); já o patriciado, está subdividido em estatal (político, tecnocrático e militar) e civil (eminências, lideranças e celebridades). Na continuação da escala, estão os setores intermediários – autônomos (profissionais liberais e pequenos empresários) e dependentes (funcionários e empregados); logo após, as classes subalternas – campesinato (assalariados rurais, parceiros e minifundistas) e operariado (fabril e serviços); e, por fim, as classes oprimidas – os marginais, que

estão representados pelos trabalhadores estacionais: recoletores, volantes, empregados domésticos, biscateiros, delinquentes, prostitutas e mendigos.

Segundo Figueiredo Santos (2008, p. 4), em decorrência dessa exacerbada estratificação que confere poder e direitos a uma minoria que controla os recursos produtivos, grande parte das pessoas enfrenta dilemas e a falta de opções nas esferas do trabalho e do consumo, dentro da estrutura de oportunidades. Vem daí um sistema de exploração, no qual quem produz não é, na maioria das vezes, o maior beneficiado dos resultados produtivos. As desigualdades de recompensa são, portanto, resultado de desigualdades em relação aos direitos e poderes sobre os recursos produtivos. Nesse sentido, “a exploração caracteriza-se pelo fato de um grupo se beneficiar economicamente à custa de outro pela apropriação dos frutos do trabalho do grupo explorado”.

No Brasil é muito difícil para um indivíduo pertencente a uma classe migrar para outra, porque existe uma distância imensa entre diferentes estratos e, principalmente, pelo caráter intencional do processo formativo, em que a classe dominante está condicionada a encarar a massa do povo como mera força de trabalho. O processo formativo do povo brasileiro está alicerçado na discriminação e no preconceito racial, uma vez que o negro e o índio não são reconhecidos como formadores desse povo, devido a todo o processo de tentativa de branqueamento. Nessa visão, a massa do povo sempre coube a parte de [...] esforçar-se ao máximo na produção, tendo direito apenas a alimentar-se para repor sua energia produtiva, e a reproduzir-se para repor a mão-de-obra gasta (RIBEIRO, 1995).

Em estudo realizado em 1997, Carvalho (2008) afirma que a desigualdade no Brasil é, sobretudo, de natureza regional e racial, pois existem grandes diferenças percentuais nos mesmos quesitos, de região para região, tais como o analfabetismo no Nordeste, que era 20,8% maior que no Sudeste; por outro lado, o analfabetismo funcional³ no Sudeste era 25,5% maior que no Nordeste, a mortalidade infantil no Nordeste era 34% maior que no Sudeste, e assim por diante. Em relação à cor, os quesitos avaliados mostravam-se da seguinte maneira: 9% de analfabetismo entre os brancos e 22% entre os negros e pardos; a escolaridade dos brancos era de 6,3 anos, e a dos negros e pardos, de 4,3 anos; 33,6% dos brancos ganhavam até um salário mínimo, enquanto que esse percentual para os negros era de 58% e para os

³ Pessoas maiores de 15 anos com menos de quatro anos de escolaridade.

pardos de 61,5%; quanto à renda média, esta era de 4,9 salários mínimos para os brancos, 2,4 para os negros e 2,2 para os pardos.

No período compreendido entre 2004 e 2009, estes percentuais tiveram uma diminuição considerável. Destaca-se aqui a região Nordeste, onde o analfabetismo teve a maior redução de todas as regiões brasileiras: de 22,4% para 18,7%; também o analfabetismo funcional teve uma redução de 6,6 pontos percentuais (IBGE-PNAD, 2009). No entanto, a diferença entre as regiões Sudeste e Nordeste, entre negros ou pardos e brancos, permanece bem acentuada, pois o índice de analfabetos é de 8% e 20%, respectivamente, para o mesmo período (IBGE-PNAD, 2009). Portanto, verifica-se que mesmo que o índice no Nordeste tenha reduzido, ainda não superou o do Sudeste, permanecendo a desigualdade entre as duas regiões. Atualmente menor do que há 14 anos atrás, quando do estudo realizado por Carvalho (2008), mas ainda persiste.

Com relação a gênero e renda, Figueiredo Santos (2008) aponta que a mulher é alocada em diferentes posições que oferecem menores recompensas. Salienta, também, a existência de uma discriminação valorativa que demonstra como as mulheres recebem menores salários apesar de estarem em situações de emprego comparáveis às dos homens e possuírem qualificação igual ou melhor às deles, bem como outras características, como iniciativa, desenvoltura no trato, visão organizacional a curto, médio e longo prazos, entre outras. Os critérios adotados por algumas empresas privadas para ocupação de postos e definição da remuneração evidenciam a discriminação entre homens e mulheres, pois muitas mulheres recebem salários menores apesar de ocuparem a mesma posição no mesmo local de trabalho.

No Brasil, a situação da mulher no mundo do trabalho revela-se marcada por aspectos que denotam tanto continuidade como mudanças. Os fatores de continuidade identificam-se na concentração das mulheres em empregos que oferecem remuneração mais baixa no setor de serviços e, particularmente, no segmento informal e mais desprotegido do mercado de trabalho. Por outro lado, como expressão de mudanças, as mulheres estão atuando mais em ocupações não-manuais de melhor remuneração, em cargos de comando, profissões de prestígio e mesmo como proprietárias de negócios no comércio e em serviços. O que nos permite entender os avanços obtidos pelas mulheres no acesso a empregos que requerem um maior grau de especialidade e de qualificação é o seu maior nível de

escolaridade (59,9%), com 11 anos ou mais de estudo, comparado ao dos homens (51,9%) (IBGE, 2008). No entanto, ainda que tenha um nível de educação formal mais alto, as mulheres apresentam uma desvantagem em relação a “anos de trabalho” e “anos no atual emprego”. Assim, fazem-se sentir aqui os condicionamentos de gênero associados à maternidade, ao cuidado dos filhos pequenos, às definições de prioridades no âmbito da família e às exigências dos postos de trabalho, que comprometem a trajetória de engajamento no trabalho da mulher.

Quanto às diferenças nos rendimentos pessoais associadas à raça e gênero, no Brasil dos últimos anos, Quadros (2004) apresenta um panorama de graves desigualdades sociais. Afirma que se evidencia uma nítida hierarquia que tem, no topo, os homens brancos e que vai descendo em direção às mulheres brancas, aos homens negros e pardos e às mulheres negras, como resultado de complexos e interativos mecanismos de preconceito, diferenciação, discriminação, superexploração. O estudo aponta que as mulheres negras e pardas obtinham, em 2002, apenas 31% dos rendimentos dos homens brancos; os homens negros, 47%; e as mulheres brancas, 62%. Os avanços que ocorreram no período 1992-2002 são mais significativos entre as mulheres, bem como são elas que aumentam sua participação no total dos ocupados. As mulheres tiveram um aumento significativo nesse período no total de ocupados: passaram de 23,9% para 25,9%; enquanto que os homens tiveram um declínio, passando de 32,1% para 29,6%. O estudo também revela distintos níveis de rendimentos, e que os homens brancos e as mulheres brancas são amplamente majoritários nos níveis superior e médio⁴. Apenas no nível baixo⁵, os homens negros começam a demonstrar uma presença mais significativa, enquanto que as mulheres negras só o fazem nos níveis inferior e ínfimo⁶. Já ao examinar como cada segmento se distribuía pelos vários níveis de rendimentos, Quadros (2004) verificou, em 2002, que, enquanto 47% dos homens brancos encontravam-se distribuídos nos níveis inferior e ínfimo, essa proporção subia a 65%

⁴ O nível superior de rendimentos poderia ser associado, um tanto livremente, a certo padrão de vida de alta classe média, ainda que inclua um reduzido número de ricos. O nível médio de rendimentos corresponderia a um padrão de média classe média.

⁵ O nível baixo de rendimentos conformaria um padrão de vida de classe média baixa. As principais ocupações entre os homens são as de operário e assalariado popular.

⁶ O nível inferior de rendimentos corresponderia ao padrão de vida de massa trabalhadora, mal remunerada. O nível ínfimo seria aquele ocupado pelo expressivo contingente de mais mal remunerados da escala social, que poderíamos associar a um padrão de vida típico de “lumpezinato”.

entre as mulheres brancas, a 71% entre os homens negros e atingiu a marca de 85% entre as mulheres negras.

Outro aspecto importantíssimo no referido estudo é a escolaridade. Quadros (2004) concluiu que é a própria concentração da renda que, em grande medida, explica o acesso diferenciado à escolaridade. Observou que, ainda em 2002, o avanço relativo das mulheres brancas manifestou-se nos três níveis de escolaridade. Por sua vez, o avanço dos segmentos negros localizou-se fundamentalmente nos ocupantes do nível mais baixo de escolaridade. De fato, os rendimentos dos homens negros afastavam-se ainda mais daqueles obtidos pelos homens brancos nos dois níveis mais elevados de escolaridade. As mulheres negras avançavam muito pouco entre as que possuíam o segundo grau completo ou incompleto e ficaram estagnadas no nível mais elevado (QUADROS, 2004).

Outro estudo analisado foi o do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), de 2009, para seis regiões metropolitanas brasileiras: Belo Horizonte, Recife, São Paulo, Salvador e Porto Alegre. O estudo mostra que as desigualdades entre negros e brancos no mercado de trabalho diminuiram de 2004 a 2008, havendo ampliação do percentual de negros em postos de trabalho qualificados. Porém, essa ampliação não se deu em todas as regiões: foi identificada em Belo Horizonte, Recife e São Paulo; em Salvador o percentual manteve-se estável, e no Distrito Federal caiu; já os dados de Porto Alegre não apresentaram esse recorte.

O referido estudo comprova que, apesar do crescimento na maior parte das regiões, ainda há um abismo entre negros e brancos em relação a cargos de chefia. Em São Paulo, por exemplo, apenas 5% dos negros ocupados estavam em funções de direção, gerência e planejamento em 2008, representando um aumento de 0,3 pontos percentuais em relação a 2004. Entre os trabalhadores brancos, o percentual foi de 17,4%. Em Salvador, onde a população negra é majoritária e representa mais de 85% da População Economicamente Ativa, a presença de trabalhadores negros em postos de comando é três vezes menor que a de brancos. A maioria dos trabalhadores negros está nas chamadas funções de execução, grande parte sem qualificação profissional.

Em 2007, na Região Metropolitana de Porto Alegre, o contingente de negros ocupados era de 221 mil trabalhadores, o que correspondia a 13,4% da ocupação total. No setor serviços, é onde está a maioria dos trabalhadores, tanto negros

(51,9%) como não-negros (52,4%). No comércio os negros ocupavam 13,4% dos cargos; enquanto os não-negros, 17,3%; na indústria, onde a presença masculina é maior e os empregos são de melhor qualidade, a presença de não-negros corresponde a 19,4%, contra 12,7% de negros. Porém, o setor da construção civil, que é tipicamente masculino, emprega, em sua maioria, mão de obra de baixa qualificação, em que os negros estão em maior número: estes ocupam 7,7% do total das vagas; e os brancos, 5,1% (FEE, 2008).

O rendimento médio dos negros também continua inferior ao dos brancos, apesar do aumento da renda real dos primeiros, de 2004 a 2008, nas seis regiões pesquisadas (DIEESE, 2009). Em Belo Horizonte, a renda média dos negros cresceu 15,7% no período, metade do aumento que os brancos tiveram, de 29,7%. “A discreta redução da diferença entre valores tão díspares não significou uma melhora consistente daqueles que ganham menos”, segundo o relatório do DIEESE (2009).

O rendimento médio por hora de trabalho entre os negros na região metropolitana da capital mineira é de R\$ 5,03 e entre os não-negros é de R\$ 8,80. Em Salvador, a diferença é ainda maior: enquanto a hora de trabalho dos negros equivale a R\$ 4,75, a dos brancos é de R\$ 9,63. De acordo com as análises regionais do DIEESE (2009), a diferença entre valores recebidos por negros e brancos é menor entre os trabalhadores menos escolarizados.

Em Porto Alegre, as mulheres negras sofrem dupla discriminação, por serem negras e mulheres, percebendo o menor rendimento do mercado de trabalho, principalmente nos serviços domésticos, em que a ausência de proteção social é maior. Neste setor, em 2007, a proporção entre trabalhadoras negras era de 29,7%, muito superior entre as trabalhadoras não-negras, em que o percentual era de 12,2%. Além disso, as mulheres negras apresentam uma taxa de desemprego de 20,6%, e enfrenta dificuldades para sua contratação no formato padrão – assalariamento regulamentado (FEE, 2008).

As diferenças entre negros e brancos começam antes do ingresso no mercado de trabalho. Segundo o IBGE (2004), na população em idade ativa, a maioria dos pretos e pardos (54,5%) tem até sete anos de estudo, ou seja, não completaram sequer o ensino fundamental. Entre os brancos, 61,4% têm mais de oito anos de estudo, e 42,9% concluíram ao menos o ensino médio, com 11 anos ou mais de estudo.

Porém, os homens e mulheres negras ainda ganham menos do que os não-negros, diferença que acontece tradicionalmente e que revela a histórica dificuldade enfrentada pela população negra no mercado de trabalho. Isso se deve principalmente à permanente discriminação experimentada por todos aqueles que têm na cor da pele um atributo que os diferencia na sociedade (FEE, 2008).

Na indústria brasileira, as desigualdades salariais convivem com o fato de que tanto as mulheres brancas como as negras são, em média, mais escolarizadas que os homens brancos e negros, respectivamente. Os negros, mulheres e homens, e as mulheres brancas percebem, nos mercados de trabalho metropolitanos, rendimentos-hora médios mensais substancialmente menores que aqueles auferidos pelos homens brancos, conforme estudo recente realizado pelo DIEESE em 2003 (CACCIAMALI; HIRATA, 2005).

Ferraro (2009), em experimento realizado com base nos microdados do Censo de 2000, revela essa mesma realidade também nas cidades do Rio de Janeiro e da Bahia. Igualmente às outras regiões, foi constatada a reprodução continuada da desigualdade educacional em relação aos homens e mulheres negras. Apesar de vir diminuindo nas gerações mais novas, essa desigualdade está longe de se extinguir. Contudo, há um considerável aumento na média dos anos de estudo, tanto das mulheres negras como das brancas. Nas décadas de 1960 e 1970, as mulheres brancas, que ocupavam a segunda posição, passaram para a primeira; e as mulheres negras ascenderam da quarta para a terceira posição. Ficaram então as mulheres brancas na primeira colocação em relação ao estudo; a seguir os homens brancos; e em terceira posição as mulheres negras, superando os homens negros, que passaram a ocupar a quarta posição. Na Bahia, nas décadas de 1970 e 1980, a mulher negra iguala o seu tempo de estudo ao homem branco e tem uma forte tendência a ultrapassá-lo.

É importante salientar que o nível educacional de homens e mulheres brancos na Bahia é praticamente igual àquele de homens e mulheres negras do Rio de Janeiro, fato para o qual Ferraro (2009) nos chama a atenção:

Este fato, ao mesmo tempo em que torna visível a desigualdade entre regiões, realça também a importância de, no estudo da educação no Brasil, se levar em conta a perspectiva regional (FERRARO, 2009, p. 8).

Provavelmente, segundo o autor, isso tenha relação direta com o estímulo recebido de gerações anteriores. Ferraro (2009) revela que, nas gerações mais velhas, a média de anos de estudo varia de aproximadamente 2 a 6 anos no Rio de Janeiro e de 1 a 2 anos na Bahia.

Pode-se refletir, ainda, sobre o peso, para a ampliação desses diferenciais, da exclusão dos negros do acesso à educação superior brasileira. Uma composição escolar tão desigual tem, por certo, efeitos no acesso de trabalhadores (negros e negras) às posições de poder – isto é, às posições de mando e chefia superior –, que asseguram os bons salários na indústria brasileira e que poderiam minimizar o hiato de rendimentos documentado acima. No Brasil, diferentemente de outros países, o movimento em direção a posições de chefia, coordenação ou direção está demarcado pela posse de credencial escolar, a qual está associada à aquisição de títulos universitários (GUIMARÃES, 2001-2002).

A multiplicidade dos dados relativos às diferenças entre as regiões indica, portanto, que o Brasil, por possuir dimensão continental e desta forma várias regiões – cada uma com seus aspectos singulares – precisa tratar de forma desigual as realidades, levando em consideração as especificidades e necessidades de cada uma.

1.3 EXCLUSÃO SOCIAL

A noção de exclusão social está fortemente ligada à perspectiva própria da tradição francesa na análise de pessoas e grupos desfavorecidos (COSTA, 2006).

Castel (2000a) – uma das principais referências sobre o tema – salienta que o termo ‘exclusão social’ vem-se impondo pouco a pouco como um *mot-valise*⁷ que, em alguns momentos, é utilizado para diferentes questões sociais, designando inúmeras situações diferentes, o que acaba encobrendo a particularidade de cada uma. Todas as modalidades de miséria do mundo têm sido explicadas através da exclusão; por exemplo, o desempregado de longa duração, o jovem da periferia e o sem moradia são “excluídos” (CASTEL, 2000a). Neste capítulo será discutida a questão da exclusão em sua concepção teórica e suas implicações para com o intuito da investigação.

⁷ Termo francês que significa um novo termo.

1.3.1 Entendendo o fenômeno da exclusão

Segundo Martins (1997), nem sempre as pessoas estão excluídas; o conceito de exclusão tem sido utilizado de maneira extremamente abrangente, talvez perdendo um pouco o exato sentido do conceito de “exclusão”.

... o problema da exclusão e os problemas da coisificação conceitual, dos equívocos gerados pela transformação do conceito na palavra sem sentido, que desdiz o que aparentemente quer dizer. Penso que é o que ocorre com a palavra exclusão. Ao invés de a palavra expressar uma prática, rica aliás, ela acaba induzindo a uma prática, pobre aliás (MARTINS, 1997, p. 11).

Discutindo o enfoque da exclusão, Benakouche (2003) afirma:

o enfoque da exclusão consiste, em última análise, a desvendar a existência de desigualdades sociais e, portanto, de oportunidades. As desigualdades de oportunidade de acesso ao ensino superior, por exemplo, devem-se principalmente às desigualdades sociais. (...) as desigualdades sociais reproduzem e ampliam as desigualdades escolares, que, por sua vez, geram desigualdades de oportunidades (BENAKOUCHE, 2003, p. 132).

Analisando as dimensões da exclusão social, Amaro (2000), que a considera “Uma situação de falta de acesso às oportunidades oferecidas pela sociedade aos seus membros”, podendo, desse modo, “implicar privação, falta de recursos ou, de uma forma mais abrangente, ausência de cidadania”, afirma que a exclusão social manifesta-se em “6 dimensões principais do quotidiano real dos indivíduos”, nos seguintes níveis:

- do **SER**, ou seja da personalidade, da dignidade e da auto-estima e do auto-reconhecimento individual;
- do **ESTAR**, ou seja das redes de pertença social, desde a família, às redes de vizinhança, aos grupos de convívio e de interação social e à sociedade mais geral;
- do **FAZER**, ou seja das tarefas realizadas e socialmente reconhecidas, quer sob a forma de emprego remunerado (uma vez que a forma dominante de reconhecimento social assenta na possibilidade de se auferir um rendimento traduzível em poder de compra e em estatuto de consumidor), quer sob a forma de trabalho voluntário não remunerado;
- do **CRIAR**, ou seja da capacidade de empreender, de assumir iniciativas, de definir e concretizar projectos, de inventar e criar acções, quaisquer que elas sejam;
- do **SABER**, ou seja do acesso à informação (escolar ou não; formal ou informal), necessária à tomada fundamentada de decisões, e da capacidade crítica face à sociedade e ao ambiente envolvente;
- do **TER**, ou seja do rendimento, do poder de compra, do acesso a níveis de consumo médios da sociedade, da capacidade aquisitiva (incluindo a capacidade de estabelecer prioridades de aquisição e consumo) (AMARO, 2000, p. 1).

Sintetizando, para o autor, portanto, a exclusão social é uma situação de não realização de algumas ou de todas estas dimensões elencadas acima.

Para Ribeiro (2006), o conceito de exclusão, além de impreciso, é impotente para a formulação de estratégias de ruptura das relações de conflito entre as classes sociais, as quais determinam que uma minoria decida sobre a exclusão social da terra, do trabalho e das condições de subsistência da maioria dos povos. Segundo a autora, o importante a ser analisado são as situações anteriores que propiciaram o estado de exclusão de um determinado grupo e/ou comunidade, bem como a reação das pessoas ao se sentirem excluídas.

Sem um adjetivo que o qualifique (escolar, social...), é abstrato, e para concretizar-se, relaciona, de maneira contraditória, seres humanos posicionados como sujeitos que excluem, de um lado, ou como objetos que são excluídos, de outro. Eis alguns riscos de seu uso quando não se tem à mão o concurso de categorias analíticas que possam ampliar a compreensão do que exclusão e inclusão tão propriamente descrevem, ou, por outra, sem recorrer aos processos históricos em cuja lógica está incluída a exclusão, como faz Marx (1982) (RIBEIRO, 2006, p. 158).

Segundo Martins (1997), nem sempre é possível afirmar que houve exclusão, principalmente quando há a possibilidade de reversão da situação vivida. Um exemplo disso são os pobres: antigamente, estes não necessariamente eram considerados excluídos; contavam com um baixo poder aquisitivo, porém tinham uma vida digna, com as suas necessidades básicas atendidas. Atualmente, tem-se a impressão de que todos os pobres podem ser caracterizados como excluídos, porque a economia capitalista gera pobreza; e a pobreza, que não é pouca, gera marginalidade. Os pobres não eram vistos como marginais; e hoje quase todos eles moram em uma mesma comunidade, o que leva a uma visão mecanicista de que todo pobre é marginal e, conseqüentemente, excluído. Pode-se exemplificar essa situação com as pessoas que moram nas favelas do Rio de Janeiro ou de São Paulo: apesar de pobres, nem todas se encontram em situação de exclusão; grande parte delas trabalha, tem sustento, estuda e encontra-se, de uma forma ou de outra, inserida no sistema comunitário da favela ou da sociedade em geral.

A partir desse entendimento, depreende-se que pode haver pobreza sem exclusão social, como acontecia com os pobres do *ancien régime*⁸, em que os

⁸ Do francês, Antigo Regime, que se refere originalmente ao sistema social e político aristocrático estabelecido na França, sob as dinastias de Valois e Bourbon, entre os séculos XIV e XVIII.

servos eram pobres mas se encontravam integrados em uma rede de relações de grupo ou comunidade (COSTA, 2006).

Ribeiro (2006) faz a seguinte afirmação sobre o conceito de exclusão:

ele não deixa dúvidas a respeito da mensagem que transmite. Ele é transparente. Mas é nessa transparência que reside a sua fragilidade, porque, se ele corresponde exatamente à realidade empírica cuja superfície mostra, no entanto ele não consegue ir além desta, ou seja, não explica as razões que colocam algumas pessoas do lado de fora e outras do lado de dentro; não identifica o(s) espaço(s) e o(s) tempo(s) nos quais acontece, não nomeia os sujeitos que decidem quem será incluído ou excluído, muito menos as suas justificativas (RIBEIRO, 2006, p. 158).

Na visão de Martins (1997), aquilo que deveria ser chamado privação está sendo nomeado exclusão. Isso porque se passa por momentos de privação de emprego, de condições para estar no mercado de consumo, de bem-estar, de direitos, de liberdade e de esperança.

Atualmente a falta de trabalho é uma das principais causas da exclusão social. O trabalho é que traz segurança para um chefe de família. Porém, o indivíduo pode ter um trabalho e uma boa qualificação profissional e, ainda assim, estar em situação de risco, porque pode ser dispensado desse trabalho a qualquer momento. Enquanto há trabalho, normalmente são atendidas as necessidades básicas; no momento que este falta, a família entra em um processo de precariedade, de vulnerabilidade (CASTEL, 2000a). A falta do trabalho é, portanto, um dos fatores que precede a exclusão, e prevenir esse fator faz parte das proteções que asseguram a inclusão na sociedade.

O que torna as pessoas excluídas não é a deficiência, a invalidez ou os 'casos sociais', pois já estão integradas à sociedade por lutas e reivindicações atendidas há anos. O que torna grande parcela de um povo excluída e marginalizada é a invalidez gerada pela transformação da conjuntura social e econômica. Atualmente o que é feito para resolver problemas de exclusão social é a intervenção aqui e ali na tentativa de reparar as rupturas do tecido social, e isso acaba por tomar o lugar das políticas sociais, que devem ter um caráter preventivo e não somente reparador (CASTEL, 2000a).

As medidas tomadas para lutar contra a exclusão tomam o lugar das políticas sociais mais gerais, com finalidades preventivas e não somente reparadoras, que teriam por objetivo controlar sobretudo os fatores de dissociação social (CASTEL, 2000a, p. 32).

Segundo Castel (2000a), pode-se dividir a exclusão em três subconjuntos: o primeiro, que seria a supressão completa da comunidade, como no caso dos judeus ou dos mouros espanhóis; o segundo, a construção de espaços fechados e isolados da comunidade, como os “dispensários” para os leprosos, os “asilos” para os loucos e o *apartheid* na África do Sul; e o terceiro subconjunto, a atribuição de *status* especial que permita aos excluídos coexistir na comunidade, que é uma forma de privação de certos direitos e da participação em determinadas atividades sociais – aqui se enquadrariam os judeus na França às vésperas da Revolução Francesa, bem como os indígenas e os negros no Brasil.

De acordo com Nascimento (2000), “A identificação entre pobres e excluídos, hoje, dá-se por diversas razões, todas relacionadas à natureza da sociedade moderna e às mudanças na noção de exclusão social, produzida ao longo da modernidade”. Na sociedade moderna, as pessoas que são reconhecidas como excluídas não precisam mais criar organizações exteriores à sociedade – como os negros que precisaram organizar-se em quilombos –, pois, com o surgimento do espaço da igualdade e do Estado-Nação, foram implementados mecanismos internos de resolução dos conflitos. Segundo o autor, foi o próprio sistema econômico capitalista que se encarregou de dirimir a noção de exterioridade criando um paradoxo na sociedade moderna,

pois o excluído sempre *está dentro*, na medida em que não existe mais o *estar fora*. Sempre está envolvido no processo de produção – consumo. Sempre ocupa um destes lugares, senão os dois. Os catadores de papel ou lixo em geral, por exemplo, estão inseridos no processo produtivo, ocupando a base de uma hierarquia de negócios, cujo ápice é ocupado por indivíduos ricos, que se apropriam dos valores produzidos na base (NASCIMENTO, 2000, p. 123).

Então, quando se afirma que a exclusão não existe da forma como vem sendo posta, é porque as pessoas conseguem, por si mesmas, usando da sua criatividade⁹, (re)incluir-se, ainda que somente do ponto de vista econômico, na informalidade, como, por exemplo, as lavadeiras e até mesmo as prostitutas, estas últimas causando a sua degradação moral. Tal degradação se confirma nas palavras de Martins (1997):

⁹ O termo aqui empregado está relacionado à criação de formas de sobrevivência; criatividade no que a vida apresenta de possibilidades, uma vez que, para essas pessoas que crescem nesse ambiente, isso se apresenta como um meio de vida normal.

A pessoa não se reintegra numa sociabilidade “normal”. A reintegração não se dá sem deformações no plano moral; a vítima não consegue se reincluir na moralidade clássica, baseada na família, num certo tipo de ordem. Isso aparece de maneira dramática no caso das crianças (MARTINS, 1997, p. 33).

Este estudo trata da política de cotas para autodeclarados negros nas universidades brasileiras e de acordo com os conceitos de exclusão aqui definidos pelos autores, identifica-se que os negros brasileiros não necessariamente devem ser considerados excluídos. Na realidade, conforme aponta Castel (2000a), os negros coexistem na sociedade brasileira, uma vez que este grupo de pessoas, na sua maioria, não tem a mesma oportunidade de acessar ao ensino de qualidade, o que dificulta sua inserção na universidade pública brasileira. Pertencem a uma classe social menos favorecida e por isto se fazem necessárias políticas públicas que atendam a necessidade dos negros para terem uma ascensão social, o que é possível que se dê a partir da formação superior. Ainda, segundo Castel (2000a) pode-se analisar esta política como uma política de caráter reparador e não preventivo, uma vez que neste momento está incluindo os negros no ensino público de uma forma diferenciada, ou seja, estão tendo uma oportunidade antes nunca proporcionada às pessoas que estudam em escolas públicas, porque estas, por sua vez, estão com o ensino defasado. Porém, estes negros poderiam acessar a universidade particular, uma vez que o nível de exigência para o ingresso não é tão severo como nas universidades públicas, mas ainda assim teria o problema econômico, o que inviabiliza muitas vezes o acesso destas pessoas ao meio acadêmico. Portanto, é a forma de privação dos direitos e da participação social, que muitas vezes leva ao uso da palavra exclusão.

1.3.2 Constituição e exclusão social

A dimensão jurídica dos direitos e, conseqüentemente, da exclusão social, é importante para a compreensão do objeto de investigação, pois revela posições sociais e do Estado no contexto estudado. Situando historicamente, está inscrito na Constituição Brasileira o princípio fundamental – igualdade, uma das bases que formaram a tríade da Revolução Francesa: *égalité*, *liberté* – e *fraternité*. Tal princípio abre o capítulo I - *Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos* do Título II -

Direitos e Garantias Fundamentais da Constituição Federal Brasileira de 1988. O *caput* do art. 5º, o mais importante artigo de nossa Constituição, com 78 dispositivos (incisos) e quatro parágrafos que garantem, aos cidadãos, as mesmas oportunidades na busca por uma vida mais digna (STF, 2009), diz o seguinte:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (CF, 1988).

Não há como falar em igualdade sem lembrar a teoria aristotélica segundo a qual a igualdade não consiste em tratar a todos da mesma maneira, mas sim em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais. Com esse pensamento, o celebre filósofo não teve a intenção de disseminar preconceitos; ao contrário, considerava que as diferenças deveriam ser tratadas como tais, com a finalidade de integrar a sociedade. Além de não discriminar arbitrariamente, deve o Estado promover políticas públicas e normas legais que atentem para as peculiaridades dos grupos menos favorecidos a fim de exterminar ou, ao menos, minimizar as desigualdades.

Esse entendimento pode ser considerado como o ponto de partida das ações afirmativas, tais como a criação de cotas em universidades, tema este tratado neste estudo. Parte-se da premissa de que as pessoas que, de alguma forma, tiveram seu desenvolvimento educacional prejudicado têm o direito de concorrer em igualdade com quem desenvolveu plenamente sua educação. Isso pode refletir, em médio prazo, em um maior acesso das populações menos favorecidas ao mercado de trabalho.

A igualdade está também claramente inscrita no inciso I do artigo 5º da Constituição Federal Brasileira, que estabelece que “Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta lei” (CF, 1988). A Constituição Brasileira encerra, em sua acepção de igualdade, direitos mais amplos do que os preconizados pelos revolucionários franceses. Naquela época, com toda a abertura política que tiveram, não foi dado às mulheres o direito a voto. Este só foi alcançado pelas francesas em 1945; enquanto que as brasileiras conquistaram-no em 1932, no primeiro governo do ex-presidente Getúlio Vargas (STF, 2009).

Na direção contrária, no entanto, o Brasil foi o último país do Ocidente a abolir a escravidão. A Lei Áurea, proclamada em 1888, veio quase cem anos depois da

Revolução Francesa, que resultou na abolição da escravatura nas colônias ultramarinas da França. E, hoje ainda, a humanidade padece com a escravidão dos dias modernos: a que submete crianças ao trabalho, desde idades precoces, quando elas nem sequer se desvencilharam da infância (STF, 2009).

Voltando ao conceito de igualdade, pode-se constatar que ele permeia toda a Constituição Brasileira, sendo pressuposto para qualquer um dos seus dispositivos. Seja quando ela estabelece direitos (por exemplo, “Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da lei”, inscrito no art. 5^o, inc. II; ou “É garantido o direito de propriedade”, no inc. XXII) ou quando estabelece restrições (“Não haverá júízo ou tribunal de exceção”, previsto no inc. XXXVII), essas normas têm validade “igual” para todos.

Um dos pilares estabelecidos na Revolução Francesa é, também, o peso igual do voto do cidadão nas eleições. Esse direito nos foi legado e está transcrito no art. 14^o da Constituição Federal de 1988, que abre o Capítulo dos Direitos Políticos, ao estabelecer que “A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e nos termos da lei”.

Como se pode ver, a Constituição brasileira contempla em seu bojo todos os direitos à igualdade, no entanto estes não são integralmente respeitados. O não-reconhecimento dos direitos sociais, mesmo estando estes oficialmente assegurados por Lei, na Constituição Cidadã de 1988, é uma realidade no Brasil. Everton Santos (2009) afirma que:

Nós ainda não avançamos sob o ponto de vista da cultura cívica para o preenchimento desta arquitetura institucional. O Estado e portanto a legislação sempre chegando por primeiro no Brasil, possibilitaram frequentemente a existência de “gaps”, de descompassos entre um país legal e um país real (SANTOS, 2009).

Portanto, poderia ser considerado que a constituição brasileira foi elaborada para garantir ao povo os seus direitos. Uma vez observados, pelo Estado e pela sociedade brasileira, os incisos que tratam dos direitos dos cidadãos, a exclusão social não avançaria. No entanto, as leis existentes não são suficientes para que a igualdade se estabeleça no país, a desigualdade permanece. A sociedade brasileira é extremamente desigual, sendo necessárias políticas públicas que atendam grupos menos favorecidos, como é o caso dos negros brasileiros.

1.3.3 Aspectos da exclusão social no Brasil

Costa (2006) considera que a problemática da exclusão está presente nas discussões sobre a situação social do Brasil e passou a prestar-se aos mais diversos usos. Para o autor, chamar a todos e quaisquer grupos sociais desfavorecidos *excluídos* pode levar a contrasensos; portanto, é necessário assimilarmos as suas origens e naturezas distintas, assim como tratarmos a questão com estratégias diferentes.

A exclusão teve seu início com a sociedade capitalista; exemplo disso é a vinda dos imigrantes para o Brasil. Os imigrantes italianos, espanhóis e de outras nacionalidades não vieram para o Brasil para investir capital em um país novo e sim porque eram camponeses expulsos pelo sistema capitalista de seu país de origem. Os camponeses que não se adequavam às novas regras capitalistas não tinham outra escolha senão fugir para outro país para recomeçar suas vidas (MARTINS, 1997).

Os camponeses foram desenraizados para que o capital pudesse se apossar da terra e dar à terra um uso capitalista, ou seja, um uso moderno, racional. Ao mesmo tempo os camponeses foram desenraizados porque o capital precisava que os camponeses trabalhassem de outro modo, como operários, como assalariados, como vendedores de força de trabalho, portanto como donos de mercadoria. E trabalhassem segundo o ritmo e a lógica que é própria do capital (MARTINS, 1997, p. 30).

Estudo realizado por Pochmann e Amorim (2004) mostra que as regiões Norte e Nordeste apresentam as maiores taxas de exclusão social, devido ao baixo grau de escolaridade, alto número de analfabetos, famílias numerosas, alta concentração de jovens e grande falta de trabalho. Isso não quer dizer que, no Centro-Sul do país, não exista exclusão: também existe, porém com características diferentes. No Centro-Sul as famílias não são tão numerosas, o grau de escolaridade é maior, o analfabetismo é menor, bem como o número de jovens; porém essa região sofre de um mesmo mal citado para o Norte e o Nordeste: a falta de emprego. No Norte-Nordeste, chama-se a isso a “velha exclusão”; e no Centro-Sul, a “nova exclusão”. Tal expressão é usada porque já não é mais suficiente ter estudo, controle de natalidade na família e experiência de assalariamento formal, uma vez que as pessoas encontram-se em situação de desemprego e insuficiência de renda. Esse é o mais grave dos reflexos da globalização, do capitalismo e do

desenvolvimento econômico e tecnológico, que, ao invés de trazerem equidade e segurança, têm, em muitos casos, produzido a miséria e a opressão para o Planeta (TIRIBA, 2001). Ribeiro (2006) contribui enfatizando a necessidade de que a vida tenha sentido e de que esse sentido conjugue a humanização com a emancipação, pois sem isso o ser humano descamba para um processo de autodestruição, de perda de referências e de desumanização, como vem ocorrendo.

Segundo Martins (1997), a exclusão não existe no sentido exato da palavra: o que existe são dolorosas situações de ajustamento econômico, social e político. Exemplo disso é a pobreza, que, no Brasil, é tratada como exclusão. Atualmente o país passa por uma grande transformação econômica capitalista que exclui e não consegue reincluir rapidamente. Isso já acontecia nos países europeus, quando as pessoas eram retiradas do trabalho na terra para serem imediatamente incluídas nas fábricas ou indústrias, e o sistema capitalista ocupava-se da terra para, de alguma forma, fazer com que se tornasse mais lucrativa. Esse movimento iniciou na Inglaterra, depois seguiu para a Itália e, só bem mais tarde, veio para o Brasil, uma vez que aqui, há pouco mais de um século, o trabalho e a produção de riqueza ainda se baseavam no trabalho escravo.

Ainda segundo Martins (1997, p. 35), “A nossa sociedade está se transformando numa sociedade dupla, duas ‘humanidades’ na mesma sociedade”. Tem-se, portanto, uma humanidade constituída de integrados, ou seja, de uma população de pobres e ricos inseridos nas atividades econômicas e com lugar garantido no sistema de relações sociais e políticas; e uma sub-humanidade, incorporada por meio do “trabalho precário no trambique, no pequeno comércio, no setor de serviços mal pagos ou, até mesmo, excluídos” e que se baseia “em insuficiências e privações que se desdobram para fora do econômico”. Isso quer dizer que muitas pessoas estão integradas economicamente, mesmo que de forma precária, mas que criam um mundo à parte, pois estão separadas por categorias sociais rígidas que não oferecem alternativa de saída e que fazem crescer a consciência de que para elas não há justiça. Assim, as comunidades tidas como excluídas, exclusão esta causada pelo sistema capitalista, estão economicamente incluídas¹⁰, porque todas têm o que comprar e o que vender, de

¹⁰ O importante em uma sociedade capitalista é o poder de compra e venda, é o mercado financeiro, não importando as consequências que acarretará para o povo. “O capitalismo na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos” (MARTINS, 1997, p. 32).

forma que estão inseridas, decentemente ou não, no circuito que reproduz as atividades econômicas.

1.3.4 Exclusão do negro no Brasil

A comunidade negra no Brasil vive a exclusão, mesmo após o fim do sistema escravagista, o que faz com que continue sofrendo várias formas de “exclusão”, ou privação (MARTINS, 1997). Diante dessa afirmativa, é importante conhecer o que antecedeu historicamente a atual situação de exclusão do negro no Brasil, podendo então elucidar condicionantes sociais e econômicos presentes nesta realidade.

1.3.4.1 Antecedentes históricos

Segundo Jaccoud (2008), o início da República não foi marcado pela construção de uma dimensão política formuladora de ideais de igualdade e homogeneidade do corpo social. Ao contrário, foi a teoria do branqueamento que pôde sustentar, durante algumas décadas, um projeto nesse sentido. A ideia de que o progresso do país dependia não apenas do seu desenvolvimento econômico ou da implantação de instituições modernas, mas também do aprimoramento racial do seu povo, dominou a cena política e influenciou decisões públicas das últimas décadas do século XIX, contribuindo efetivamente para o aprofundamento das desigualdades no país. Assim restringiram-se, sobretudo, as possibilidades de integração da população de ascendência africana.

É preciso salientar que a história dos negros africanos que foram feitos escravos e dos europeus é muito diferente. Devido a essas diferenças, são inegáveis as dificuldades de ajustamento enfrentadas pelo povo negro em relação a todos os outros povos. Dessa forma, fica muito difícil pensarmos na ideia de um povo brasileiro único, uma “democracia racial”. Os negros nunca foram totalmente excluídos da sociedade de classes, nunca houve um conflito aberto, mas o fato é que também nunca foram tratados como iguais. A liberdade recebida com a Abolição foi incompleta no entender de Fernandes (1965), pois não passou do plano jurídico. Após a Abolição da Escravatura, mais precisamente em 1890, foi dado incentivo aos

imigrantes europeus e não aos negros, mediante o Decreto das Imigrações Europeias, que possibilitava aos imigrantes receberem terras ou as comprarem por valores subsidiados. Aos negros era negado o direito à posse. Assim, a possibilidade de serem incluídos socialmente era ainda mais longínqua. O horizonte de integração dos ex-escravos e de negros livres ficou, então, restrito às posições subalternas da sociedade (LOPES, 2000).

Fernandes (1965) afirma que o negro viveu um drama na difícil adaptabilidade aos moldes da sociedade de trabalho livre, pois os imigrantes europeus diminuiram consideravelmente as oportunidades de trabalho para os ex-cativos. Além disso, a evolução urbana foi um fator preponderante para o desajustamento do negro.

Com o incentivo aos imigrantes, desenvolveu-se a ideologia do branqueamento, dando-se prioridade a trabalhadores europeus pobres para trabalharem nas lavouras brasileiras, onde deveriam estar os negros que serviram durante muitos anos ao Brasil Colônia. O embranquecimento da população estava amparado em teorias racistas que vigoravam naquele período e que exaltavam os povos da Europa e subjugavam os negros, índios e orientais como raças inferiores e cheias de influências negativas. O que se pretendia com a imigração era branquear a população brasileira e extirpar cada vez mais o negro da sociedade (RODRIGUES, 2004).

A sociedade brasileira era formada essencialmente por burgueses e, portanto, de mentalidade mercantil. Estes viam, na figura do imigrante europeu, a oportunidade de superar o atraso brasileiro; ou seja, naquele momento, a introdução do regime capitalista, pela influência do liberalismo econômico, produziu novos moldes de relações sociais e, principalmente, de trabalho. Essas formas de relações causaram muito sofrimento na adaptação dos recém-libertos negros e mulatos às novas circunstâncias para as quais foram irreversivelmente empurrados. Já não havia mais lugar para o negro, pois, com o fim da escravidão, a importância deste para a sociedade passou a não existir mais (FERNANDES, 1965). Desde então os negros sofrem com as privações para atingirem um patamar de vida social igualitário, a que deveriam ter direito no momento da sua libertação, incluindo estudo, trabalho, moradia, etc.

Na luta por sobrevivência no mundo dos brancos, os negros obtinham um melhor aprendizado das relações de trabalho em localidades com nível de produção menor, tais como, por exemplo, o interior da cidade de São Paulo. Porém, mesmo

nessas localidades, depararam-se com graves problemas estruturais, entre eles, da sua parte, a recusa a se submeterem a trabalhos degradantes que trouxessem à memória o passado recente; e, da outra parte, a resistência dos antigos senhores em terem uma relação normal com os ex-escravos, na nova condição de homens livres.

Faltava ao liberto, portanto, a auto-disciplina e o espírito de responsabilidade do trabalhador livre, as únicas condições que poderiam ordenar, espontaneamente, a regularidade e a eficácia do trabalhador no novo regime jurídico-econômico. Como existia a alternativa de substituí-lo, pois os imigrantes eram numerosos e tidos como “poderosos e inteligentes trabalhadores”, as fricções engendradas pela persistência daquelas três constelações psico-sociais eram fatais ao negro e ao mulato. Eles não só perdiam terreno na competição ocupacional e econômica. Passavam a ser vistos sob um prisma em que o “escravo” desqualificava o “liberto”, como se fossem, de fato, substancialmente “vagabundos”, “irresponsáveis” e “inúteis”. Adquiriam, em suma, uma reputação desabonadora, que iria bani-los do mercado urbano de trabalho [...] (FERNANDES, 1965, p. 49).

Outro aspecto importantíssimo foi a falta de acesso ao ensino formal: os negros e mulatos sofreram a falta de escolarização. As crianças não eram colocadas na escola por vários motivos, inclusive para que não apostassem muito alto além de suas possibilidades reais e, assim, não se desapontassem no futuro ao perceberem que seus sonhos tinham limites. A neutralidade do negro em relação ao ingresso de seus filhos na escola fez com que ele perdesse a oportunidade de prepará-los para lidarem com as dificuldades que encontrariam pela frente, e, dessa forma, possuírem alguma arma para lutar por melhores colocações, melhores salários e respeito (FERNANDES, 1965).

No estado do Rio Grande do Sul, o negro teve dificuldade para estudar pois foi aprovada uma lei que proibia os negros de aprenderem a ler e a escrever. A Lei nº 14 de 23 de dezembro de 1837, do então Presidente da Província de São Pedro, proibia os pretos e escravos, mesmo que fossem livres ou libertos, de frequentarem escolas públicas (LOPES, 2000).

Os negros tiveram seus direitos cerceados após passarem pelo longo período de escravidão, quando deveriam, por ter sido abolida a escravidão, ter direitos e deveres iguais aos dos brancos. Por discriminação, foi-lhes negado o ingresso na escola, o que lhes gerou, até os dias de hoje, uma grande defasagem educacional desde o ensino básico comparados aos brancos. Atualmente os pretos e pardos, que representam 54,5% da população brasileira, têm até sete anos de estudo; enquanto que os brancos, que representam 61,4%, têm mais de oito anos de estudo, e 42,9%

concluíram ao menos o ensino médio, com 11 anos ou mais de estudo (DIEESE, 2009).

1.3.4.2 Racismo no Brasil

O racismo no Brasil está atrelado à escravidão dos negros, que durou 300 anos. Principalmente após a abolição da escravatura, o racismo estruturou-se como discurso, baseado em teses de inferioridade biológica dos negros. E foram essas teses que desencadearam a política de branqueamento do povo brasileiro (JACCOUD, 2008).

Segundo Munanga (1996), no Brasil nunca ficou institucionalizado o racismo, como nos Estados Unidos, na Alemanha nazista e na África. No racismo institucionalizado, as relações entre diferentes etnias muitas vezes vieram acompanhadas de hostilidades e mortes, como nos países mencionados. Em outros países, esse tipo de racismo não se manifesta explicitamente, mas sim de forma implícita, não institucionalizada: “Mas outros racismos foram e são implícitos [...], objeto de segredo e tabu, submetidos ao silêncio, um silêncio criminoso” (MUNANGA, 1996, p. 213). O autor refere que o racismo é praticado sem discurso, em silêncio, para que não chame a atenção e, dessa forma, não se torne assunto importante que gere espaço para discussão e, conseqüentemente, leve à conscientização do povo. Ao contrário, nos países que institucionalizaram o racismo, existiram leis segregacionistas, e os negros lutaram abertamente pela sua liberdade social e pelo reconhecimento da cidadania do seu povo.

Ao referir o racismo no Brasil, o discurso de alguns é de que ele não existe, e que há democracia racial. E o que faz essas pessoas negarem o racismo no Brasil são alguns aspectos ideológicos, como “O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo”, segundo Munanga (1996, p. 215). Essa ideologia, afirma o autor, é difundida no tecido social como um todo, influencia o comportamento de todos, e de todas as camadas sociais, até mesmo dos próprios negros, que são as vítimas da discriminação racial.

A postura que prevalece no Brasil em relação ao negro é a postura assimilacionista, contrária ao *apartheid*. Este ocasiona o afastamento, aceita que o outro seja diferente, não admite a relação com o outro; enquanto que o sistema

assimilacionista não admite a diferença, tenta mostrar que todos são iguais (RIBEIRO, 1996).

Ainda segundo Ribeiro (1996), o assimilacionismo não gera agressividade nos negros brasileiros, ao contrário dos negros norte-americanos, que se tornavam agressivos por conta de todas as leis segregacionistas, tanto quanto os brancos em relação a eles. O assimilacionismo envolve a todos, mascarando a real relação entre brancos e negros no Brasil.

Esse mascaramento é comprovado na obra de Schwarcz (1996, p. 182), que chegou a um resultado extremo: em seu estudo, do qual participaram – pessoas de todo o Brasil, 98% dos brasileiros entrevistados afirmaram não ter preconceito; ainda, 99% dos entrevistados afirmavam ter amigos e/ou parentes com preconceito racial; e nenhum dos entrevistados assumiu-se como racista. Constatou a autora que “Então, a conclusão do grupo era a de que todo brasileiro se sentia como uma ilha de democracia racial cercada de racistas por todos os lados”. Isso demonstra que existe a consciência do racismo; no entanto, esse é um problema do outro.

Esse racismo velado remete aos conceitos que Foucault (2005) nos traz de biopoder e poder soberano, termos que, durante muito tempo, foram empregados para justificar e legitimar posições assumidas perante os indivíduos ou as populações, relativas à vida e à morte. Foi o racismo que aproximou os conceitos desses dois termos, fazendo com que tivessem o mesmo objetivo e justificassem cientificamente o domínio de alguns sobre os outros, bem como a utilização desses “poderes” sobre os mais fracos. Segundo o autor, o poder soberano seria o direito sobre a vida e a morte de outros. Com ele, o soberano pode tanto fazer morrer como deixar viver; é por poder matar que ele domina seus súditos. Já no biopoder, o fazer viver e o deixar morrer vêm substituir o “direito de matar”, que se traduz pelo racismo. O racismo é, assim, a forma moderna de exercer o poder de matar em um sistema político. Foucault deixa claro, no entanto, que não foi o biopoder que criou o racismo, mas foi o biopoder que inseriu o racismo nos mecanismos do Estado.

Com efeito, que é o racismo? É, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros. Em resumo, de estabelecer uma censura que será do tipo biológico no interior de um

domínio considerado como sendo precisamente um domínio biológico. Isso vai permitir ao poder tratar uma população como uma mistura de raças ou, mais exatamente, tratar a espécie, subdividir a espécie de que ele se incumbiu em subgrupos que serão, precisamente, raças. Essa é a primeira função do racismo: fragmentar, fazer censuras no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder (FOUCAULT, 2005, p. 304-5)

Agamben (2002) mostra-se identificado com Foucault quando define a biopolítica como tanatopolítica: o poder do soberano de decidir quem tem ou não o direito de viver, ou seja, de decidir qual vida merece ser vivida. Sob o jugo do soberano, estão pessoas que não podem ser sacrificadas, mas podem ser mortas, e essa morte ocorrerá mediante o desrespeito às leis, uma vez que estas existem para proteger as pessoas. Para um determinado grupo, no entanto, eleito pelo soberano, as leis não serão respeitadas; dessa forma esse grupo encontra-se ao mesmo tempo dentro e fora da sociedade.

Conforme Theodoro (2008, p. 82), “No Brasil a modernidade reinventa o serviçal e dele mantém-se dependente”. Será que é isso que Agamben (2002) quer dizer a respeito do estar dentro e fora, da inclusão exclusiva? Vale voltar a Theodoro, que fala de uma inclusão perversa no que diz respeito à população mais pobre – incluindo-se aí o negro –, pois esta assume posições sociais indistintamente mais precárias: “A horda de pessoas que sobrevivem como prestadores de serviços pessoais, serviços domésticos, informais e ambulantes é, em última análise, inserida no contexto social e dentro dele subsiste”.

Na visão de Theodoro (2008), a inclusão perversa¹¹ deve ser enfrentada e corrigida com políticas públicas universalistas:

[...] crescimento com distribuição de renda, proteção social, educação, saneamento e saúde. Mas, além desse conjunto, é fundamental a adoção de políticas que enfrentem o racismo e o preconceito: políticas valorizativas, políticas afirmativas, cotas nas universidades e no serviço público, entre outras (THEODORO, 2008, p. 82).

Nesta lógica, Munanga (1996) posiciona-se da seguinte forma:

Quando a questão do racismo no Brasil começar a sair dos livros, artigos, dissertações e teses dos pesquisadores, quando deixar de ser problema do negro para se tornar preocupação de todas as forças e instituições do país, quando sairmos da fase do belo discurso e das boas intenções sem ações correspondentes, poderemos dizer então que entramos na verdadeira fase de engajamento para transformar a sociedade; estaremos saindo do

¹¹ “A inclusão perversa à brasileira diz respeito à população mais pobre, por tratar-se de uma inclusão desigual, que faz com que parte significativa da nossa população, em sua maioria negra, assumam posições sociais indistintamente mais precárias” (THEODORO, 2008, p. 82)

pesadelo para entrar num sonho, e do sonho para entrar numa verdadeira esperança (MUNANGA, 1996, p. 219).

Ainda como afirma Munanga (1996), o racismo no Brasil é um fato, porém ainda não estão totalmente convencidas as instituições oficiais nem a sociedade como um todo. Neste sentido é importante observar as dimensões silenciosas e veladas, características do fenômeno em nossa sociedade.

2 INCLUSÃO SOCIAL E AÇÕES AFIRMATIVAS

O tema inclusão social tem ganhado destaque nos cenários nacional e mundial. O Brasil, que é um país extremamente rico por tudo que possui – terras, riquezas naturais, matéria-prima, alta tecnologia e recursos humanos –, porém onde há muita miséria, desemprego, fome e violência, o que gera desigualdade e injustiça social alarmantes, segundo Neumann (2006):

“Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”. Este é um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, contidos no artigo terceiro da Constituição Federal de 1988. Mais do que um dever do Estado, a inclusão social dos mais pobres deve ser a luta de toda a sociedade brasileira. Todos os níveis de governo e da sociedade civil precisam somar esforços nesta causa, se quisermos verdadeiramente construir um país mais justo e fraterno, com menos violência e oportunidades iguais para todos (NEUMANN, 2006, p. 88).

A ONU faz referência à declaração de Copenhague sobre Desenvolvimento Social, de 1995, afirmando que, para uma sociedade ser inclusiva, é necessário o seu embasamento no respeito aos direitos e à liberdade fundamentais a todos os seres humanos, bem como ao respeito pela diversidade cultural e religiosa, à justiça social e às necessidades especiais de grupos vulneráveis e marginalizados (BACKES e PEREIRA, 2007).

Segundo Mello *et al.* (2007),

No processo de inclusão, busca-se dissipar as barreiras e os estigmas consolidados em relação a grupos socialmente marginalizados, dos quais fazem parte os portadores de deficiência, a diversidade étnica, religiosa e sexual (MELLO, 2007, p. 119).

Na visão de Backes e Pereira (2007), a inclusão social, além de um compromisso social, é, sobretudo, uma mudança na forma de pensar, de agir e de olhar o outro; buscar entender a diversidade e envolver a sociedade para que possa haver equidade e igualdade. Nesse sentido, para elas, é necessário, também, integrar os indivíduos na sociedade, pois somente incluir não é o suficiente para uma sociedade inclusiva: uma ação está contida na outra; é preciso incluir e interagir.

Contribuindo para o entendimento, Sasaki (2003) explica que

[...] uma sociedade inclusiva vai bem mais além de garantir espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as

peças podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias (SASSAKI, 2003, p. 164-5).

De acordo com Mello (2007), partindo da premissa de que todos nascem e permanecem livres e com direitos iguais, não é possível conciliar democracia com injustiças sociais. É importante, segundo a autora, que a sociedade tome como desafio a construção desta como verdadeiramente democrática, apoiada nos princípios fundamentais “igualdade”, “liberdade” e “fraternidade”, em que os direitos humanos sejam respeitados e protegidos, repudiando-se as desigualdades sociais, assim como toda e qualquer forma de exclusão:

... o direito de ter direitos é extensivo a todos, particularmente àqueles grupos minoritários que têm estado em situação de desvantagem no que tange à qualidade de vida, à dignidade, à liberdade, à participação na vida familiar e comunitária, à igualdade de oportunidades em saúde, educação, trabalho, lazer e à participação social. Assim o exercício da cidadania não pode se restringir somente à questão de direitos e deveres de uma parcela da população, devendo abranger, também, as questões referentes aos grupos excluídos ou rejeitados pela sociedade (MELLO *et al.*, 2007, p. 120).

Nesse sentido, nas palavras de Neumann (2006, p. 4), “o segredo para alcançar uma sociedade mais justa é lutar pelos direitos dos seus cidadãos e por oportunidades iguais”, reconhece-se que os problemas sociais não estão relacionados somente à questão econômica, mas principalmente “à fragilidade do tecido social. Nesse mundo globalizado da economia, é urgente revalorizar as relações humanas e sociais, a criação de uma nova ética de convivência humana (...)”.

Também se tornam necessárias ações e políticas públicas efetivas que tenham como objetivo incluir socialmente os mais pobres, no sentido definido por Campos (2007):

Incluir socialmente os mais pobres significa dar-lhes dignidade, propiciar recursos para uma alimentação adequada e para suas necessidades básicas, zelar pela proteção de seus direitos, assegurar uma política de assistência social, de segurança alimentar e nutricional, por meio de uma rede de proteção e promoção social, na perspectiva de consolidação do exercício pleno de democracia. Significa, sobretudo, saldar a grande dívida social por meio de um projeto de nação calcado na emancipação do povo, tendo cada cidadão as condições para assumir efetivamente a condição de sujeito da sua própria história e da história do país (CAMPOS, 2007, p. 11).

Contraditoriamente, uma poderosa fonte de reprodução da estrutura social desigual é, por vezes, de acordo com Heinen (2008), a educação. Daí a necessidade de mudança das formas tradicionais de desenvolvimento do

aprendizado impostas aos nossos jovens na escola, as quais, segundo o autor, acirram a competição e o individualismo, e mantêm a desigualdade social.

Em uma sociedade marcada pela desigualdade social como a sociedade brasileira, importante faz-se o exame do papel da educação que, por vezes, pode apresentar-se como uma fonte de reprodução das injustiças sociais, justamente em razão de apresentar-se como uma das instituições que copiam a sistemática da vida social como um todo. (...) Podemos estar sendo frutos de um contexto histórico baseado na manutenção do estado, de injustiças e desigualdades sociais. (...) Faz-se necessário, assim, despertar de um estado de entorpecência para modificar a realidade. Realidade que pode estar sendo construída com o auxílio da escola (HEINEN, 2008, p. 24-5).

Estudo realizado por Pavan (2007) evidencia o quanto é preocupante a forma como professores, formadores de jovens e adultos, encaram a exclusão social. O grupo de professores e professoras com o qual foi realizada a sua pesquisa atua em todas as séries e/ou fases do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pavan (2007, p. 108) esclarece que os autores utilizados para a sua pesquisa apontam a falta de emprego como uma questão central da exclusão social, e salienta que a falta de emprego faz parte da lógica capitalista. Os professores por ela entrevistados, em sua maioria, veem a exclusão como um problema de ordem familiar ou de educação, daí concluírem que “pais sem condições = filhos sem condições, pai sem estudo = filho sem estudo”, sem fazer qualquer ligação com as injustiças sociais existentes na atual conjuntura e muito menos estabelecer relações entre a família, a escola e a sociedade. Também apontam a falta de emprego como uma das causas da exclusão, porém sem contextualizá-la; tampouco apresentam razões históricas ou culturais para a exclusão social. Ainda sob o ponto de vista dos professores, a principal razão que desencadeia a exclusão é a não-qualificação, por falta de oportunidade ou por falta de vontade; e é nesse ponto que, acredita-se, a sociedade deve preocupar-se com a forma como estão pensando e repassando, aos adolescentes e jovens, a sua condição de excluído. Além da dificuldade para compreender criticamente os processos de exclusão, em princípio as professoras e os professores restringem a sua visão sobre a exclusão aos aspectos econômicos.

Os professores participantes do estudo, além de colocarem no próprio indivíduo a questão de ter ou não um emprego, não fazem nenhuma referência ao processo de exploração, pois, para eles, basta o sujeito ter um emprego, qualquer que seja (PAVAN, 2007). A preocupação maior destacada por Pavan (2007) é que os professores, em nenhum momento das entrevistas realizadas, mencionaram a

injustiça social e a desigualdade social. O que a autora pôde perceber é que estes consideram que o sujeito está excluído porque não estudou, seja porque não teve vontade ou porque não teve o estímulo da família, que, por sua vez, também não teve estudo. Os sujeitos, então, procuraram estudar quando se deram conta de que precisavam buscar uma qualificação. Nesse sentido, Pavan (2007) destaca que o desemprego de fato é um dos pontos nevrálgicos da exclusão social, porém sua causa não reside única e exclusivamente na falta de estudo, mas está inserida na lógica capitalista.

Isso significa dizer, segundo Kowarick (1999), que

Desemprego, por exemplo, é o contrário de cidadania, não no seu aspecto formal, mas na sua realização substantiva, o que significa dizer que a questão da exclusão ou marginalização social e econômica está diretamente ligada ao tema das lutas sociais, da capacidade que certos grupos têm de se organizar e de levar adiante suas reivindicações para a conquista de benefícios. Daí as lutas sociais estarem ligadas ao tema exclusão e consolidação da cidadania (KOWARICK, 1999, p. 139).

Durante anos, foi por meio das lutas sociais que muitos direitos dos trabalhadores foram garantidos. No entanto, o sistema capitalista está desmobilizando a classe trabalhadora exatamente pela falta de emprego e pela privatização; dessa forma, há perda de um conjunto de direitos ligados à sociedade do trabalho (CASTEL, 2000b).

Outra investigação foi realizada por Backes (2007) com alunos do ensino médio de uma escola particular, considerados do grupo dos socialmente incluídos. Nesse estudo foram analisadas as explicações que os alunos dão tanto para a sua situação social como para a dos outros, os pobres, considerados sujeitos excluídos. Suas falas revelam praticamente a repetição do discurso dos professores do estudo anterior, ou seja, a ideia de responsabilidade individual, de que cada um é o único responsável por suas vitórias e seus fracassos. Assim, novamente se justifica, nesse estudo, a preocupação com a maneira como os professores estão passando a noção de exclusão para seus alunos.

Os sujeitos incluídos são levados a produzir explicações atribuindo suas vitórias e seus fracassos ao seu esforço, luta e empenho individual. Isto faz com que vejam os excluídos como sujeitos que não se esforçaram, como preguiçosos ou que não possuem vontade de melhorar de vida (BACKES, 2007, p. 11).

Já com relação à política de ações afirmativas no ensino superior, Carvalho (2008) nos diz que a universidade é um meio de inclusão, porém tem um papel limitado, porque alcança somente os jovens entre 18 a 24 anos, que conseguiram vencer a barreira do ensino médio. Acrescenta que a inclusão pela educação, ainda que de extrema importância, apresenta-se apenas como uma das possibilidades estratégicas de inclusão social; e que uma forma de ampliá-la seria estender essa política aos cursos de pós-graduação.

Na linha de frente da luta por essa causa, encontram-se os movimentos sociais, que se mobilizam para buscar a garantia da inclusão social a todos os cidadãos e não somente a um estrato da sociedade. Para tanto, reivindicam políticas públicas que promovam a efetiva participação destes na distribuição de renda do país, bem como o acesso à educação e ao emprego. Destaca-se o movimento negro, ou de afrodescendentes que avançou em suas pautas de reivindicação e conquistou, no Brasil, a política pública de ações afirmativas de cotas nas universidades (GOHN, 2008), que agrega cotas raciais e cotas sociais.

2.1 AS AÇÕES AFIRMATIVAS

As ações afirmativas são ações de incentivo e suporte para determinados grupos de pessoas que venham de alguma forma, garantir a igualdade de oportunidades e de tratamento. Tais ações podem ser tomadas ou determinadas pelo Estado, bem como por instituições da sociedade civil que tenham autonomia para tomar decisões com relação às suas normas internas, tais como partidos políticos, sindicatos, centrais sindicais, escolas, igrejas, instituições privadas e mesmo as universidades públicas. Essas ações podem ter um caráter temporário ou permanente, dependendo das normas pelas quais são regidas.

De acordo com Oliven (2009),

O termo ação afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger grupos que, em uma determinada sociedade, são ou tenham sido discriminados. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de poder. Nessa perspectiva, a sub-representação de minorias em instituições e posições de maior prestígio na sociedade é considerada um reflexo de discriminação. Portanto, visa-se, por um período provisório, a criação de incentivos que busquem certo equilíbrio da

representatividade dos diversos grupos que fazem parte de determinada sociedade, nesses espaços (OLIVEN, 2009, p. 67).

Os princípios da ação afirmativa são teoricamente baseados nas ideias de Jonh Rawls¹², o qual considerava que a defesa da igualdade permite exceções, contanto que essas beneficiem os indivíduos que se encontram nas posições socialmente inferiores. Segundo Brandão (2005, p. 17), para compreender como se pode chegar a uma sociedade justa, Rawls baseou-se em dois princípios fundamentais: “o de que cada indivíduo tem direito à maior liberdade possível – desde que essa liberdade seja compatível com a maior liberdade possível dos outros indivíduos dessa sociedade – e o de que as desigualdades sociais e econômicas apenas são aceitáveis se servirem para promover o bem-estar dos indivíduos menos favorecidos”.

Para Santos (1999),

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado (SANTOS, 1999, p. 43).

Portanto, o objetivo da política de ações afirmativas é tornar possível a inclusão de pessoas que não tenham tido as mesmas oportunidades na sociedade. Por meio dessas ações, elas poderão ter oportunidades de acesso ao ensino, emprego, distribuição de renda, socialização, e dessa forma, também ter maiores chances de proporcionar a seus descendentes caminhos diferentes de sua própria trajetória social, com melhores oportunidades.

Como bem assinala Heinen (2008), as ações afirmativas são instrumento importante na promoção da educação e é tema atual de profundos debates¹³. Constata-se a necessidade de ações afirmativas no ensino pelo fato de a educação atingir apenas uma parcela da população brasileira, dadas as grandes desigualdades sociais vigentes. Ainda na visão de Heinen (2008):

¹² Filósofo norte-americano que foi um ardoroso defensor da igualdade entre os indivíduos.

¹³ Recentes discussões acerca da obrigatoriedade da reserva de vagas nas universidades públicas, principalmente quando se trata de cotas raciais. O evento mais importante e recente, em março de 2010, foi a Audiência Pública realizada pelo Supremo Tribunal Federal para julgar dois casos a esse respeito, um da UnB e outro da UFRGS.

As ações afirmativas buscam superar a postura estatal *negativa*, ou seja, a postura que simplesmente proíbe a discriminação. Procuram dar lugar a uma postura *positiva*, que procura refazer a desigualdade histórica por meio de medidas implementadoras (e reais), favorecendo as camadas que encontram dificuldades de inserção e acesso aos bens essenciais do ser humano, ou favorecendo as camadas que sofrem marginalização (discriminação) (HEINEN, 2008, p. 29).

Segundo Gomes (2001, p. 6), as ações afirmativas “consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física”. Em países com longo passado de escravidão, como o Brasil, mesmo que tenham sido instituídas disposições normativas constitucionais e legais para grupos sociais historicamente discriminados, com o passar dos anos pouco mudou. Para o autor a legislação não faz acontecer: é preciso ação, implementação:

Tal estado de coisas conduz a duas constatações indisputáveis. Em primeiro lugar, à convicção de que proclamações jurídicas por si sós, sejam elas de natureza constitucional ou de inferior posicionamento na hierarquia normativa, não são suficientes para reverter um quadro social que finca âncoras na tradição cultural de cada país, no imaginário coletivo, em suma, na percepção generalizada de que a uns devem ser reservados papéis de franca dominação e a outros, papéis indicativos do status de inferioridade, de subordinação. Em segundo lugar, ao reconhecimento de que a reversão de um tal quadro só é viável mediante a renúncia do Estado à sua histórica neutralidade em questões sociais, devendo assumir, ao revés, uma posição ativa, até mesmo radical se vista à luz dos princípios norteadores da sociedade liberal clássica (GOMES, 2003, p. 25-6).

Ramos (2007) reforça que as políticas de ação afirmativa ensejam uma forma de discriminação positiva por parte do Estado, e que este,

[...] em determinado momento histórico, tendo percebido o fracasso das proclamações jurídicas que viam na institucionalização da igualdade formal o justo e adequado estímulo para o desenvolvimento da sociedade, abandona sua posição de neutralidade, seu compromisso de não-intervenção em assuntos de natureza econômica, espiritual e íntima do cidadão, para agir e incentivar ações tendentes à concretização do ideal de efetiva igualdade de oportunidades, considerando, para isto, as especificidades dos diversos segmentos sociais (RAMOS, 2007, p. 7).

E completa:

Podemos dizer que a idéia de ações afirmativas reconhece na sociedade a existência de preconceito e discriminação e que na sua proposta de superação desses males pressupõe a transformação consciente e planejada dos costumes e comportamentos, estimulando os envolvidos a uma revisão nas formas de relacionamento, levando-os à percepção e

valorização das diferenças que cada um traz em si sem deixar que quaisquer constatações produzam o sentimento de hierarquização ou de segregação (RAMOS, 2007, p. 7).

Ainda segundo Gomes (2003), os dispositivos legais não atendem às necessidades dos grupos discriminados, uma vez que as políticas governamentais são antidiscriminatórias e baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo. A discriminação é proibida legalmente, porém é necessário que aconteça uma transformação no comportamento e no modo de pensar do povo em geral, que adquire este preconceito através da história e dos costumes transmitidos de geração para geração. Portanto, para que isso aconteça “não basta proibir, é preciso também promover, tornando rotineira a observância dos princípios da diversidade e do pluralismo” (GOMES, 2003, p. 29).

Nesse sentido, são necessárias essas transformações a fim de concretizar a igualdade de oportunidades e acabar com a percepção coletiva da ideia de supremacia e de subordinação entre raças e gêneros. Enfim, as ações afirmativas direcionadas principalmente ao ensino público

(...) serviriam de exemplo às gerações mais jovens, que veriam em suas carreiras e realizações pessoais a sinalização de que não haveria, chegada a sua vez, obstáculos intransponíveis à realização de seus sonhos e à concretização de seus projetos de vida. Em suma, com esta conotação as ações afirmativas atuariam como mecanismo de incentivo à educação e ao aprimoramento de jovens integrantes de grupos minoritários, que invariavelmente assistem ao bloqueio de seu potencial de inventividade, de criação e de motivação ao aprimoramento e ao crescimento individual, vítimas das sutilezas de um sistema jurídico, político, econômico e social concebido para mantê-los em situação de excluídos (GOMES, 2003, p. 32).

Conforme Vieira (2003), a ação afirmativa no ensino superior é vista como uma ação voltada para o combate à desigualdade racial. É uma forma de equilibrar a população negra com a branca no que diz respeito aos índices sociais, principalmente educação, habitação e distribuição salarial. Através dela, a população negra poderá ser, de certo modo, compensada por meio da correção de uma situação de desvantagem que lhe foi imposta historicamente; e assim, haverá a “promoção de uma sociedade mais democrática, a qual não pode ser atingida sem a igualdade” (VIEIRA, 2003, p. 86).

2.1.1 As ações afirmativas no panorama mundial

Surge pioneiramente nos Estados Unidos apenas a expressão ‘ação afirmativa’, pois as políticas públicas específicas que ela nomeia, ou designa, já eram discutidas e até implementadas em alguns países, inclusive no Brasil, antes mesmo dos Estados Unidos (PESSOA, 2008). O primeiro movimento do governo americano relacionado às ações afirmativas naquele país ocorreu em 1941, no bojo da histórica e permanente luta dos negros contra o racismo. O presidente Franklin Roosevelt proibiu, por decreto, a discriminação racial contra negros na seleção e no recrutamento para cargos no governo dos Estados Unidos, o que era muito comum até aquele momento (BRANDÃO, 2005). Os presidentes americanos, ao que parece, tiveram forte atuação na tentativa de diminuir a discriminação racial no país.

De acordo com Moehleck (2002),

Nos anos 60, os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos. No período, começaram a ser eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento negro surge como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos. É nesse contexto que se desenvolve a idéia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra (MOEHLECKE, 2002, p. 198).

Segundo Brandão (2005), o termo “ação afirmativa” foi criado pelo presidente John F. Kennedy, em 1961, quando instalou a Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego. “Porém, somente quando os princípios dessa idéia foram incorporados pelo movimento de defesa dos direitos civis dos negros, liderado por Martin Luther King, alguns anos mais tarde, é que medidas concretas foram adotadas” (BRANDÃO, 2005, p. 6).

Ainda conforme Brandão (2005), na iniciativa privada americana, a discriminação racial contra negros foi abolida somente em 1964, com a promulgação da Lei dos Direitos Civis, pelo então presidente Lyndon Johnson.

Em discurso proferido em 1965, Johnson, ao defender essa lei, usou a metáfora de que não seria possível colocar dois homens competindo numa mesma corrida de velocidade se um deles tivesse ficado acorrentado durante anos e ainda acreditar que ambos teriam as mesmas chances de vencer a prova, ou seja, as condições iniciais das minorias raciais presentes

na sociedade americana não eram iguais às da maioria branca (BRANDÃO, 2005, p. 5).

E em 1972 ocorreu a primeira iniciativa oficial de política de ação afirmativa nos Estados Unidos, quando o presidente Richard Nixon colocou essa ideia na forma da Lei da Oportunidade Igual no Emprego, sancionada como emenda à Lei dos Direitos Civis, de 1964. A partir dessa Lei, ficou instituído que todos os órgãos públicos federais, empresas prestadoras de serviços para o Governo Federal e instituições que dele recebessem qualquer incentivo e/ou subsídios ficariam obrigados a estabelecer metas e prazos específicos visando à admissão de pessoas de minorias raciais e também mulheres (BRANDÃO, 2005).

As ações afirmativas não se restringem aos Estados Unidos, tampouco às pessoas negras; outros países, como Índia e Indonésia, implementam as políticas de ação afirmativa, variando o público ao qual se destinam. Na Índia, país que tem a experiência mais longa nesse tipo de política, desde a primeira Constituição, em 1948, preveem-se medidas especiais de promoção dos *dalits*, ou “intocáveis”, que são considerados inferiores pela tradição religiosa hindu: para eles são reservados assentos no Parlamento, no ensino superior e no funcionalismo público. Na Indonésia, a maioria dos estudantes nas universidades de elite é proveniente da ilha de Java, a mais importante econômica e politicamente dentre as milhares de ilhas que formam o país. Lá, pois, a ação afirmativa tem um caráter regional porque se destina a estudantes de outras ilhas menos favorecidas economicamente (OLIVEN, 2009).

Conforme aponta Silva (2002),

Na Malásia, adotaram medidas de promoção da etnia majoritária, os *bumiputra*, sufocados pelo poder econômico de chineses e indianos. Na antiga ex-União Soviética, a Universidade de Moscou adotou uma cota de 4% de vagas para os(as) habitantes da atrasada Sibéria. Em Israel, adotam-se medidas especiais para acolher os *falashas*, judeus de origem etíope. Na Nigéria e na Alemanha, há ações afirmativas para as mulheres; na Colômbia, para os(as) indígenas; no Canadá, para indígenas e mulheres, além de negro(as), como na África do Sul (SILVA, 2002, p. 110).

Na Europa, segundo Moehlecke (2002, p. 199), “as primeiras orientações nessa direção foram elaboradas em 1976, utilizando-se freqüentemente a expressão ‘ação ou discriminação positiva’”.

O próprio Brasil já previu, na década de 1930, um tratamento positivamente diferenciado a determinados grupos, como, por exemplo, a Lei dos 2/3,

implementada para garantir a participação majoritária dos trabalhadores brasileiros nas empresas em funcionamento no Brasil, em uma época em que muitas firmas de propriedade de imigrantes discriminavam os trabalhadores nativos¹⁴, sobretudo em São Paulo e nos estados do Sul. Também há a Lei nº 5.465/1968 (Presidência da República-Casa Civil), instituída em 1965 e conhecida como “Lei do Boi”, que garantia o ingresso sem vestibular a filhos de agricultores nas faculdades de Agronomia, Veterinária e Engenharia Agrícola. Essa Lei foi revogada pela Lei nº 7.423, de 17 de dezembro de 1985.

As ações afirmativas tiveram origem na Índia, país que primeiro programou essa forma de correção da desigualdade; e, daí por diante, vários outros países seguiram a iniciativa. Enquanto no Brasil essa política pública é recente, nos Estados Unidos, por exemplo, após 30 anos de ações afirmativas, as maiores instituições resolveram acabar com os programas, como foi o caso da Universidade da Califórnia. A partir de 1978, em alguns Estados, foi desencadeado um processo de julgamento destas ações como sendo inconstitucionais, mesmo que tenham tido um resultado positivo para ascensão social e econômica dos afro-americanos. Os contrários às ações afirmativas pediram o desmantelamento destes programas, justificando que eram injustos e que já haviam alcançado os objetivos propostos, mesmo com a opinião pública sendo favorável a continuidade, sob muita pressão e uso de intenções políticas conseguiram que algumas instituições não mantivessem as ações afirmativas (TELLES, 1996). Na África do Sul ainda são discutidas as ações afirmativas, recém em 2010 foi implementada a política na melhor universidade do Cabo, Cape Town, onde o total de alunos é representado por 45% de brancos contra 25% de negros – entre os 20.500 alunos sul-africanos da universidade.

No Brasil esta é uma política recente, originária em 2003 pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, porém tem recebido uma adesão muito rápida das universidades do país.

¹⁴ Nativo – indivíduo que nasceu em determinado lugar.

2.1.2 As ações afirmativas no Brasil

Segundo Guimarães (1999) as ações afirmativas no Brasil foram implementadas para proteger pessoas que tenham grande probabilidade estatística de virem a ser discriminadas, por pertencerem a um determinado grupo, caracterizando-se uma ação preventiva e reparatória.

Situando a questão do ponto de vista histórico, Moehlecke (2002) *apud* Santos (1999) revela que

O primeiro registro no Brasil encontrado da discussão em torno do que hoje poderíamos chamar de ações afirmativas data de 1968, quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho manifestaram-se favoráveis à criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma percentagem mínima de empregados de cor – 20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda – como única solução para o problema da discriminação racial no mercado de trabalho (SANTOS, 1999, p. 222). Entretanto, tal lei não chega a ser elaborada.

As organizações políticas e culturais negras nos anos 70 fundaram o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, cujo principal alvo de mobilização era a discriminação racial. Essas organizações lutavam para acabar com a pobreza dos negros, a qual atribuía às desigualdades de tratamento e de oportunidades de cunho “racial” e não somente de cor. Tais desigualdades eram creditadas ao governo e à sociedade civil, apontando aí o racismo difuso na sociedade brasileira, o qual se escondia atrás do “mito da democracia racial” (GUIMARÃES, 2001-2002).

Com a redemocratização do Brasil, como observa Moehlecke (2002, p. 203), “alguns movimentos sociais começaram a exigir uma postura mais ativa do Poder Público diante das questões como raça, gênero, etnia, e a adoção de medidas específicas para sua solução, como as ações afirmativas”. Segundo a autora,

O momento é de reorganização e mobilização do movimento negro, que procurava denunciar o “mito” da democracia racial e pressionar o Poder Público para que responda aos problemas raciais existentes no país. Em 1984, o governo brasileiro, por decreto, considera a Serra da Barriga, local do antigo Quilombo dos Palmares, patrimônio histórico do país; em 1988, motivado pelas manifestações por ocasião do Centenário da Abolição, cria a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, a qual teria a função de servir de apoio à ascensão social da população negra. No mesmo ano é promulgada a nova Constituição [denominada “Constituição Cidadã”], que traz em seu texto novidades como a proteção ao mercado de trabalho da mulher, como parte dos direitos sociais, e a reserva

percentual de cargos e empregos públicos para deficientes (MOEHLECKE, 2002, p. 204).

Com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, os movimentos negros dedicaram-se a explorar intensamente a área dos direitos civis, pois a nova carta tornou inafiançável e imprescritível¹⁵ os “preconceitos de raça ou de cor”. Porém, somente a Constituição não estava sendo suficiente para diminuir as desigualdades; foi então que esses movimentos passaram a lutar por “ações afirmativas”, assim como fizeram os negros nos Estados Unidos e os africanos no Sul da África.

Para Gomes (2003), as Leis n^{os} 9.100/1995 e 9.504/1997, as quais estabeleceram cotas mínimas de candidatas mulheres para as eleições¹⁶, lançaram o debate sobre as ações afirmativas, bem como evidenciaram a necessidade de se pressionar a implementação, de maneira efetiva, da isonomia em matéria de gênero.

As cotas de candidaturas femininas constituem apenas o primeiro passo nesse sentido. Se é certo que é preciso tempo para se fazer avaliações mais seguras acerca da sua eficácia como medida de transformação social, não há dúvida de que já se anunciam alguns resultados alvissareiros, como o incremento significativo, em termos globais, da participação feminina nas instâncias de poder (GOMES, 2003, p. 44).

Aos portadores de deficiência também foi destinada ação afirmativa. A Constituição Brasileira, em seu art. 37, inc. VIII, assegura-lhes a reserva de vagas na administração pública. Essa demanda está atendida pela Lei n^o 8.112/1990, que dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos servidores públicos civis da União e garante a reserva, para portadores de deficiências, de até 20% das vagas oferecidas em concurso público, em cargos cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadores (GOMES, 2003). Já a Lei n^o 8.213/1991, art. 93, prevê cotas para portadores de deficiência no setor privado; e a Lei n^o 8.666/1993, art. 24, inc. XX, a inexigibilidade de licitação para contratação de associações filantrópicas de portadores de deficiência (DOMINGUES, 2005).

¹⁵ Constituição Federal de 1988, art. n. 5, § XLII: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”.

¹⁶ “A Lei n^o 9.100/1995 expressamente instituiu o percentual mínimo de 20% de mulheres candidatas às eleições municipais do ano de 1996 [...]. Posteriormente a Lei n^o 9.504/1997 aumentou o percentual para 30% (ficando definido um mínimo de 25%, transitariamente, em 1998), estendendo a medida às outras entidades componentes da Federação, e também ampliando em 50% o número das vagas em disputa” (GOMES, 2003, p. 43).

Na Conferência da ONU contra o racismo em Durban, em setembro de 2001, na África do Sul, o Brasil comprometeu-se efetivamente com a política de ações afirmativas, levando

[...] propostas avançadas para lidar com os efeitos do racismo no Brasil, entre elas a de criação de cotas para negros entrarem nas Universidades públicas.

Sem dúvida, a Conferência de Durban colocou a questão do racismo e como combatê-lo na ordem do dia. Um dos resultados visíveis foi a aprovação de cotas de 40% para negros nas Universidades Estaduais do Estado do Rio de Janeiro, a UERJ (Univ. Est. do Rio de Janeiro) e a UENF (Univ. Est. do Norte Fluminense), em 09 de outubro de 2001 (TRAGTENBERG, 2002).

No dia 16 de novembro de 2005, cerca de 5.000 integrantes de organizações negras de todo o Brasil marcharam pela capital do país, lembrando que, no dia 20 de novembro, completavam-se 310 anos da morte de Zumbi dos Palmares, o último dos líderes do Quilombo dos Palmares, que morreu em 20 de novembro de 1695. Além de uma grande marcha pela Esplanada, ocorreu uma série de outras atividades, incluindo apresentações culturais. A pauta da marcha foi a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial na perspectiva do movimento negro, como parte da luta para a implementação de um plano político de igualdade racial no Brasil.

Atualmente, o dia 20 de novembro é feriado em mais de 200 cidades brasileiras, em celebração ao Dia da Consciência Negra, com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, de autoria da Deputada Federal Esther Grossi (CHAGAS NETO, 2005), que

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

[...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (Presidência da República, Casa Civil).

Portanto, pode-se constatar que o Brasil já tem uma legislação baseada nas ações afirmativas, a qual vigora há algum tempo beneficiando mulheres, deficientes físicos, bem como os índios, estes por meio da demarcação de terras, estabelecida no art. 67 da Constituição Federal de 1988 (DOMINGUES, 2005).

No tocante às ações afirmativas no ensino público brasileiro, houve várias tentativas de implementação. Segundo Moehlecke (2002), nos anos 80, quando houve a primeira formulação de um projeto de lei nesse sentido, foi o deputado

federal Abdias Nascimento, em seu Projeto de Lei (PL) nº 1.332/1983, quem propôs uma ação compensatória, que estabeleceria mecanismos de compensação para o afro-brasileiro. Entre as ações que compensariam os afro-brasileiros estavam a reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção ao ingresso no serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. O projeto jamais foi apreciado pela Câmara dos Deputados, conseqüentemente nunca chegou ao Congresso Nacional. E mesmo assim as reivindicações que pudessem, de alguma forma, compensar os afro-brasileiros nunca deixaram de fazer parte das pautas reivindicatórias.

Em 1999, mais uma importante iniciativa obteve a aprovação do Senado Federal: o PL nº 298, o qual destinava 50% do total das vagas nas universidades públicas para estudantes que tivessem cursado todo o ensino fundamental e médio em escolas públicas. A aprovação desse PL reacendeu o debate sobre a implementação de cotas nas universidades públicas brasileiras, tanto raciais como sociais; no entanto, quando enviado à Câmara dos Deputados, o PL nº 298/1999 foi literalmente engavetado (BARROS, 2005).

Mais tarde, em 2004, é lançado o PL nº 3.627, que

dispõe que as universidades públicas federais reservem 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para serem preenchidas mediante seleção de alunos oriundos de escolas públicas, em especial negros e indígenas. O referido projeto não foi aprovado. [Porém,] No primeiro semestre de 2007, mais de trinta universidades públicas já haviam adotado o sistema de cotas (MATOS *et al.*, 2008, p. 7).

É importante frisar que as universidades públicas puderam implementar e implantar as ações afirmativas de cotas porque está prevista a sua autonomia na Constituição Federal de 1988, Título VIII, Capítulo III, Seção I, Art. 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (CF, 1988).

Ainda não existe lei federal para as cotas nas instituições públicas, mas tramita há 10 anos no Congresso o PL nº 73/1999, que prevê a inclusão de alunos em universidades públicas brasileiras por meio de cotas raciais e sociais. O governo

pretende colocá-lo em pauta na Comissão de Constituição de Justiça (CCJ) do senado para ser votado ainda neste ano, a fim de regularizar o sistema de cotas das instituições públicas no Brasil (ADUFRGS, 2010).

As universidades federais defendem o princípio da autonomia universitária, pois foram adotados diferentes sistemas nas universidades, como: cotas ou bônus, e todos tiveram respostas positivas. Portanto, cada uma deve escolher o melhor sistema a que se adapta, de acordo com sua realidade, debate interno e maturidade (ADUFRGS, 2010).

3 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

A luta por ações afirmativas no ensino superior percorreu um longo caminho por parte de lideranças negras e religiosas. Num primeiro momento, a forma encontrada de melhorar o acesso dos negros ao ensino superior deu-se pela criação de cursinhos pré-vestibulares, os quais eram organizados por voluntários militantes e simpatizantes da causa negra, nas principais cidades do país. Esses cursinhos funcionavam, e funcionam até hoje, em espaços físicos cedidos por entidades religiosas ou associações comunitárias (GUIMARÃES, 2003).

Nos anos 90, o Governo Federal demonstrou interesse em direcionar ações para dar início à inclusão do negro na sociedade e em pensar na implementação de ações afirmativas para essa população. Tais ações tiveram início quando o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso instituiu, por decreto, no dia 20 de novembro de 1995, o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, cuja principal finalidade era desenvolver políticas específicas voltadas para a população negra. A criação desse grupo teve como alavanca propulsora a manifestação em homenagem aos 300 anos de Zumbi dos Palmares (MAIO e SANTOS, 2006).

O Grupo de Trabalho instituído pelo governo elaborou, então, um conceito de ação afirmativa, que serviu de referência para a implantação de políticas públicas para a população negra do país.

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado (GTI, 1997).

Segundo Rodrigues e Gomes (2006), a partir desse momento, outras respostas governamentais foram dadas a essa pauta. Só no ano de 1996, foram criados o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)¹⁷ e o Grupo de Trabalho

¹⁷ Faz alusão às políticas compensatórias, prevendo como meta o desenvolvimento de ações afirmativas em favor de grupos socialmente vulneráveis; e materializa, formalmente, a intenção de se combater a violação de direitos dos grupos em situação de vulnerabilidade (RODRIGUES e GOMES, 2006, p. 3).

para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTDEO)¹⁸, bem como foi introduzido o quesito raça/cor¹⁹ como diretriz para o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PANFLOR). Em 1998, foi introduzido o quesito raça/cor nos sistemas de informação e registro da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e do Cadastro Geral de Emprego e Desemprego (CAGED); na mesma época, foram criados 22 núcleos de combate à discriminação no âmbito das Delegacias Regionais do Trabalho e Emprego (DRTE's), e foi assinado o Protocolo de Cooperação Técnica entre os Ministérios da Justiça e do Trabalho, com o objetivo de promover a igualdade racial e étnica no âmbito do trabalho. Em 2003, foi promulgada a Lei nº 10.639, já citada anteriormente, e criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), esta no âmbito da Presidência da República.

Outra medida também do ex-presidente da República Fernando Henrique Cardoso foi a instituição, em 2002, no âmbito da Administração Pública Federal, por meio do Decreto nº 4.228, do Programa de Ações Afirmativas, sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça. Dentre as medidas administrativas e estratégicas apresentadas no documento, destacou-se o estabelecimento de “metas percentuais de participação de afro-descendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão” (BRANDÃO, 2005).

Além dessas, outras formas de ações afirmativas têm sido desenvolvidas, principalmente nos setores ligados à educação. No âmbito educacional, existem programas como, por exemplo, os oferecidos pela Fundação Ford no auxílio à pesquisa, que privilegiam minorias marginalizadas; projetos de parcerias entre organizações não-governamentais e universidades particulares para o oferecimento de bolsas de estudos a pessoas que tenham nascido nas regiões Norte, Nordeste ou Centro-Oeste, que se identifiquem como negras ou indígenas e que tenham procedência de famílias com poucas oportunidades econômicas ou educacionais; além de projetos desenvolvidos por essas mesmas organizações ligadas ao

¹⁸ Foi criado no âmbito do Ministério do Trabalho, em resposta à denúncia da Central Única dos Trabalhadores de não-cumprimento da Convenção nº 111 por parte do Governo brasileiro (RODRIGUES e GOMES, 2006, p. 3).

¹⁹ Esse quesito foi introduzido para possibilitar a identificação do perfil da clientela atendida e priorizar o acesso aos grupos vulneráveis da População Economicamente Ativa – PEA (RODRIGUES e GOMES, 2006, p. 3).

movimento negro. Tais organizações têm promovido, inclusive, programas de capacitação profissional, de combate aos estereótipos racistas e de construção de imagens positivas do povo negro na mídia (ANDRADE, s/d).

Em 2008, mais da metade das universidades estaduais e 42% das federais adotaram algum tipo de ação afirmativa no Brasil. Um levantamento feito pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro mostrava que 51 instituições públicas ofereciam, por meio de cotas ou de bonificação no vestibular, vantagens a alunos negros, pobres, de escola pública, deficientes ou indígenas. Das 51 instituições, 18 eram universidades estaduais, que representavam 51% do total de 35 mantidas por Estados no Brasil; das 53 universidades federais, 22 implementavam ações afirmativas. Além de universidades, havia também faculdades, centros universitários e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (GOIS, 2008).

Na Tabela 1, estão sistematizados por estado os dados referentes às ações afirmativas nas instituições de ensino públicas, sendo o sistema de cotas – que reserva determinado percentual a um grupo – a ação mais comum. Somente sete instituições públicas adotavam a bonificação, em que um candidato recebe pontos adicionais em relação aos demais, sem percentual de vagas preestabelecidas. No caso dos negros (autodeclarados pretos e pardos), 33 instituições tinham políticas voltadas para esse grupo, e 18 não (GOIS, 2008). Nas universidades onde são adotadas cotas raciais, o critério utilizado para definir quem é negro ou indígena geralmente (85%) é o da autodeclaração, ou seja, a cor da pele ou a etnia é definida pelo próprio estudante. Nos demais, há exigência de fotografias ou comissões de verificação, métodos estes bem polêmicos, por barrar candidatos que se consideram negros. Em quase todas as 40 universidades que beneficiam negros, existe a preocupação de evitar que as vagas sejam ocupadas pelos de maior renda – o candidato deve comprovar carência e estudo em escola pública (GELEDÉS, 2010).

Tabela 1 - Instituições brasileiras de ensino público que adotam a política de ações afirmativas – 2008

Estados e instituições de ensino público	Tipo de ação afirmativa
Alagoas	
1. UFAL (Universidade Federal de Alagoas)	(C) (N)
Amazonas	
2. UEA (Universidade do Estado do Amazonas)	(C)
Bahia	
3. UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana)	(C) (N)
4. UFBA (Universidade Federal da Bahia)	(C) (N)
5. UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia)	(C) (N)
6. UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz)	(C) (N)
7. UNEB (Universidade do Estado da Bahia)	(C) (N)
8. CEFET-BA (Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia)	(C) (N)
Distrito Federal	
9. UnB (Universidade Federal de Brasília)	(C) (N)
10. ESCS-DF (Escola Superior de Ciências da Saúde)	(C)
Espírito Santo	
11. UFES (Universidade Federal do Espírito Santo)	(C)
Goiás	
12. UEG (Universidade Estadual de Goiás)	(C) (N)
Maranhão	
13. UFMA (Universidade Federal do Maranhão)	(C) (N)
Mato Grosso	
14. UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso)	(C) (N)
Mato Grosso do Sul	
15. UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul)	(C) (N)
Minas Gerais	
16. UEMG (Universidade Estadual de Minas Gerais)	(C) (N)
17. UNIMONTES (Universidade Estadual de Montes Claros)	(C) (N)
18. UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora)	(C) (N)
Pará	
19. UFPA (Universidade Federal do Pará)	(C) (N)
20. UFRA (Universidade Federal Rural da Amazônia)	(C)
Paraíba	
21. UEPB (Universidade Estadual da Paraíba)	(C)
Paraná	
22. UFPR (Universidade Federal do Paraná)	(C) (N)
23. UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa)	(C) (N)
24. UEL (Universidade Estadual de Londrina)	(C) (N)
25. UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná)	(C)
26. UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) – somente a partir de 2009.*	(C)
Pernambuco	
27. UPE (Universidade Estadual de Pernambuco)	(C)
28. UFRPE (Universidade Federal Rural de Pernambuco)	(B)
29. CEFET-PE (Centro Federal de Educ. Tecnológica de Pernambuco)	(C)

Piauí	
30. UFPI (Universidade Federal do Piauí)	(C)
Rio de Janeiro	
31. UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)	(C) (N)
32. UENF (Universidade do Norte-Fluminense)	(C) (N)
33. UEZO (Centro Universitário Estadual da Zona Oeste)	(C) (N)
34. FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro)	(C) (N)
35. UFF (Universidade Federal Fluminense)	(B)
Rio Grande do Norte	
36. UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)	(B)
37. CEFET-RN (Centro Federal de Educ. Tec. do Rio Grande do Norte)	(C)
Rio Grande do Sul	
38. UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	(C) (N)
39. UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)	(C)
40. UFSM (Universidade Federal de Santa Maria)	(C) (N)
Santa Catarina	
41. UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)	(C) (N)
42. USJ (Centro Universitário de São José)	(C)
São Paulo	
43. UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo)	(C) (N)
44. UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas)	(B) (N)
45. FAMERP (Faculdade de Medicina S.J. do Rio Preto)	(B) (N)
46. USP (Universidade de São Paulo)	(B)
47. UFABC (Universidade Federal do ABC)	(C) (N)
48. FATEC (Faculdade de Tecnologia - São Paulo)	(B) (N)
49. FACEF (Centro Universitário de Franca)	(C) (N)
50. UFSCar (Universidade Federal de São Carlos)	(C) (N)
Sergipe	
51. CEFET-SE (Centro Federal de Educação Tecnológica do Sergipe)	(C)
Tocantins	
52. UFT (Universidade Federal do Tocantins)	(C)

Fonte: Folha de São Paulo, Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, jan 2008.

Tipo de ação afirmativa

(B) = Bônus (política que oferece a um grupo específico pontos a mais no vestibular, mas sem reservar um percentual de vagas).

(C) = Cotas (sistema em que é reservado um percentual de vagas na universidade para um determinado grupo)

(N) = Beneficia negros (universidades que, em sua ação afirmativa, optaram por fazer um corte racial em favor dos estudantes autodeclarados pretos ou pardos).

*Acrescentado pelo autor desta dissertação com vistas à atualização dos dados.

Um levantamento feito pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa, do Instituto de Estudos Sociais e Políticos, também ligado à UERJ, evidencia que sete em cada dez universidades públicas no Brasil adotam algum critério de ação afirmativa, seja ele cota ou bônus no vestibular para alunos de escolas públicas, negros, indígenas e outros grupos. Das 98 universidades federais

e estaduais do país, 70 adotam alguma ação afirmativa, o que representa 71% das universidades. Em 77% dos casos, a decisão de adotar cotas ou bônus surgiu da própria universidade, pois ainda não há legislação federal para essa ação afirmativa em instituições de ensino superior. Em apenas 16 instituições, a ação foi motivada por uma lei estadual (GELEDÉS, 2010).

A iniciativa das universidades públicas de adotar o sistema de cotas cresceu consideravelmente em dois anos. Tal fato parece indicar a preocupação dessas instituições em se engajarem no processo de inclusão de grupos que se encontram fora do ambiente acadêmico.

A rede Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO)²⁰ tem realizado um trabalho junto às universidades e demais instituições públicas no sentido de acompanhar quais adotaram o sistema de cotas e outros tipos de Ações Afirmativas. Para dar maior divulgação ao tema e mostrar sua importância, a EDUCAFRO homenageou a Instituição nº 150 a adotar Ações Afirmativas de Cotas: a Universidade Federal da Paraíba. A homenagem foi feita na reunião geral da EDUCAFRO, realizada no dia 17 de outubro de 2010, e contou com a participação de celebridades e de estudantes de universidades públicas. Estes entraram segurando velas (150 ao todo) representando todas as instituições superiores públicas brasileiras que, mesmo não existindo uma lei aprovada no Congresso sobre o tema, se anteciparam em criar cotas ou outros tipos de ações afirmativas em suas instituições.

Em seu trabalho de acompanhamento, a EDUCAFRO catalogou todas as instituições públicas que adotaram, até o momento, alguma forma de ação afirmativa. Esse levantamento pode ser considerado uma “radiografia” das ações afirmativas no ensino. O resultado desse trabalho foi publicado pela EDUCAFRO, intitulado Placar da Inclusão e pode ser acessado no site da própria instituição. Nele estão registradas as instituições públicas que assumem a inclusão mediante Ações Afirmativas de Cotas, como política educacional no país, e mais as que estão em processo de aprovação legal das ações afirmativas.

²⁰ A EDUCAFRO é uma rede de cursinhos pré-vestibulares comunitários mantida pelo Serviço Franciscano de Solidariedade, uma associação da sociedade civil sem fins lucrativos (<http://www.EDUCAFRO.org.br/>).

3.1 O SISTEMA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

O Programa de Ações Afirmativas implementado nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) caracteriza-se pela reserva de vagas para grupos sociais distintos: negros e brancos oriundos de escolas públicas; indígenas; e, mais recentemente, estão sendo incluídos os deficientes físicos. A partir das ações desenvolvidas no Governo Fernando Henrique, iniciaram as discussões para implantação de cotas nas instituições públicas.

Domingues (2005) define assim as cotas:

Na verdade, as cotas constituem mecanismos extremos de ação afirmativa: é a reserva de um percentual determinado de vagas para um grupo específico da população (negros, mulheres, gays, entre outros), principalmente no acesso à universidade, mercado de trabalho e à representação política (DOMINGUES, 2005, p. 166).

As universidades públicas brasileiras pioneiras na implantação e implementação das ações afirmativas de cotas foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no âmbito estadual, e a Universidade de Brasília (UnB), no âmbito federal.

A UERJ foi a primeira instituição pública estadual de ensino superior a reservar vagas em seu vestibular. A iniciativa foi do então Governador do Estado, Anthony Garotinho, por meio da Lei nº 3.524 de 28 de dezembro de 2000, que dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais. A Lei estabelece a reserva de 50% das vagas nos vestibulares das universidades estaduais – UERJ e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), em Campos – para alunos egressos de escolas públicas do Estado.

A Lei nº 3.524, suprarreferida, sofreu alterações no período de 2000 a 2003. Atualmente a lei vigente é a Lei nº 1.774/2008, que estabelece o que segue:

Art. 1º - Fica instituído, por dez anos, o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais, adotado com a finalidade de assegurar seleção e classificação final nos exames vestibulares aos seguintes estudantes, desde que carentes:

- I - negros;
- II - indígenas;
- III - alunos da rede pública de ensino;
- IV - pessoas portadoras de deficiência, nos termos da legislação em vigor;
- V - filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

Parte dessa nova proposta, a ampliação da bolsa-auxílio concedida aos cotistas da UERJ, do Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) também é fruto de projeto de lei aprovado pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) e sancionado pelo governador em abril de 2009. A regra garante o pagamento do auxílio durante todo o tempo de duração do curso, e não apenas durante o primeiro ano, como determinava a lei anterior. Com isso, assegura-se a esses alunos a manutenção do subsídio para seu transporte, alimentação e material didático. Foi aprovada, ainda, a reserva proporcional de vagas em estágios nas administrações direta e indireta estaduais e a instituição de programas de crédito pessoal para pequenos empreendimentos. O Governo instituirá, no ano anterior ao fim do prazo de revisão, uma comissão encarregada de avaliar os resultados do programa de cotas, presidida pelo procurador-geral do Estado e que terá como membros representantes dos órgãos e entidades participantes do programa e da sociedade civil (ALERJ, 2009).

A UnB foi a primeira universidade pública federal a instituir o sistema de cotas, em junho de 2004, após cinco anos de debates. A ação afirmativa fez parte do Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da UnB, e foi aprovada por seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. No primeiro vestibular, o sistema de cotas possibilitou a inscrição de 18,6% dos candidatos. A eles, foram destinados 20% do total de vagas de cada curso oferecido. A comissão que implementou as cotas para negros também foi responsável pelo convênio entre a UnB e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), assinado em 12 de março de 2004. Conforme o acordo, a cada semestre, dez indígenas aprovados em um teste de seleção ingressam na universidade. A oferta de cursos para esses alunos varia de acordo com as necessidades da tribo e a disponibilidade de vagas na instituição. A FUNAI oferece suporte de moradia aos indígenas; e, em contrapartida, a UnB oferece-lhes apoio acadêmico para que permaneçam na instituição.

Para ingressar na UnB pelo Sistema de Cotas para Negros, o candidato deverá ser negro, de cor preta ou parda (mestiço de negros) e optar pelo sistema. O interessado deve obter, no mínimo: nota maior que zero na prova de língua estrangeira; 10% da nota na prova de Linguagens e Códigos e Ciências Sociais; 10% da nota na prova de Ciências da Natureza e Matemática e 20% da nota no conjunto das provas.

Aproximadamente 15 dias após a aplicação das provas, os candidatos são chamados para entrevista pessoal, em quantidade de até duas vezes o número de vagas oferecidas por curso. Nesse momento, é necessário apresentar documento original de identidade. Depois da entrevista, o pedido de inscrição no sistema de cotas é analisado por uma banca composta por docentes, representantes de órgão de direitos humanos e de promoção da igualdade racial, e militantes do movimento negro de Brasília. O grupo decide pela homologação ou não do cadastro do candidato cotista. Quem já tiver a inscrição de cotista homologada em vestibulares anteriores não precisa comparecer novamente à entrevista. Caso seja verificada falsidade nas declarações e/ou irregularidade nas provas ou nos documentos apresentados, a inscrição, as provas e o registro do candidato poderão ser anulados a qualquer tempo (UnB, 2009).

A modalidade do processo não foi definida igualmente para todas as instituições: cada uma adotou a sistemática que considerou mais correta para o momento, tendo como quesito principal a autodeclaração para candidatos negros e a exigência do estudo em escolas públicas. Cada universidade estabeleceu critérios adicionais à autodeclaração, para também identificar os negros.

3.2 O DEBATE ACADÊMICO SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS DE COTAS

A Política Pública de Ações Afirmativas de Cotas nas universidades brasileiras origina três formas de ingresso por meio de cotas: sociais, raciais e indígenas. Quanto às cotas sociais, sua aceitação é praticamente consensual, porém as cotas raciais têm provocado polêmica. Segundo o IBASE (2008) é possível afirmar que as cotas raciais, como uma modalidade de ação afirmativa, já são uma realidade no ensino superior brasileiro. Em 2005, dois anos após a primeira universidade brasileira implantar a política de reserva de vagas, era 15 as universidades públicas (federais e estaduais) que adotavam o sistema. Em 2008, passou para 79, sendo 54 o número de instituições que utilizam cotas raciais e sociais combinadas como critério para preenchimento das vagas reservadas a candidatos negros e/ou indígenas, bem como a alunos oriundos de escolas públicas.

É muito comum a política de ação afirmativa implantada no Brasil ser associada à mesma política implantada nos Estados Unidos, frequentemente acompanhada por críticas relativas a uma suposta “imitação”. Entretanto, a aplicação das ações afirmativas em nosso país assemelha-se muito mais à forma como esta se dá na Índia, que também se baseia na exclusão sofrida por determinados grupos sociais. Um ponto em comum que o Brasil tem com a Índia é que os grupos aos quais essas políticas são direcionadas constituem uma proporção numerosa da população. No caso brasileiro, são quase 50% de negros; enquanto que, nos Estados Unidos, apenas 12% representam a população negra. É importante dizer que esse percentual americano, reduzido se comparado aos do Brasil e da Índia, não torna a política de cotas menos importante, uma vez que o racismo e a discriminação racial têm os mesmos efeitos nocivos, independentemente do tamanho da população atingida (IBASE, 2008).

Conforme Damatta (1984) é preciso, também, considerar que as teorias racistas europeias e norte-americanas eram basicamente e fortemente contra a miscigenação das “raças”, pois ocasionava, segundo elas, a inferiorização do branco, cuja raça era considerada superior às demais. Os europeus e norte-americanos acreditavam que a mistura genética de “raças” fizesse com que as qualidades específicas de cada uma se perdessem. Assim, se não houvesse a miscigenação, seria possível manter o que de melhor existisse em cada “raça”.

Influenciado por essas teorias, o racismo brasileiro pode, então, ser explicado pelo fato de que fomos colonizados por europeus, que aqui chegaram com sua cultura e valores extremamente preconceituosos. Na visão de Damatta (1984),

O fato contundente de nossa história é que somos um país feito por portugueses brancos e aristocráticos, uma sociedade hierarquizada e que foi formada dentro de um quadro rígido de valores discriminatórios. Os portugueses já tinham uma legislação discriminatória contra judeus, mouros e negros, muito antes de terem chegado ao Brasil; e quando aqui chegaram apenas ampliaram essas formas de preconceito. A mistura de raças foi um modo de esconder a profunda injustiça social contra negros, índios e mulatos, pois, situando no biológico uma questão tão profundamente social, econômica e política, deixava-se a problemática mais básica da sociedade (DAMATTA, 1984, p. 46).

No Brasil a segregação racial nunca foi legalmente implementada, e é essa uma das razões que faz com que as reivindicações de movimentos sociais negros e anti-racistas, especialmente a adoção de políticas públicas específicas para os

afrodescendentes, pareçam absurdas para grande parte da população brasileira (IBASE, 2008). Portanto, a adoção de cotas para estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas não atenderia especialmente a população negra. Tal medida reforça a ideia equivocada de que não existem mecanismos de exclusão racial nas escolas, ideia esta que contribui ainda mais para reproduzir desigualdades entre estudantes negros e brancos. Assim, se fossem abertos caminhos para a inclusão de pessoas pobres apenas, sem distinção racial, não se estaria resolvendo o problema da maioria negra porque, mesmo entre os pobres, haveria uma maior inclusão de pessoas brancas (IBASE, 2008).

Há diferentes posicionamentos com relação às ações afirmativas de cotas no ensino público superior. No Brasil, pode-se dizer que, quando se trata de uma sociedade racista, qualquer proposta em benefício dos excluídos recebe oposição ferrenha que objetiva emperrá-la. Porém, a experiência das últimas quatro décadas nos países que a implementaram não deixa dúvidas sobre as mudanças positivas alcançadas (CAMPOS, 2009). Sobre isso Munanga (2003) faz esta declaração:

As experiências feitas pelos países que convivem com o racismo poderiam servir de inspiração ao Brasil, respeitando as peculiaridades culturais e históricas do racismo à moda nacional. Podemos, sem copiar, aproveitar das experiências positivas e negativas vivenciadas por outros para inventar nossas próprias soluções, já que estamos sem receitas prontas para enfrentar nossas realidades raciais (MUNANGA, 2003, p. 118).

Alguns teóricos, como Schwartzman, Maggie, Fry e Schwarcz acreditam que, pelas cotas sociais, o jovem de menor poder econômico – inclusive o negro, que é muito pobre, mais pobre que o branco pobre – estaria sendo contemplado com o ingresso no ensino público superior. Ao mesmo tempo, concordam em que os ensinos fundamental e médio das escolas públicas estão defasados, necessitando de uma reforma urgente. Neste sentido, Carvalho (2005b) afirma que as cotas nas universidades destinadas aos negros são necessárias porque, se se esperar pela reforma dos ensinos fundamental e médio, a desigualdade entre negros e brancos no Brasil provavelmente nunca será corrigida, ou pelo menos amenizada. Quando o autor se refere aos negros, estão incluídos nesta classificação os pardos, que apesar de não sofrerem tanto preconceito e discriminação, também passam por estes desconfortos. As ações afirmativas de cotas atualmente constituiriam uma medida emergencial – no sentido de que não se pode mais esperar pela melhoria dos ensinos fundamental e médio para que os negros sejam incluídos no ensino

superior público, pois isso levaria ainda muitos anos para acontecer – sendo a melhor forma de inclusão do negro no ensino superior, pois ela trata de superar a exclusão sistemática de praticamente metade da população brasileira, diferentemente dos Estados Unidos, onde o percentual de negros era de 9% no ápice dos movimentos civis pelas ações afirmativas (CARVALHO, 2005b). Dessa forma, a abrangência e o impacto das ações afirmativas de cotas no Brasil assemelham-se aos da Índia e da Malásia. Carvalho (2005b) vai mais além quando diz que a cota racial, entre outros aspectos, vem desmontar o eurocentrismo existente nas universidades públicas, pois o projeto eurocêntrico, do qual as universidades sempre sentiram orgulho em assumir, difundindo no Brasil o saber europeu, se viu abalado, porque ameaça a possibilidade de ser completamente branco.

Outros dados apresentados por Carvalho (2005b) são relativos à presença de negros na elite brasileira. Na USP e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 0,2% dos professores são negros; na UnB, esse percentual é de 1%; e, no Itamaraty, o percentual é o mesmo de diplomatas. Assim, está demonstrado que o ensino superior é privilégio de 99% da etnia branca. Realizou, ainda, uma pequena simulação para demonstrar essa exclusão, partindo de uma pesquisa amostral da composição racial dos docentes na USP, constatou que seriam necessários 20 anos para que a presença de professores negros passe de 0,1% para 0,2%. Portanto, se os negros continuarem sem acesso ao ensino superior, levando-se em conta o tempo de 20 anos para um aumento de 0,1%, serão necessários 160 anos para que a USP tenha 1% de negros em seu quadro de docentes.

Outra parcela de estudiosos do tema crê que essa medida divide racialmente o país, dessa forma decretando abertamente o racismo no Brasil. Podem ser citados, por exemplo, a advogada e procuradora Roberta Fragoso Kaufmann e o senador Demóstenes Torres, que durante a Audiência Pública realizada pelo Supremo Tribunal Federal, a qual será vista no item 5.3 deste estudo, deram seu depoimento. A advogada acredita que existe no Brasil um frágil equilíbrio conquistado entre brancos e negros, e que este pode ser afetado quando se defende leis raciais, gerando um “ódio racial” entre as duas etnias; e o Senador Demóstenes Torres vê nas cotas raciais a possibilidade de negros ricos fazerem uso desta prerrogativa, o que não seria justo, e por isso defende apenas as cotas sociais, assim como Roberta Kaufmann.

Segundo Campos (2009), no Brasil as políticas ditas universais não trariam as mudanças substanciais esperadas para a população negra. Isso porque aqui os preconceitos, o racismo e a discriminação racial ainda são exacerbados. Nossos alunos brancos pobres e negros pobres ainda não estão em igualdade: uns são discriminados pela condição socioeconômica (injustiça econômica); e os outros são discriminados duas vezes, pela condição racial e pela condição socioeconômica (coletividade ambivalente).

Para Guimarães (1999), os argumentos contrários às ações afirmativas tomam três direções:

Primeiramente, para alguns, as ações afirmativas significam o reconhecimento de diferenças étnicas e raciais entre os brasileiros, o que contraria o credo nacional de que somos um só povo, uma só raça. Em segundo lugar, há aqueles que vêem em discriminações positivas um rechaço ao princípio universalista e individualista do mérito, princípio que deve ser a principal arma contra o particularismo e o personalismo, que ainda orientam a vida pública brasileira; finalmente, para outros, não existem possibilidades reais, práticas, para a implementação dessas políticas no Brasil (GUIMARÃES, 1999, p. 166-7).

Carvalho (2005a) acredita que as ações afirmativas constituem uma das maneiras de minimizar a situação de grupos que se encontram em desigualdade social. Além disso, elas respondem a anseios legítimos de segmentos sociais organizados. Para ele, nesse momento não é possível que se faça somente a melhoria do ensino público fundamental e médio, pois

Se apostarmos apenas na melhoria da escola pública que temos agora, teremos que esperar 32 anos para alcançar uma igualdade escolar entre brancos e negros. Temos então que intervir imediatamente no sistema de reprodução desta desigualdade, sob pena de sermos coniventes com a condenação de uma geração inteira de jovens negros à exclusão e à desigualdade (CARVALHO, 2005a, p. 53).

O autor afirma, ainda, que, se somente forem oferecidas cotas para os estudantes de baixa renda, indiretamente os negros serão ajudados, porém existem dados que comprovam que os brancos pobres têm uma vantagem na escolaridade frente aos negros. Portanto, se forem somente sociais, independentemente de cor, as cotas contribuirão para a reprodução ou até mesmo a intensificação da desigualdade dentro desse segmento dos pobres brasileiros, e mais brancos pobres continuarão tendo mais acesso à escolaridade, abrindo-se mais ainda a vantagem da população branca (CARVALHO, 2005a).

Jaccoud (2008), que trata das ações afirmativas como um combate à discriminação indireta, faz a seguinte declaração sobre os programas de ações afirmativas das universidades brasileiras:

Desenvolvidas de forma voluntária e autônoma, via adoção de sistemas de cotas ou bonificações, esses programas vêm atuando como um importante instrumento de ampliação da participação de negros em um espaço social onde sua presença era (e ainda é) extremamente restrita. A iniciativa de adotar um tratamento preferencial em benefício dos estudantes negros tem mostrado resultados positivos e ampliado as possibilidades de diversificação da elite profissional brasileira nos diferentes campos do conhecimento e da atuação profissional. Seu impacto passa a ser crescente ao longo do tempo, inclusive afetando a trajetória dos alunos brancos, que passam a ser influenciados por uma experiência de maior diversidade no ambiente universitário (JACCOUD, 2008, p.167).

Para Schwartzman (2008), que é contrário a essa iniciativa, no debate sobre ação afirmativa, o tema mais polêmico é o das políticas que fazem uso de critérios raciais. Na sua visão, deveriam ser mais relevantes outros critérios, como a necessidade socioeconômica e o tipo de educação básica que o candidato teve pública ou privada. Para esse autor, as cotas nas universidades deveriam ser apenas sociais; ele aponta como um dos grandes responsáveis pelo não-acesso ao ensino superior a estrutura deficitária dos ensinos públicos fundamental e médio, que deveria urgentemente passar por uma reforma:

A principal limitação ao acesso ao ensino superior hoje não é a falta de vagas, nem a falta de dinheiro, e muito menos algum tipo de discriminação social que possa haver nos sistemas de seleção. O grande funil é o ensino médio, que ainda não forma pessoas em quantidade suficiente para alimentar a expansão que o ensino superior vem tendo (SCHWARTZMAN, 2008, p. 26).

Fry e Maggie (2004) também se colocam contra essa política pública. Defendem que “as ‘raças’ de fato não existem naturalmente, e um sistema de cotas implica logicamente a criação de duas categorias ‘raciais’: os que têm direito e os que não têm”. Reconhecem que as cotas podem, sim, acabar incentivando animosidades “raciais”, haja vista que essa política teria como consequência uma racialização da sociedade e poderia aumentar a discriminação e o preconceito. Os autores apresentam, ainda, outros argumentos contra a política de cotas:

Em primeiro lugar não estamos convencidos de que seja possível “corrigir” séculos de desigualdade de qualquer ordem, racial ou não, por meio de uma política de custo zero. Afinal, a política de cotas não tem custo material algum. [...]

Em segundo lugar, [...] nada nos convence que a solução “universalista” foi, de fato, esgotada. Em terceiro lugar, imaginávamos que nossos governantes pudessem ter tido um pouco mais de cuidado antes de abandonar um projeto nacional pautado no não racismo. Por que não aprofundar e expandir políticas racialmente não neutras²¹ [...]? Colocar, por exemplo, uma escola pública de melhor qualidade numa periferia de uma grande metrópole, em vez de instalar a mesma escola num bairro de classe média alta, obviamente propiciaria mais oportunidade para os negros (posto que os pobres são majoritariamente negros) do que para os brancos. Mas uma política dessas teria custos materiais enormes, e seria muito difícil, se não impossível, convencer as classes médias afetadas a aceitar tamanho sacrifício. Para aqueles que perderiam com políticas de transferência de recursos, é mais fácil apoiar cotas que não os afetam [...]. Redenção de graça!” (MAGGYE e FRY, 2004).

Contrariamente, Carvalho (2005a) argumenta que, se as cotas forem somente sociais, atenderá aos negros; mas, ainda assim, os brancos continuarão em vantagem sobre eles porque têm maior acesso aos ensinos fundamental e médio. Além disso, mesmo entre os pobres, os negros ainda são mais pobres que os brancos, e isso com certeza é um reflexo da falta de escolaridade. Para o autor, este processo poderia ter iniciado na década de 1930, em importantes universidades públicas do Brasil, como a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a UFRGS e a Universidade de São Paulo (USP), que poderiam, já naquela época, ter integrado o negro e o índio, se assim o desejassem, realizando a discussão sobre a função social da universidade pública e, desde então, pensado políticas de inclusão desses povos excluídos da sociedade. Uma vez adquirida a formação universitária, estes poderiam ter sido os professores das universidades que viriam depois e, desta forma, o corpo docente seria formado com a diversidade de culturas, bem como se teria oportunizado àquelas famílias a ascensão de classe social. Porém, nada disso ocorreu, e o papel social das universidades públicas ficou restrito à formação da elite política e econômica do país, ou seja, completamente branca.

Moehlecke (2002, p. 17) entende que esse debate “contrapõe o uso do sistema de cotas a um maior investimento na educação básica e na expansão da educação superior”. Pode-se dizer que o fato de o Brasil não se assumir como um país racista, pois a maioria dos brasileiros acredita em uma nação onde as pessoas

²¹ Os autores, com base em um conceito desenvolvido por Bowen e Bok (2000), entendem por políticas racialmente não neutras “aquelas que, dirigidas a determinadas áreas de pobreza, automaticamente atingem grande número de negros” (FRY e MAGGIE, 2004).

de todas as raças vivem em harmonia, sem conflitos ou segregações (IBASE, 2008), é o que caracteriza o chamado “racismo cordial” existente.

Os autores embora discordem na forma de implementação das cotas, concordam que de alguma maneira estas devem existir para auxiliar que as minorias acessem as universidades públicas. Outro aspecto onde também concordam é quanto à desvantagem dos negros na questão escolaridade, o que nos leva a refletir porque, embora discordem quanto às cotas raciais, admitem que os negros necessitam de um maior atendimento, conforme citação anterior “[...] obviamente propiciaria mais oportunidade para os negros (posto que os pobres são majoritariamente negros) do que para os brancos (FRY e MAGGIE, 2004). Assim, as posições convergem no entendimento de que as cotas são necessárias como forma de ressarcir uma dívida histórica com os negros do Brasil, considerando que até hoje perpetua um dano moral, cultural, social e econômico que precisa ser reparado.

3.3 AÇÕES AFIRMATIVAS DE COTAS EM DISCUSSÃO NO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL

Em março de 2010, o Supremo Tribunal Federal (STF), o ministro Enrique Ricardo Lewandowski, teve a iniciativa de levar para discussão com a comunidade, em Audiência Pública²², duas ações que estavam em curso no Supremo contra a política de ação afirmativa no ensino superior. Uma delas é referente à Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 186)²³, de autoria do Partido Político Democratas (DEM), e a outra é um Recurso Extraordinário (RE nº 597285) apresentado por um estudante que se sentiu prejudicado pelo sistema de cotas adotado pela UFRGS.

Ao todo, 43 pessoas participaram da audiência entre pesquisadores, parlamentares, representantes do governo, de universidades federais e de

²² Todas as informações aqui constantes sobre a Audiência Pública foram extraídas da página eletrônica do Supremo Tribunal Federal (STF, 2010). Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=110843>.

²³ Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 186) contra a adoção de cotas raciais nas universidades brasileiras. A ação é denominada ADPF 186 “Porque o ato normativo impugnado não é lei, mas sim uma Ata de Reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, da Universidade de Brasília (UnB). Por ser ato normativo secundário, não pode ser objeto de Ação Direta de Inconstitucionalidade, na jurisprudência consolidada do Supremo Tribunal Federal” (Advogada Roberta Fragoso Kaufmann. Disponível em: <http://noracebr.blogspot.com/2009/09/adpf-186.html>).

movimentos sociais. A composição da lista de oradores, no entanto, foi questionada pelo Partido Democrata (DEM), que considerou haver número maior de representantes favoráveis à adoção do sistema de cotas. O ministro explicou, em despacho, que os critérios adotados para a seleção tiveram como objetivo garantir, ao máximo, a participação dos diversos segmentos da sociedade, bem como a mais ampla variação de abordagens sobre a temática das políticas de ação afirmativa de acesso ao ensino superior. O ministro Lewandowski, portanto, negou ao DEM o pedido de reconsideração feito nos autos, afirmando que o cronograma da audiência pública demonstrou claramente que não houve qualquer ofensa ao princípio da igualdade.

A preservação da isonomia tem pautado a história desta Corte Constitucional. Fundado neste princípio constitucional, organizei audiência pública para ouvir as diferentes perspectivas conformadoras da sociedade brasileira sobre a utilização do critério étnico-racial na seleção de candidatos para o ingresso no ensino superior (LEWANDOWSKI, 2010).

A Audiência Pública durou três dias. No primeiro dia, foram abordadas as instituições estatais responsáveis pela regulação e organização das políticas nacionais de educação e de combate à discriminação étnica e racial, com a participação do Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Secretaria Nacional de Direitos Humanos. Participaram, ainda, do debate a FUNAI, a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) do Senado Federal, e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); também foram alvo de discussão as partes relacionadas aos processos selecionados para a Audiência Pública.

No segundo dia da audiência, foi colocado em pauta o início do contraditório entre os defensores da tese de constitucionalidade e os defensores da tese de inconstitucionalidade das políticas de reserva de vagas como ação afirmativa de acesso ao ensino superior. No último dia, deu-se continuidade a esse contraditório. O último bloco da Audiência Pública foi destinado à apresentação das experiências das universidades públicas com a aplicação das políticas de reserva de vagas como ação afirmativa para acesso ao ensino superior. Em seguida, a Associação dos Juízes Federais expôs a forma como tem julgado os conflitos decorrentes da aplicação dessas medidas.

Segundo a própria Corte Constitucional, essas exposições permitiriam que ela avaliasse se e em que medida as políticas de reserva de vagas no ensino superior

afrontam a Constituição Federal de 1988. Esta foi também uma oportunidade para conhecer opiniões de sociólogos, antropólogos, professores universitários e demais estudiosos que investigam as ações que incluem alunos egressos de escolas públicas e autodeclarados negros, explicitando o estado atual desta questão na sociedade brasileira.

A seguir são reproduzidas declarações dos defensores da tese de constitucionalidade e dos defensores da tese de inconstitucionalidade das políticas de reserva de vagas, perfazendo sínteses, mas resguardando a essência dos posicionamentos.

No primeiro dia da audiência pública, 03 de março de 2010, a maioria dos expositores manifestou-se favoravelmente às chamadas cotas raciais em universidades públicas. Dos oito participantes, apenas a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) optou por não assumir uma posição no debate, ponderando que seria preciso analisar se as ações afirmativas estão em sintonia com a Constituição Federal.

Para Maria Paula Bucci²⁴, uma melhora generalizada no ensino superior brasileiro não é suficiente para acabar com a desigualdade educacional, considerada por ela “histórica” e “persistente”. Lembrou que, atualmente, há mais brasileiros frequentando as escolas, e que houve um aumento nos anos de escolaridade. Ainda assim, segundo ela, a distância entre negros e brancos permanece inalterada nos últimos 20 anos. De acordo com dados do próprio Ministério da Educação, há uma diferença de dois anos na média de escolaridade entre negros e brancos. Disse ainda que “Não basta a passagem do tempo, ela não muda o estado das coisas. A desigualdade no campo educacional é permanente e tende a se perpetuar”. Sobre a adoção de ações afirmativas, desde 2001, pelas instituições públicas de ensino superior, declarou que “Não resta dúvida de que contribuirá para uma sociedade mais igualitária”.

O Ministro Chefe Edson Souza²⁵ destacou que a última pesquisa nacional por amostra de domicílio (PNAD) apontou que 50,6% da população brasileira declara-se negra. Segundo ele, “O Brasil, ainda em tempo, recupera o debate da campanha abolicionista que, infelizmente, não veio acompanhada dessas medidas e deixou um

²⁴ Maria Paula Dallari Bucci - Secretária de Ensino Superior do Ministério da Educação; Doutora em Políticas Públicas pela USP e professora da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

²⁵ Edson Santos de Souza - Ministro de Estado Chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

recado”. Ressaltou, ainda, que a taxa de analfabetismo de jovens de 15 anos é 2,2% maior entre negros do que entre brancos. Outros dados apresentados pelo ministro revelam que os negros representam 73% dos 10% mais pobres no país e apenas 15% dos 10% mais ricos do país. Concluiu que “Tudo isso demonstra a necessidade de uma intervenção do Estado, que não deve se manter distante e neutro diante do quadro de desigualdade do país”.

Para Luís Adams²⁶, a ideia da existência de uma democracia racial no país não se confirma, e o intuito da implementação das cotas é exatamente erradicar a discriminação e viabilizar a construção de uma sociedade efetivamente plural. “Grupos fragilizados devem receber tratamento jurídico”, avaliou.

Mário Theodoro²⁷ defendeu que as desigualdades raciais não apenas são expressivas no Brasil, mas são “extremamente persistentes”. Ele acredita que o sistema de cotas funciona como um mecanismo de equalização de oportunidades e proporciona a abertura de portas para um contingente significativo de estudantes que não teriam acesso ao ensino superior. Concluiu dizendo que até o ano de 2010 foram 52 mil alunos beneficiados com as cotas raciais, e, portanto, é este mesmo número de profissionais que poderão disputar em igualdade de condições os melhores postos de trabalho.

O Senador Demóstenes Torres²⁸, do partido Democratas (DEM-GO), disse acreditar que o país deve adotar o que chama de “cotas sociais”, que priorizem alunos de baixa renda, acredita que a “entrada de negros ricos” por meio da política de cotas raciais “não é justa”, chegando a colocar em dúvida dados pesquisados e divulgados pelo IBGE, que classifica a população em brancos, pretos e pardos. Para ele, dizer que as universidades públicas são feitas para ricos e as privadas, para os pobres, “é um mito”, pois acredita que os dois tipos de ensino concentrariam “ricos”.

O sociólogo José Jorge de Carvalho²⁹, um dos idealizadores do sistema de reserva de vagas na UnB, iniciou sua explanação partindo de critérios raciais, explicando as razões pelas quais a UnB adotou o sistema de cotas para o ingresso em seus cursos de graduação. Historiou que o sistema de cotas foi adotado na UnB

²⁶ Luís Inácio Lucena Adams - Advogado-Geral da União.

²⁷ Mário Lisboa Theodoro - Diretor de Cooperação e Desenvolvimento do IPEA.

²⁸ Demóstenes Lázaro Xavier Torres - Presidente da Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) do Senado Federal.

²⁹ José Jorge de Carvalho - Professor da UnB, pesquisador 1-A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e coordenador do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCT) da UnB.

em 2003, “em resposta a uma constatação de que o espaço acadêmico da universidade era altamente segregado racialmente, mais ainda, também como consequência a essa segregação foi criado um ambiente hostil aos estudantes negros que dele faziam parte”. Ressaltou, ainda, que a quantidade de cotistas que ingressaram pelo sistema de cotas no país até hoje – 52 mil estudantes – representam 3,5% dos universitários das instituições públicas do Brasil. “O que incomoda é que eles estão acessando o topo do saber universitário”, afirmou. Segundo o professor, em censo preparado na UnB, foi constatado que, em 20 anos de existência do Departamento de Doutorado em Antropologia, não havia sequer um estudante negro, e que a mesma exclusão se verificava em outros departamentos.

A professora Denise Jardim³⁰ afirmou que as ações afirmativas, além de reverterem os preconceitos raciais que impactam a estrutura social, constituem importante contribuição às políticas públicas de promoção à cidadania por sinalizarem direitos constitucionais da coletividade que foram relegados às margens da dignidade humana. Relatou que o sistema de cotas na UFRGS, implantado em junho de 2007, resultou de um extenso debate promovido desde 2004, quando da apreciação da reforma universitária. Declarou que as ações afirmativas já eram apontadas como um recurso fundamental para o acesso ao ensino superior e a ampliação dos espaços democráticos, e que a reserva de vagas representa o resultado de um percurso construtivo e propositivo travado em fóruns e seminários públicos. Ressaltou também a importância do debate prévio para a concretização da adoção do sistema.

Ao final do primeiro dia, o ministro do STF, Enrique Ricardo Lewandowski, avaliou como positiva a audiência pública sobre as políticas afirmativas para a reserva de vagas no ensino superior.

No segundo encontro da Audiência Pública sobre Ações Afirmativas, foi discutida a constitucionalidade das cotas na UNB. Os primeiros a se manifestarem foram os defensores da inconstitucionalidade das cotas. Estes foram pontuais ao ressaltar que as cotas são maneiras de segregar a sociedade brasileira e também ao defender o mito da democracia racial brasileira, defendida pelo antropólogo Gilberto Freyre ainda na década de 1930 e derrubada em 2002 pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, ao reconhecer o racismo e criar o Programa

³⁰ Denise Fagundes Jardim - Professora do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS.

Nacional de Ações Afirmativas. Argumentando que o Brasil é um país onde todos têm acesso ao ensino superior, os participantes contrários às ações afirmativas afirmaram que a criação das cotas, ao invés de possibilitar reparação à população negra brasileira, apenas intensificava a discriminação racial no Brasil.

O antropólogo George Zarur³¹, também defensor da inconstitucionalidade das cotas, reforçou o pensamento de que a sociedade brasileira de hoje não pode pagar pelas atrocidades realizadas por seus antepassados. O professor declarou não se sentir culpado por uma bisavó de pele mais clara ter escravizado sua outra bisavó de pele mais escura.

A antropóloga Yvonne Maggie³² não compareceu à sessão, mas seu pronunciamento foi lido por George Zarur. O discurso da professora foi marcado pela condenação da transposição de um modelo do sistema de cotas, que, segundo ela, era uma parte do sistema de segregação, bem como pelo reconhecimento da necessidade de inclusão da população negra na educação, que deveria começar pela educação de base. Como alternativa para a inclusão de negros na sociedade, propôs a criação de cursos pré-vestibulares que capacitassem os negros para entrar no vestibular, ação já realizada por entidades como a AFROBRAS³³ e o EDUCAFRO há mais de dez anos.

Roberta Kaufmann³⁴ afirmou que o Brasil não é um país culturalmente segregado e que a formação de cotas precisa deixar de lado a temática racial e utilizar o critério social. “O que nós defendemos é que quando você defende leis raciais, você pode afetar esse frágil equilíbrio que nós, a duras penas, construímos”. A advogada é defensora da teoria de que a Lei de Cotas pode gerar um “ódio racial”. Declarou concordar com os argumentos de que ainda existe racismo no Brasil; mas, segundo ela, a melhor maneira de lutar contra essa discriminação é ser mais rigoroso no cumprimento da lei que condena a prática do racismo. “Nós temos que construir uma sociedade que não aceite e não tolere o racismo, pois isso é um crime que vai contra todos os brasileiros”, afirmou.

³¹ George de Cerqueira Leite Zarur - Professor da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO).

³² Yvonne Maggie - Professora de Antropologia da UFRJ; Mestre e Doutora em Antropologia Social.

³³ “A AFROBRAS é uma organização não governamental, fundada em 1997, que reúne intelectuais, autoridades, personalidades, negras ou não, e tem por finalidade trabalhar pela inserção socioeconômica, cultural e educacional dos jovens negros brasileiros” (AFROBRAS, <http://www.novo.afrobras.org.br/>).

³⁴ Roberta Fragozo Menezes Kaufmann - Procuradora e advogada do Partido Democratas, arguente da ADPF 186.

A segunda etapa do debate trouxe as explicações dos defensores das constitucionalidades das cotas.

Oscar Vilhena³⁵ lembrou que, desde sua origem, as cotas defendem o princípio da igualdade, já que foram criadas na Índia, por Mahatma Ghandi, para combater a exclusão causada pelo sistema de castas no país. Na visão de Vilhena, o sistema de cotas está posto para corrigir uma falha nos processos de seleção, já que hoje estes constituem uma forma de recompensar investimentos feitos por pais ricos, o que resulta em uma representação desproporcional da sociedade no ambiente universitário. E, mais, questiona se as universidades estão aptas a trabalhar a diversidade, pois sua experiência de docente há 21 anos na universidade mostra-lhe que esta é uma universidade branca: “estudei em uma universidade e vi uma universidade branca, com exceção aos estudantes africanos”. O pesquisador ressaltou que o critério de seleção das cotas precisa ser racial, pois é nesse quesito que o IPEA, o IBGE e outros institutos de pesquisa demonstram que está a diferença no Brasil. Apontou, ainda, que a universidade é o principal mecanismo de inclusão das pessoas, bem como é onde elas têm reconhecimento social.

O professor Kabengele Munanga³⁶ relatou sua experiência de ser o único negro desde sua entrada como aluno na universidade na década de 1970 até hoje, quando, prestes a aposentar-se, não consegue ver a possibilidade de ter um substituto negro para seu cargo: “Nesse tempo todo não entrou nenhum professor negro na instituição”, declarou. Combateu, ainda, as comparações feitas entre o sistema de cotas e o genocídio étnico ocorrido em seu país, Ruanda. De acordo com Munanga, as situações são totalmente diferentes, já que, em Ruanda, houve propostas de divisão étnica para dominação, e que o objetivo do sistema de cotas é justamente o contrário: a integração.

O professor Leonardo Avritzer³⁷ relatou sobre sua participação em reuniões que definiriam o *Amicus Curiae*³⁸ no caso *Grutter versus Bollinger*³⁹, que julgou a

³⁵ Oscar Vilhena Vieira - Representante da rede Conectas Direitos Humanos (CDH), professor de Direito da PUC de São Paulo e da FGV de São Paulo.

³⁶ Kabengele Munanga - Antropólogo e Diretor do Centro de Estudos Africanos da USP.

³⁷ Leonardo Avritzer - Foi pesquisador visitante no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT); atualmente é professor de Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

³⁸ “*Amicus Curiae* (amigo da corte, em latim), figura processual existente no ordenamento norte-americano que permite que organizações da sociedade civil tomem parte em um caso que considerem importante para elas, anexando ao processo memoriais com seus entendimentos e argumentos em relação a ele. No Brasil, tal possibilidade é criada nas Ações Diretas de Inconstitucionalidade pelo art. 7º, § 2º, da Lei 9.868/1999” (SANTOS, 2005).

constitucionalidade das cotas na Universidade de Michigan. Ressaltou o fato de que, por mais que as sociedades americanas e brasileiras tenham suas particularidades, as ações afirmativas são importantes nos dois países, não apenas no ambiente universitário, mas para construir um mercado de trabalho competitivo. O pesquisador apontou dados que demonstram que, em 1980, o número de negros nas universidades brasileiras era o mesmo nas universidades americanas em 1950, em plena segregação racial. Afirmou, ainda, que “A ação afirmativa pode colocar o Brasil na trilha das sociedades que acertaram um passado de desigualdade”.

O professor José Vicente⁴⁰ aproveitou a ocasião para entregar um memorial com assinaturas dos alunos e professores da Faculdade Zumbi dos Palmares, apoiando a constitucionalidade das cotas. Reforçou o fato de que as cotas já são uma realidade no Brasil há mais de dez anos e comoveu o plenário e os presentes ao apresentar um vídeo com cenas da real situação do negro no Brasil e falas de autoridades em defesa das ações afirmativas.

No último dia de audiência pública sobre reserva de vagas em universidades públicas por critério racial, o professor Fábio Comparato⁴¹ manifestou-se a favor do sistema de cotas. Falou da sua tristeza ao constatar que, após um século da abolição da escravatura, ainda se discute uma política que certamente não é suficiente para dar aos negros e pardos que vivem no território brasileiro uma posição de relativa igualdade com os demais brasileiros. Em sua opinião, a medida, apesar de não ser suficiente, ajuda a reparar os danos historicamente causados aos negros no país.

A professora Flávia Piovesan⁴² deu o exemplo da Fundação Cultural Palmares para sustentar a compatibilidade das cotas com o sistema constitucional brasileiro. Destacou que mulheres, crianças, povos indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiência, migrantes, dentre outras categorias demandam proteção especial. Concluiu que, sob a perspectiva dos direitos humanos, as ações

³⁹ “No caso Grutter v. Bollinger, a Corte dos Estados Unidos, por maioria, julgou constitucional o programa de Ação Afirmativa, entendendo ser precisamente delineado para atingir um corpo discente diversificado. A minoria votou pela inconstitucionalidade do programa, interpretando as provas de forma a comprovar a existência de cotas fixas para cada grupo racial. A maioria contornou esse argumento, conferindo uma presunção de boa-fé à universidade que utiliza critérios raciais com vistas à diversidade” (DUNCAN e CARRION, 2008).

⁴⁰ José Vicente - Presidente da AFROBRAS e Reitor da Faculdade Zumbi dos Palmares em São Paulo.

⁴¹ Fábio Konder Comparato - Jurista e professor titular da Faculdade de Direito da USP.

⁴² Flávia Piovesan - Professora Doutora da Faculdade de Direito da PUC de São Paulo e do Paraná, procuradora do Estado de São Paulo.

afirmativas em prol da população afrodescendente surgem como um instrumento capaz de enfrentar a injustiça social e econômica.

A relatora nacional para o Direito Humano à Educação, Denise Carreira⁴³, representando a ONG Ação Educativa, defendeu as ações afirmativas que buscam garantir o acesso de negros, indígenas e pobres às universidades públicas. Para tanto, fez a seguinte afirmação:

Não podemos esperar 67 anos, como previsto em vários estudos, para que os indicadores educacionais de brancos e negros se encontrem. Esse tempo sacrificaria mais três gerações, além das dezenas que ao longo da história brasileira foram penalizadas pelo racismo.

Marcos Cardoso⁴⁴ defendeu a luta do movimento negro brasileiro em favor da manutenção das cotas raciais, por acreditar que as ações afirmativas no Brasil têm uma missão fundamental: a de explicitar o racismo e os conflitos étnico-raciais, com o objetivo de romper com a “naturalização” das desigualdades raciais no país. Salientou que a audiência pública sobre a constitucionalidade das políticas e ações afirmativas para grupos historicamente excluídos foi importantíssima, tanto pelos seus resultados no futuro quanto pelos impactos que poderá produzir no processo da história de luta pela redução da violência que é o racismo. Referindo-se às manifestações contrárias à ampliação do acesso dos negros aos sistemas de cotas, afirmou que “Tentar criar mecanismos para excluir a população negra é negar novamente a humanidade negro-africana presente na construção deste país”.

O professor Alan Kardec Barbiero⁴⁵, representando a ANDIFES, falou sobre a experiência das universidades federais em relação às cotas e defendeu a autonomia das universidades em respeito ao princípio constitucional contido no art. 207. A entidade representa 59 instituições de ensino superior, entre as quais estão todas as universidades federais.

Augusto Chagas⁴⁶ disse acreditar que a posição da UNE sobre diversos assuntos relacionados aos estudantes brasileiros é consolidada em congressos

⁴³ Denise Carreira - Jornalista, mestre em educação e Relatora Nacional para o Direito Humano à Educação; coordena o Programa Diversidade, Raça e Participação, da ONG Ação Educativa, que defende as cotas para negros nas universidades.

⁴⁴ Marcos Antonio Cardoso - Representante da Coordenação Nacional de Entidades Negras (CONEN).

⁴⁵ Alan Kardec Martins Barbiero - Representante da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

⁴⁶ Augusto Canizella Chagas - Presidente da União Nacional dos Estudantes.

realizados a cada dois anos, e que a entidade é favorável às políticas de reservas de vagas.

O professor Eduardo Magrone⁴⁷ historiou que a política de ações afirmativas iniciou na UERJ, em 2003, como parte de um projeto global de inclusão dos grupos sistematicamente excluídos. Segundo Magrone, o resultado parcial da implementação da política revela que candidatos cotistas têm resultados mais modestos que os dos não-cotistas e precisam de apoio pedagógico além do convencional para se manterem no curso.

O pesquisador João Feres⁴⁸ elencou três motivos para a aplicação de políticas de ação afirmativa: reparação, justiça social e/ou diversidade. Para ele, a reparação é a ideia de corrigir a injustiça da escravidão cometida no passado histórico beneficiando os descendentes dos negros. Já a justiça social é decorrente da ideia de que é preciso tratar com diferença os grupos para tornar suas relações mais justas (discriminação positiva). Isso é feito por meio de políticas de ação afirmativa, como é a da reserva de cotas em universidades, por exemplo.

A professora Jânia Saldanha⁴⁹ fez um resumo da política de ações afirmativas na UFSM, que começou a ser discutida em 2007. Segundo ela, a experiência, que ainda está em construção, demonstra a preocupação da universidade com a permanência dos alunos cotistas no ensino superior.

O estudante David Curianuzio⁵⁰ afirmou que o sistema de cotas na universidade gaúcha está sendo desvirtuado porque há cotistas com alto padrão de vida, que viajam regularmente ao exterior, moram em apartamentos de cobertura e têm casas de veraneio. Evidências dessa realidade, encontradas em *sites* de relacionamento, foram utilizadas pelo estudante na ação judicial que moveu, mediante a qual conseguiu liminar para ingressar na UFRGS.

O professor Marcelo Tragtenberg⁵¹ defendeu a utilização de políticas afirmativas para neutralizar a discriminação socioeconômica e racial no Brasil. Disse, ainda, que há no Brasil cursos universitários em que não entra um único aluno proveniente de escolas públicas. “Nós temos um *apartheid* igual ou pior do que o da

⁴⁷ Eduardo Magrone - Pró-Reitor de Graduação da UFJF.

⁴⁸ João Feres - Mestre e Doutor em Ciência Política pela *City University of New York* (CUNY); professor do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ).

⁴⁹ Jânia Maria Lopes Saldanha - Professora do Mestrado em Integração Latino-Americana da UFSM; advogada.

⁵⁰ Estudante de Museologia da UFRGS,

⁵¹ Marcelo Henrique Romano Tragtenberg - Professor da UFSC.

África do Sul no que se refere na área social”, disse ele. Acredita que a adoção do sistema de cotas é essencial para reduzir a exclusão socioeconômica da população negra; e que, por esse motivo, o acesso à universidade deve dar-se pelas duas formas possíveis de cotas: pela cor da pele e pela situação econômica do aluno.

Diversas personalidades negras brasileiras estiveram presentes durante a sessão para acompanhar os debates. Para o cineasta Joel Zito Araújo, a chegada da temática racial à Suprema Corte permitiu a vivência de um momento histórico na sociedade brasileira, em que as falsas ideias de democracia racial estão sendo abandonadas. “Essa é uma forma de mostrar a qualidade dos argumentos de todos aqueles que percebem que esse passado tem que ser derrotado e se movimentam em prol do acesso a sociedade para todos os cidadãos”.

Para Humberto Adami, ouvidor da SEPPIR, a realização da audiência foi um momento inédito pelo qual muitas pessoas lutaram durante toda a vida. Ressaltou, também, a qualidade dos argumentos apresentados pelos defensores da constitucionalidade das cotas. “É preciso achar soluções para criar um país melhor onde todos estão integrados”, disse ele.

Mesmo não estando previstas as falas de dois estudantes universitários, o ministro Enrique Ricardo Lewandowski concedeu-lhes a palavra. Antes de encerrar a sessão, os estudantes tiveram a oportunidade de se manifestarem quanto às políticas de ação afirmativa de acesso ao ensino superior. O aluno da UFRGS David Cunha Minusso criticou o sistema de cotas para alunos oriundos de escolas públicas por entender que, dentro do percentual de 15% que lhes é destinado, acessam a universidade os que estudam em escolas públicas de excelência; que o número de alunos negros que estão acessando a universidade é mínimo; e que mais sensatas seriam as cotas sociais, para as quais são analisadas as condições socioeconômicas. Já o aluno da UERJ Moacir Silva ressaltou a importância das cotas para autodeclarados negros na sua universidade, onde, segundo ele, há um convívio pacífico entre cotistas e não-cotistas, o qual põe por terra as teorias de que o sistema geraria ódio racial. Ressaltou a falta de oportunidades que sofrem os negros, que faz com que sejam excluídos do sistema educacional, bem como a falta de sensibilidade da sociedade para com o histórico de sofrimento causado pela escravidão.

Ao final da Audiência Pública, o Ministro Lewandowski fez uma avaliação positiva do evento, destacando o alto nível do debate em todos os aspectos:

sociológicos, biológicos, jurídicos, históricos, econômicos, filosóficos e demográficos. Segundo ele, todos os aspectos possíveis a respeito do tema das cotas e das ações afirmativas nas universidades foram abordados, e que esse material subsidiará os ministros para que tomem a decisão mais justa possível com relação às duas ações que estavam sob julgamento. Explicou que, se o STF entender que as políticas afirmativas na UnB são constitucionais, será paradigma para todas as universidades públicas do país. Ele pode, ainda, modular sua decisão, eventualmente estabelecendo algumas condicionantes, alguns requisitos de aprimoramento à luz da Constituição Federal. Caso, por ventura, se manifeste pela inconstitucionalidade, a decisão com certeza afetará todos os programas em curso; no caso de estabelecida a inconstitucionalidade temporal, tal decisão só valerá para o futuro. O Ministro deixou bem claro, no entanto, que essas são as possibilidades: não afirmou que as decisões serão essas ou mesmo dessas formas (GELEDÉS, 2010). Comprometeu-se ainda a fazer o possível para que essas ações fossem julgadas ainda neste ano em curso; porém, em se tratando de ano eleitoral, e considerando que ele também atua no Tribunal Federal Eleitoral, o que lhe atribui uma grande demanda de trabalho, não pôde assegurar que elas terão seu desfecho ainda em 2010.

A Audiência Pública realizada pelo STF talvez tenha sido o mais importante acontecimento do ano de 2010 para o ensino superior. Os debates ali ocorridos poderão ou concretizar a validade e a necessidade da Ação Afirmativa de Cotas no Ensino Superior, ou ao contrário, frustrar toda uma luta realizada pelos que acreditam que a política de ação afirmativa de cotas possa diminuir a dificuldade que os negros e os pobres têm de acessar o ensino público superior. Dificilmente haverá um consenso quanto à política de cotas nas universidades e esta diversidade de posições revela também características dos diversos setores da sociedade brasileira.

4 PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

A questão de pesquisa proposta pela pesquisadora – A política de cotas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul configura-se como uma efetiva ação afirmativa para a inclusão de alunos negros egressos de escolas públicas no ensino superior? – encontrou, na abordagem qualitativa, de característica exploratória e descritiva, a possibilidade de desenvolver a investigação. A característica qualitativa é justificada pela possibilidade de complementar a análise dos dados e, conseqüentemente, do fenômeno. De acordo com Prodanov e Freitas (2009), a pesquisa qualitativa busca mostrar o vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, vínculo este que não pode ser traduzido em números. O ambiente natural da pesquisa qualitativa é a fonte direta para coleta de dados, sendo o pesquisador o instrumento-chave, o que caracteriza a pesquisa descritiva. Não há preocupação em comprovar hipóteses previamente, no momento da análise de dados; porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados.

A característica exploratória se justifica em função do recente processo que se propõe investigar e da incipiente produção de análises a respeito dessa prática. Como afirma Gil (2008), pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão geral acerca de determinado fato, bem como desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou de hipóteses pesquisáveis em posteriores estudos.

Enquanto pesquisa descritiva, o estudo buscou identificar características de determinada população ou fenômeno, bem como investigar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade e nível de renda (GIL, 2008). Portanto, neste caso, a pesquisa exploratório-descritiva é pertinente ao estudo das ações afirmativas de cotas, uma vez que oferece respostas compatíveis com o intuito investigativo e com o objeto em questão.

4.1 COLETA DE DADOS

A pesquisa foi realizada em três momentos distintos, porém complementares, a saber: pesquisa bibliográfica e documental; participação em atividades na instituição; entrevista com servidores e com alunos cotistas autodeclarados negros da instituição de ensino. Tal processo compreende o período de julho de 2009 a outubro de 2010.

O primeiro momento foi direcionado inicialmente a explorar o estado da arte sobre o tema e o objeto em estudo, especialmente por meio da pesquisa bibliográfica. Logo após, teve início a pesquisa documental, a partir de contatos e visitas institucionais realizados na UFRGS para busca de informações, principalmente junto à Secretaria de Assistência Estudantil (SAE), ao Conselho Universitário (CONSUN) e ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS). Essas fontes concentram dados recentes sobre os benefícios oferecidos pela UFRGS a seus estudantes, benefícios estes que lhes dão suporte e auxiliam na sua permanência na universidade; bem como sobre as ações desenvolvidas na tentativa de aproximar os estudantes do âmbito acadêmico, incluindo projetos de pesquisa e programas de acompanhamento de comunidades carentes. Essas ações promovem o desenvolvimento da capacidade de produção do conhecimento dos estudantes participantes, os quais têm a oportunidade de acrescentar seus saberes ao grande grupo de discentes da universidade. Também nessa etapa foi pesquisado o processo que deu origem às cotas na universidade, o que possibilitou um melhor entendimento do grandioso caminho percorrido para a implementação dessa política. Além disso, foram coletados importantes dados referentes aos alunos cotistas, tais como o número de alunos cotistas ingressantes e o número de alunos cotistas que utilizam os benefícios oferecidos. Vale dizer que esses dados não foram encontrados sistematizados em publicações.

Na intenção de ampliar os dados encontrados na perspectiva qualitativa, procedeu-se ao segundo momento: a participação em eventos científicos realizados pela e na instituição pesquisada, a saber: Seminário Diversidade na Universidade (maio/2010); Diversidade na Universidade: A Questão da Negritude (agosto/2010) e I Seminário de Ações Afirmativas da UFRGS (agosto/2010). Também houve participação nas reuniões de organização desses eventos.

O contato com os alunos cotistas autodeclarados negros remete ao terceiro momento da investigação. Inicialmente, eles foram convidados, por meio de mensagem eletrônica, a participar da pesquisa; após seu consentimento formal, concederam entrevista pessoal. Os contatos eletrônicos foram feitos a partir de listagem de *e-mails* a que a pesquisadora teve acesso na condição de servidora da instituição, em exercício na Comissão de Graduação da Escola de Educação Física desde 2006 até 2009, bem como por posteriores indicações dos próprios alunos e de colegas servidores. Foi encaminhado um total de 115 mensagens eletrônicas, e 12 respostas foram recebidas. Estas resultaram no agendamento, também a partir de contato eletrônico, de oito entrevistas face a face. Além dessas, foram agendadas mais duas entrevistas através de contato pessoal, a partir de indicações dos entrevistados. Ao todo, foram concedidas 10 entrevistas face a face, que foram registradas com o uso de gravador digital e armazenadas em arquivos digitalizados (APÊNDICE A).

4.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram os seguintes: pesquisa documental para obter dados sócio-históricos sobre o processo de estabelecimento das cotas na universidade; participação em diversas atividades atinentes à questão da pesquisa; entrevistas com servidores para obter informações sobre os projetos e programas voltados aos estudantes e entrevistas semiestruturadas com cotistas autodeclarados negros.

Na tentativa inicial de aproximação ao tema e aos alunos, ainda na etapa de formulação do projeto, foram encaminhadas 50 mensagens eletrônicas a alunos cotistas da Escola de Educação Física da UFRGS, durante os meses de novembro e dezembro de 2009. As mensagens explicavam o objetivo da pesquisa e solicitavam a disponibilidade dos remetentes para serem entrevistados pela pesquisadora. Destas 50 mensagens, retornaram quatro respostas, e efetivaram-se duas entrevistas: uma com aluno ingressante por cota social e outra com ingressante por cota racial. Essas entrevistas possuíam roteiro mais aberto de questões e trouxeram como contribuição a possibilidade de conhecer como esses alunos, enquanto cotistas, estavam vivenciando este momento histórico na UFRGS.

O instrumento utilizado para levantar as informações necessárias junto aos estudantes cotistas autodeclarados negros da UFRGS foi a entrevista semiestruturada, com perguntas abertas (APÊNDICE A). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), que constitui a autorização para o uso das informações na pesquisa, foi firmado no momento da realização da entrevista. Esses instrumentos foram elaborados pela pesquisadora e validados por Banca Examinadora por ocasião da qualificação do projeto de pesquisa.

Na entrevista, constaram inicialmente perguntas sobre o perfil sociodemográfico dos entrevistados, seu conhecimento da política de cotas, sua opção de modalidade de ingresso no momento da inscrição para o vestibular e sua inclusão no contexto universitário. A entrevista, segundo Minayo (2008), combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. Também possibilita o contato direto entre pesquisador e pesquisado, como um processo de interação social no qual o entrevistador tem a finalidade de obter informações do entrevistado mediante um roteiro contendo tópicos em torno de uma problemática central. O pesquisado, por sua vez, tem a liberdade de expor suas ideias de acordo com sua experiência, a partir do foco principal proposto pelo pesquisador, sendo-lhe permitidas respostas livres e espontâneas (HAGUETTE, 2003), desta forma atendendo qualitativamente a pesquisa. Os principais temas presentes nas entrevistas são os seguintes: os motivos que levaram o estudante a escolher a política de cotas para ingresso na universidade; sua apreciação sobre o convívio acadêmico; sua percepção da existência ou não de discriminação na universidade; seu conhecimento de programas internos que auxiliam na permanência do cotista na universidade; e sua identificação como cotista.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS

O método utilizado para a análise dos dados da pesquisa bibliográfica e documental, para a participação em atividades na instituição e entrevistas com servidores e cotistas da instituição de ensino foi a técnica de triangulação. Nessa técnica, todos os dados coletados são devidamente organizados, entrelaçados e

interpretados pelo pesquisador, apoiado nos fundamentos teóricos anteriormente apresentados. Segundo Triviños (1999), a técnica da triangulação possibilita o máximo aprofundamento da descrição, da explicação e da compreensão do foco em estudo. Isso porque um fenômeno social não pode ser concebido de forma isolada, sem considerar as raízes históricas, os significados culturais e as vinculações estreitas e essenciais com sua realidade social.

Taylor e Bogdan *apud* Cauduro (2004) concebem a triangulação como a combinação, em um estudo único, de diferentes métodos ou fontes de dados, possibilitando uma compreensão profunda e clara do cenário e das pessoas estudadas. Existem modalidades distintas de triangulação, mas todas guardam a mesma finalidade, qual seja, contrastar e interpretar dados, teorias, métodos e os próprios investigadores.

Os dados coletados nas entrevistas foram transcritos, e as transcrições foram enviadas aos entrevistados a fim de que estes autorizassem sua utilização na forma como estavam apresentadas. Os entrevistados foram alertados, neste momento, de que poderiam solicitar a supressão ou a complementação de alguma fala, caso considerassem necessário, conforme constou no TCLE assinado antes da realização da entrevista.

As entrevistas foram inicialmente analisadas a partir do *software* QQSoft (qualiquantisoft)⁵², desenvolvido como técnica para tratar dados oriundos de pesquisas de opinião que possuam questões abertas, agrupando os extratos dos depoimentos de conteúdo semelhante em discursos-síntese, característica da investigação desenvolvida. Neste *software* foram colocados todos os dados sociodemográficos dos entrevistados, as perguntas e as respostas; sendo que esse programa tem a capacidade de agrupar todas as respostas a cada pergunta, dessa forma facilitando sua análise em um mesmo bloco. As perguntas foram agrupadas de acordo com as respostas relacionadas a cada objetivo proposto, e então foram criadas seis categorias de análise: percurso escolar do aluno cotista; acolhimento na universidade; cotas enquanto ação afirmativa; ações inclusivas propostas; efetividade do processo inclusivo; e racismo e discriminação.

⁵² Desenvolvido pelos pesquisadores da USP Fernando Lefevre e Ana Maria Cavalcanti Lefevre em parceria com a Sales & Paschoal Informática.

No próximo capítulo, são apresentadas as informações obtidas na pesquisa documental, que busca construir o percurso da universidade no estabelecimento das cotas para ingresso dos alunos.

5 O PROCESSO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a discussão sobre as ações afirmativas de cotas iniciaram oficialmente em meados de junho de 2004. O primeiro debate aconteceu no auditório da Faculdade de Educação e contou com a participação especial do antropólogo José Jorge de Carvalho, professor e mentor do mesmo projeto na UnB.

Em novembro de 2006, o então Reitor da UFRGS, Prof. José Carlos Ferraz Hennemann, designou, pela Portaria nº 3.222 de 03 de novembro de 2006, uma Comissão Especial para elaborar uma proposta de implantação do programa de ações afirmativas na UFRGS, a qual seria posteriormente submetida ao Conselho Universitário. O programa foi aprovado em junho 2007 e regulamentado pela Decisão nº 134/2007 do Conselho Universitário, por um período de cinco anos, e atende a população de estudantes de escolas públicas, negros e indígenas (UFRGS-CONSUN, 2007).

Oliven (2009), que participou desse momento na universidade, discorre sobre o dia em que foi aprovado o Programa de Ações Afirmativas de Cotas:

Foi um parto difícil! Já na véspera da votação, representantes de Movimentos Negros e de Comunidades Indígenas reuniram-se em vigília, com suas velas e seus cânticos, para relembrar sua história de opressão, mas principalmente para compartilharem a lembrança de suas lutas e vitórias. O público dessa narrativa não era apenas o Conselho Universitário, encarregado da votação, mas a nação em geral (OLIVEN, 2009, p. 66).

A reserva de vagas na UFRGS se dá da seguinte maneira: são reservados 30% do total das vagas para alunos oriundos de escolas públicas; e, dessas, a metade é destinada a alunos autodeclarados negros, que também devem ter sua escolaridade na rede pública. Os alunos oriundos de escolas públicas deverão ter cursado 50% do ensino fundamental e 100% do ensino médio nessas escolas. Nesse programa todos os candidatos à reserva de vagas prestam as mesmas provas no vestibular e têm um mínimo de acertos necessários à classificação (uma nota de corte) de acordo com o curso escolhido. Os melhores colocados no vestibular ocupam 70% das vagas (cotistas e não-cotistas). Para preencher os 30% restantes, a universidade seleciona os candidatos inscritos como cotistas com as

melhores médias. A primeira metade dessas vagas (15%) é ocupada por alunos de escolas públicas; as demais, pelos estudantes autodeclarados negros com as melhores médias. Caso não haja esses candidatos dentro dos pré-classificados no concurso, as vagas voltam aos grupos anteriores.

Aos candidatos indígenas, foram destinadas dez vagas extras a partir de 2008, podendo ser alteradas de acordo com a demanda. O programa passa por avaliações contínuas, e foram instituídas duas comissões para seu acompanhamento: a Comissão de Acesso e Acompanhamento do Estudante Indígena e a Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, esta última com a função de promover as condições para que o estudante de baixa renda tenha condições de se manter no seu curso até a formatura. De acordo com Oliven (2009),

Quando a UFRGS deu início ao debate na comunidade acadêmica para se posicionar quanto à possibilidade da implementação de cotas nos seus vários cursos, as lideranças de Movimentos Negros e de Comunidades Indígenas se fizeram presentes. Nem tudo que almejaram conseguiram: negros que estudaram em escolas privadas, muitos deles com bolsas, não foram contemplados nas cotas, por exemplo. No entanto, o estabelecimento de 30% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, sendo que a metade para auto declarados afro-descendentes, bem como as vagas especiais para índios foram uma grande conquista.

Além das cotas sociais e raciais, foram criadas 10 novas vagas na universidade para atender as reivindicações dos grupos indígenas, em cursos escolhidos pelas próprias comunidades, sendo que os candidatos passam por um processo seletivo especial. Os cursos onde ingressaram os atuais cotistas indígenas são: Pedagogia, Enfermagem, Direito, História, Letras, Medicina, Odontologia, Jornalismo e Agronomia. Lucíola Maria, ou Nivan, como é chamada entre os Kaingangues, é uma figura, atualmente, conhecida no Estado por ser a primeira indígena cursando Medicina na UFRGS. Enfermeira formada em uma universidade privada, filha de pai branco funcionário da Funai e de mãe indígena, trabalha na comunidade onde foi criada e para onde pretende voltar (OLIVEN, 2009, p. 72).

A UFRGS, até dezembro de 2010, contava com 4.190 alunos cotistas. Desse total, 773 são autodeclarados negros, e 3.417 são alunos oriundos de escolas públicas (UFRGS-COPERSE⁵³, 2010). A Tabela 2 fornece o número de estudantes que ingressaram pelas cotas raciais e pelas cotas sociais. Nela se observa que os negros não preenchem todas as vagas destinadas às cotas raciais, que são 15% do total de vagas em cada curso. Esse dado sugere que eles não tenham a informação

⁵³ UFRGS-COPERSE – Comissão Permanente de Seleção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/coperse/>, 2010.

necessária sobre a possibilidade de acessar a universidade através das cotas e/ou que desconheçam o fato de que a própria Instituição oferece benefícios com vistas a possibilitar sua permanência na universidade. Outra possível explicação talvez seja a de que aqueles com uma condição socioeconômica desfavorável, que muito cedo lhes encaminha ao mercado de trabalho, não se permitam vislumbrar a possibilidade de cursar o ensino superior em função da dedicação de tempo que este demanda. Outra hipótese, ainda, seria uma baixa autoconfiança da população negra.

Tabela 2 - Número de vagas oferecidas e preenchidas por modalidade de cota, de março de 2008 a março de 2010

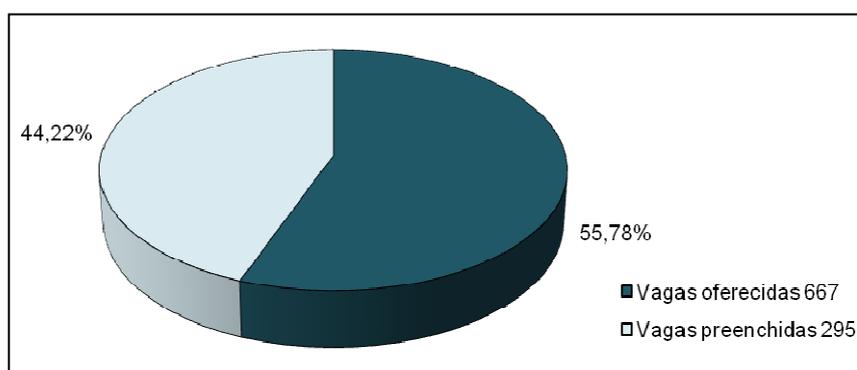
	Modalidade de Cotas				Total Geral 2008 – 2009 – 2010	
	Autodeclarados		Escolas públicas			
	Número de vagas				Oferecidas	Preenchidas
Ano de ingresso	Oferecidas	Preenchidas	Oferecidas	Preenchidas		
2008	667	295	667	1.020	1.334	1.315
2009	704	231	704	1.151	1.408	1.382
2010	771	247	771	1.246	1.542	1.493
Total por modalidade de cota	2.142	773	2.142	3.417	4.284	4.190

Fonte: UFRGS, COPERSE, 2010. Tabela construída pela autora.

A seguir estão apresentados os percentuais das cotas destinadas a autodeclarados negros, nos anos de 2008, 2009 e 2010. Pode-se observar que os alunos autodeclarados negros não chegam a utilizar 50% das vagas disponibilizadas.

Em 2008, foram utilizados 44,22% do percentual disponibilizado para esse grupo, conforme mostra o Gráfico 1.

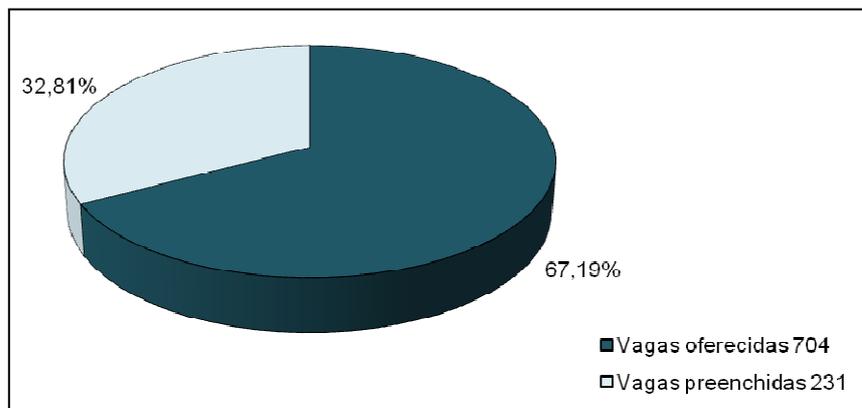
**Gráfico 1 - Cotas para autodeclarados negros
% de vagas oferecidas-preenchidas
2008**



Fonte: UFRGS/COPERSE – Processos seletivos anteriores (Disponível em: <http://www.ufrgs.br/coperse/>), 2010. Gráfico construído pela autora.

Em 2009, este percentual caiu para 32,81%, conforme mostra o Gráfico 2.

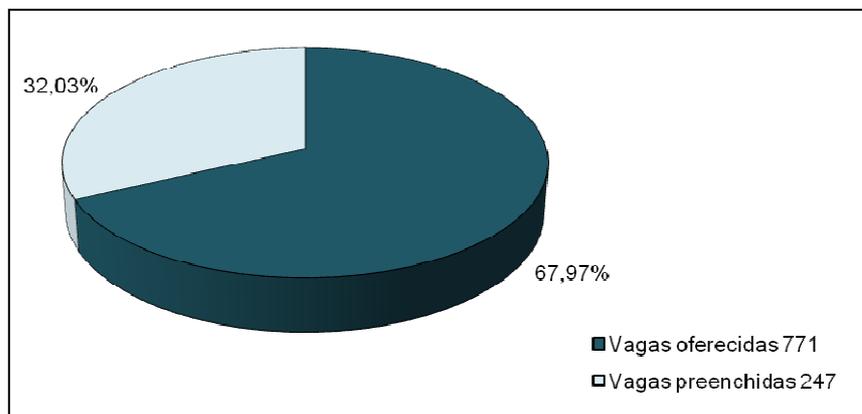
**Gráfico 2 - Cotas para autodeclarados negros
% de vagas oferecidas-preenchidas
2009**



Fonte: UFRGS/COPERSE – Processos seletivos anteriores (Disponível em: <http://www.ufrgs.br/coperse/>), 2010. Gráfico construído pela autora.

E em 2010, este percentual baixou ainda mais, ficando em 32,03%, conforme mostra o Gráfico 3.

**Gráfico 3 - Cotas para autodeclarados negros
% de vagas oferecidas-preenchidas
2010**



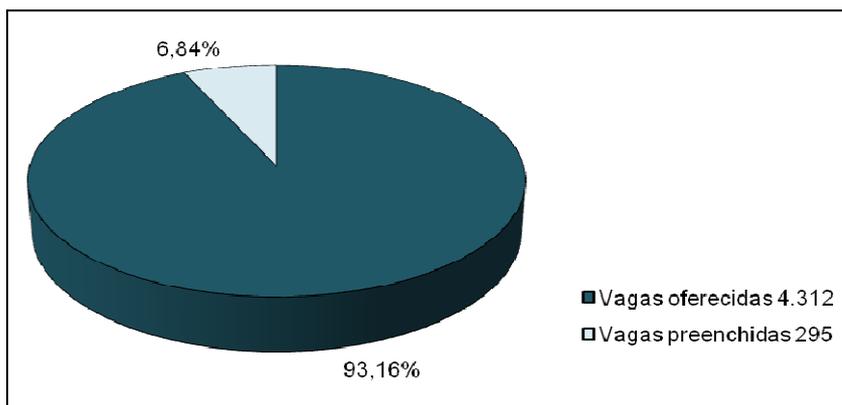
Fonte: UFRGS/COPERSE – Processos seletivos anteriores (Disponível em: <http://www.ufrgs.br/coperse/>), 2010. Gráfico construído pela autora.

Contrariamente aos candidatos autodeclarados negros, que não preenchem as vagas que lhe são destinadas, os candidatos oriundos de escolas públicas preenchem praticamente todo o percentual destinado (15%), mais as vagas que não são preenchidas pelos autodeclarados negros, ocupando, dessa maneira, mais de 100% das cotas sociais. Em 2008, os alunos oriundos de escolas públicas preencheram 153% das cotas; em 2009, o percentual aumentou para 163%; e, em 2010, teve uma queda de 2 pontos percentuais com relação a 2009, totalizando 161%.

O total de vagas oferecidas para cotistas durante o período 2008-2010 foi de 4.284, sendo 50% para cada modalidade de cota. Foram preenchidas 773 vagas pelos autodeclarados negros, o que representa 36% do total oferecido para cotas raciais; os candidatos oriundos de escolas públicas preencheram 3.417 vagas, o que representa 159% das 2.142 vagas. Mesmo os candidatos às cotas tendo preenchido praticamente todas as vagas, 94 destas foram direcionadas ao acesso universal, por não terem sido preenchidas por cotistas: em 2008, 19 vagas; em 2009, 26 vagas; e, em 2010, 49 vagas foram preenchidas por candidatos que tiveram acesso universal à universidade.

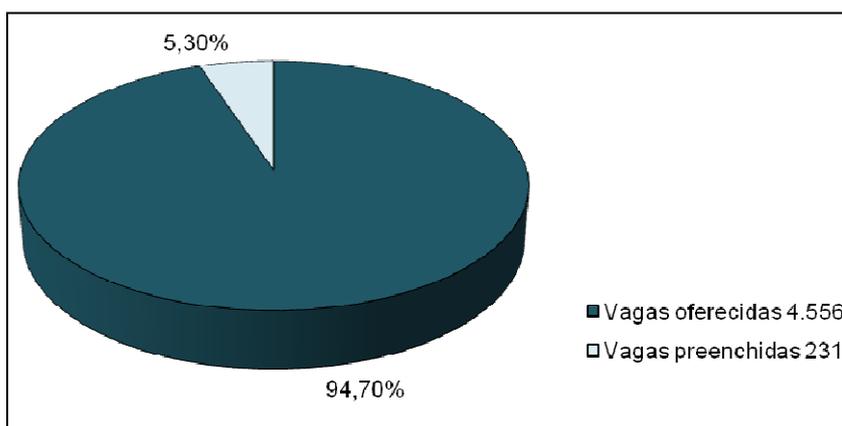
Quanto ao percentual que representa a presença de autodeclarados negros que ingressaram na UFRGS, em relação ao total das vagas oferecidas pela universidade à sociedade brasileira, apresentam-se os Gráficos 4, 5 e 6 a seguir, por ano de ingresso:

**Gráfico 4 - Autodeclarados negros / universal
% preenchido do total de vagas oferecidas na UFRGS
2008**



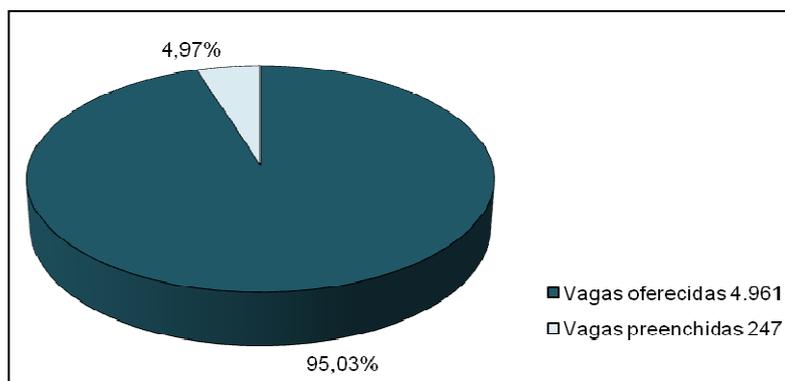
Fonte: UFRGS/COPERSE – Processos seletivos anteriores (Disponível em: <http://www.ufrgs.br/coperse/>), 2010. Gráfico construído pela autora.

**Gráfico 5 - Autodeclarados negros / universal
% preenchido do total de vagas oferecidas na UFRGS
2009**



Fonte: UFRGS/COPERSE – Processos seletivos anteriores (Disponível em: <http://www.ufrgs.br/coperse/>), 2010. Gráfico construído pela autora.

**Gráfico 6 - Autodeclarados negros / universal
% preenchido do total de vagas oferecidas na UFRGS
2010**



Fonte: UFRGS/COPERSE – Processos seletivos anteriores (Disponível em: <http://www.ufrgs.br/coperse/>), 2010. Gráfico construído pela autora.

Como pode ser observado, a cada ano o número de negros ingressantes pela cotas raciais diminuiu. Tal fato poderia constituir-se em objeto de futuros estudos que investiguem os possíveis motivos dessa redução, considerando que as cotas, em princípio, constituem uma forma menos difícil de acesso, principalmente em um momento político de aumento da escolaridade dos negros no país, conforme estatísticas do IBGE, através da PNAD.

As Tabelas a seguir mostram os cursos que, durante os três anos (2008, 2009 e 2010) de ingresso de alunos cotistas, não preencheram as vagas oferecidas; os cursos que preencheram todas as vagas; e os que preencheram 50% ou mais das vagas oferecidas para alunos autodeclarados negros.

Tabela 3 - Ocupação das vagas oferecidas na UFRGS para alunos autodeclarados negros - 2008

Curso/Ano	Número de vagas	
	Oferecidas	Ocupadas
Cursos em que as vagas não foram ocupadas		
• Administração - Diurno	12	–
• Artes Visuais - Licenciatura	07	–
• Biomedicina	05	–
• Ciências Jurídicas e Sociais - Direito - Diurno	11	–
• Comunicação Social - Publicidade e Propaganda	08	–
• Design - Produto	03	–
• Design - Visual	03	–
• Engenharia Ambiental	05	–
• Física	15	–
• Fonoaudiologia	05	–
• Medicina	21	–
• Música	08	–
• Relações Internacionais	06	–
• Teatro	03	–
Cursos em que todas as vagas foram ocupadas		
• Educação Física - Licenciatura	12	12
• Enfermagem	15	15
• Engenharia Cartográfica - Noturno	04	04
• Física - Licenciatura - Noturno	05	05
• Geografia - Noturno	05	05
Cursos em que 50% ou mais das vagas foram ocupadas		
• Arquivologia - Noturno	05	04
• Biblioteconomia	12	07
• Ciências Atuariais - Noturno	05	03
• Ciências Biológicas	15	10
• Ciências Contábeis - Noturno	21	20
• Ciências Jurídicas e Sociais - Direito - Noturno	11	10
• Ciências Sociais - Diurno	10	05
• Ciências Sociais - Noturno	15	14
• Comunicação Social - Relações Públicas	08	05
• Educação Física - Bacharelado	12	07
• Engenharia de Controle e Automação	05	04
• Engenharia Elétrica	12	07
• Estatística	06	04
• Farmácia	17	14
• Geografia - Diurno	05	03
• História - Diurno	06	03
• História - Noturno	07	05
• Letras - Licenciatura	20	19
• Matemática - Licenciatura - Noturno	07	06
• Museologia	05	03
• Pedagogia	18	12

Fonte: UFRGS, COPERSE, 2010. Tabela construída pela autora.

Tabela 4 - Ocupação das vagas oferecidas na UFRGS para alunos autodeclarados negros - 2009

Curso/Ano	Número de vagas	
	Oferecidas	Ocupadas
Cursos em que as vagas não foram ocupadas		
• Biomedicina	05	–
• Ciências Sociais - Diurno	10	–
• Comunicação Social - Publicidade e Propaganda	08	–
• Design - Visual	05	–
• Engenharia Ambiental	05	–
• Engenharia de Controle e Automação	05	–
• Engenharia de Minas	04	–
• Estatística	06	–
• Física - Licenciatura	05	–
• Matemática - Bacharelado	07	–
• Matemática - Licenciatura - Diurno	07	–
• Música	08	–
• Química - Licenciatura - Diurno	03	–
• Relações Internacionais	06	–
Cursos em que todas as vagas foram ocupadas		
• Geografia - Noturno	05	05
• História - Noturno	07	07
• Nutrição	09	09
• Psicologia - Noturno	05	05
• Química Industrial	03	03
Cursos em que 50% ou mais das vagas foram ocupadas		
• Administração - Noturno	24	14
• Ciências Contábeis - Noturno	21	18
• Ciências Jurídicas e Sociais - Direito - Noturno	11	09
• Ciências Sociais - Noturno	15	09
• Enfermagem	16	12
• Engenharia Elétrica	12	09
• Farmácia	17	14
• Fonoaudiologia	05	04
• Geografia - Diurno	05	03
• História - Diurno	06	04
• Química Industrial - Noturno	03	02
• Teatro	03	02

Fonte: UFRGS, COPERSE, 2010. Tabela construída pela autora.

Tabela 5 - Ocupação das vagas oferecidas na UFRGS para alunos autodeclarados negros - 2010

Curso/Ano	Número de vagas	
	Oferecidas	Ocupadas
Cursos em que as vagas não foram ocupadas		
• Administração - Form. Administração Pública Social - Noturno	12	–
• Ciências Sociais - Diurno	10	–
• Arquitetura e Urbanismo	15	–
• Artes Visuais - Bacharelado	07	–
• Artes Visuais - Licenciatura	07	–
• Biblioteconomia	12	–
• Biomedicina	06	–
• Design - Produto	05	–
• Engenharia de Alimentos	05	–
• Engenharia de Energia	05	–
• Engenharia Física	05	–
• Engenharia Metalúrgica	08	–
• Engenharia Química	12	–
• Filosofia - Bacharelado - Diurno	05	–
• Filosofia - Licenciatura - Noturno	06	–
• Física - Bacharelado - Física Computacional	03	–
• Física - Bacharelado - Mat. e Nanotecnologia	03	–
• Física - Bacharelado - Pesquisa Básica	03	–
• Física - Licenciatura	05	–
• Física - Licenciatura - Noturno	05	–
• Geografia - Diurno	05	–
• Matemática - Bacharelado	07	–
• Matemática - Licenciatura - Diurno	07	–
• Museologia	05	–
• Música	08	–
• Odontologia - Noturno	05	–
• Pedagogia	18	–
• Química - Licenciatura - Noturno	03	–
• Teatro - Licenciatura	03	–
Cursos em que todas as vagas foram ocupadas		
• Ciências Contábeis - Noturno	21	21
• Engenharia Cartográfica - Noturno	05	05
• Serviço Social - Noturno	05	05
Cursos em que 50% ou mais das vagas foram ocupadas		
• Administração - Noturno	24	22
• Ciência da Computação	15	09
• Ciências Biológicas	15	13
• Comunicação Social - Publicidade e Propaganda	08	04

• Comunicação Social - Relações Públicas	08	04
• Enfermagem	16	14
• Engenharia de Controle e Automação	05	04
• Engenharia de Produção	09	05
• Engenharia Elétrica	12	09
• Física - Bacharelado - Astrofísica	03	02
• Geografia - Noturno	05	04
• História - Diurno	08	04
• História - Noturno	09	07
• Nutrição	09	08
• Química Industrial - Noturno	03	02
• Teatro	04	02

Fonte: UFRGS, COPERSE, 2010. Tabela construída pela autora.

Em 2010, a UFRGS contou com 75 cursos de graduação; e, de 2008 a 2010, o número total de ingressos via cotas foi de 4.190 alunos. Em 2008, 14 de 69 cursos com possibilidades de ingresso não tiveram preenchidas as vagas destinadas a candidatos autodeclarados negros⁵⁴; somente cinco cursos preencheram 100% das vagas destinadas a esses alunos, sendo três destes noturnos; e 21 cursos tiveram 50% ou mais das vagas destinadas a autodeclarados negros preenchidas, sendo seis noturnos. Em 2009, de 75 possibilidades, 14 cursos não tiveram as vagas preenchidas; cinco cursos preencheram 100% das vagas, sendo três destes cursos noturnos; e 12 cursos preencheram 50% ou mais, sendo cinco noturnos. E, em 2010, de 86 possibilidades, 29 cursos não tiveram as vagas preenchidas pelos candidatos autodeclarados negros; as vagas oferecidas foram preenchidas em 100% em apenas três cursos, todos noturnos; e 50% ou mais das vagas oferecidas a autodeclarados negros foram preenchidas em 16 cursos, quatro destes noturnos. (UFRGS-COPERSE, 2010).

Segundo análise feita pela UFRGS do desempenho dos alunos cotistas e não-cotistas que acessaram a universidade em 2008 em cinco cursos de diferentes áreas, no geral, os alunos que entraram pelo acesso universal, ou seja, sem a necessidade de reserva de vagas, obtiveram, no primeiro semestre, um

⁵⁴ Autodeclarados negros são alunos negros oriundos de escolas públicas os quais se inscrevem para o vestibular na modalidade de cotas para negros e que, se aprovados, no momento da matrícula, devem assinar uma autodeclaração de que são negros, na presença de membros da Comissão de Graduação.

desempenho acadêmico de 86,1%; já o desempenho dos ingressantes em cotas do ensino público foi de 72,5%; e o dos cotistas negros, de 71,5%. Fica, então, demonstrado que o índice de aproveitamento dos alunos cotistas foi bem além do esperado. Foi constatado, ainda, que, no início, o desempenho dos cotistas é mais baixo; porém, no decorrer do primeiro e do segundo semestres de 2008, houve uma melhora e até uma superação desses cotistas em relação aos demais estudantes (PIRES, 2009).

Ainda segundo essa análise, o pior desempenho dos cotistas se deu em Engenharia Civil, com o aproveitamento dos cotistas negros inferior a 50% (os alunos de ingresso universal superaram os 60%). Já o melhor resultado foi obtido no curso noturno de Direito, em que os alunos de escolas públicas empataram com os do acesso universal; e os negros superaram os dois grupos, com 98% de aproveitamento (PIRES, 2009).

Tais dados apontam que os cursos que preencheram 100% das vagas, na maioria, e não por acaso, são noturnos, o que sugere que esses alunos estejam comprometidos com outra atividade durante o dia. Os estudantes que acessam a universidade inicialmente não têm um bom aproveitamento; porém, no decorrer do curso, conseguem superar suas dificuldades e até mesmo seus colegas que não entraram por cotas.

Para Oliven (2009, p. 10), a UFRGS, ao adotar o sistema de cotas, demonstrou seu empenho em respeitar os direitos humanos e reconhecer a diversidade com justiça e equidade, considerando que “Enquanto as imensas desigualdades socioeconômicas, educacionais e raciais nos empobrecem, a diversidade nos enriquece”. Segundo o autor, em um país como o Brasil, que é uma das maiores economias do mundo, porém muito injustos socialmente, tais atitudes ganham um significado simbólico muito grande.

5.1 AÇÕES INSTITUCIONAIS QUE VISAM À PERMANÊNCIA DE ALUNOS CARENTES NA UNIVERSIDADE

A instituição do sistema de cotas, em razão de sua vinculação a estudantes oriundos de escolas públicas e, provavelmente, com dificuldades econômicas

para se manterem na universidade, requer um acompanhamento desses estudantes e ações que garantam a sua permanência nos cursos. Nesse sentido, a Decisão nº 134/2007 estabeleceu que o Reitor deveria nomear uma Comissão de Acompanhamento:

Art. 11 - Caberá ao Reitor nomear Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas, ouvidos o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE e o Conselho Universitário – CONSUN, que terá como atribuição propor medidas a serem implementadas, a partir do primeiro semestre de 2008, no sentido de apoiar e dar assistência a esses alunos.

Parágrafo único - A COMGRAD de cada curso deverá acompanhar os alunos do Programa de Ações Afirmativas, propondo medidas à Comissão de Acompanhamento.

A essa Comissão e às COMGRADs – Comissão de Graduação de cada unidade acadêmica – cabe, portanto, uma missão de extrema importância, de acordo com esta passagem constante no sítio eletrônico das Ações Afirmativas da UFRGS:

pois “não basta que a universidade abra suas portas e lave suas mãos [...] ‘é necessário o apoio da administração da universidade’. Além da questão do auxílio financeiro, as questões pedagógicas merecem muita atenção: ‘(...) o contato com o professor, é uma linguagem totalmente diferente, é difícil de dominar, é complicado pra gente entender, mas aos poucos a gente vai se adequando e isso é muito bom’. Mostra-se necessário um ‘acompanhamento pedagógico total.’ (JUNIOR, Alexandre Roque Ott. *Movimentos Pedagógicos e a Gestão do Cuidado: acompanhando estudantes indígenas e estudantes negros na UFRGS*. Texto apresentado no Salão de Iniciação Científica da PUCRS).

Dessa forma, na UFRGS são oferecidas ações que propiciam a permanência de alunos com menor poder aquisitivo nos cursos escolhidos. Essas ações são oferecidas a todos os estudantes da universidade, não somente aos cotistas, portanto, todos podem participar delas e/ou acessá-las, desde que preencham os pré-requisitos necessários como alunos carentes para solicitar os Benefícios SAE – Secretaria de Assistência Estudantil. São elas (UFRGS-SAE, 2010):

- **Restaurante Universitário (RU)**

Oferece refeições diárias de almoço (todos os RUs), janta (RU1, RU2 e RU3) e café da manhã (somente para os moradores das Casas de Estudantes do

Centro e da Agronomia) ao custo atual de R\$ 0,50 cada. Para os demais alunos da universidade que não são carentes, o valor é de R\$ 1,60 com suco incluído.

- **Bolsa Permanência (BP)**

Contrapartida financeira mensal no valor de R\$ 360,00, que objetiva complementar o processo de aprendizagem e propiciar desenvolvimento de atividades em setores da universidade. Neste Programa são oferecidas duas modalidades de bolsas: Permanência e REUNI. A Bolsa REUNI foi estabelecida a partir da instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Têm direito a concorrer a essa bolsa os alunos da graduação e que tenham o benefício da Bolsa Permanência.

- **Programa Saúde (PS)**

Oferece atendimento ambulatorial (algumas especialidades) somente com encaminhamento do clínico geral, com exames laboratoriais e atendimento odontológico. É organizado pelo Departamento de Atenção à Saúde da UFRGS.

- **Auxílio Transporte (AT)**

Auxílio financeiro mensal referente ao período letivo, no valor equivalente a 50 passagens escolares para alunos moradores em Porto Alegre e, para moradores da Região Metropolitana, valor equivalente a 100 passagens escolares. O auxílio visa a contribuir com parte das despesas de deslocamento do aluno para atividades acadêmicas regulares.

- **Auxílio Creche (AC)**

Auxílio financeiro no valor de R\$ 75,00 que tem o objetivo de custear parte das despesas dos estudantes no acompanhamento de seus dependentes até a idade de 5 anos, 11 meses e 29 dias.

- **Programa de Apoio Pedagógico**

Auxílio Material de Ensino (AME): Auxílio financeiro no valor de R\$ 120,00, que tem o objetivo de custear parte das despesas dos alunos com material de ensino pedagógico para participação dos mesmos nas atividades acadêmicas.

Participação em eventos acadêmicos: Auxílio financeiro com o objetivo de custear a participação em eventos acadêmicos.

- **Moradia Estudantil**

São três as Casas de Estudantes: CEUFRGS – Casa do Estudante Universitário da UFRGS; CEU – Casa dos Estudantes Universitários; e CEFVAV – Casa do Estudante da Faculdade de Agronomia e Veterinária. Essas moradias são direcionadas a estudantes vindos do interior do estado e de outros estados.

Auxílio-Moradia: Contribuição pecuniária no valor de R\$ 330,00 (valor referente ao ano de 2010) destinada a custear parte das despesas com moradia do aluno com perfil socioeconômico aprovado em processo seletivo e não contemplado com uma vaga efetiva. O benefício vigorará até que haja uma vaga efetiva para ocupação em uma das moradias estudantis.

A Pró-Reitoria de Graduação oferece, ainda, o Programa de Apoio à Graduação (PAG), o qual tem por objetivo a qualificação da graduação. Hoje o Programa conta com dois projetos, entre eles o PAG2, que oferece aos estudantes atividades de reforço nas áreas de cálculo, física, química, português, inglês e produção de textos acadêmicos e científicos. As atividades são gratuitas e se desenvolvem aos sábados pela manhã e à tarde, durante todo o semestre (UFRGS-PROGRAD⁵⁵, 2010).

Portanto, de acordo com a Decisão nº 134/2007 a UFRGS mantém programas que dão suporte aos alunos carentes e proporciona atividades de reforço a alunos, carentes ou não, que necessitam desse, auxiliando desta forma na permanência e conclusão do curso.

Os programas de benefícios oferecidos pela universidade aos alunos carentes ou que tenham dificuldades com as disciplinas básicas, parecem estar

⁵⁵ UFRGS-PROGRAD-Pró-Reitoria de Graduação. Disponível em: <http://www.prograd.ufrgs.br/>.

de acordo para as necessidades destes alunos, pois oferecem auxílio em aspectos importantes, para além da questão educacional; embora os valores ou as formas dos benefícios não possam garantir total sustento aos alunos, apoiam de forma bem condizente para que estes possam permanecer na universidade. Através das entrevistas os alunos não relataram nenhuma outra forma de apoio que percebessem não estar elencada nas possibilidades apresentadas pela universidade. Os que necessitaram de algum(s) ou praticamente todos os benefícios, mostraram-se satisfeitos com o que lhes foi ofertado e disponibilizado.

5.2 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS QUE VISAM À INTEGRAÇÃO E À APROXIMAÇÃO DO ALUNO COTISTA À COMUNIDADE ACADÊMICA

Algumas atividades são desenvolvidas na UFRGS para aproximar e integrar o aluno cotista da universidade, e também levar conhecimento a todos que tenham interesse em conhecer e entender a Política de Ações Afirmativas de Cotas. As atividades proporcionam a comunidade acadêmica momentos de reflexão e debate, bem como a participação em projetos junto a comunidades carentes.

5.2.1 Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares/UFRGS

O Programa Conexões de Saberes é mais um projeto desenvolvido pelo DEDS, e neste está também a possibilidade, de alguma forma, aproximar os alunos cotistas do meio acadêmico. Sua primeira edição foi em 2005, e fazem parte da coordenação deste programa os docentes, técnico-administrativos, discentes de pós-graduação e representantes dos bolsistas. Os critérios adotados para seleção dos bolsistas são: ser oriundo ou morador de comunidades populares; ser a primeira geração com acesso ao ensino superior; a soma da renda mensal dos pais não pode ser superior a seis salários mínimos; ser proveniente de escola pública; ser negro ou indígena e ter histórico de

engajamento em atividades coletivas cidadãos em suas comunidades de origem (BERGAMASCHI *et al.*, 2008). Os objetivos do Programa são: possibilitar, aos universitários de origem popular, o desenvolvimento de suas capacidades de produção de conhecimentos científicos e acadêmicos, em consonância com seus próprios saberes, formando-os para intervir tanto na universidade, como nos seus territórios de origem; localizar e acompanhar esses jovens na universidade, bem como incidir na qualificação de suas trajetórias acadêmicas, e na valorização de seus saberes, contribuindo para a reflexão acerca do ingresso e permanência qualificada de setores populares no Ensino Superior; estimular uma melhor articulação entre esta Instituição e as comunidades populares do Estado, participantes do Programa. O Conexões de Saberes desenvolve várias atividades, dentre essas o “Conexões Afirmativas”, que tem como objetivos: promover encontros de estudos sobre ações afirmativas e suas implicações, visando fundamentar teoricamente o grupo de bolsistas; criar espaços de discussão sobre condições de permanência de estudantes na universidade; realizar atividades integradas de pesquisa e extensão, com foco nas ações afirmativas; organizar informações sobre ações afirmativas e políticas de juventude no país; dar continuidade à ação “Quero Entrar na UFRGS”, realizada em 2008, divulgando possibilidades de preparo, acesso e permanência nos cursos técnicos e de graduação desta universidade para estudantes da rede pública de ensino; realizar oficinas no Instituto de Ação Social Afrosul/Odomodê, visando oportunizar à comunidade e aos bolsistas do projeto a troca de saberes e de conhecimento, com ênfase às questões da negritude (UFRGS-DEDS, 2010).

5.2.2 Conversações afirmativas

O Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), da Pró-Reitoria de Extensão, desenvolve vários projetos de extensão e “busca a interlocução com as comunidades rurais e urbanas, movimentos populares, organismos públicos e outros setores comprometidos com a qualidade de vida da população brasileira” (UFRGS-DEDS, 2010). Dentre os projetos desenvolvidos está o projeto Conversações Afirmativas, o qual visa “tematizar a questão da

diversidade e das ações afirmativas, criando espaços de reflexão e de integração da comunidade acadêmica e da comunidade externa em torno do tema”. Este projeto é desenvolvido na forma de rodas de conversa no âmbito da universidade: trazendo mestrandos, doutorandos e docentes, da própria universidade e de fora desta, que estejam estudando ou que já tenham concluído seus estudos nesta área, para que apresentem seus resultados, mesmo que parciais, quando então podem ser discutidos junto à comunidade universitária; realizam, ainda, oficinas em escolas públicas de ensino fundamental e médio para divulgar a Política de Ações Afirmativas da universidade. Como atividade cultural promove a elaboração de painéis artísticos relacionados ao tema em discussão, diversidade e ações afirmativas, como a pintura artística realizada no mês de dezembro de 2010, na parede corta-vento situada entre o prédio da Faculdade de Educação (FACED) e o Bar do Antônio, que é um bar tradicional na universidade.

A primeira roda de conversas aconteceu no mês de junho de 2010, foi dirigida para professores e técnico-administrativos, onde compareceram representantes de setores da universidade. Estes representantes trouxeram as experiências vivenciadas até aquele momento com o Programa de Ações Afirmativas, quando então foram levantadas questões extremamente relevantes para o panorama da inclusão de alunos cotistas na universidade. As questões levantadas, de um modo geral, são preocupantes e deverão ser corrigidas ao longo do processo de inclusão. Com relação aos autodeclarados temos as seguintes observações: dos 26 mil alunos da universidade, somente cerca de 800 são autodeclarados negros; de certa forma, por um lado, os cotistas são invisíveis para a universidade, mas por outro, acabam sendo visibilizados de maneira não-positiva, como no caso das matrículas do segundo semestre. É neste momento que ingressa o maior número de cotistas, portanto as cotas estão representadas basicamente no segundo semestre, e para este aspecto os participantes sugerem que sejam realizadas correções, quando da realização da primeira avaliação do Programa, em 2012. Esta correção deveria ocorrer no que diz respeito ao ponto de corte do vestibular, no sentido de aumentar o ingresso de alunos autodeclarados negros. A falta de um espaço físico para o acolhimento e atendimento dos estudantes cotistas, foi outro aspecto importante levantado, o que seria de grande valia para amenizar a forma como se tem percebido que

estes alunos se sentem intimidados com a instituição e apresentando uma postura retraída. Também foi salientado que a universidade é elitizada em sua estrutura para os estudantes trabalhadores, e isto afeta diretamente os alunos cotistas, pois grande parte destes é formada por trabalhadores (UFRGS-DEDS, 2010).

A segunda roda de conversas foi realizada no I Seminário de Ações Afirmativas da UFRGS, a qual já foi relatada nas atividades do próprio Seminário, item que será apresentado posteriormente. A terceira roda de conversas foi realizada em setembro de 2010, onde foram apresentados estudos já realizados e outros em andamento, relacionados à Política de Ações Afirmativas de Cotas, com exceção da tese do Prof. Vicente, que trata mais especificamente sobre o acesso à universidade por alunos de escolas públicas, anterior à política de cotas. Como convidados estiveram presentes a Profa. Malvina do Amaral Dorneles (Dra. em Educação, Professora da FAGED/UFRGS), que apresentou o estudo “Movimentos Pedagógicos de Cuidado nas Ações Afirmativas”; Luciane Bello (Mestranda em Educação, Assistente Social da SAE/UFRGS), com o tema da sua dissertação “A Política de Ações Afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de cotistas negros”; Maria Cristina Lunardi Kern (Mestranda da Universidade Feevale, Mestrado Profissional em Inclusão Social e Acessibilidade, Técnica-Administrativa da ESEF-UFRGS), “Universidade Pública e Inclusão Social: uma reflexão a partir da experiência de alunos cotistas – autodeclarados negros – da Universidade Federal do Rio Grande do Sul”; Gregório Durlo Grisa (Mestre em Educação pelo PPG-EDU/UFRGS), “Ações afirmativas na UFRGS: quadro geral e desafios” e o Prof. João Vicente Silva Souza (Doutor em Educação pela PPG-EDU/UFRGS, professor do colégio de Aplicação da UFRGS), “Escola Pública e Acesso à UFRGS”.

Os estudos trouxeram contribuições importantes para a análise da Política de Ações Afirmativas na UFRGS, sobre como se dá a inserção e permanência de estudantes que ingressaram pelo Programa de Ações Afirmativas, sobre o processo de adaptação dos alunos cotistas autodeclarados negros, após seu ingresso, bem como suas histórias de vida. Questões como: porque os estudantes indígenas, negros e de baixa renda sofrem preconceito, independente da sua forma de ingresso na universidade; como os alunos de escolas públicas se

apresentam na universidade, no quesito quantidade, antes e depois das ações afirmativas, bem como a relação deste ingresso com o poder socioeconômico e também um quadro geral das ações afirmativas na UFRGS e os desafios dessa política, inclusive apontando algumas necessidades de adequações no vestibular e uma avaliação interna e externa sobre o programa foram explicitados neste espaço.

Os pesquisadores, de um modo geral, relataram a dificuldade que encontram para acessar informações sobre os alunos autodeclarados negros, tanto por parte da instituição como dos próprios alunos. A universidade por sua vez aguarda a avaliação que será realizada em 2012, conforme previsto na Decisão nº 134/2007, após 5 anos da implementação das Ações Afirmativas, e também que, no momento, existe uma comissão interna que está realizando esta avaliação para futuramente atender às pesquisas, portanto está atuando com bastante parcimônia com relação aos cotistas. No entanto, nota-se que a postura da universidade em relação aos cotistas indígenas é um pouco diferente, pois, inclusive, seus nomes são divulgados no sitio da instituição quando da sua aprovação para ingresso. Este não é o procedimento adotado com os autodeclarados negros, sugerindo a precaução da instituição em não divulgar abertamente quem são estes cotistas, talvez com receio de que estes possam ser molestados pela discriminação e preconceito, que se creditam à uma parcela significativa dos alunos, professores e demais integrantes da comunidade acadêmica da UFRGS. Esta é uma suposição, principalmente em relação aos estudantes, em função de ter sido eleita uma chapa para o DCE que tinha como bandeira ser contra as cotas raciais. Com relação à aceitação dos alunos autodeclarados em participarem de pesquisas, a pesquisadora relata que também não é de fácil acesso, pois ainda estão no anonimato. Inclusive foi possível constatar, neste encontro, um maior número de alunos presentes interessados em participar da discussão, o que ainda não havia ocorrido em outras atividades desenvolvidas pela universidade, nem mesmo no Seminário de Ações Afirmativas (UFRGS-DEDS, 2010).

5.2.3 I Seminário de Ações Afirmativas UFRGS

Nos dias 18, 19 e 20 de agosto foi realizado o I Seminário de Ações Afirmativas da UFRGS, com diversas atividades, palestras e apresentações culturais, o qual foi organizado pela Secretaria de Assistência Estudantil, Pró-Reitoria de Graduação e Pró-Reitoria de Extensão.

Na abertura do Seminário o tema foi: **“As ações afirmativas no Brasil: relevância e desafios”**, apresentada pelas Professoras Denise Fagundes Jardim⁵⁶ e Arabela Campos Oliven⁵⁷, que falaram da importância das Ações Afirmativas no país e na UFRGS, bem como suas experiências e estudos acerca do tema.

Num segundo momento, foram convidados representantes de outras universidades para exporem sobre a **“Experiência das cotas em outras Instituições Federais”**. Nesta mesa compareceram a Profa. Hilda Maria Montes Ribeiro, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro; a Profa. Antônia Vitória Aranha, da Universidade Federal de Minas Gerais; a Profa. Liliana de Mendonça Porto, da Universidade Federal do Paraná; Profa. Corina Martins Espíndula, da Universidade Federal de Santa Catarina e o Prof. Julio Ricardo de Quevedo, da Universidade Federal de Santa Maria. Esta mesa oportunizou o detalhamento de cada universidade, dos momentos vividos de luta para implantação e implementação da política de cotas, bem como o estágio em que cada uma se encontra.

Num terceiro momento, **“Conversações Afirmativas: Educação na Diversidade e Excelência Acadêmica”**, o palestrante foi o Prof. Valter Roberto Silvério (Droutor em Ciências Sociais, Professor da UFSCar, Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB/UFSCar) da Universidade Federal de São Carlos-SP; as mediadoras Profa. Laura Lopez (Doutora em Antropologia, Professora da UNISINOS) e a Profa. Ruth Sabat (Doutora em Educação e Professora da Faculdade de Educação da UFRGS).

As Comissões de Acompanhamento aos Alunos do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS e de Acesso e Permanência dos Estudantes Indígenas,

⁵⁶ Professora do Departamento de Antropologia - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS.

⁵⁷ Professora do Departamento de Estudos Básicos - Faculdade de Educação da UFRGS.

estiveram presentes com o tema: **“As Ações Afirmativas na UFRGS: Contexto, desafios e próximos passos”**. Os coordenadores das referidas comissões, Profa. Valquiria Linck Bassani e Edílson Amaral Nabarro, respectivamente, fizeram suas explanações, bem como contaram com a presença do Prof. José Jorge de Carvalho, da UnB, que trouxe a experiência daquela universidade. Primeiramente, houve a explanação do Coordenador da Comissão de Acesso e Permanência de Estudantes Indígenas, Edílson Nabarro.

Uma das presenças mais esperadas deste Seminário foi o Prof. José Jorge de Carvalho, que é um ícone na implantação e implementação das cotas na UnB.

O Seminário ainda trouxe a presença do Procurador Geral do Estado do Rio Grande do Sul, Jorge Luis Terra, e Gerson Rangel, representante da Associação de Apoio ao Estudante Afro, com o tema: **“Compartilhando Experiências Estudantis”**.

Como última atividade para discussão das ações afirmativas foi realizado o momento **“Rodas de Fala”**, onde foram divididos vários grupos com temas distintos para discussão.

A síntese das falas dos palestrantes, bem como das discussões do seminário estão no Apêndice C. A partir da participação no evento e analisando a atividade em sua intenção, pode-se afirmar que este alcançou o objetivo de esclarecer e debater a política pública de ações afirmativas de cotas. Os palestrantes convidados, bem como os da instituição promotora, deram uma grande contribuição neste sentido. Porém, quanto ao objetivo de aproximar o aluno cotista do debate, este não foi contemplado, pois a participação destes alunos foi muito pequena. Um número maior de cotistas esteve presente somente entre os alunos que estiveram colaborando na organização e desenvolvimento do Seminário. Este aspecto do não comparecimento do aluno cotista neste evento em especial ou em pesquisas para as quais são convidados a participarem são temas interessantes de serem pesquisados, pois indica que estes talvez não estejam querendo chamar a atenção para o grupo ‘diferenciado’ que se formou no meio acadêmico. Talvez isto seja reflexo do que acontece na universidade, onde há certo silêncio com relação às cotas e aos cotistas, desde a sua implementação. Isto foi observado por algumas falas durante o Seminário e também dos entrevistados. Enquanto em outras universidades existem núcleos de

estudos ou NEAB's, onde são discutidos os temas relativos à condição social dos negros no Brasil e no mundo, o que dá uma visibilidade maior aos negros nas universidades, na UFRGS há uma certa acomodação após a implementação da política. O parecer da pesquisadora é de que a instituição não dá ênfase ao assunto para não chamar a atenção da comunidade acadêmica e da sociedade em geral, desta forma evitando a polêmica que já houve quando foi discutida, implantada e implementada a política de cotas na universidade.

Estes são os programas e atividades realizados pela universidade onde os discentes podem participar, principalmente os autodeclarados negros e os de condição socioeconômica menos favorecida. No entanto, percebe-se que a participação de alunos cotistas, de um modo geral, ainda é bem pequena. Da mesma forma, como não se apresentam para participarem de pesquisas – a menos que o pesquisador esteja muito próximo a eles – também não se colocam nos espaços de discussão. Porém, em programas que fazem este recorte no momento da seleção, como o “Conexões de Saberes”, acredita-se que estes alunos sintam-se mais à vontade para participarem e desenvolverem as atividades para as quais estão sendo convidados a se integrarem, aprimorando seus conhecimentos e dando sua contribuição cultural e étnica.

6 AS AÇÕES AFIRMATIVAS SEGUNDO OS ALUNOS COTISTAS DA UFRGS

As entrevistas com os alunos cotistas tiveram a intenção de poder aprofundar informações coletadas nos outros dois momentos da investigação, bem como conhecer a visão dos discentes sobre o processo que estão vivenciando. Após serem transcritas, as entrevistas foram analisadas para o reconhecimento de categorias, a partir do aplicativo Qualisoft, estabelecendo-se as seguintes unidades para desenvolvimento das questões trazidas pelos entrevistados: percurso do aluno cotista; racismo e discriminação; cotas enquanto ação afirmativa; acolhimento na universidade; ações inclusivas propostas e efetividade do processo inclusivo. Para esta análise foram realizadas dez entrevistas com alunos de diferentes cursos: dois do curso de Educação Física (Kaleo e Josephine), um de Filosofia (Amir), um de Ciências Econômicas (Joyce), um de Ciências Atuariais (Perla), um de Psicologia (Talita), um de Medicina Veterinária (Júlia), um de Biologia (Poliana), um de Serviço Social (Talassa) e um de Letras (Raul); dos dez alunos, dois são do sexo masculino e oito do sexo feminino; a faixa etária varia de 18 a 33 anos; os quais tem suas características descritas no próximo item deste capítulo. Na reprodução das falas foram utilizados codinomes para preservar a identidade dos entrevistados neste percurso investigativo.

6.1 QUEM SÃO OS ENTREVISTADOS DESTE ESTUDO?

Os entrevistados deste estudo são alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tiveram a possibilidade de acessar uma universidade pública, gratuita e de qualidade através da Política de Ações Afirmativas de Cotas Raciais, a qual foi implementada a partir de 2008.

Neste item são sucintamente descritas as características pessoais de cada entrevistado. Os nomes originais foram substituídos por codinomes, escolhidos pela pesquisadora, os quais foram pesquisados os seus significados e associados a cada um, conforme o que mais se assemelhou a impressão captada durante a entrevista.

Amir (Árabe - Príncipe)

Homem, 33 anos, natural de Canoas, cidade vizinha de Porto Alegre. Ingressou na UFRGS em 2008/1, no curso de Filosofia. Já havia prestado vários vestibulares anteriormente, inclusive iniciou o curso de Direito em duas universidades particulares, mas não teve condições financeiras de dar continuidade. Teve muita influência da família para investir no ensino superior, pois tem familiares que atuam na área do Direito. Quando optou pelo curso de Filosofia na UFRGS, tentou agregar a satisfação pessoal com o saber adquirido anteriormente nos cursos de Direito. Sente-se muito à vontade na UFRGS, em especial na Escola de Educação Física, onde desenvolve suas atividades profissionais. Não está envolvido academicamente na sua unidade de ensino, pois trabalha em tempo integral, porém atua voluntariamente em atividades de extensão no seu local de trabalho. Tem conhecimento da Política de Ações Afirmativas de Cotas e acredita que a inserção de negros está tendo bons resultados, uma vez que tem notado o aumento do número destes na universidade.

Josephine (Latim – Mulher Sábia)

Mulher, 23 anos, natural de Porto Alegre. Ingressou na UFRGS em 2008/2, no curso de Educação Física – Bacharelado, já havia realizado concurso vestibular três vezes antes de 2008, sempre para o mesmo curso. Seu maior estímulo para o estudo, e mais especificamente, para Educação Física veio de uma professora da área, para a qual sua mãe prestou serviços de auxiliar de enfermagem, e com quem conviveu desde pequena. Considera o ensino público muito fraco e ingressou via cotas porque acredita que está amparada legalmente para tal. Sente-se bastante à vontade na universidade, nunca teve qualquer problema com discriminação e/ou racismo, tampouco em se identificar como cotista. Atua em projeto de extensão na sua Unidade, e anteriormente participou voluntariamente em outro local da UFRGS. Encontra-se no 5º semestre e já adiantou cadeiras de outros semestres, o que demonstra sua dedicação e reconhecimento pela “oportunidade” que está tendo, bem como salienta o mesmo

sentimento que outros colegas cotistas demonstram ter. Nota que existe uma separação entre cotistas e não cotistas, e que praticamente não existem alunos negros entre os que ingressaram antes de 2008. Faz alusão à meritocracia, quando diz sentir-se verdadeiramente incluída quando tira boas notas e faz uma boa apresentação de trabalhos orais, pois o que faltava aos negros era a oportunidade de mostrar que são capazes de acessarem e permanecerem na universidade, com aproveitamento igual ou superior aos não cotistas.

Joyce (Latim – Mulher Muito Alegre)

Mulher, 19 anos, natural de Porto Alegre. Ingressou na UFRGS em 2008/2, no curso de Ciências Econômicas, e foi o primeiro e único vestibular prestado. É bolsista na própria universidade, porém ainda não na sua área. Acredita que a Política de Ações Afirmativas de Cotas é de suma importância para os afrodescendentes, pois está convicta que sem esta política não teria acessado o ensino público superior. Teve incentivo da família para cursar uma graduação: da mãe que tem curso técnico e das suas irmãs que também cursam faculdade, porém não na UFRGS. O incentivo para cursar Economia veio da admiração pelas ciências exatas, e por espelhar-se em figuras públicas que tem esta formação, como a ex-Governadora Yeda Crusius e a Presidente do Brasil, Dilma Roussef.

Júlia (Latim – Cheia de Energia)

Mulher, 23 anos, natural de Viamão-RS. Ingressou na UFRGS em 2008/2, no curso de Medicina Veterinária, no primeiro vestibular prestado na instituição. Tomou conhecimento que poderia prestar vestibular através das cotas pelo cursinho pré-vestibular, porém não aprofundou seu conhecimento sobre a política, apenas sabe dos percentuais que são destinados aos cotistas negros e indígenas. Prestou vestibular por esta modalidade porque a possibilidade era maior de conseguir uma oportunidade de estudar numa universidade pública, mas sem qualquer embasamento político da situação. Sente-se extremamente feliz por estar na universidade, pois “nunca participei de uma coisa tão grande, sabe?”

(fala da entrevistada), e também porque não acreditava na possibilidade de ingressar, uma vez que a concorrência é muito grande, são muitos candidatos às vagas da UFRGS; vê neste ingresso ter conseguido algo melhor para a sua vida, uma oportunidade de ir além de onde sua mãe foi e de onde ela própria estava. Como outros alunos, também acredita que não teria ingressado se não fosse pelas cotas. Após seu ingresso não teve qualquer problema quanto a questão racial e, portanto, identificar-se como cotista perante a sociedade não lhe causa constrangimento. Teve um pouco de dificuldade na escolha do seu curso porque num primeiro momento pensou em fazer Letras, porque tem conhecimento da língua inglesa e gosta da tradução, mas também gostava de Biologia, até que se decidiu por Medicina Veterinária. Está no terceiro semestre e teve algumas reprovações, mas já recuperou praticamente todas. Desenvolve pesquisa como bolsista de Iniciação Científica, no Laboratório de Farmacologia e apresentou seu projeto no Salão de Iniciação Científica da UFRGS, em 2010. Apesar de ter ingressado pelas cotas raciais, defende que deveria ter apenas um tipo de cota, a social e que não se inscreveu por esta modalidade porque pensou que não poderia. Na sua opinião a política de cotas é necessária para que pessoas como ela, que tiveram um ensino básico defasado, tenham a chance de estudar numa universidade pública e de qualidade, onde além da formação, podem participar de eventos culturais, cinema e tantas outras atividades oferecidas pela universidade. Sua fala é muito espontânea e sincera quando diz: *“Eu me sinto a todo o momento que eu faço parte da universidade, porque eu adoro, sabe? Eu me sinto muito, como é que eu posso dizer..., sabe? realizada de fazer parte disso. Me sinto muito bem por isso, de verdade”*.

Kaleo (Havaiano - Uma Voz)

Homem, 22 anos, natural de Porto Alegre. Ingressou na UFRGS em 2008/2, no curso de Educação Física - Bacharelado, já havia tentado ingressar na universidade em 2007. O curso escolhido tem relação direta com sua trajetória de vida, pois sempre gostou e praticou esporte, tendo sido atleta de basquetebol. A família é engajada na luta pelos direitos dos negros e fazem parte de um coral que tem o nome CECUNE-Centro Ecumênico da Cultura Negra, o qual tem um

repertório representativo da diáspora negra, com música tradicional africana, passa pelo “negro spiritual”, gospel, candombe, congadas, cumbia e música popular brasileira. Este jovem tem segurança quanto às possibilidades que faltaram aos negros e que agora estão sendo resgatadas, em parte, pela Política de Ações Afirmativas de Cotas. Já está atuando profissionalmente na sua área, como estagiário, em uma escola de renome em Porto Alegre.

Perla (Italiano – Pérola)

Mulher, 18 anos, natural do Rio de Janeiro. Ingressou na UFRGS em 2010/1, no curso de Ciências Atuariais, no seu primeiro vestibular prestado na instituição. Desconhece totalmente os objetivos da Política de Ações Afirmativas, concorreu pelas cotas porque no momento da inscrição para o vestibular lhe perguntaram se a inscrição seria pelas cotas e no ato decidiu inscrever-se por tal modalidade. Acredita que não teria ingressado na universidade se não tivessem cotas; seu ingresso foi muito tranquilo, nunca teve problemas que indicassem à discriminação ou ao racismo, e menciona que está sendo muito bom estar na UFRGS. Esclarece que com ela nunca aconteceu, mas que já ouviu algumas pessoas dizerem que perderam a vaga na UFRGS em função do acesso dos cotistas, e que esta situação talvez ocasione a exclusão dos alunos cotistas. Agora que faz parte desta política, vê que é realmente necessária para que outras pessoas que estudaram somente em escolas públicas e que não tiveram condições de pagar um cursinho tenham a oportunidade de acessar a universidade. Menciona sentir-se verdadeiramente incluída em todos os momentos que se encontra na universidade.

Poliana (Latim – Doce, Terna)

Mulher, 24 anos, natural de Sapucaia do Sul. Ingressou na UFRGS em 2008/2, no curso de Biologia, na primeira vez que prestou vestibular na instituição. Em 2007/1 iniciou o curso de Licenciatura em Física, em uma instituição privada, mas não deu continuidade porque não se identificou com o curso. Da política de Ações Afirmativas conhece apenas os percentuais que são destinados às cotas;

concorreu por esta modalidade porque foi orientada pelos professores do cursinho e também porque tomou conhecimento pela mídia, e acreditou que esta seria uma forma mais facilitada para acessar a universidade pública. Sua inserção na universidade foi tranquila, porém salienta que sabe que existe discriminação, nunca ocorreu com ela, mas tem conhecimento de outros casos ocorridos na universidade. Sente-se constrangida em identificar-se como cotista porque sabe que a questão do mérito é muito forte na universidade, e sente que é atribuído às pessoas que ingressam por esta modalidade a característica de terem menos conhecimento. Usufrui de vários benefícios da SAE, inclusive é bolsista em um laboratório, onde desenvolve atividades relacionadas ao seu curso e também atuou no I Seminário de Ações Afirmativas da UFRGS. Está no quinto semestre e já teve algumas reprovações, duas no primeiro semestre, cálculo e física, por ter mais dificuldade e outras duas no semestre seguinte por estar trabalhando, morar em Sapucaia e, em função disto, não conseguir dedicar-se mais ao estudo. Já atuou em um projeto de extensão junto à PROEXT, relacionado aos Quilombolas. Acredita que o ingresso pelas cotas ainda não cumpre sua função inclusiva, porque após o ingresso não existe uma integração maior destes alunos no meio acadêmico, não existe a troca de conhecimentos. Sente falta de mais informações a respeito da história dos negros e até mesmo da política pela qual acessou a universidade. Sente-se verdadeiramente incluída quando está no seu trabalho e nas aulas, porque sente que “em sala de aula os alunos são todos iguais, parece, pelo menos no meu curso”, ela diz. É a filha primogênita de 5 filhos, os pais tem ensino fundamental incompleto, os outros irmãos também estudam. Conta que pensou que não poderia cursar a Faculdade de Biologia, porque o pai lhe preveniu que não poderia sustentá-la, caso não pudesse trabalhar. No início fez um esforço para se manter, inclusive vendendo roupas, até que teve a informação que poderia ter bolsa para se manter na faculdade e resolveu em parte a sua permanência na universidade.

Raul (Inglês – Combatente)

Homem, 21 anos, natural de Porto Alegre. Ingressou na UFRGS em 2009/1, no curso de Letras, e esta foi sua segunda tentativa de acessar a

universidade. Na primeira vez fez vestibular para Veterinária, porém não teve o mesmo sucesso. Adquiriu um conhecimento maior sobre a Política de Ações Afirmativas em uma disciplina de História da Educação, após ter ingressado na universidade, o que fez com que se sentisse mais seguro acerca da sua opção de ingresso. Porque quando se inscreveu por cotas baseou-se somente na questão legal, apesar de saber que mesmo prestando vestibular via cotas teria que se esforçar e estudar bastante para passar. Apesar de seu ingresso ter sido tranquilo, admite ter sofrido questionamentos por colegas a respeito, porém nada que o intimidasse perante os mesmos. Em função destas situações, no início teve dificuldade em se identificar como cotista, porém hoje encara com naturalidade esta situação, pois diz que “[...] uma coisa não interfere na outra, que o estudo é o principal...” Mesmo tendo acessado a universidade via cotas, acredita que teria condições de ingressar através do acesso universal. Atualmente desenvolve atividades como bolsista na administração de um setor, no Campus do Vale, e usufrui de mais dois benefícios que a universidade oferece, auxílio transporte e desconto nas refeições dos RU's. Pretende futuramente participar em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Avalia a Política de Ações Afirmativas de Cotas positivamente, pois a vivência lhe mostra que “[...] o desempenho dos cotistas e das pessoas do acesso universal é praticamente o mesmo. Então aí já quebra toda e qualquer premissa de que o cotista não tem condições para estar na universidade, o que era um argumento que eu ouvi muito na cadeira de História da Educação [...]

Talassa (Grega – Do Mar)

Mulher, 19 anos, natural de Porto Alegre. Ingressou na UFRGS em 2010/1, no curso de Serviço Social, foi o primeiro vestibular prestado na instituição. Antes da graduação realizou um curso de Técnico em Administração. Teve dúvidas, num primeiro momento, na escolha do curso que gostaria de fazer, pois também tinha vontade de cursar Direito, mas pelas suas características acreditou que o Serviço Social deveria ser o primeiro curso a realizar, porque ainda tem intenção de cursar Direito. Acredita que não teria acessado à universidade sem a política de cotas, a qual vê como um benefício que está sendo oferecido aos

autodeclarados negros e oriundos de escolas públicas. Classifica como tendo sido muito boa sua inserção na universidade, pois não sente diferença no tratamento recebido, e acredita que tenha a ver com o curso escolhido, Serviço Social, pois pelo que escuta em outros cursos há uma distinção entre cotistas e não cotistas. Ainda não participa de atividades de pesquisa, ensino e extensão, porque é recém ingressa, mas tem participado de palestras, conferências, encontro de estudantes do Serviço Social; possui uma Bolsa Treinamento e atua em um setor administrativo no Campus do Vale. Sente-se totalmente incluída na universidade e dedica-se em tempo integral, entre as atividades como bolsista, as disciplinas que está matriculada, assistidas ora em um campus, ora em outro, e as atividades acadêmicas das quais participa. Pensa que a política de cotas é muito importante para pessoas que sempre tiveram dificuldades em acessar a educação gratuita e de qualidade e que a mesma deve continuar para que mais pessoas possam acessar a universidade.

Talita (Aramaico – A Menina)

Mulher, 19 anos, natural de Porto Alegre. Ingressou na UFRGS em 2008, no curso de Psicologia, foi o primeiro vestibular prestado na instituição. A família teve grande participação no seu ingresso na universidade, porque, a mãe enquanto estava viva e após, os avós, por quem foi criada, sempre lhe disseram que não havia opção, a única era cursar uma faculdade, mesmo que tivesse que ser numa particular, e que para isso certamente teria que trabalhar para poder pagar seus estudos. Nunca imaginou que pudesse vir a estudar na UFRGS, até que ouviu falar das cotas. Embora tendo influência negativa a respeito das cotas através da irmã, que por sua vez teve a mesma influência de uma professora, ingressou através destas porque se informou e acreditou na sua validade, inclusive sentindo-se mesmo na obrigação de concorrer através desta modalidade “nem que não fosse entrar, mas para apoiar uma política que faria a diferença”. Na época residia em Caxias do Sul e no trajeto para realizar o vestibular sofreu discriminação racial, por estar fazendo uso das cotas raciais. Faz uma análise crítica dos momentos vividos e da sua trajetória na universidade. Está engajada em projetos de pesquisa junto a sua Unidade desde 2009, inclusive apresentou

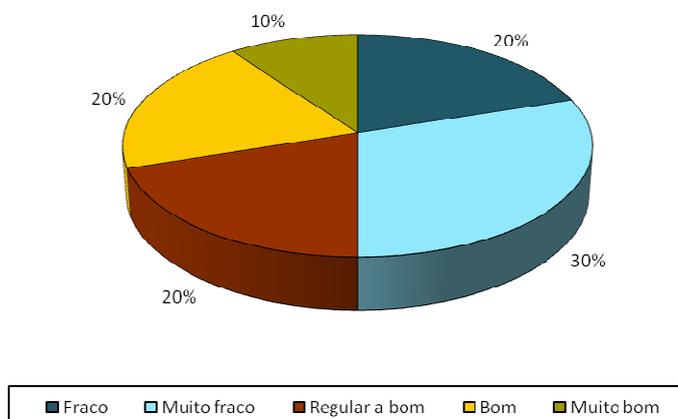
sua pesquisa no Salão de Iniciação Científica da UFRGS, em 2010, e acredita que o ingresso por cotas cumpre a sua função inclusiva.

A seguir são analisadas as entrevistas de acordo com as categorias estabelecidas.

6.2 PERCURSO ESCOLAR DO ALUNO COTISTA

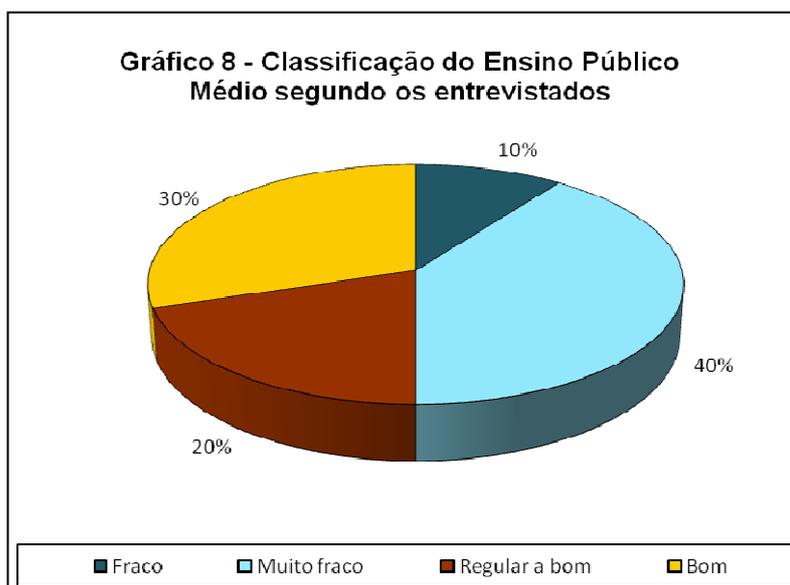
A ação afirmativa determina que todos os alunos que almejam ingresso pela política de cotas, obrigatoriamente, devem ser oriundos de escolas públicas, sendo que na UFRGS lhes é exigido que tenham estudado, no mínimo, metade do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio em escolas públicas. Ao investigar o percurso escolar dos entrevistados, busca-se entender a trajetória de escolarização do aluno, bem como as potencialidades e ou limitações do ensino público que lhe foi prestado. Os entrevistados referem que as escolas públicas, de um modo geral, estão com sérios problemas para atender a necessidade de aprendizagem dos alunos, principalmente no final do Ensino Médio, quando estão próximos a prestarem um concurso vestibular. O Gráfico 7 mostra a avaliação feita pelos entrevistados quando perguntados sobre a qualidade do ensino público fundamental e médio. Foram atribuídos os seguintes adjetivos ao ensino público: fraco; muito fraco; regular a bom; bom e muito bom. Classificaram o Ensino Fundamental como fraco dois entrevistados; como muito fraco, três; de regular a bom, dois; como sendo bom, dois; e muito bom somente um dos entrevistados.

Gráfico 7 - Classificação do Ensino Público Fundamental segundo os entrevistados



Fonte: Gráfico construído pela autora.

O Ensino Médio foi classificado como fraco por um dos entrevistados; como muito fraco por quatro; de regular a bom, por dois; como bom, por três entrevistados e nenhum dos entrevistados valora o ensino como sendo muito bom (Gráfico 8).



Fonte: Gráfico construído pela autora.

Um fator apontado por cinco entrevistados como prejudicial no ensino foi a postura do professor diante das classes. Alguns dizem que o professor faz a diferença em sala de aula, independente da escola ter uma estrutura física adequada. Alegam que os professores parecem desestimulados com a profissão escolhida, conseqüentemente, não estimulam o aluno a buscar o aprendizado, pois as aulas acabam ficando monótonas e sem atrativos:

Tinham alguns professores bons,... só que tinham outros que... sei lá... parecia que não tinham vontade de dar aula e deixavam a turma tomar conta e daí não rendia... ou a aula era muito chata... (...) parecia que ela não tinha mais vontade de dar aula, ela ficava só falando de viagem, viagem, viagem. A gente já conhecia, já sabia o histórico dela que anteriormente ela era uma ótima professora... (POLIANA).

... os professores não colocavam a maneira correta com que os alunos fizessem as coisas como deveriam ser feitas. Era mais ensinar e aprende quem quiser (TALASSA).

Tinham alguns professores bons, alguns que a gente conseguia aproveitar bem a disciplina e tudo mais, só que tinham outros que parecia que não tinham vontade de dar aula e deixavam a turma tomar conta e daí não rendia, a aula era muito chata (POLIANA).

Outros demonstram não terem experiência e a didática fica a desejar; o salário defasado é um agravante nas condições físicas e psíquicas do professor:

... os professores fazem concurso, eles só tem aquela prova teórica... não tem um entendimento do que é dar aula e aí eu acho que a gente tem essa dificuldade de encontrar professores e poder falar com eles sobre as matérias... eu acho que esta é a maior dificuldade, os professores não levam muito a sério o ensino público, pelo menos lá na minha escola era assim (PERLA).

... na minha escola ficava muito a cargo do professor. (...) e tinham outros que estavam ali para ganhar os salários e aí eram pouco realizados, porque era um salário muito pobre, muito pequeno (TALITA).

Contudo, há a consideração de que há professores no ensino público que, apesar das condições precárias da escola, se esforçam para atender e estimular a aprendizagem dos alunos.

... tem profissionais de escola pública que se reviram e tiram até do bolso para, de certa forma, suprir aquelas carências que os alunos das escolas públicas têm (KALEO).

Então, eu tinha professores muito responsáveis e muito dedicados, aquele tipo de professor que está ali batalhando para formar um cidadão legal, um cidadão bacana (TALITA).

Alguns entrevistados apontaram que a deficiência maior está no ensino/aprendizagem das ciências exatas.

Porque colegas meus, que entraram junto comigo em 2008/2, tiveram muito mais facilidade, principalmente em cálculo, porque eles já tinham tido noções de derivada, e eu não tinha tido noção de nada, não sabia nem as partes básicas, de raiz, potência. E aí foi um baque muito grande, eu até rodei em Cálculo I por causa disto (JOYCE).

...a do Ensino Médio era muito fraquinha, os professores faltavam, a parte das exatas, física, química, eles passavam fórmula no quadro, eu tinha que decorar aquela fórmula, fazer a prova e deu, ta passado. Não tinha aquela teoria, aquele por que (JOSEPHINE).

...eu sentia muita dificuldade na parte das exatas. Toda vez que eu tinha que calcular alguma coisa, do raciocínio lógico, eu tinha um pouco de dificuldade, e então não recebia tanta atenção na escola (RAUL).

Para além das diferenças entre as disciplinas e entre a atuação dos professores, também foram reconhecidas diferenças entre as escolas públicas, algumas podendo mesmo ser comparadas com escolas particulares:

... eu acho que a escola pública que eu frequentei no Ensino Médio, era uma escola que tinha um padrão, um material humano de escola particular.... no Fundamental era uma escola que faltava muita coisa, faltava professor, material... (KALEO).

Apenas um dos alunos teve a oportunidade de estudar em uma escola particular e apontou fatores que fazem a diferença entre uma escola particular e uma escola pública.

A turma menor, o professor tinha um pouco mais de disponibilidade para o aluno, eles conseguiam chegar mais próximo, conseguiam te orientar mesmo... tinha até reforços na parte da tarde, então as dificuldades estavam equilibradas. Não me senti tão sem chão, como quando eu voltei para a escola pública (RAUL).

Ao fazerem uma análise sobre a possibilidade de ingressarem na universidade sem a política de cotas, seis alunos foram enfáticos ao responderem que não teriam ingressado; dois tiveram dúvidas.

Até hoje é uma incógnita, pelos meus cálculos que eu estava acompanhando no dia, eu tinha pegado dois desvios para cima em biologia e peguei um desvio para baixo em matemática, e daí naquele cálculo deles que é um pouco diferente, não é somativo, eu não sei até hoje (JOSEPHINE).

Dois acreditam que teriam ingressado independente de cotas.

Da forma como eu prestei vestibular eu não teria ingressado, mas se não tivesse cotas e eu precisasse estudar mais, eu passava (AMIR).

Acredito que sim... eu não lembro muito bem da minha média, mas eu fiz uma boa média, não foi uma média muito baixa não (KALEO).

Os motivos que concorreram para a escolha dos cursos, para os quais ingressaram na universidade, foram os mais variados, porém, nota-se que a afinidade com a área foi fundamental para a escolha:

Eu sempre acreditei que a Filosofia passasse muito perto do Direito e estudasse coisas parecidas assim, métodos de saber parecidos e como eu gostava muito do Direito, procurei algum curso parecido (AMIR).

... eu sempre gostei mais da parte de exatas, matemática, então fiquei na dúvida entre administração, contábeis, economia, mais essa área de finanças mesmo, adoro matemática financeira, eu sonho em trabalhar em banco. Então eu optei pela Economia, até porque vi que a Yeda é economista, a Dilma é economista... (JOYCE).

Eu não me imagino em outra profissão, porque sempre pratiquei esportes... minha mãe cuida de pacientes em casa, velhinhos. Teve uma senhora que ela cuidava e a filha dela era professora de Educação Física, ela era muito bem resolvida, e aquilo me motivou... a gente sempre olha para a situação de pai e mãe. O meu pai era pedreiro e a minha mãe era técnica de enfermagem... eu olhava para ela com uma admiração, desde pequenininha, desde os 10 anos, foi o que eu tive vontade... eu ficava bastante na casa dela, de segunda a sexta com a minha mãe (JOSEPHINE).

Eu sempre gostei de esporte, de correr, de jogar basquete, e eu fui atleta de basquete... porque para mim atividade física é tudo... me espelho muito em quem me ensinou basquete, me espelho naquelas pessoas. Gostaria de fazer igual ou até melhor (KALEO).

Estava em dúvida entre biotecnologia e biomedicina. Daí fui conversar com a minha professora de biologia... e acabei optando por biologia, porque ela falou que era a base (POLIANA).

Eu sempre gostei muito da leitura... de me comunicar... de ajudar as pessoas a chegarem a algum lugar, de formar opinião... esta parte psicológica me atrai muito na Letras... e eu acredito que o professor pode muito dentro da sala de aula... e também porque eu já estudava inglês há algum tempo... gosto de escrever, gosto de revisar... (RAUL).

... não queria fazer nada relacionado à números ou nada relacionado a muita tecnologia, muita informática... fiquei entre nutrição, psicologia e letras... aí fui procurando psicólogos, estudantes, gente assim para conversar, saber como era e gostei e escolhi (TALITA).

Quanto ao aproveitamento desde o início do curso, dos dez alunos entrevistados apenas dois não tiveram reprovação; quatro reprovaram em uma disciplina; um reprovou em duas disciplinas e três reprovaram entre cinco e sete

disciplinas. Os motivos para que tivessem as reprovações foram, principalmente, dificuldade nas ciências exatas, sendo Cálculo a principal disciplina apontada, bem como Física, Matemática, Lógica e Álgebra; também tiveram reprovação os alunos que precisavam trabalhar e/ou moravam em outra cidade, ficando portanto com muito pouco tempo disponível para o estudo; e também por motivo de doença do pai ou da mãe.

Autores como Schwartzman (2008) e Carvalho (2005a) discordam em relação à implementação das ações afirmativas de cotas, mas concordam que os alunos do ensino fundamental e médio público têm maiores dificuldades para acessar a universidade através do vestibular tradicional, pela defasagem do ensino nas instituições públicas. Esta situação fica evidente quando, dos dez entrevistados, seis afirmam categoricamente que não teriam ingressado na universidade se não fosse através da política de cotas, e dois ficam em dúvida quanto a possibilidade de ingressarem sem as cotas. Também podemos constatar a dificuldade que os entrevistados enfrentaram no início dos cursos com as disciplinas onde se faz necessária a base do ensino, principalmente nas ciências exatas, onde apontam dificuldades desde o ensino fundamental e médio. Dentre o grupo de entrevistados, um dos alunos estudou em escola particular e outro em escola pública bastante diferenciada e puderam fazer a comparação entre as instituições, com condições físicas e com recursos humanos muito bons. Na verdade não é só o fato da escola ser particular, mas os recursos que cada escola tem, pois nas escolas públicas com recursos adequados o ensino também é muito bom, conforme relato de alunos que passaram por esta experiência. O problema é que são poucas as escolas públicas com bons ou ótimos recursos, o que pode determinar a escolha feita da modalidade para prestar vestibular como possibilidade de ingresso na universidade.

6.3 RACISMO E DISCRIMINAÇÃO

A relevância desta categoria, que aborda o racismo e a discriminação, para os objetos da pesquisa, é significativa. A pergunta que originou os temas destacados, inicialmente, não relacionou as duas questões, pois a indagação

centrava-se na discriminação. Contudo, a associação com o racismo emergiu – por vezes mais explícita, em outras de maneira sutil – como decorrência das considerações que eram trazidas acerca da discriminação. Os sujeitos da pesquisa, quando perguntados de forma direta sobre a discriminação, dizem não terem experimentado tal situação na universidade:

Eu não sinto, por que lá tem muitos grupinhos, sabe? Então se eles olham torto para ti, é porque eles não gostam de ti, independente de eu ser negra ou branca, é isso sabe? Eu também não gosto de muita gente que estuda lá, eu acho que é muito... um quer ser melhor que o outro. Mas eu não senti nada em relação a minha cor. Tudo é assim, eu não gosto de ti e pronto, nada pessoal, nada relacionado a cor (JÚLIA).

Não, até pensei que ia ter no início. Pensei: Bah, vão me olhar meio torto. Mas até que não, foi bem tranquilo assim. (...) praticamente a turma inteira que eu estudava eram cotas, eram de cotas, então não tinha este preconceito (JOYCE).

Eu ainda não senti isso. Eu acho que como meu curso é Biologia, o pessoal é mais... não é do bem... é mais sociável, alguma coisa assim, então eu não senti isso. Mas acredito que tenha (POLIANA).

Não, na universidade em geral nunca, que eu tenha percebido algo assim, nunca aconteceu. Se acontecer também, eu viro a cara e deixo pra lá (RAUL).

Porém, em alguns momentos, quando a pergunta seguinte é feita – onde é mencionado a possibilidade de terem conhecimento sobre alguém que tenha tido tal experiência – nota-se que as respostas mudam. Por exemplo, admitem a ocorrência, mesmo de maneira vaga, ao dizerem que ‘ouvem falar, mas que não falaram diretamente para eles’:

Não. Eu vejo que as pessoas falam: Ah, cotista, por quê? Eu acho que então a cota quer dizer que o negro é burro, não tem condições de passar? Mas ninguém nunca falou diretamente pras pessoas, eles falam assim... de um modo geral, mas nunca chegaram em mim e falaram ou nunca soube isso também por um dos colegas meus (JOYCE).

Ou, ainda, quando perguntados se conhecem alguém que tenha sofrido algum tipo de discriminação, mesmo tendo respondido anteriormente não ter sofrido nenhum tipo de discriminação, referem ao seu próprio caso.

Na Unidade de Ensino, na Filosofia, e foi explícito, não teve nem disfarce. No primeiro encontro de alunos, um grupo de pessoas que defendia uma não utilização das cotas no ingresso na UFRGS, foi bastante enfático na insatisfação deles com ingresso de cotistas. Mas conversaram comigo assim, na boa, foram tranquilos, mas foram bem

enfáticos, eles não esconderam o fato de não gostar da política de cotas. Mas eles chegaram a te constranger neste momento? Tentaram, mas eu acredito que me saí bem. Porque eu debochei, dei risada e disse que não ia mudar nada, que eles poderiam falar até dizer: Chega!, que eu já estava aqui mesmo. Eu acredito que isto é uma forma de discriminar, o jeito de..., por mais tranquilo que seja, eles deixaram muito claro que na visão deles isto é errado, a política de cotas, e havia uma separação de quem é cotista e de quem não era... só neste evento inicial (AMIR).

Existe também a percepção clara da discriminação velada, como identificam os entrevistados.

(Silêncio) Pois é, aí é que ta... eu não posso dizer que fui discriminada por ninguém, mas tem uma coisa que é meio séria, meio velada, sabe? De que o teu lugar é outro. Então tem umas mensagens subliminares que são passadas,... por muito tempo... mas é muito assim dos colegas, da relação dos colegas mesmo, enfim... eu não sei explicar com palavras, mas vou te dar um exemplo: quando eu entrei eu tinha 16 (anos) e isso era algo que chamava muito a atenção das pessoas: Como assim, tu tens 16 anos? E eu tinha uma outra colega que também tinha 16, uma outra menina. Só que esta outra menina não era cotista, então por diversas vezes muitos dos meus colegas, principalmente esses que se põem claramente contra, vinham comentar comigo ou com alguém que tava comigo: Nossa, como a menina lá é inteligente, a outra né?, passar na UFRGS com 16 anos, nossa... é tão difícil ver alguém assim. E sempre dando a noção de que ela era a única que tinha feito isso, então a mensagem era basicamente que: Bom, ela passou na UFRGS porque passou sem cotas e eu passei nas cotas, é diferente. É um outro patamar. E essa mensagem e outras são passadas frequentemente assim, então a minha turma, por exemplo, era a turma dos lados, então tinha não cotistas pra lá e cotistas pra cá basicamente. E isso nunca foi dito, nunca foi combinado: Bom, eu vou sentar pra lá porque eu não me misturo. E na verdade quando eu entrei na faculdade eu sentava do lado dos não cotistas, porque eu não me ligava dessas coisas assim, e isso nunca foi dito, nunca foi trabalhado, nunca foi expresso, mas são coisas que vão se formando e vão acontecendo que impedem que dali há pouco uma pessoa não cotista que se dá muito bem comigo, não possa sentar do meu lado, porque é o lado dos cotistas ou que eu não possa passar pra lá. Mas é uma coisa que nunca foi dita, nunca foi expressa, mas acontece e é claro (TALITA).

Só que o problema aqui no Brasil, eu vejo da seguinte forma, isso é uma opinião minha, isso ninguém falou pra mim. Eu vejo que no Brasil o preconceito... ele é... ele é invisível, a gente não consegue ver, a gente não consegue saber quem são as pessoas que são preconceituosas, que tem preconceito racial, que tem preconceito de homofobia até sabe?, mas já... diferente, de novo dos Estados Unidos, eu vou falar, o preconceito lá é mais escancarado, tu olha para aquela pessoa e tu sabe, aquela pessoa é preconceituosa, sabe? O preconceito no Brasil é um preconceito velado, é um preconceito ressentido, é um preconceito camuflado, essa é a palavra, é camuflado (KALEO).

Um entrevistado também refere uma situação ocorrida com ele em outro momento da sua formação escolar, que aqui se alude esta fala para identificar

que estes alunos possivelmente já sofreram discriminação no percurso da escolarização, mostrando a dimensão que isto pode implicar no âmbito educativo.

Já sofri discriminação racial no colégio privado, quando eu estudei na segunda série. Isso de outro colega meu, que fez um comentário racista e que eu, de certa forma, já estava preparado para isto, por isso... pela minha educação. Na minha família já disseram: Oh, pode acontecer certas situações e tu tem que agir de certa forma. Se te chamarem de... desculpe a palavra, de preto sujo, tu simplesmente olha e diz: Ta e daí que eu sou preto? E aí, qual é o problema? Eu não tenho fome igual a ti, não tenho vontade de ir ao banheiro igual a ti? (risos) Eu não choro igual a ti? Foi exatamente isso que eu respondi,... nunca mais sofri nenhum tipo de preconceito. Claro, a gente... às vezes a gente nota olhares... olhares que dizem mais que um monte de palavras. Só que olhares eu já senti tantos olhares, que eu já nem lembro mais das pessoas. (...) Nada, aqui não. Nem olhares, eu acho que nem olhares assim, que eu me lembre agora não, nem olhares (KALEO).

Dois entrevistados fizeram menção a um fato ocorrido na Faculdade de Direito, porém não conseguiam caracterizar ou oferecer detalhes; outra aluna lembrou ter ouvido falar, durante o I Seminário de Ações Afirmativas da UFRGS, sobre discriminação ocorrida com os indígenas.

... eu até li no jornal,... de uma moça que entrou no Direito, que achavam que ela era africana, teve todo uma... Ela disse que sofreu um pouco de preconceito na sala de aula. Eu não sei como é a Faculdade de Direito, mas pelo jeito não são muitos os africanos que vem fazer Direito. No meu curso tem bastante, aí já é mais comum, mas para eles acho que não é tão comum (JOYCE).

Eu ouvi comentários de que, se eu não me engano, na Medicina, no Direito, foi num curso do centro. Um professor fez um comentário racista durante a aula e tinha um aluno cotista e aquele aluno, se eu não me engano, colocou na justiça o professor (KALEO).

O entrevistado Kaleo manifestou outra faceta desencadeada pela discriminação, fazendo com que este não reaja ao preconceito e à discriminação racial.

Eu sei que acontece isto (a discriminação), só que muitos cotistas tem medo de... de repente, de chegar e botar na justiça essa pessoa, entendeu? Eu acho que o seguinte, até saindo um pouco da tua pergunta, o grande problema do negro no Brasil é a baixa estima, se ele sofre preconceito ele baixa a cabeça e fica triste. Ele não briga, ele não corre atrás, ele não corre atrás dos direitos dele. (...) Não vêm (o preconceito), sabem, sabem e sentem, mas ficam quietas (as pessoas), preferem ficar quietas do que tirar a sujeira de baixo do tapete, sabe? Este é o problema. A maioria quando ouve um comentário preconceituoso fica quieto, ou se faz que não ouviu, ou concorda, o que

é um absurdo.... eles (os negros) acham que aqui no Brasil não existe preconceito, eles acham que aqui no Brasil o preconceito... não existe, isto é coisa... é paranoia, isto não existe (KALEO).

O que também é explicitado pelo entrevistado Raul:

... eu conheço algumas pessoas que tem uma... por já terem um pouco de baixa alta estima,... eles comentam: “Bah, porque eu não tenho, não tive isto, não tive aquilo, eu entrei por cotas...” Alguns colegas mais próximos, e aí eu fico sem ter o que dizer... mas discriminação não, só esses problemas de achar que não é merecedor da... (RAUL)

Quando perguntados se têm problema em se identificarem como cotistas na universidade, a resposta de cinco alunos foi negativa. Para alguns, inclusive, é motivo de orgulho, pois estão fazendo parte de um momento histórico. Contarão para seus descendentes que fizeram parte dessa conquista e, principalmente, vão estimular amigos e parentes a terem a ambição e verem que é possível entrar numa universidade pública, gratuita e de qualidade.

Não, até tenho bastante orgulho. Fui uma das primeiras, porque 2008 foi o primeiro ano que teve, então... Acho bem legal, até porque em 2009, 2010... tem bastante agora né? Então acho bem legal! (JOYCE)

Olha, eu não sinto nenhum constrangimento, eu sinto até orgulho sabe?...é um fato histórico, isso é histórico. Eu faço parte da primeira... Quando eu for velho, independente se eu for rico ou pobre, eu vou dizer para o meu neto assim: “Guri, eu fiz parte da primeira turma de cotistas de uma faculdade, de uma universidade, uma universidade federal. E isso é fato de orgulho para mim, e tem que ser fato de orgulho para ti. Eu como referência para ti, dizendo para o meu neto, por exemplo, e que ele tem que estudar, e isso é uma motivação... eu vi parentes meus vendo que eu entrei para a universidade federal, me tendo como espelho e fazendo um curso pré-vestibular, popular também, ou estudando em casa, para entrar numa universidade federal, sabe? (KALEO).

Além do orgulho que o entrevistado sente em fazer parte deste momento histórico, acrescenta que o fato de ser oriundo de escola pública não o impede de ser um ótimo aluno, tendo um desempenho superior a de alunos advindos de escolas particulares.

E esse negócio de que: Ah, eles vão ter um desempenho pior dentro da universidade, porque eles têm um desempenho menor, porque eles vieram de escola pública e escola pública é mais fraca, isso é um absurdo! Porque tem colegas meus que vieram de colégios, desculpe falar o nome dos colégios, mas do Colégio Anchieta, do Farroupilha, que eu tenho um currículo melhor do que o deles aqui dentro, sabe? Eu tenho mais conceito A do que eles. Eu não sou o melhor aluno da minha turma, não sou o melhor, mas sou muito melhor do que muita gente aqui dentro. Eu sei disso, eu confio em mim (KALEO).

Contrariamente, outros entrevistados se sentem ou se sentiram, em um primeiro momento, constrangidos em se identificarem como cotistas.

Racial sim, sinceramente eu fico. Porque daí assim: como eu sei que nesta questão de mérito parece que tem uma ideia... por ter o ingresso assim... seria... ah a pessoa tem menos... sei lá... menos... não posso falar mais burra, mas menos conhecimento. Daí assumindo que eu sou cotista racial parece que... sei lá... ah, ela é mais burra, alguma coisa assim. Essa é a impressão que me passa se eu falar (POLIANA).

Olha, nos primeiros semestres eu sempre tive esta dificuldade, tinha um certo receio de falar. Hoje eu já não tenho mais tanto este problema, por fazer terapia, uma série de coisas, mas não por causa disto, por fatores externos. Então sempre tive um certo medo, mas agora já falo com mais naturalidade, porque eu vi que uma coisa não interfere na outra, que o estudo é o principal, então tendo conhecimento, procurando se informar, estudar, então... (RAUL)

Talita diz não ter problema em se identificar, porém sente a diferença de classe, trazendo dimensões mais amplas da questão.

Não, porque na verdade tem isso assim... até surgirem as cotas não tinham negros na Psicologia, então é uma coisa meio óbvia, mas nunca me perguntaram, nunca foi preciso... todo mundo é igual. Só que eu acho que às vezes até por se partir deste princípio, tu acaba ignorando algumas diferenças que importam, sabe? Por exemplo: esta divisão de lados não tem só a ver com cotas, tem a ver com uma diferença social também. Até que ponto ele se propõe a viver de igual para igual com pessoas de outro nível, e a gente também? Porque eu mesma tive muita dificuldade em... bom... ta ali com pessoas de outro nível social e que... bom, faziam um milhão de coisas que eu não fazia e que ganharam carro porque passaram no vestibular. Bom, eu não ganhei nada, então eu tinha 16 anos, eu era bem imatura, aquilo me revoltava muitas vezes, sabe? E eu acho que tem muito disso, dessas diferenças que existem e estão ali, interferem nas relações, mas que muitas vezes são ignoradas também (TALITA).

Ao serem perguntados sobre situações que demandem suporte da instituição de ensino, as respostas indicam que a Comissão de Graduação é o setor das Unidades de Ensino mais lembrada no caso de precisarem recorrer por motivos de discriminação e/ou racismo. Na sequência foi citada a SAE, a PROGRAD e a PROEXT. Um dos alunos recorreria imediatamente à justiça comum, para depois comunicar à universidade.

Eu acho que isto é caso de Justiça, eu acho que iria direto na Justiça... eu não sei se ia ter paciência de chegar em algum órgão da UFRGS e procurar. Eu acho que eu ia ficar tão brabo que eu ia direto na Justiça, sério... eu não conseguiria chegar ali na COMGRAD ou no Departamento: Olha, eu sofri preconceito racial pela pessoa tal. Ou na Reitoria lá, enfim... eu acho que iria direto na Justiça... eu acho que eu chegaria em algum órgão da universidade, que é responsável por esse

tipo de questão e comentaria:... sofri preconceito racial, em tal hora, de tal pessoa... estou tomando tal providência... pelo que eu me conheço, é na Justiça, depois na UFRGS (KALEO).

Esta categoria é delicada em se tratando de definir se a discriminação e o racismo ocorrem dentro da universidade, de acordo com a percepção dos entrevistados. Porém, percebe-se que ela ocorre, mesmo quando dizem não sentir a discriminação diretamente. Os alunos a sentem e sabem que ela ocorre, como exposto nas seguintes falas: “Tudo é assim, eu não gosto de ti e pronto, nada pessoal, nada relacionado a cor”; “... praticamente a turma inteira que eu estava eram cotas... então não tinha este preconceito”; “... então eu não senti isso. Mas acredito que tenha.” e “Não. Eu vejo que as pessoas falam...” Há a discriminação e o preconceito racial, seja claramente identificado ou de forma velada. Foram relatadas ocorrências explícitas destes momentos na universidade, por fatos ocorridos diretamente com os entrevistados ou por fatos ocorridos com alunos de outros cursos e também com cotistas que ingressaram por outra modalidade, como os indígenas. Assim como um relato de discriminação ocorrida fora desta, mas que aconteceu durante o percurso escolar do entrevistado.

Referência também foi feita ao sentimento de autoconfiança do negro, quando dizem que inclusive estes não acreditam que exista discriminação racial no Brasil, o que faz com que se conformem com a situação de desvantagem vivida no país. O aspecto levantado da baixa autoconfiança, que, segundo Guimarães (2003), é um elemento subjetivo que interfere no desempenho dos negros quando estes se encontram em situação de competição, de avaliação, como é o caso destes alunos quando ingressam na universidade e sentem dificuldades quanto à aprendizagem, e por isso, talvez se sintam constrangidos em se identificarem como cotistas na universidade. Este aspecto também pode estar relacionado ao fato deles próprios acreditarem que não exista racismo no Brasil, o que vem corroborar com o que Munanga (1996) diz a respeito do “silêncio, do implícito, a sutileza, o velado e o paternalismo”, que são ideologicamente difundidos no tecido social. Assim, estaria difundida uma postura assimilacionista, como aponta Ribeiro (1996), que é a postura que prevalece no Brasil, e é esta postura que faz com que o negro brasileiro não seja agressivo. Como explicitou o entrevistado Kaleo, esta postura é completamente diferente da

postura do negro norte-americano, que foi mais agressivo em função de lá existir um racismo assumido por leis segregacionistas.

Outros entrevistados orgulham-se por estarem fazendo parte deste momento histórico de políticas públicas implementadas no Brasil e que servirão de exemplo para familiares que ainda não tentaram ingressar na universidade pública, bem como para futuras gerações. Isso vem afirmar o que nos diz Gomes (2003), que a política de ações afirmativas é a oportunidade de transformar o comportamento e a mentalidade do povo, de tal forma que as próximas gerações de grupos minoritários tenham condições de almejar um futuro melhor, com incentivo para o aprimoramento e crescimento individual.

Apesar do orgulho que sentem de estarem fazendo parte desta política, salientaram que o cotidiano na instituição faz com que sintam algum tipo de dificuldade em conviver entre diferentes classes sociais; quando a conversa sai do âmbito acadêmico e vai para além muros, então é sentida a diferença social pelos locais frequentados. Esta realidade, fora da universidade, fez com que uma entrevistada – de um nível social diferenciado – questionasse se existe a vontade de conviver entre as classes, de aceitar a diversidade.

Finalizando esta categoria, o setor mais representativo dentro das unidades de Ensino, com o qual os alunos se identificam para quaisquer necessidades é a COMGRAD. Este setor é o que primeiro tem contato com os alunos cotistas, no momento da matrícula, quando apresentam e assinam os documentos necessários para efetivação desta. Este momento vem logo após a reunião, que é realizada com os mesmos para apresentação do curso.

6.4 COTAS ENQUANTO AÇÃO AFIRMATIVA

Nesta categoria privilegia-se elucidar o entendimento dos alunos sobre a política de cotas enquanto ação afirmativa, na sua dimensão conceitual e histórica. Embora sejam beneficiados pelo ingresso na universidade pela existência de cotas, investiga-se o quanto reconhecem o percurso político-social desta conquista, ou mesmo, se assim a compreendem.

Dos dez alunos entrevistados, três dizem desconhecer o verdadeiro objetivo da política de cotas, referindo-se de maneira vaga, como segue:

Eu não... sei que existem cotas para pessoas negras e indígenas. É isso que eu sei, não sei, além disso (JÚLIA).

Não. Acho que já dei uma lida, mas não lembro agora (JOSEPHINE).

Os demais, apesar de afirmarem conhecer a política, as falas sugerem que o entendimento é reduzido, pouco substanciado. A informação mais presente para os entrevistados se refere aos percentuais destinados.

Sim. Tem a reserva de 30% das vagas, 15% para alunos de escola pública e 15% para alunos de escolas públicas autodeclarados negros (TALASSA).

Sim. O que eu sei, pelo menos aqui na UFRGS, é o acesso, 15% das vagas dos cursos da Universidade para cotistas negros, mais 15% para escolas públicas e não sei se de indígenas chegam a ser classificados nisto (POLIANA).

Secundariamente, algo sobre o objetivo de tal política:

Sim, é uma política, a princípio, para dar oportunidades e tentar equiparar uma diferença de classes e racial históricas. Então, a princípio, seria para reduzir uma desigualdade histórica e depois seria, ou será, revisto o projeto para ver se é necessário continuar, se de alguma forma foi equiparado esta desigualdade histórica (AMIR).

São as vagas destinadas para estudantes de escolas públicas e afrodescendentes (TALASSA).

Tenho uma noção. São políticas para auxiliar os estudantes que tem certa dificuldade de ingressar em um estudo. As cotas é uma ação afirmativa, então ela é para auxiliar o estudante no curso dele, ajudar a ingressar e fazer aquele curso até o final (KALEO).

... eu imagino. Talvez seja mais que isso, mas eu acho que a ideia é tornar a universidade mais pública. Porque na prática ela era um pouco diferente. Então, eu acho que a ideia é um pouco trazer mais pessoas que tem menos oportunidades, aqui para dentro, né? (TALITA)

O principal motivo apontado que os levou a ingressarem pela política de cotas foi a facilidade para o ingresso, porque o vestibular é classificado como muito difícil.

Sinceramente? Eu não posso negar que eu sempre acreditei que nas cotas seria menos difícil ingressar na UFRGS, esse foi o motivo principal (AMIR).

... ia facilitar bastante, o vestibular da UFRGS é muito difícil. E quando eu estava no terceiro ano, era uma correria, porque estudava de manhã, trabalhava a tarde, para pagar o cursinho que eu fazia de noite... mas sem cotas eu não teria entrado (JOYCE).

Acho que a facilidade de ingressar, ter um auxílio. Porque se eu não passasse no ano que eu fiz, eu ia ter que gastar mais fazendo cursinho e eu não sei se ia ter esta chance de ganhar bolsa de novo, meia bolsa. Eu não sei se eu teria condições de pagar mais um cursinho para fazer... (POLIANA)

Os entrevistados indicam como motivo para ingressarem como cotistas o fato de terem desta forma uma chance a mais, uma oportunidade melhor; também justificam por se tratar de um direito legal e também porque acreditam que a política é necessária para que os negros possam alcançar um patamar melhor na sociedade.

Para ter mais chances... é um benefício que está sendo oferecido, então eu acho que é válido (TALASSA).

... eu estava dentro do direito, e pelas cotas raciais eu sou... apesar de ter o meu pai branco e a minha mãe negra, eu já fui chamada de negrinha na rua, várias vezes, então eu me considero negra (JOSEPHINE).

Primeiro que é um direito legal... não que isso vá me fazer entrar, até porque eu vou ter que fazer uma prova e estudar assim como qualquer outra pessoa, e se eu não obtiver média, eu não vou entrar (RAUL).

... eu tinha uma professora que era contra, ela dizia que era uma espécie de ofensa ou de supor que tu não tens condições de entrar, então por isso se faz as cotas... o polêmico mesmo fica para as cotas raciais... Até que eu comecei a procurar outros discursos e aí eu encontrei uma série de motivos para que as cotas acontecessem, então eu me vi meio que na obrigação de entrar por cotas, de concorrer pelo menos, nem que não fosse para entrar, mas para apoiar uma política que faria a diferença (TALITA).

Observou-se, através desta categoria, que aos entrevistados, cotistas autodeclarados negros, que utilizaram o sistema de cotas para acessarem a universidade pública, ainda falta conhecimento político do que esta iniciativa do governo federal representa de fato para esta camada da sociedade. Os entrevistados estão acessando a universidade via cotas, porém com pouco conhecimento desta política e o que esta de fato deve promover.

Utilizam esta política porque reconhecem que com o ensino básico que lhes foi proporcionado não conseguiriam acessar a universidade pública através de concurso vestibular, além de outras dificuldades que advêm da classe social a

que pertencem. Desta forma, atribuem à escolha de ingresso via cotas como uma forma facilitada de acesso à universidade e reconhecem que esta é uma chance, uma oportunidade antes nunca disponibilizada aos negros da sociedade brasileira.

Nas entrevistas podem ser visualizados alguns dos motivos elencados na literatura existente que fazem com que alunos negros ainda não façam parte, igualmente ao número de alunos brancos, da comunidade acadêmica, o que está se iniciando com a implementação das cotas. Guimarães (2003, p. 259) ressalta os principais fatores pelas quais esta situação se configura:

[...] (a. pobreza; (b. qualidade da escola pública; (c. preparação insuficiente; (d. pouca persistência (pouco apoio familiar e comunitário); (e. com a forma de seleção (o exame vestibular não dá oportunidade para que outras qualidades e potencialidades dos alunos sejam avaliadas).

Também é possível observar a dificuldade vivida quando se referem à necessidade de trabalharem em horário contrário as aulas, no ensino médio e no cursinho pré-vestibular, para terem acesso à meia bolsa que era disponibilizada pelo último. Sendo que as aulas no cursinho são vistas como suporte necessário para participar de um concurso vestibular, uma vez que somente a escola pública não lhes oferece o conhecimento necessário para este concurso, conforme afirmado ao longo das entrevistas. Assim como também foi verificado durante as entrevistas a questão do vestibular não ter alcance para avaliar outras qualidades e potencialidades dos candidatos, pois os alunos cotistas demonstram, após ingresso, que estas são estimuladas e trazem respostas positivas quanto ao aproveitamento destes alunos.

Percebe-se, no grupo entrevistado, que estes alunos não possuem conhecimento sobre a política afirmativa e sobre o processo histórico decorrido até o surgimento das cotas nas universidades, o que também pode refletir uma realidade educacional e social. O protagonismo destes estudantes neste processo também não se realizou, o que talvez os distancie da possibilidade de se sentirem construtores da oportunidade que os inseriu no ensino superior.

6.5 ACOLHIMENTO NA UNIVERSIDADE

Esta categoria possibilita identificar como os alunos iniciaram seu percurso na universidade, bem como conhecer seus anseios e receios, suas expectativas e surpresas diante deste processo. Há também a investigação sobre o acolhimento recebido pelos colegas, professores e técnico-administrativos, na trajetória de inserção na instituição de ensino. Dentre os entrevistados quatro relataram que inicialmente tiveram um pouco de dificuldade em adaptar-se ao ritmo de estudo e também em acompanhar os conteúdos, principalmente os básicos:

No início foi um baque muito grande, porque eu tava acostumada com uma rotina leve de estudo, e quando eu cheguei aqui já tive que fazer sete cadeiras, horários assim manhã, tarde e noite. Cada dia era um horário diferente, aí tinha que às vezes dormir tarde e acordar cedo. Eu não estava acostumada com o ritmo, tinha que estar o tempo inteiro estudando, o tempo inteiro (JOYCE).

Muitas coisas que os professores falam, que a gente já deveria saber, dominar do Ensino Médio, eu vejo que... sem condições, eu acho que estudo o dobro do que os meus colegas, e mesmo assim, às vezes, eu não tenho o mesmo resultado que eles, mas a gente vai acompanhando né? (POLIANA)

Referiram também sentirem-se receosos quanto ao acolhimento por parte dos colegas:

Meu ingresso... eu entrei meio receoso, questão de como eu vou ser recebido por ter entrado por cotas? Como eu vou ser recebido pelos meus colegas? Olha, tenho a dizer que sou muito bem recebido, fui muito bem recebido, nunca ouvi comentário de que... de colegas meus de que: Ah, tu é cotista. Nunca houve essa diferenciação, que eu ouvi dizer de doutores na TV que: Ah, mais isso aí vai haver essa diferenciação, então porque que tem cota, eles vão acabar sofrendo preconceito lá dentro (KALEO).

Então eu imaginava que ia ser uma coisa horrível assim, que eu ia ser tão discriminada aqui quanto naquele ônibus assim. Até porque cota racial tu carrega na cara né? Tu não tem muito como esconder (TALITA).

bem como com a exigência que os professores teriam, exatamente por serem cotistas e oriundos de escolas públicas:

No início eu fiquei com um pouco de medo né? Porque eu cheguei... e agora? Eu entrei por cotas e não vou saber, e os professores vão cobrar coisas e agora o que eu faço? Mas depois que eu fui acompanhando, pegando o ritmo da universidade, no primeiro semestre assim, não tive nenhum problema... meu desempenho é bom, não tenho maiores problemas e consigo acompanhar os conteúdos...(RAUL).

E com relação assim ao desempenho, ao meu desenvolvimento, pelo fato de eu ter vindo de um ensino mais defasado, eu vejo que tem bastante diferença (POLIANA).

Manifestaram ainda que se sentiram incapazes de continuar, por terem tido reprovações no primeiro ou segundo semestre.

... depois que eu vi que tinha rodado, fiquei bem deprimida, pensei em desistir, pensei em trocar de curso, eu pensava que: Ah, eu não sou capaz; eles são melhores do que eu; eles conseguem e eu não consigo; me achei burra; ih, foi muito, muito sofrido. Mas depois eu: Não, eu vou me concentrar e vou conseguir melhorar. Aí no segundo semestre eu consegui, fiz todas as que eu tinha rodado, passei, algumas a mais. Agora to conseguindo, to conseguindo levar o ritmo (JOYCE).

Declaram ser tranquilo o momento de acolhida quando perguntados diretamente sobre esta questão:

Olha, foi muito bom. Ta sendo muito bom, eu to adorando. Espero seguir carreira no que eu to fazendo. Eu acho que to seguindo um caminho tranquilo, to seguindo bem, to fazendo estágio. Meu ingresso... eu entrei meio receoso... (KALEO).

Eu acho até que a gente não tem tanta diferença dos outros alunos, é normal (JOSEPHINE).

Meu ingresso foi fácil, eu não tive muita dificuldade e agora ta sendo bom, to conseguindo aproveitar bastante (PERLA).

Ta sendo muito bom, eu não sei se é por ser no curso de Serviço Social, que a gente não... não existe isto assim. Eu acredito que em outros cursos, pelo que a gente escuta, possa haver alguma distinção, alguma coisa assim. To me sentindo super à vontade, tranquilo (TALASSA).

Eu me senti feliz, porque eu nunca participei de uma coisa tão grande, sabe?... eu me senti bem entrando na faculdade porque era uma oportunidade de eu ir além da onde a minha mãe foi, de onde eu estava, sabe? E consegui algo melhor para a minha vida.... no geral eu me senti muito bem. Me senti realizada porque é um esforço meu, além das cotas, se eu não tivesse estudado eu não teria passado, independente de cotas. E eu me senti muito feliz, porque é uma coisa que eu consegui. Claro, a minha mãe me ajudou, se ela não tivesse pago o meu cursinho eu não teria conseguido, mas...(JÚLIA).

Contudo, ao falarem mais sobre este momento, indicam certa insegurança sobre sua efetiva inclusão:

...com respeito aos colegas. Eu **até agora** (grifo da pesquisadora) não sofri nenhuma discriminação mas eu sei que existe, sei, eu não sofri mas eu sei (POLIANA).

Eu nunca fui maltratada assim, por professor, funcionário, colega, nem ninguém, mas existe um consenso assim de que... bom, **é um lugar inferior e de que tu entrou por um lugar inferior** (grifo da pesquisadora). Isso na visão da maioria dos meus colegas e mesmo de alguns professores. Então, como a gente foi a primeira turma, eu sentia muito isso nos professores, do tipo: “Bom, então me mostra a que tu veio”, sabe? E enfim, eu acho que tem um pouco disso. Mas, eu nunca fui maltratada, teve sempre um cuidado muito grande (TALITA).

Ao serem questionados se vivenciaram alguma forma de discriminação, não houve referência direta, mas há menções que sugerem a ocorrência de discriminação velada:

Vários! Colegas funcionários, professores da Educação Física, que é onde eu trabalho, e também colegas da Filosofia. E também algumas pessoas vendo, abordando aspectos negativos, outras aspectos positivos na implantação das cotas e sabendo que eu entrei pelas cotas. Não foram poucas vezes, aliás (AMIR).

Por colegas sim. Por conversas de rodas, com amigos. “Báh, como é que tu entrou aqui, foi pela universal? Foi por qual modalidade de cota, se por escola pública ou se era pela cota racial. Não, eu dizia, entrei pelos dois”. Algumas pessoas ficavam... faziam alguns comentários meio que... chatos, sabe? Mas eu sempre dava um corte. De qualquer forma eu entrei, estudei, to aqui e vou para frente, não me interessa. Só que é difícil falar isso, né? (RAUL).

Diante deste contexto houve a percepção, neste relato, para poder contar com respaldo dos setores responsáveis, que se poderia atribuir a Comissão de Graduação esta condição:

... uma coisa que me marcou bastante, porque eu entrei com um receio muito grande, foi que quando eu fiz a minha matrícula... claro, o pessoal que estava organizando a matrícula sabia quem era cotista, e me foi deixado bem claro que qualquer coisa que acontecesse, qualquer adversidade que eu precisasse recorrer, então tinha gente preparada para atender, para ajudar... então eles já estão preparados que alguma coisa vai acontecer e não vão ignorar. Eles estão abertos para o que pode acontecer e a gente vai ter que lidar (TALITA).

Nesta categoria pode-se verificar que os alunos cotistas manifestaram ter vivenciado um bom acolhimento na universidade. Embora pesquisadores, como a antropóloga Yvonne Maggie e o sociólogo Simon Schwartzman, que se manifestam contrários às cotas raciais nas universidades, por acreditarem que esta modalidade de ingresso causaria a segregação entre negros e brancos, pode-se constatar que nenhum dos entrevistados sentiu abertamente que a comunidade acadêmica esteja fazendo esta separação entre cotistas e não

cotistas. Porém, como é característica da sociedade brasileira, alguns dos entrevistados relatam que há um certo desconforto que gera insegurança na efetividade da sua inclusão. E isso transparece quando dizem “**até agora** não sofri nenhuma discriminação, mas eu sei que existe” ou “**é um lugar inferior** e de que tu entrou por um lugar inferior”. Nestas colocações é percebido o sentimento de inferioridade do negro, porque quando o entrevistado diz “até agora”, denota que está esperando que a qualquer momento possa sofrer algum tipo de discriminação. E quando o entrevistado refere que sente que é consenso tanto dos colegas como dos professores de que ele acessou a universidade por um “lugar inferior”, esta percepção é sua, porque não relatou durante a entrevista que alguém tenha verbalizado este conceito sobre a forma de ingresso por cotas. O entrevistado pode ter este sentimento talvez porque se sinta em um patamar inferior aos demais, conforme ressaltado por Ferreira (2002), quando nos diz que os afrodescendentes têm até hoje uma forte tendência a incorporar a visão dominante do mundo branco, que é reconhecido como superior; ou porque percebe a discriminação velada, o racismo assimilacionista existente no povo brasileiro, conforme foi tratado no item 1.3.4.2 – Racismo no Brasil.

Porém, uma possibilidade de que este sentimento se desfaça é quando percebem que o seu aproveitamento, passado o primeiro momento de receio e insegurança, e após se apropriar da dinâmica da universidade, passa a ser bom ou muito bom, conforme os relatos aqui descritos, e que é muito expressivo na frase usada pela entrevistada Josephine: “Eu acho até que a gente não tem tanta diferença dos outros alunos, é normal”. Este sentimento de fato deverá se desfazer com o tempo, pois mesmo na frase usada para dizer que não há diferença entre cotistas e não cotistas, é sentida a inferioridade a que o negro se coloca, quando diz: “Eu acho até...”

As colocações dos entrevistados sobre o acolhimento na universidade em síntese é positiva no que diz respeito às relações referidas neste contexto e sentem-se apoiados por setores competentes, como as Comissões de Graduação de cada unidade de ensino.

6.6 AÇÕES INCLUSIVAS PROPOSTAS

Esta categoria compreende a investigação relativa às políticas e atividades internas desenvolvidas pela UFRGS que podem incidir no processo inclusivo do aluno cotista, visando questões como sua permanência na instituição e, conseqüentemente, a conclusão do curso escolhido.

A partir das entrevistas, os alunos relataram ter conhecimento dos auxílios disponibilizados pela SAE, como Bolsa Permanência, Bolsa REUNI, Auxílio Transporte, Auxílio Passagem, Auxílio Saúde, Moradia na Casa de Estudante, desconto no Restaurante Universitário. Porém, o Programa de Apoio à Graduação (PAG2), oferecido pela PROGRAD – atendimento para reforço em disciplinas das ciências exatas, e de português e inglês – ainda é totalmente desconhecido para dois alunos; três não mencionaram se conheciam ou não o programa e quatro disseram conhecer muito superficialmente, o que pode estar relacionado ao caráter recente do projeto. Apenas uma aluna, dos dez entrevistados, utilizou o programa:

Eu acho que falta aqui na UFRGS seria mais um acesso assim... não só para alunos cotistas, mas um acesso para pessoas que tem uma necessidade maior, tipo um... tem o pré-cálculo, mas depois deveria ter um auxílio para quem tem uma dificuldade maior em cálculo, em química... Precisando do básico, às vezes é o básico, porque a explicação que a gente tem aqui é boa, só que falta o básico, ta defasado (POLIANA).

No primeiro semestre eu tive aula de Cálculo e eles faziam reforço de Cálculo aos sábados, e eu participava (PERLA).

Entre os entrevistados, quatro nunca sentiram necessidade de utilizar os benefícios, alegando que a condição de já estarem inseridos no mercado de trabalho, seja como trabalhadores formais, como estagiários ou mesmo como bolsistas de extensão, vinculados a outros projetos da universidade, supre as suas necessidades financeiras.

Eu ouvi falar de algumas iniciativas, mas confesso que não conheço bem e não participei de nenhuma... é um contrato da FAURGS há nove anos... eu não preciso disto ainda (refere-se às assistências). Claro que se eu precisasse usaria, mas seria injusto e desonesto se eu pedisse isso hoje (AMIR).

Eu tenho bolsa de extensão... depois que eu entrei na Faculdade, comecei a trabalhar na academia, depois em duas, depois peguei bolsa aqui na própria ESEF. E aí eu acho que não é necessário se utilizar de

outros recursos, como passagem, coisa assim, porque agora eu acho que já... agora não tem necessidade (JOSEPHINE).

Verificou-se que dos benefícios disponibilizados, dois são utilizados pelos quatro alunos que usufruem dos benefícios concedidos: o desconto do RU e o auxílio transporte. Foram mencionados, ainda, a bolsa permanência, a moradia na casa de estudante e o auxílio saúde:

Sim, eu tenho bolsa Permanência... Tenho o RU mais barato, num valor menor, tenho direito a Casa de Estudante, auxílio passagem e tenho auxílio saúde também (POLIANA).

Somente uma aluna utiliza praticamente todos os benefícios, com exceção do auxílio moradia ou a casa para estudantes, em função de residir em Porto Alegre:

Sim, eu tenho todos os benefícios. Só não tenho auxílio moradia porque eu sou natural de Porto Alegre, senão eu teria também (JOYCE).

Algumas questões contingenciais ocorrem aos alunos que os fazem buscar os benefícios, passando então a contar com tais possibilidades:

Eu tenho a passagem e mais a carência no Restaurante Universitário... eu pedi porque a nossa situação financeira ficou um pouco difícil, porque os remédios eram caros e aí eu vi que o meu pai tava se quebrando muito, eu disse: Puxa, preciso trabalhar, preciso fazer alguma coisa, preciso da ajuda da universidade. **A tua bolsa também é SAE?** É, de trabalho é (RAUL).

Ao investigar a necessidade de esclarecimento aos alunos, no setor administrativo da instituição, sobre esta assistência que lhes é facultada, verificou-se, que as COMGRAD's desempenham função de acolhimento e apoio junto aos alunos cotistas, pois praticamente todos citaram a Comissão de Graduação como sendo o setor onde procuram informações e esclarecimentos. Outros setores também foram citados, como a SAE, a Secretaria da Unidade e alguns, além da COMGRAD, disseram procurar esclarecimento junto aos Departamentos ou com professores das disciplinas, que por sua vez também os encaminham para as COMGRAD'S.

Na Secretaria, ou falo com algum professor também,... outra vez ele até me indicou para ir na COMGRAD... (JOSEPHINE).

Geralmente eu vou ali na Secretaria, falo com elas, na COMGRAD (POLIANA).

Eu prefiro falar com o professor, para ser sincero. É, o da disciplina ou o Coordenador do Curso, mas eu prefiro geralmente falar com o da disciplina... não, daí no caso é o Coordenador, na COMGRAD (RAUL).

Primeiro a gente conversa com a nossa colega que é representante da nossa COMGRAD, ou senão com a técnica, que é da COMGRAD (TALASSA).

Geralmente eu procuro no site e se eu não encontro, eu pesquiso com alguns colegas. É porque tem alguns que já estão há mais tempo na universidade, então procuro com eles (PERLA).

Na universidade também existe uma Comissão de Acompanhamento aos Alunos do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, que tem por atribuição “propor medidas a serem implementadas... no sentido de apoiar e dar assistência a esses alunos” (Art. 11 da Decisão nº 134/2007), e conforme o Parágrafo Único – “A COMGRAD de cada curso deverá acompanhar os alunos do Programa de Ações Afirmativas, propondo medidas à Comissão de Acompanhamento”. As Comissões de Graduação poderiam, se fosse interesse da Unidade, compor uma Comissão para atender ao referido parágrafo.

São três os alunos que conhecem ou já ouviram falar de qualquer comissão que esteja realizando o trabalho de apoio e assistência, conforme o artigo supra citado.

Eu tenho conhecimento, se não me engano tentaram formar uma Comissão aqui na ESEF, inclusive eu me prontifiquei a participar, dei meu nome, meus dados e... jamais fui convidado e também não sei se a Comissão de fato se reuniu, então eu continuo à disposição. **E na Administração Central?** Não tenho conhecimento (AMIR).

Eu já ouvi falar brevemente sobre isto, não to recordando agora. Sim, não é algo que eu saiba... é, eu sei que existe (KALEO).

Não. Na universidade imagino que tenha, mas na Unidade não. Eu acho que já ouvi falar, na verdade (TALITA).

Porém, a comissão que acompanha os alunos indígenas, talvez por ter uma dinâmica bastante diferente – como por exemplo reunir estes alunos para estudos e debates e cada aluno ter um professor tutor que o acompanha nas suas atividades e auxilia nas suas dificuldades – foi citada por dois alunos que tem conhecimento desta:

Cotistas raciais não. Só indígena que eu fiquei sabendo (POLIANA).

... eu tenho uma colega, que ela não entrou pelas cotas, ela é indígena... e ela teve acompanhamento, era uma mestranda que tava fazendo e acompanhando ela, fazendo os estudos com ela, e... (TALASSA).

Backes e Pereira (2007) afirmam que "... é preciso incluir e interagir". O aluno, além de ser incluído na universidade, precisa sentir-se dentro deste processo, precisa ser envolvido e envolver-se com o meio acadêmico. E a universidade, com os vários benefícios oferecidos aos alunos carentes, através da SAE e da PROGRAD, tem previsto subsídios a serem oferecidos aos alunos, tanto financeiros – as refeições oferecidas nos RU's, com valor menor, auxílio moradia, auxílio material escolar, auxílio creche, passagem escolar, moradia nas casas de estudantes, bolsas e, ainda, atendimento ambulatorial através do Programa Saúde – como pedagógicos, a PAG2. Este conjunto de ações busca meios para que os alunos cotistas estejam engajados na sua própria inclusão e garantir que possam permanecer no ensino superior. Nesta direção estaria trabalhando para "dissipar as barreiras e os estigmas consolidados em relação a grupos socialmente marginalizados" (MELLO *et al.*, 2007), que neste contexto são os alunos de escolas públicas autodeclarados negros.

Campos (2007) diz que são necessárias ações e políticas públicas efetivas que tenham como objetivo incluir socialmente os mais pobres, portanto, a política de cotas é muito jovem na universidade, mas está fazendo a sua parte para que sejam incluídos no ensino superior público um número maior de negros. Portanto, esta é uma das maneiras da sociedade brasileira, através da universidade, contribuir com a inclusão social dos mais necessitados (NEUMANN, 2006).

As ações inclusivas desenvolvidas pela UFRGS atendem praticamente todas as necessidades que os alunos carentes tenham ou poderiam apresentar. No entanto, verifica-se que três dos dez alunos usufruem de alguns benefícios e somente uma aluna usufrui de praticamente todos os benefícios, com exceção de um. Não há, no entanto, nenhuma falha apontada pelos alunos cotistas, sinalizando que haveria necessidade de serem implementados outros benefícios. Pelo contrário, os alunos que não utilizam os benefícios já estão encaminhados profissionalmente na própria universidade ou a partir desta, e não sentem necessidade de utilizar qualquer benefício. Dentre os dez alunos entrevistados,

pode-se dizer que 2% já utilizaram os benefícios disponibilizados pela universidade no início da jornada acadêmica e que atualmente 4% está utilizando.

Talvez fosse necessário uma forma de divulgação mais direta, que conseguisse atingir o aluno que vem de escola com ensino fundamental e médio defasado, onde o Programa de Apoio à Graduação seria de extrema importância, principalmente no início de cada curso. Esta deficiência é verificada na fala da aluna 'Poliana', quando menciona "Eu acho que falta aqui na UFRGS seria mais um acesso assim... não só para alunos cotistas... Precisando do básico, às vezes é o básico, porque a explicação que a gente tem aqui é boa, só que falta o básico, está defasado"; nota-se que esta aluna não tomou conhecimento do PAG2, que vem exatamente ao encontro da necessidade explicitada.

6.7 EFETIVIDADE DO PROCESSO INCLUSIVO

A efetividade do processo inclusivo através da ação afirmativa de cotas, implementado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul é abordado nesta categoria. Estão presentes questões que permitem perceber se o aluno cotista sente-se incluído na universidade, a partir de seu envolvimento em atividades acadêmicas no ensino, pesquisa ou extensão. Considerações a respeito da função inclusiva, através das cotas, para o acesso à educação superior e a avaliação feita por estes alunos da política de cotas, também são atinentes a esta categoria.

Quanto à participação em atividades acadêmicas, os alunos têm participado principalmente em atividades de extensão, secundariamente em atividades de pesquisa e somente um aluno em monitoria no ensino. Quatro alunos tiveram envolvimento em projetos de extensão, seja como voluntários ou bolsistas. Destes quatro alunos somente um permanece atuando, os outros três participaram em atividades pontuais, como por exemplo no I Seminário de Ações Afirmativas da UFRGS e na organização de exposições do Centro de Memória do Esporte.

Eu já participei voluntariamente lá no Colégio de Aplicação, no projeto de Ginástica na Escola... agora eu participo mas é remunerado, na

Caminhada Orientada, a gente orienta as pessoas que vem aqui pra caminhar (JOSEPHINE).

... eu participei de um projeto da PROEXT, a gente foi para Casca para ver os Quilombolas e tudo mais, como eles se organizam e do I Seminário de Ações Afirmativas da UFRGS (POLIANA).

Extensão, mas na minha Unidade de trabalho... Eu colaboro em algumas atividades do CEME, sempre em conjunto com a Profa. S., inclusive tenho alguns certificados, já apoiei o grupo em eventos da UFRGS, mas na Filosofia ainda não participei de nada (AMIR).

Somente um aluno desenvolveu atividades de monitoria:

Eu fiz monitoria, já fui monitor da disciplina..... cheguei a participar durante dois meses do PET Saúde...só que eu resolvi entrar para a Bolsa SAE, que é Bolsa Treinamento, num projeto de extensão, à noite. Depois eu sai do projeto de extensão, por opção também, e ingressei como estagiário no Colégio Anchieta (KALEO).

Na área da pesquisa duas alunas estão envolvidas, inclusive com participação no XXI Salão de Iniciação Científica, XIX Feira de Iniciação à Inovação e ao Desenvolvimento Tecnológico e V Salão UFRGS Jovem, em 2010, onde apresentaram seus projetos de pesquisa:

Bom, eu faço pesquisa desde 2009, eu sou bolsista,... é um grupo de avaliação psicológica e aí eu faço um pouco de tudo no grupo.... eu tenho o meu projetinho para o SIC e tem a minha doutoranda que me orienta e agora eu vou começar a trabalhar com outro que é de neuroavaliação psicológica, é um pouco por aí (TALITA).

Eu comecei no ano passado. Eu comecei no Laboratório de Farmacologia, eles fazem testes toxicológicos, sabe?... até vou me apresentar semana que vem no Salão de Iniciação Científica (JÚLIA).

Os demais, três alunos, ainda não participaram de atividades acadêmicas, mas pretendem futuramente, principalmente em pesquisas. No momento estes alunos têm algum tipo de bolsa⁵⁸, disponibilizada pela UFRGS a alunos da

⁵⁸ Bolsa Permanência - Oportuniza ao estudante desenvolver atividades na UFRGS, como forma de garantir o custeio da vida acadêmica. Tem como pressuposto proporcionar experiência profissional, em nível técnico e administrativo, complementando a formação acadêmica e recebendo auxílio financeiro. O critério de concessão da bolsa é o benefício adquirido por meio da análise da situação socioeconômica e de desempenho escolar do aluno.

Bolsa REUNI – O objetivo é garantir aos alunos carentes a permanência qualificada na Universidade, por meio da assistência estudantil. Têm acesso à Bolsa REUNI somente alunos da Graduação e com benefício da Bolsa Permanência.

Bolsa Treinamento – O objetivo é oportunizar o desenvolvimento de atividades de apoio administrativo, pedagógico e na área de informática, no âmbito das Unidades e Administração Central da UFRGS. Para pleitear esta bolsa não é necessário estar incluído no Programa de Benefícios SAE (UFRGS, SAE, 2010).

graduação regularmente matriculados, o que lhes ocupa tempo considerável, 20h semanais, para além das disciplinas cursadas, o que lhes impede de participar de projetos e atividades nas áreas acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão). Porém, manifestam conhecimento de que na universidade haveriam oportunidades de atuarem numa das três áreas, em projetos ou atividades diretamente relacionadas ao seu curso, onde também há a possibilidade de remuneração:

Pretendo, mas no momento não.... de pesquisa mesmo não, porque eu não tenho tempo, pesquisa exige muito tempo, e eu não tenho tempo ainda para me dedicar (JOYCE).

Não, no momento não, mas futuramente vou participar (RAUL).

... eu tenho uma bolsa, mas não é na minha área ainda. É uma bolsa da UFRGS, é lá no Vale, mas é uma bolsa administrativa (TALASSA)

As considerações dos alunos cotistas quanto ao ingresso por cotas estar cumprindo a sua função inclusiva para o acesso à educação superior são positivas. Somente uma aluna faz uma análise divergente, pois acredita que não cumpre totalmente a função de incluir, uma vez que integrar a negritude⁵⁹ no espaço acadêmico deveria fazer parte desta inclusão:

Porque o que a gente tem é assim... a gente coloca negros dentro da universidade mas a gente não inclui eles realmente... como é que eu posso dizer... a gente não traz a realidade dos negros para a universidade, assim... não tem aquela troca. Por enquanto a gente ta recebendo informação, recebendo muita informação, só que a gente não ta... não sei se uma falta nossa... alguma coisa assim... mas a gente não ta colocando o que a gente sabe para as pessoas. Para ter a troca, para as pessoas entenderem melhor o processo de cotas e tudo mais. A cultura do negro e tudo que envolve, não tem essa troca aqui. Até nas Ações Afirmativas⁶⁰ foi discutido isso, e tanto para negros como para índios está havendo o processo de branquear o aluno e não de fazer a troca de conhecimento (POLIANA).

Os demais alunos consideram que a política de cotas está conseguindo cumprir a sua função de incluir um número considerável de negros, pois atualmente se vê muito mais negro na universidade do que já se viu em todos os tempos. Percebem também que não só por serem negros, mas porque realmente

⁵⁹ Termo empregado visando o conceito em sua aceitação mais geral, englobando todos os movimentos culturais lançados por uma personalização negra ou por um grupo de negros em qualquer lugar do mundo; admitindo a negritude como fato, e assim cultura, bem como aceitação desse fato e sua projeção na história e na civilização negra (DAMÁSIO, C.R.H. Revista Espaço Acadêmico, nº 40, 2004).

⁶⁰ I Seminário de Ações Afirmativas da UFRGS, realizado em agosto de 2010.

não teriam acessado ao ensino público superior se não fosse por cotas. Avaliam que possuem uma condição financeira que não lhes possibilitou ter uma educação básica boa e, alguns também não fizeram cursinhos pré-vestibulares; conseqüentemente não teriam condições de concorrer igualmente com outros alunos que cresceram em uma classe social muito diferente da sua, com maiores condições para enfrentarem um concurso e serem bem sucedidos:

Eu tenho percebido muito os alunos de origem negra na universidade, e pobres, pobres perdão... financeiramente falando e, eu sei que eles entraram por cotas, e eu sei que vários deles não teriam entrado se não fosse essa política. Então tem cumprido com sobras um papel, nem que seja momentâneo, paliativo.... não sei até quando vai ficar essa política, mas tem ajudado (AMIR).

... eu notei que em 2008 quando eu fazia todas as cadeiras com a minha turma, todo mundo junto, todo mundo em Fisiologia, depois todo mundo em Fisiologia do Exercício, que tava com a minha turma ainda, tinha este grupinho dos negros e tal, e daí agora, depois que eu comecei a avançar, comecei a adiantar algumas cadeiras, que eu fazia com o pessoal das barras mais acima, não tinha nenhum negro na sala de aula, não tinha como ter... Porque se tu faz cadeiras com o pessoal de 2007, 2001 prá baixo não tem quase negros.... Eu já fiz um monte de cadeiras assim com este pessoal e não tem negro (JOSEPHINE).

Manifestaram também sua opinião quanto ao vestibular, considerando como sendo uma forma injusta de acessar a universidade, em função das questões socioeconômicas e do ensino básico defasado, como visto anteriormente, mas também pela falta de incentivo familiar:

Porque eu acho que o vestibular é só uma porta assim né? Só um detalhe, não é a coisa mais importante da universidade. Então até sou contra, preferia como é nos Estados Unidos, que tu vai olhar os currículos, analisar se vale a pena ou não ajudar. Porque vestibular eu acho meio injusto, porque quem tem mais dinheiro, quem teve acesso a um ensino muito superior, colégios privados, então tem mais chance de passar do que pessoas que não conseguiram, que estudaram em colégio público, que não tiveram, muitas vezes, incentivo da família. Porque é mais fácil pra quem tem um pai e uma mãe médicos, prestar vestibular para Medicina, do que para quem tem um pai e uma mãe faxineiros, por exemplo. Então tem toda esta estrutura familiar, dos vizinhos, dos amigos (JOYCE).

Os meus pais têm o Ensino Fundamental, minha mãe acho que até a 5ª e o meu pai até a 4ª série.... foi uma coisa mais minha, porque o Ensino Médio eles visavam para todo mundo⁶¹, mas aí depois era trabalhar.... até quando eu entrei foi bem complicado, porque todo mundo falava que quem estuda na UFRGS não trabalha. E aí como é que vai fazer?... meu pai disse que não teria como me manter aqui. Aí eu fiquei super na dúvida... fui aprovada e tudo mais... quando eu comecei eu trabalhava,

⁶¹ A família é composta pelos pais mais cinco filhos, a entrevistada é a primogênita.

vendia roupa... tinha que pagar as passagens... e fui me virando até o segundo semestre,... aí eu trabalhei fora... só as roupas não rendiam, porque o pessoal não tinha compromisso de me pagar. Aí eu fui trabalhar numa loja e agora consegui a bolsa aqui na UFRGS. Agora sim, agora ta bom! (POLIANA)

Através do depoimento de uma das entrevistadas que teve o apoio familiar para estudar, pode-se notar a incidência desta concepção no futuro do aluno:

Ah, eu tive, bastante (refere-se ao estímulo para estudar)... eu sou a caçula da família inteira, então meus primos... já tenho primos formados. Uma prima é administradora, um primo engenheiro, e daí... minhas irmãs: uma se formou em Serviço Social, já é Assistente Social, outra se forma agora no meio do ano que vem, em Direito, então já tem essa base assim. **Por isso eu comecei a ver o mundo de outra forma** (grifo da pesquisadora), porque pessoas que eu conhecia, que estudavam comigo, até no terceiro ano do Ensino Médio, nem pensavam em... já achavam que tava muito bom terminar o Ensino Médio (JOYCE).

Outro fato apontado para conceber o vestibular como uma forma injusta de acesso, é de que os alunos cotistas estão conseguindo comprovar que o ingresso nada tem a ver com o comprometimento dos alunos pós-ingresso, segundo os sujeitos da pesquisa. Os dados apontam que os cotistas têm conseguido ter um aproveitamento muito bom em relação aos não cotistas, quando não de superação em alguns cursos.

No... (curso pré-vestibular da cidade de Porto Alegre), que foi divulgado o desempenho dos cotistas e das pessoas do acesso universal, é praticamente o mesmo. Então aí já quebra toda e qualquer premissa de que o cotista não tem condições para estar na universidade, e que era um argumento que eu ouvi muito na cadeira de História da Educação. Não é o que eu cotista aqui to vivendo, e o que as pessoas que estão aqui do meu lado estão vivendo... (RAUL)

Que realmente não é porque não se tenha condições, é pela falta de oportunidades. Só que eu vejo que há um esforço, até por dados, se não me engano saiu na Zero Hora (jornal local), desempenho de cotistas e não cotistas, dos alunos do Direito, da noite, e os cotistas têm um desempenho melhor dentro da faculdade do que os não cotistas. Então, isso aí é uma prova de que uma escola pública e uma escola privada não vai me privar de ser um bom profissional ou um mal profissional no futuro, ou de ser um profissional inferior a quem não é cotista (KALEO).

É presente a importância e a valorização da oportunidade de integrar-se ao ensino superior, bem como inserção social:

Eu vejo assim pelos meus colegas que... eu digo pelo sentido de valorização, sabe? De valorização desta conquista, no caso para os estudantes, para todos que não teriam condições de pagar uma

universidade, ou que não conseguiriam entrar na UFRGS, enfim, ou em alguma outra universidade federal (TALASSA).

... a maioria dos alunos negros, eles dão muito valor aqui para a universidade. Isto todo mundo já comentou, mesmo quem não é cotista: - Como os cotistas dão valor para a universidade, por estar estudando na UFRGS, por estar tendo esta oportunidade. As vezes a gente tem colegas que abandonam as cadeiras, não vão com frequência nas aulas, se passar com C ta muito bom, e os cotistas... eles dão o maior valor assim para... tem gente que "Ah, (nome do curso que frequenta), eu to fazendo porque quero fazer um concurso assim..." E os cotistas não, eles dão um maior valor mesmo por estar aqui, estudam.... por exemplo, dois colegas nossos em Cinesio, era ele (cotista) que dava aula pra todo mundo, num grupo de estudo. Sempre todo mundo procurava ele para tirar as dúvidas, porque ele era super estudioso... Eu acho que se tu entrar aqui, com esta oportunidade que eles nos deram e tu agarra esta oportunidade, tu tem condições de vencer na vida (JOSEPHINE).

Muitas vezes os alunos precisam despende esforços maiores para acompanhar as disciplinas, porque sua escolarização nem sempre teve a qualidade esperada em sua formação. Além deste déficit em sua base de conhecimentos escolares também ocorre, desde muito cedo, a necessidade de dedicar-se ao trabalho formal, como forma de ajudar no sustento da família:

... os meus colegas que... sei lá, estudavam de manhã e trabalhavam do meio dia às oito da noite e aí tinham sei lá mais o que pra fazer, mesmo que quisessem não teriam como entrar na faculdade. Acho que as cotas pega bem este público. (...) Mas tem esse outro público também, que quer muito mas não tem como estudar, como lá o colega da escola pública, porque trabalha horrores, porque dali há pouco tem que ajudar a sustentar o irmão menor, tem que passar o dia todo correndo atrás dos irmãos, então não tem como (TALITA).

Duas entrevistadas, quando questionadas sobre o intuito das cotas, manifestaram que estas oportunizam o acesso ao ensino superior aos alunos que não tiveram o mesmo nível de ensino básico. Referem tal impossibilidade aos que não fizeram cursinhos pré-vestibulares, impedindo entre outros fatores, de que façam parte de uma universidade pública.

Tais condições de vida minimizam as condições de acesso à universidade pública, devido ao grau elevado de conhecimento exigido em um concurso vestibular tradicional, como referem as entrevistadas:

(...) tem milhares de pessoas em escolas públicas e milhares de pessoas negras que estudam pra caramba e se esforçam a vida toda e querem entrar e não conseguem, porque tem lá um bando de gente que paga o cursinho a vida toda e passa (TALITA).

Porque não tem como comparar o ensino que a pessoa recebe na privada com o ensino que a gente... aí tu vem concorrer com uma pessoa que está super preparada. Porque além de ela ter estudado nos melhores colégios, ela teve dinheiro para pagar o cursinho, e se ela rodou ela paga cursinho de novo, e se rodou paga o cursinho de novo, e tu não tem a mesma oportunidade que ela. Então eu acho que isto é uma coisa que não tem como comparar, é indiscutível (JOSEPHINE).

Os entrevistados também mencionam o aspecto jurídico do processo de inclusão, dos seus direitos enquanto cidadãos, quando dizem que todos têm direito a uma educação de qualidade e gratuita, e que isto de certa forma está sendo contemplado pela política de cotas:

... afinal a universidade é uma universidade federal, as pessoas pagam seus impostos, todos pagam seus impostos, e parte dessa verba é investida aqui, neste ensino. Então, ela tem que ser aberta para todos, nem que tenha que haver este tipo de política que para muitos é injusto (JOYCE).

Um entrevistado declara que a política está sendo muito positiva, e este é o momento da classe média baixa, negros, brancos e índios, se firmarem e mudar o futuro para melhor, transformando uma sociedade que está conformada com o contexto social em que vive:

... o pessoal da classe média baixa que vive numa situação desconfortável para a sua família ou... e que vê o que acontece, e que de alguma forma entrando numa universidade, tenta transformar o futuro para algo melhor. É tentar transformar isso para algo melhor, tentar transformar nosso futuro, sabe?... **tentar deixar de ser uma mesmice** (grifo da pesquisadora)... eu to vendo aquele guri ali que mora numa favela e eu sei o futuro dele, ele vai ser aquilo ali. Não! Pensar diferente, ele mora na Cruzeiro, por exemplo, na Vila Cruzeiro⁶², ta e aí? Vamos apoiar ele. Ele vai poder entrar num curso de Medicina, por exemplo. Por que não? Por que ele não pode estudar?... esta política proporciona isto. Dependendo das pessoas se interessarem e se engajarem nessa... (KALEO)

Outro aspecto muito importante que foi apontado pelos entrevistados foi a diferença na aceitação e no comportamento dos cotistas e não cotistas, dependendo do perfil dos alunos que frequentam um curso ou outro. Um dos entrevistados que é aluno da Faculdade de Filosofia, porém é contratado pela Escola de Educação Física, onde desenvolve atividades administrativas, nota a diferença que existe entre os colegas de curso e os alunos do curso onde desenvolve suas atividades:

⁶² Localizada na cidade de Porto Alegre-RS.

Mas eu não percebo na Filosofia que as pessoas se ajudem enquanto curso, coisa que é diferente na Educação Física. De um modo geral ou... não é só entre os cotistas. De um modo geral então acaba não havendo a inserção de um modo mais formal por esse motivo. Porque a Filosofia é um curso que as pessoas andam muito separadas, pequenos grupos, interesses diferentes, não vejo muita união assim, do pessoal se ajudar e crescer juntos. Diferentemente, pelas práticas esportivas que ocorrem na ESEF, o modelo do curso, pelo que se trata o curso e pelo que ele desenvolve, acho que é mais fácil se inserir... Há menos separação... (AMIR).

... até por serem psicólogas tem aquela coisa de não etiquetar aquelas pessoas, então, de não perguntar certas coisas, de não... do tipo: Bom, todo mundo é igual (TALITA).

Ao serem perguntados em que momento(s) sentiriam-se verdadeiramente incluídos na universidade pública, os cotistas dizem sentirem-se adaptados e incluídos, expressando em diversos aspectos como isto se constituiria. Quando, por exemplo, tem um bom desempenho acadêmico, o que remete à questão do mérito:

Quando tiro boas notas, nas apresentações de trabalhos. Apresento um bom lá na frente assim, que as pessoas te valorizam... sempre me esforcei para ir bem assim e daí tu vê que as pessoas te chamam pra ti fazer parte do grupo: "Ah, vamos fazer, posso fazer contigo, vamos fazer?". Vêm te procurar até fora da sala de aula. "Ah, tu já tem grupo? Tu não quer fazer comigo?" Tu te sente mais incluída. Mais nesse sentido a gente se sente incluído sabe? Quando tu mostra boas notas, aí tu vê que as pessoas te chamam, te valorizam. **"Ah, ela é negra, mas não é tão burra"** (grifo da pesquisadora), alguma coisa assim (JOSEPHINE).

Olha, no momento em que eu vou bem numa prova, no momento em que eu estou estudando. No momento que uma pessoa diz assim pra mim: "Bah cara, tu ta na UFRGS cara? Parabéns cara, bah tu ta na UFRGS!" As pessoas ficam surpresas, sabe? No momento de reconhecimento... reconhecimento através das pessoas e através de uma prova. E espero continuar esta caminhada, espero que este reconhecimento continue a crescer (KALEO).

... em termos de estudo mesmo. Porque ali na Psicologia tu tens espaço de pesquisa, extensão ou estágio, e isso é muito tranquilo (TALITA).

Eu acho que me senti realmente incluído quando acabou o primeiro semestre e eu vi que passei em todas... foi quando eu me senti realmente incluído, quando passou aquele semestre. Logo quando eu entrei... porque logo que tu entra fica... bah, é aqui e agora?... quando acaba um ou outro, eu me sinto cada vez mais seguro aqui dentro... tinha um pouco de nervoso, sabe? Tava muito apreensivo, não sei isso, lembro aquilo de literatura. Aí eu parei assim... e não... vão me dar todas as informações que eu preciso, aquilo que eu tiver dificuldade, procuro ou consulto o professor, calma! (RAUL)

Entendem que só o fato de estarem na universidade, já faz com que se sintam incluídos:

Em todos, não me sinto excluído! (AMIR)

Eu me sinto a todo momento, desde que eu entro aqui. Só de saber que eu tenho uma coisa enorme a meu favor, sabe? Várias coisas que eu posso fazer aqui dentro, tipo cultura e coisas... cinema... os eventos que tem. Lá no Vale tem umas coisas culturais e tal. Eu me sinto a todo momento que eu faço parte da universidade, porque eu adoro, sabe? Eu me sinto muito, como é que eu posso dizer... feliz sabe? Realizada de fazer parte disso. Me sinto muito bem por isso, de verdade (JÚLIA).

Quando eu to aqui já sinto isso, na sala de aula, no RU, nas bibliotecas. Quando eu to aqui dentro respiro um ar diferente parece... mais tranquilo (JOYCE).

No cotidiano, eu posso dizer que muito assim... A minha bolsa é de manhã, aí na terça e na quinta eu tenho aula e depois eu venho pra cá e vivo nessa função, indo de campus em campus. E é uma coisa que ta na minha vida, girando em torno disso, da universidade, dos meus estudos, e fora essas outras atividades acadêmicas que eu tenho participado, que eu to gostando bastante de participar (TALASSA).

Também quando estão em seu local de trabalho e em sala de aula,

No meu trabalho, com certeza. E nas aulas, porque quando a gente ta na aula, porque quando a professora está mostrando as coisas, os alunos são todos iguais, parece... pelo menos no meu curso acho que é isso (POLIANA).

Eu acho que em todos os momentos porque... eu frequento as aulas e to sempre lidando com as outras pessoas, então eu me sinto incluída (PERLA).

Segundo Carvalho (2005) não se pode esperar que o ensino público fundamental e médio melhore sua qualidade, para então os negros terem condições de concorrer igualmente com os demais, pois levaríamos 32 anos para que esta igualdade fosse alcançada. Uma vez que a política de cotas vem sendo implementada nas universidades brasileiras, já é possível observar, pela própria fala dos alunos cotistas, que é visível o aumento do número de negros nos cursos de graduação. A oportunidade que está sendo efetivada aos negros e a forma como estão reagindo a esta – quando apontam a valorização, o esforço, o estímulo e o aproveitamento – pode-se reconhecer que não estão ingressando alunos com capacidade de aprendizagem abaixo do necessário para frequentar uma universidade, mas tiveram um nível de qualidade na educação escolar menor do que os alunos que até então tem ingressado pelo modelo tradicional. As

deficiências apresentadas pelos alunos cotistas, principalmente quanto ao ensino básico, podem ser amenizadas através das ações inclusivas propostas e pelo interesse do aluno.

Estas ações, que dão assistência aos alunos, vem ao encontro ao que, o então Presidente dos Estados Unidos, Lyndon Johnson, disse ao defender a Lei dos Direitos Civis, em 1965: "...não seria possível colocar dois homens competindo numa mesma corrida de velocidade se um deles tivesse ficado acorrentado durante anos..." Desta forma, a universidade está, de acordo com Silva; Silvério (2003), desenvolvendo ações que dão suporte aos alunos cotistas, para que estes possam superar deficiências do ensino básico, inclusive. E, com isto, terá um ganho na qualidade social por estar formando no ambiente universitário uma composição étnica e econômica mais próxima da realidade brasileira.

Outro fator importante é a questão do estímulo familiar. Os jovens são estimulados pela família normalmente quando as gerações anteriores, ou pessoas mais velhas, mesmo sendo da mesma geração, tiveram oportunidade de estudar e ter uma formação melhor. Este estímulo familiar faz com que o jovem tenha interesse em estudar e procurar ter uma formação superior. É possível que este estímulo não aconteça, como aponta Fernandes (1965), quando fala do desinteresse dos negros em colocar seus filhos na escola, pois não acreditavam que isto valeria a pena, porque com ou sem estudo a possibilidade de ascender de uma classe social para outra era praticamente impossível. E isto se reflete até os dias de hoje quando os alunos nos falam de baixa autoconfiança, porque isto foi passado de geração para geração e perdura até os dias de hoje, quando ainda temos uma diferença de 7 anos de estudo para os negros e pardos, enquanto para os brancos este tempo de estudo é de 8 a 11 anos. Portanto, o negro não completa o ensino fundamental e o branco completa os ensinos fundamental e médio (DIEESE, 2009).

A partir destas considerações pode-se assinalar que os entrevistados trouxeram, sobre a efetividade do processo inclusivo, que os negros enfrentam problemas com preparação escolar insuficiente; que o incentivo familiar é decisivo para enfrentarem a caminhada social e que o ingresso na universidade é uma superação de suas condições. Pode-se refletir o quanto estes problemas são

característicos de minorias que viveram em posição social subalterna por um período muito longo de tempo, e os motivos podem ser porque “os laços comunitários são ainda fracos ou porque o grupo não desenvolveu uma estratégia eficiente de reversão de sua posição de subordinação” (GUIMARÃES, 2003, p. 258). Neste sentido, o processo de inclusão no ensino superior público pode representar uma mudança nas condições sócio-históricas a partir do sentimento de pertencimento que os cotistas possam passar a vivenciar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação afirmativa de cotas raciais, desde sua implantação e implementação, não alcança unanimidade. Isso porque ela envolve aspectos polêmicos como racismo, preconceito, dívida histórica e desigualdade social. Tais elementos foram descritos inicialmente neste estudo para contextualizar o escopo da investigação, ou seja, o ingresso de alunos negros na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A questão norteadora define-se pelo questionamento da potencialidade inclusiva dessa modalidade de cotas na UFRGS e da sua efetividade enquanto ação afirmativa. A pesquisa empírica buscou fontes de dados diversas – documentos, registros, entrevistas, relatos, eventos – para analisar essa experiência no processo ocorrido na universidade.

Os alunos cotistas entrevistados, sem exceção, pertencem a famílias de baixa renda que lutaram para ter um nível social melhor e que, de alguma forma, estimularam esses estudantes a quererem avançar em sua formação e, assim, almejam para si uma vida diferente da dos seus familiares. Essa diferença pode ser traduzida como a possibilidade de cursar uma graduação com o propósito de colocar-se melhor no mercado de trabalho. Segundo os relatos dos entrevistados, a sua trajetória na universidade tem sido tranquila, apesar de alguns sentirem a presença do racismo e do preconceito no meio acadêmico. Estes, no entanto, declararam que essas manifestações, pelo fato de já conviverem socialmente de alguma forma com elas, não constituem impeditivo para que levem adiante seus propósitos de crescimento pessoal e social. Ao contrário, esses estudantes mostram-se muito realizados com a oportunidade de acesso que tiveram a uma universidade federal, o que, para alguns, parecia impossível; bem como vislumbram um futuro promissor e de estímulo para gerações futuras.

Os alunos consideram-se capazes de trilhar essa caminhada acadêmica e veem nessa política de ações afirmativas a oportunidade que lhes faltava e que lhes foi negada nos ensinos fundamental e médio, quando tiveram que estudar em escolas públicas defasadas. Acreditam, ainda, que, sem as cotas, sua formação escolar não lhes garantiria iguais condições de concorrerem a uma vaga na universidade às daqueles que puderam estudar em escolas com um nível de ensino bom ou ótimo e/ou frequentar cursinhos pré-vestibulares. A maioria dos

entrevistados está engajada no mundo do trabalho, seja mediante vínculos formais ou como bolsistas na própria universidade. Também para a maioria deles, tal engajamento no mercado de trabalho se deu após o ingresso na universidade. Além disso, o ambiente acadêmico despertou-lhes o interesse por uma área nunca antes vislumbrada como possibilidade de atuação: a pesquisa.

Pode-se avaliar que os alunos autodeclarados negros participantes da pesquisa encontram-se incluídos no meio acadêmico. Contribuíram para isso a receptividade que tiveram ou a ausência de uma manifestação mais enfática de rejeição, fatores que favoreceram a continuidade da busca por seus objetivos.

Sabe-se que algumas críticas da sociedade à política de cotas apontam a preocupação com a possibilidade de que o nível da educação superior decline como resultado do ingresso de alunos com um nível de ensino de baixa qualidade. No entanto, os dados da investigação revelaram que os alunos egressos de escolas públicas de fato apresentam dificuldades no início do curso, principalmente com as disciplinas básicas, como português, matemática e física; porém, passado esse primeiro momento – em que pode haver desnivelamento do conhecimento, muita ansiedade e medo do novo – há uma superação. Esses alunos conseguem acompanhar e, em alguns casos, até mesmo ultrapassar, em termos de desempenho acadêmico, colegas que tiveram melhores condições de ensino. Daí se pode pensar que essa superação talvez se deva à necessidade de um esforço um pouco maior por parte desses estudantes devido às deficiências trazidas na educação básica.

É importante frisar que os negros ainda não ocupam totalmente o espaço na universidade que lhes é assegurado pela política de cotas, conforme ficou evidenciado pelo não-preenchimento de todas as vagas que lhes são reservadas. O percentual preenchido é, ainda, bastante pequeno, principalmente quando comparado com a totalidade de vagas oferecidas para ingresso na UFRGS. Tal realidade não é a mesma dos cotistas oriundos de escolas públicas, os quais, em sua grande maioria, não são negros. Esses cotistas preenchem 100% da sua reserva, mais as vagas que não são preenchidas pelos autodeclarados negros. Esse fato pode significar que, mesmo com a política de cotas, os negros, por não terem tido as mesmas oportunidades que os não-negros em seu percurso escolar, têm menos condições de acessar o ensino superior. No âmbito da UFRGS, nota-

se que a maioria dos cursos cujas vagas para autodeclarados negros foram totalmente preenchidas são noturnos. Uma possível explicação para esse fenômeno talvez seja a de que o horário noturno seja o único disponível para esses alunos estudarem, pois provavelmente sejam trabalhadores ou estejam comprometidos com a família, dando suporte a irmãos mais novos, como foi enfatizado por uma entrevistada.

Quanto aos benefícios que a universidade disponibiliza aos alunos carentes, o grupo de entrevistados parece fazer uma utilização bastante consciente dos mesmos. Enquanto uma aluna declarou usufruir praticamente todos os benefícios; há os que utilizam apenas alguns; e outros, ainda, disseram não sentir essa necessidade. Estes últimos, embora tenham o direito e a possibilidade de lançar mão de um auxílio para melhor desenvolverem suas atividades, consideraram que, uma vez que estão trabalhando, não devem utilizar benefícios.

O mérito pelas notas, que é característico do âmbito universitário desde o vestibular, é assumido por esses alunos. Isso se verifica quando manifestam que se sentem verdadeiramente incluídos na universidade quando conseguem alcançar bons scores, apresentar bons trabalhos e, principalmente, quando suas habilidades acadêmicas são reconhecidas pelos colegas e professores.

A maioria dos autodeclarados negros acredita que não teria ingressado no ensino superior se não existisse a política de ações afirmativas de cotas como forma de acesso. Isso porque, como já foi dito, consideram que o seu ensino básico não lhes daria condições de concorrer com candidatos que tiveram a oportunidade de estudar em boas ou excelentes escolas e de frequentar cursinhos pré-vestibulares até mais de uma vez. Alguns dos entrevistados também fizeram curso pré-vestibular; porém trabalhavam concomitantemente em outro horário no próprio cursinho, para garantirem uma bolsa, ou em outro emprego formal em horário comercial, sobrando-lhes pouco tempo para se dedicarem aos estudos em casa. Pode-se inferir que, provavelmente porque não podiam dedicar-se a estudar da forma como gostariam, não acreditavam que conseguiriam ingressar na UFRGS pelo vestibular tradicional.

Quanto ao trabalho que a UFRGS realiza para atender alunos carentes, acredita-se que os programas e serviços oferecidos ainda não atinjam a totalidade

dos alunos autodeclarados negros, ou seja, ainda está faltando uma aproximação maior da universidade com seus cotistas. O que se percebe é que, não obstante o fato de esses estudantes terem ingressado por uma política que causa polêmica, não há debate sistemático sobre a condição do negro no meio acadêmico. Sobre essa questão, vale dizer que outras universidades já implementaram Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), como a UFSM, a UnB e a UFSC, dentre tantas outras. Esses núcleos são de extrema importância para que a representação dos diversos segmentos da comunidade universitária possa comunicar e discutir, nas rodas de debate e nos círculos deliberativos das instituições, o preconceito sofrido pelos negros. Os núcleos não são restritos à população negra das universidades: são abertos a todos que se interessem em conhecer a cultura negra e discutir a condição do negro no Brasil e no mundo.

Outro aspecto que pode ser mais bem atendido na UFRGS é a página virtual da instituição dedicada às Ações Afirmativas, que está desatualizada e carente de informações que detalhem essa política para a sociedade em geral. Entende-se que um assunto polêmico como as cotas deveria estar contemplado, em primeiro lugar, para os candidatos ao vestibular e, em segundo, para toda a sociedade. Poderia haver informações tais como os motivos que levaram a comunidade da UFRGS a defender essa modalidade de ingresso; um pouco da história dos negros, que embasa a necessidade dessa política pública; os critérios, a forma de ingresso, enfim, toda e qualquer informação pertinente à Política de Ações Afirmativas de Cotas nessa universidade.

Uma explicitação importante, do ponto de vista social, por exemplo, seria justamente a questão da “raça”, sempre presente nos questionamentos acerca das cotas raciais. Conforme Sansone (2006), o fenótipo (aparência) é o mais importante no processo de racialização no Brasil; nesse sentido, o uso do termo afrodescendente somente cria confusão, porque não é de genes que se fala quando se refere às cotas raciais, mas de aparência física: nariz, lábios, cabelos e outras partes do corpo que caracterizam o negro no Brasil. Para o autor, é importante focar a centralidade do fenótipo e desenfatar a descendência. Para tanto, propõe banir o termo “raça” do vocabulário dos termos analíticos para vigorosamente usar o termo “racismo” em seu lugar; algo que é, por definição, um processo, sempre a definir e mais difícil de ser retificado do que o termo “raça”.

Equivocadamente as pessoas imaginam que é possível burlar o ingresso via cotas raciais, simplesmente porque assinam uma autodeclaração assumindo sua descendência de negros. No entanto, não é isso o que acontece: as cotas raciais são destinadas a pessoas com o fenótipo do negro e não a afrodescendentes, porque são os negros na cor que sofrem todo tipo de racismo e preconceito.

No contexto nacional, pode-se constatar o crescimento da política de ações afirmativas de cotas. De 2003 a 2010, há um quadro extremamente favorável a essa política: mais de 100 instituições públicas aderiram a ela, e há outras em processo de aprovação. Todas elas se preocupam em corrigir, por intermédio do ensino superior, a desigualdade existente entre negros e brancos. Percebe-se, assim, um movimento da academia no sentido de diminuir as desigualdades, debater o preconceito e o racismo, e ajudar o país a melhorar a relação entre as etnias. Nesse contexto, a oportunidade de inclusão na educação superior representa a expectativa de uma vida mais digna para pessoas que passaram séculos sem serem reconhecidas pelo seu trabalho na construção do país.

Analisando os vários momentos de busca de dados para a investigação desta política, a pesquisadora recorda que o Prof. José Jorge de Carvalho, durante o I Seminário de Ações Afirmativas, chamou a atenção sobre o governo ter perdido uma grande oportunidade de estimular, através de uma política pública, o ingresso de professores negros na universidade, quando foram realizados concursos públicos pelo REUNI. Como servidora e pesquisadora foi possível constatar que o referido professor tem razão, pois em 2010 e 2011 ingressaram 16 novos docentes na sua unidade de trabalho, para diversas áreas do ensino superior, e nenhum é negro. E, ainda, é possível que o mesmo tenha ocorrido com o ingresso de novos técnico-administrativos, que ingressaram no mesmo período também pelo REUNI. Portanto, o contraditório desta situação é que ao mesmo tempo em que as universidades se esforçam para que os negros acessem a universidade, a mesma política não é observada pelo governo garantindo que estes alunos, ingressos via cotas raciais, se vejam representados no corpo docente das universidades.

No que se refere às limitações da pesquisa, é importante assinalar que a investigadora esperava ter condições de superar as dificuldades que comumente

são relatadas por diversos pesquisadores quanto às informações relativas aos alunos cotistas; porém foram vivenciadas as mesmas restrições ao acesso, o que comprova os relatos dos pesquisadores durante a atividade organizada pelo DEDS, denominado Conversações Afirmativas. Tal situação pode refletir a resistência à visibilidade desta política e mesmo sua reflexão, como já foi apontado anteriormente. Outra contingência a ser considerada é a duplicidade da inserção – como servidora e pesquisadora – no campo de investigação, o que favorece alguns entendimentos, mas também configura um olhar de alguma forma institucionalizado.

Considerando o percurso investigativo e os dados analisados, sugere-se outros estudos que possam dar continuidade à investigação da inclusão de cotistas autodeclarados negros, como por exemplo, estudar a relação entre alunos cotistas e não cotistas. A difícil convivência entre alunos de diferentes classes sociais também foi destacada por uma das entrevistadas, o que sugere outro objeto de pesquisa. Ainda aspectos como a visão dos professores acerca dos alunos cotistas autodeclarados negros e porque os alunos negros se inscrevem no vestibular pelas cotas sociais e não pelas raciais, podem vir a ser pesquisados pela sua relevância e contribuição. O fato, identificado na investigação, de que o percentual de ingresso destes alunos diminuiu a cada ano da política implementada, também instiga o desenvolvimento de futuras pesquisas. Sendo um processo recente e sujeito a mudanças, estudos comparativos e longitudinais também são oportunidades de investigação relevantes.

Por fim, entende-se que a implantação das cotas raciais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul é um processo ainda em construção e consolidação, mas que se justifica como ação inclusiva, especialmente pelo caráter inédito da oportunidade aos estudantes negros, pela visibilidade que esse pertencimento provoca na medida em que a convivência se estabelece e, sobretudo, pelo reconhecimento das desigualdades sociais que fundam tal política pública e que precisam ser superadas.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

AMARO, Rogério Roque. A exclusão social hoje. **Cadernos do ISTA**, Lisboa, n. 9, 2000. Disponível em: <<http://www.triplov.com/ista/cadernos/index.html>>. Acesso em: 20 fev. 2009.

ANDRADE, Rita de Cássia. **Políticas de Ações Afirmativas enquanto estratégias de inclusão sócio-racial**. Disponível em: <<http://www.portalafro.com.br/novembro03/acoesafirmativasritah.htm>>. Acesso em: 17 nov. 2009.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL- ADUFRGS. **Política de cotas nas universidades: de quem deve ser a decisão?** Disponível em: <http://www.adufrgs.org.br/conteudo/sec.asp?id=cont_adverso.asp&InCdMateria=1470>. Acesso em: 22 fev. 2011.

ASSOCIAÇÃO DOS SERVIDORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – ASSUFRGS. **Cotas sociais e raciais são avaliadas em Seminário sobre Ações Afirmativas da UFRGS: GT Antirracismo**. Disponível em: <http://www.assufrgs.com.br/site2006/site_novo/imprimir.php?inc=noticia_mostra¬icia_id=2835>. Acesso em: 02 set. 2010.

BACKES, Dalila Inês Maldaner; PEREIRA, Verônica Catarina Scheefer. Educação inclusiva: diálogos e fazeres possíveis na escola regular. Um compromisso da Supervisão Escolar? **Prâksis: Revista do ICHLA, Novo Hamburgo**, v. 4, n. 2. p. 25-30, 2007.

BACKES, José Licínio. A explicação de estudantes do ensino médio de uma rede particular para a exclusão e a construção de identidades. **Prâksis: Revista do ICHLA, Novo Hamburgo**, v. 4, n. 2. p. 11-16, 2007.

BARROS, Antero de Paes. Universidade para pobres. **Diário de Cuiabá**. Cuiabá, 2005. Disponível em: <<http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=232567>>. Acesso em: 13 abr. 2010.

BENAKOUCHE, Rabah. Inclusão universitária: pequenas reflexões a partir de uma grande experimentação social. In: BRASIL. Ministério da Educação. **A universidade na encruzilhada: seminário Universidade, por que e como reformar?** Brasília, 2003, p. 131-137.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida *et al.* A história e a estrutura do Programa Conexões de Saberes na UFRGS. In: TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato (Org.). **Por uma política de ações afirmativas: problematizações do Programa Conexões de Saberes/UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. [Constituição, 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 16 fev. 2010.

_____. **Lei nº 10.639/2003**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/_Quadro-2003.htm>. Acesso em: 10 abr. 2010.

_____. **Lei nº 5465/68**, de 03 de julho de 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/>. Acesso em: 22 ago. 2009.

_____. Ministério da Justiça. Grupo Interministerial para a Valorização da População Negra. Ação afirmativa. In: REALIZAÇÃO e perspectivas: Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1997. (Mimeo).

_____. Supremo Tribunal Federal. **Audiência Pública sobre Políticas de Ação Afirmativa de Reserva de Vagas**. 2010. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa/anexo/Notas_Taquigraficas_Audiencia_Publica.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2010.

_____. A Revolução Francesa de 1789 e seus efeitos no Brasil. **Notícias STF**, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=110843>>. Acesso em: 16 fev. 2010.

CACCIAMALI, Maria Cristina; HIRATA, Guilherme Issamu. A influência da raça e do gênero nas oportunidades de obtenção de renda: uma análise da discriminação em mercados de trabalho distintos: Bahia e São Paulo. **Estudos Econômicos, São Paulo**, v. 35, n. 4, out./dez. 2005. Doi: 10.1590/S0101-41612005000400007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 07 dez. 2009.

CAMPOS, Kátia. Governo, sociedade e inclusão: o papel do ministério do desenvolvimento social e combate à fome na promoção e articulação de ações para inclusão social. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 11-17, 2007. Disponível em: <revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/ARTICLE/VIEW/62/83>. Acesso em: 23 mar. 2010.

CAMPOS, Pablo Jaime Edir. **Ação afirmativa como política pública de superação das desigualdades raciais**. 2009. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/acao-afirmativa-como-politica-publica-de-superacao-das-desigualdades-raciais-1230721.html>>. Acesso em: 22 nov. 2009.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar, 2005a.

_____. Inclusão étnica e racial no Ensino Superior: um desafio para as universidades brasileiras. In: NUNES, Margarete Fagundes (Org.). **Diversidade e políticas afirmativas**: diálogos e intercursos. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2005b.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, Mariangela Belfiore; BÓGUS, Lúcia; YAZBEK, Maria Carmelita (Org.). **Desigualdade e a questão social**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2000a. 17-50 p.

_____. As transformações da questão social. In: WANDERLEY, Mariangela Belfiore; BÓGUS, Lúcia; YAZBEK, Maria Carmelita (Org.). **Desigualdade e a questão social**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2000b. 235-264p.

CAUDURO, Maria Teresa. Um mosaico: A arte da análise dos dados pelo processo da triangulação. In: CAUDURO, Maria Teresa (Org.). **Investigação em Educação Física e Esportes**: um novo olhar pela pesquisa qualitativa. Novo Hamburgo: Feevale. 2004.

CHAGAS NETO, João E. A construção identitária do afro-brasileiro e a Lei 10.639/2003: desafios e possibilidades de inclusão a partir do espaço institucional de ensino escolar. In: NUNES, Margarete Fagundes (Org.). **Diversidade e políticas afirmativas**: diálogos e intercursos. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2005.

COSTA, Alfredo Bruto da. **Conceito(s) de “exclusão social.”** Documentos, 2006. Disponível em:

<www.metanoia-mcp.org/documentos/varios/bruto_costa_01.htm>. Acesso em: 15 mar. 2010.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS - DIEESE. **Diminui desigualdade entre negros e brancos no mercado de trabalho no período 2004-2008**. Disponível em: <www.dieese.org.br/ped/bhz/negrobhz2009.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2009.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 164-176, 2005.

DUNCAN, Laura; CARRION, Eduardo Kroeff Machado. A posição da suprema corte dos Estados Unidos da América em ações afirmativas no ingresso à universidade: de Regents v. Bakke às decisões mais recentes. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 60, São Paulo, 2008. Disponível em:

<<http://sbpcnet.org.br/livro/60ra/resumos/resumos/R5312-1.html>>. Acesso em: 23 abr. 2010.

EDUCAFRO. **Atingimos a 150ª a adotar cotas!** Disponível em: <<http://www.educafro.org.br/noticia.php?id=1250&cat=5&sub=22>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus, 1965. v. 1.

FERRARO, Alceu Ravanello. Gênero, raça e escolarização na Bahia e no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa Scielo**, São Paulo, v. 39, n. 138, 2009. Doi: 10.1590/S0100-15742009000300007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100010&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2010.

FERREIRA, Ricardo Franklin. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente. **Cadernos de Pesquisa Scielo: Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, 2002. Doi: 10.1590/S0102-71822002000100005.

FIGUEIREDO SANTOS, José Alcides. Classe social e desigualdade de gênero no Brasil. **Cadernos de Pesquisa Scielo**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 2, 2008. Doi: 10.1590/S0011-52582008000200005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582008000200005&lang=p>. Acesso em: 28 fev. 2010.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA – FEE. Os negros no mercado de trabalho da Região Metropolitana de Porto Alegre. **Informe PED: Especial – Negros**, Porto Alegre, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Curso no Collège de France (1975-1976) - Aula de 17 de Março de 1976.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Cadernos Scielo: Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100008&lng=pt&nrm=iso2004>. Acesso em: 17 abr. 2010.

GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **Entrevista coletiva do Exmo. Senhor Ministro Enrique Ricardo Lewandowski**. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/cotas-no-stf/audio-entrevista-coletiva-do-exmo-senhor-ministro-enrique-ricardo-lewandowski.html>>. Acesso em: 31 mar. 2010.

_____. GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Abordagens teórica no estudo dos movimentos sociais na América Latina. **Revista Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, 2008. Disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=588>>. Acesso em: 02 abr. 2010.

GOIS, Antônio. 51% das universidades estaduais adotam ações afirmativas. **Folha de São Paulo**, 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u361070.shtml>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Saraiva, 2001.

_____. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Org.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 247-268, 2003.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Os desafios da equidade: reestruturação e desigualdades de gênero e raça no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, 2001/2002. Doi: 10.1590/S0104-83332002000100009. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 08 dez. 2009.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

HEINEN, Juliano. As ações afirmativas como instrumento promotor da educação. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 24-34, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS – IBASE. **Cotas raciais, por que sim?** 3. ed. Rio de Janeiro, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Síntese dos Indicadores Sociais traz um retrato do Brasil em 2003. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=317>. Acesso em: 10 nov 2009.

_____. **Mulheres com nível superior recebem 60% do rendimento dos homens**. Brasília, 2008. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1099&id_pagina=1>. Acesso em: 11 nov. 2010.

_____. **PNAD 2009: rendimento e número de trabalhadores com carteira assinada sobem e desocupação aumenta**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708&id_pagina=1>. Acesso em: 12 dez. 2010.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário Lisbôa (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. 2. ed. Brasília: IPEA, 2008. p. 135-170.

_____. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário Lisbôa (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. 2. ed. Brasília: IPEA, 2008. p. 49-68.

KOWARICK, Lúcio. O conceito de exclusão social. In: VÉRAS, Maura Pardini Bicudo *et al.* **Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugam.** São Paulo: Educ, 1999. p. 138-142.

LEFEVRE, Fernando e LEFREVE, Ana Maria Cavalcanti. O Discurso do sujeito coletivo: novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). 2ª ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2005. 256 p.

LOPES, Véra Neusa. Negro brasileiro. Por que e como combater o racismo, o preconceito e a discriminação. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 16, n. 64, p. 15-20, out./dez. 2000.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Política de cotas raciais, “os olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). In: STEIL, Carlos Alberto (Org.). **Cotas raciais na universidade: um debate.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 11-50.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

MATOS, Lucia Marina da Silva *et al.* **Avaliação do sistema de cotas para estudantes oriundos de escolas públicas e afro-descendentes na universidade estadual de Londrina.** Brasília: Secretaria de Estado da Administração e da Previdência, 2008. Disponível em:
<http://www.repositorio.seap.pr.gov.br/arquivos/File/anais/painel_educacao/avaliacao_do_sistema_de_cotas.pdf>

MELLO, Eliana Müller de *et al.* Identidade e Inclusão Social. **Prâxis: Revista do ICHLA**, Novo Hamburgo, v. 4, n. 2, p. 119-126, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2009.

MUNANGA, K. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. da S. (Org.). **Raça e diversidade.** São Paulo: EDUSP, 1996. p. 213-229.

_____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Petronilha B. G.; SILVÉRIO, Valter R. (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília: Inep/MEC, 2003.

_____. **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. Dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. In: BURSZTYN, Marcel. **No meio da rua: nômades excluídos e viradores.** Rio de Janeiro: Garamound, 2000. 56-87 p.

NEUMANN, Zilda Arns. Conhecimento e solidariedade que geram inclusão social: o caso da pastoral da criança. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 88-91, 2006. Disponível em:

<revista.ibict.br/inclusão/index.php/inclusão/article/viewfile/95/113>. Acesso em: 13 mar. 2010.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **SciELO Tempo Social**, São Paulo, v. 19, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702007000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 out. 2010.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações Afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o seu significado simbólico. **Revista Educação**, Santa Maria, n. 1, v. 34, p. 65-76, 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/1589>>. Acesso em: 24 ago. 2009.

PAVAN, Ruth. Inclusão/exclusão social: dialogando com as professoras de Educação de Jovens Adultos/EJA. **Prâksis: Revista do ICHLA**, Novo Hamburgo, v. 4, n. 2, p. 107-113, 2007.

PESSOA, Fernando Pereira. Ações Afirmativas: Experiências Americana e Brasileira. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 4., 2008, Vitória da Conquista. **História: sujeitos, saberes e práticas**. Vitória da Conquista – BA, 2008.

PIRES, Lúcia. Como foram os cotistas no ano de estréia na UFRGS? **Zero Hora**, Porto Alegre, p. 22-23, 4 jan. 2009. Caderno Geral.

POCHMANN, Márcio; AMORIM, Ricardo (Org.). **Atlas da exclusão social no Brasil**. 3 ed., São Paulo: Cortez, 2004.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Editora FEEVALE, 2009.

QUADROS, Waldir. Gênero e raça na desigualdade social brasileira recente. **Cadernos de Pesquisa SciELO: Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, 2004. Doi: 10.1590/S0103-40142004000100010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100010&lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2010.

RAMOS, Hamilton Vieira. Diferenças sociais e ações afirmativas. A luta pela igualdade. **Revista de Informação Legislativa**, 2007. Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/141289>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. Sobre a mestiçagem no Brasil. In: SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. da S. (Org.). **Raça e diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996. p. 187-211.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Revista de Ciência da Educação**, São Paulo, v. 27, n. 94, p. 155-178, 2006.

RIO DE JANEIRO. ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA. **Leis nºs 3.524/2000; 3.708/2001; 4.061/2003 e 4.151/2003.** Disponível em: <<http://www.alerj.rj.gov.br>>. Acesso em: 29 ago. 2009.

RODRIGUES, Eder Bomfim. As ações afirmativas e a inclusão social do negro no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 3, 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Disponível em: <http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/sem3/eder_bonfim_rodrigues.pdf> Acesso em: 15 mar. 2010.

RODRIGUES, Maria de Lurdes Alves e GOMES, Verônica Maria da Silva. **O marco legal dos direitos da população negra que deu origem ao Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD.** Curso de Formação de Conselheiros em Direitos Humanos. Ágere Cooperação em Advocacy, Secretaria Especial dos Direitos Humanos - PR, 2006. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/cc/a_pdf/modulo3-tema4-aula1.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2010.

SANTOS, Edson. **Ministro defende cotas sociais nas universidades.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial, 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/seppir/>. Acesso em: 14 jul. 2009.

SANTOS, Everton. Desafios da inclusão social e da acessibilidade no Brasil contemporâneo. **Estado de Direito**, v. 3, n. 22, 2009. Disponível em: <http://www.estadodedireito.com.br/edicoes/ED_22.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2010.

SANTOS, Hélio. Políticas públicas para a população negra no Brasil. **Observatório da Cidadania**, Rio de Janeiro, n. 3, 1999.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ação Afirmativa e mérito individual. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Org.). **Ações afirmativas:** políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SCHWARCZ, L. M. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX: o contexto brasileiro. In: SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. da S. (Org.). **Raça e diversidade.** São Paulo: EDUSP, 1996. p. 147-185.

SCHWARTZMAN, Simon. A questão da inclusão social na universidade brasileira. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacera e ARANHA, Antônia Vitória (Orgs.). **Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

_____. Fora de foco, diversidade e identidades étnicas no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 55, p. 83-96, nov. 1999. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?page_id=546&lang=pt-br>. Acesso em: 25 set. 2010.

SEVCENKO, N. As alegorias da experiência marítima e a construção do europocentrismo. In: SCHWARCZ, L. M. e QUEIROZ, R. da S. (Org.). **Raça e diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996. p. 113-145.

SILVA, Maria Aparecida da. Ações afirmativas para o povo negro no Brasil. In: **RACISMO no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; Abong, 2002. p. 105-124.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP/MEC, 2003.

SODRÉ, Muniz. Diversidade e diferença. **IC Revista Científica de Información y Comunicación**, Sevilla, n. 3, 2006. Disponível em:

<<http://institucional.us.es/revistas/revistas/comunicacion/pdf/numero%203/art1.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2010.

TELLES, Edward. Início no Brasil e fim nos EUA? **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, 1996.

THEODORO, Mário Lisbôa. Exclusão ou inclusão precária? O negro na sociedade brasileira. **Inclusão Social**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 79-82, 2008.

TIRIBA, Lia. **Economia popular e cultura do trabalho: pedagogia(s) da produção associada**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2001.

TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano. Um olhar de branco sobre as ações afirmativas. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 2, n. 13, jun 2002. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br>. Acesso em: 15 nov. 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1999.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO - UERJ. **Programa Políticas da Cor: universidades com ações afirmativas**. Rio de Janeiro: 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS. Conselho Universitário. **Processo de implantação e implementação das ações afirmativas de cotas na UFRGS, nº 23078.013633/07-10**. Porto Alegre, 2007.

_____. **COPERSE**: Comissão Permanente de Seleção, 2010. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/coperse>>. Acesso em 24 abr. 2010.

_____. **DEDS**: Departamento de Educação e Desenvolvimento Social, 2010. Disponível em: <<http://www.proext.ufrgs.br/deds/>>. Acesso em: 20 set. 2010.

_____. **PROGRAD**: Pró-Reitoria de Graduação, 2010. Disponível em: <<http://www.prograd.ufrgs.br/>>. Acesso em: 04 abr. 2010.

_____. **SAE**: Secretaria de Assistência Estudantil, 2010. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sae>>. Acesso em: 17 dez. 2010.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB. **[Site]** Disponível em: <http://www.UnB.br/estude_na_UnB/sistema_de_cotas>. Acesso em: 10 nov. 2009.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas:** entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP/MEC, 2003. 270 p.

APÊNDICE A

ENTREVISTA

Nome do entrevistado: _____

Naturalidade: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Idade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Estado civil: () Casado () Solteiro

Filhos () Sim () Não Quantos: _____

Curso:

Ano de ingresso no curso:

1º BLOCO

1. Prestaste vestibular anteriormente? Ano: _____ Curso: _____
2. Instituição: _____
3. Quantas vezes fizeste vestibular para ingresso na UFRGS?
4. Já foste aprovado em outro vestibular na UFRGS?
5. Se a resposta for afirmativa: Em qual curso foste aprovado?
6. Como escolheste este(s) curso(s)?
7. Ingressaste e concluíste este curso?
8. Ano de ingresso: _____ Ano de término: _____
9. Se não ingressaste após aprovação ou não concluíste, qual o motivo?

2º BLOCO

1. Quando fizeste o ensino fundamental e médio, estudaste em escola pública. Como classificas o ensino da escola?
2. Conheces o que são as Políticas de Ações Afirmativas de Cotas?
3. Que motivos concorreram para o ingresso no ensino superior através das cotas?
4. Como foi tua inserção na universidade e como está sendo?
5. Foste questionado pela comunidade acadêmica quanto a tua forma de ingresso na universidade? Em que oportunidade?
6. Sentes algum tipo de discriminação na tua Unidade de Ensino ou mesmo universidade?
7. Tens conhecimento de alguém que tenha sofrido algum tipo de discriminação por ser cotista? Como foi a situação?
8. Tens algum problema de te identificares como cotista aqui na universidade?
9. Conheces as ações internas que são dirigidas para os alunos, as quais auxiliam na permanência destes na universidade, através da PROGRAD e da Secretaria de Assistência Estudantil?
10. Utilizas algum tipo de assistência que é oferecido para os alunos da universidade?
11. Tens conhecimento de alguma comissão de acompanhamento ou de algum professor tutor que faça o acompanhamento de alunos cotistas na tua Unidade ou na Administração Central?
12. Quando tens alguma necessidade de esclarecimento quanto ao processo administrativo ou alguma dificuldade com relação ao desempenho acadêmico, a quem te diriges?
13. Se tivesses algum problema com racismo ou discriminação, a quem recorrerias na universidade?

3º BLOCO

1. Se tivesses feito vestibular sem optar pelas cotas, acreditas que terias ingressado na universidade?
2. Como escolheste o curso para o qual prestaste vestibular?

3. Em que semestre te encontras?
 4. Já tiveste reprovação em alguma disciplina?
 5. Participas de atividades acadêmicas como pesquisa, ensino e extensão? Poderias descrever em que atividades estás envolvido(a)?
 6. Consideras que o ingresso por cotas cumpre a sua função inclusiva para o acesso a educação superior?
 7. Por quê?
 8. Em que momento(s) te sentes verdadeiramente incluído na universidade pública?
 9. Gostarias de me dizer mais alguma coisa a respeito das cotas, como, por exemplo, como avalias a política de cotas na UFRGS?
-

Local da entrevista: _____

Data: ____ / ____ / ____ . Hora – Início: _____ Término: _____

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estás sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre “Universidade Pública e Inclusão Social: uma reflexão a partir da experiência de alunos cotistas raciais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul”, a qual está sendo realizada pela mestranda Maria Cristina Lunardi Kern, aluna do Centro Universitário FEEVALE, Novo Hamburgo-RS, e servidora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Tua participação neste estudo é de suma importância. Se concordas em participar, por favor lê atentamente as informações abaixo e, se estiveres de acordo com os termos, assina onde está indicado teu nome. Caso queiras desistir, mesmo após a assinatura, estarás livre para fazê-lo a qualquer momento, quando então poderás ter de volta este Termo de Consentimento, se julgares necessário.

Eu, Maria Cristina Lunardi Kern, peço tua autorização para que as informações prestadas possam ser posteriormente utilizadas para análise e tratamento dos resultados, que farão parte da dissertação já mencionada.

Dessa forma, forneço abaixo os esclarecimentos necessários:

1 - Os objetivos do estudo consistem em, a partir da experiência dos alunos cotistas, analisar a política de cotas como ação inclusiva de alunos na universidade pública brasileira (objetivo geral); identificar a trajetória do aluno cotista na sua formação na universidade; conhecer a percepção do aluno cotista acerca da política afirmativa de cotas; e conhecer as práticas inclusivas existentes na universidade após o ingresso dos cotistas (objetivos específicos).

2 - O aluno entrevistado concederá uma ou mais entrevistas ao entrevistador, caso seja necessário. Essas entrevistas serão gravadas digitalmente, transcritas integralmente e posteriormente encaminhadas ao entrevistado para autorização ou não do uso do seu conteúdo.

3 - A identidade do entrevistado será preservada; um pseudônimo será usado no momento da transcrição. No entanto, se o entrevistado autorizar, seu nome verdadeiro constará nos agradecimentos da dissertação, junto aos demais entrevistados que assim também autorizarem. As gravações serão armazenadas por um período de 05 (cinco) anos.

4 - Em qualquer momento do processo de pesquisa, o entrevistado poderá pedir esclarecimentos, bem como ter acesso à gravação e à transcrição da(s) sua(s) entrevista(s), podendo solicitar, se entender necessário, uma revisão ou mudança de opinião, a supressão de trechos ou mesmo o cancelamento da sua participação na pesquisa, requisitando a eliminação dos dados coletados.

5 - A participação é voluntária, não cabendo ao entrevistado nenhum ônus ou gratificação financeira.

6 - Qualquer esclarecimento com relação à pesquisa e/ou à entrevista poderá ser obtido junto à mestranda responsável, bem como à Orientadora desta pesquisa, das quais seguem os dados abaixo:

Maria Cristina Lunardi Kern (Mestranda) – Telefones: (51) 3029 8207 / 9684 8107

E-mail: cristina@esef.ufrgs.br, que também poderá aparecer na sua caixa de correio como 00003175@esef.ufrgs.br

Denise Macedo Ziliotto (Orientadora) – Telefone: (51) 8111 6618

E-mail: dmziliotto@hotmail.com

Por estar de acordo com os termos acima, eu, _____, me declaro voluntário(a) para esta pesquisa e dou consentimento livre e esclarecido para que sejam feitas as análises necessárias a esta pesquisa, bem como para o uso e a publicação dos dados, na forma acima referida, a fim de que estes sirvam para beneficiar a Ciência e a Humanidade.

Porto Alegre, _____ de _____ de 20 ____.

Entrevistado(a)

Msda. Maria Cristina Lunardi Kern

Profa. Dra. Denise Macedo Ziliotto

APÊNDICE C

SÍNTESE DAS FALAS DOS PALESTRANTES DO I SEMINÁRIO DE AÇÕES AFIRMATIVAS DA UFRGS – 2009

EXPERIÊNCIA DAS COTAS EM OUTRAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS

Na UERJ, onde as cotas existem desde 2003, foram apresentadas as ações que garantem a permanência dos cotistas, como: no início das cotas foi aprovada uma bolsa auxílio financeiro, durante o primeiro ano, depois a FAPERJS⁶³ garantiu mais um ano e em 2008 foi aprovada a bolsa até o final do curso, desde que comprovada carência do aluno, e atualmente os cotistas estão engajados em vários programas. Também como ação de permanência, há o auxílio didático, Programa de Iniciação Acadêmica-PROINICIAR⁶⁴, que conta com atividades instrumentais: português, matemática e outros, que são oferecidos em cursos de férias e também atividades culturais. De 2004 a 2009 diminuiu a procura pelo ingresso através das cotas, porém em 2009 voltou a aumentar esta procura. De 45% das vagas oferecidas – 20% para negros e indígenas; 20% para alunos oriundos das escolas públicas e 5% para deficientes físicos e outras minorias – 26,5% estão ocupadas. Quanto ao quesito reprovação as mulheres e alunos cotistas são os que tem menor índice; quanto aos concluintes, em primeiro lugar estão os não cotistas; em segundo os negros; em terceiro os alunos da rede pública e em quarto lugar os deficientes, que na sua maioria não concluem o curso; quanto à evasão: em primeiro lugar estão os não cotistas e em segundo os negros.

Em Minas Gerais a política de ações afirmativas é muito recente, somente foi implementada em 2009. No início eram somente adicionados bônus sociais para alunos de escolas públicas, depois foi incluída a questão socioeconômica; para alunos das escolas públicas são somados 10% sobre os pontos alcançados e para autodeclarados somam-se 5%. Em 2010 dos 6.524 aprovados, 734 receberam bônus, isto representa 11,25%. Para 2011 estão em curso políticas de bônus, participação no REUNI⁶⁵ e a utilização do ENEM⁶⁶ para ingresso na universidade.

Em 2004 quando foram implementadas as ações afirmativas de cotas na Universidade Federal do Paraná. Foram destinadas 20% das vagas para autodeclarados, 20% para alunos oriundos de escolas públicas e 10 vagas para indígenas e, em 2008 ficou estabelecido uma vaga por curso para deficientes físicos. Em 2006, foi detectado uma queda na inscrição para o vestibular pelo sistema de cotas. O número de candidatos que disputou os 20% de vagas para negros recuou 24,21% e os que se inscreveram à reserva oriundos da escola pública caiu 20,42% em relação ao ano 2005, esta queda provavelmente tenha ocorrido por uma questão de reforma na forma de ingresso, que foi dividido em três fases.

Até 2008 o sistema já havia beneficiado cerca de 5,2 mil alunos, sendo que destes os alunos de escolas públicas apresentaram rendimento superior aos classificados no quadro geral, e os alunos autodeclarados tiveram desempenho similar aos demais. Outro dado positivo é que entre os alunos negros o índice de evasão é três vezes menor do que entre os alunos do quadro geral e, entre os alunos de escolas públicas chega a ser duas vezes menor.

Portanto os dados da UFPR são extremamente positivos com relação às cotas destinadas a autodeclarados negros e alunos oriundos de escolas públicas.

Em Santa Maria, cidade do Rio Grande do Sul, ainda estão em processo de implantação da política. Porém, esta já teve início em 2008, quando foi aprovada pelo CEPE⁶⁷ com uma votação apertada, diferença de apenas um voto. Foram destinadas 10% das vagas para autodeclarados negros; 20% para alunos oriundos das escolas públicas; 5% para pessoas com necessidades especiais e cinco vagas para os indígenas. Foi relatado pelo professor de Santa Maria, que o CPD perdeu os dados dos cotistas de 2008, o que dificulta a análise da política. As

⁶³ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

⁶⁴ Pode ser acessado pelo site proiniciar.uerj@gmail.com

⁶⁵ Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior (Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28).

⁶⁶ Exame Nacional de Ensino Médio.

⁶⁷ Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

cotas destinadas aos indígenas ainda não foram preenchidas; e o ingresso de seis alunos indígenas na UFSM, foi através das vagas universais, em 2^a ou 3^a chamada.

Outros dados importantes relativos à UFSM são que: o NEABI⁶⁸ existe desde 2003 e foi o primeiro a ser criado; e desde 1984 a disciplina de História da África é ministrada nos cursos de História e Letras. O professor palestrante chamou a atenção para um dado bem expressivo que revela a exclusão do negro no ensino superior, que de uma população de quase 300.000 habitantes em Santa Maria, existe apenas um médico negro.

“Conversações Afirmativas: Educação na Diversidade e Excelência Acadêmica”

O Prof. Silvério, na sua palestra, disse que é difícil falar sobre a diversidade étnico-racial, que a prática seria mais eficiente, se houvesse respeito a essa diversidade, salientou: “... respeito à diversidade está para ser feito...”, e completou “... para falar e/ou fazer uma educação na diversidade, precisamos rever nossos conceitos”. Um dado importante é que 12% das escolas do ensino médio são privadas e que este percentual ocupa hoje 50% das vagas no ensino superior público, antes das cotas ocupavam 80%. Demonstrando que na universidade se vive ainda um sistema de castas, pois entra quem tem melhores condições socioeconômicas. Ou seja, quem tem antecessores (pais, avós) que também cursaram a universidade, e que o vestibular acaba por ser excludente, não dá chance a quem não estudou em boas escolas. As ações afirmativas mexem com o que está escondido e mostra formas como o racismo se manifesta; mexe no imaginário das elites brasileiras. Acredita que esta discussão é irreversível, pois a maioria da população, 67%, é favorável às políticas afirmativas e este percentual sobe para 75% quando se trata de cota social, e que ninguém mais tem coragem de dizer que é contra as políticas de ação afirmativa. O ingresso dos índios na universidade é diferente dos demais, pois estes representam a comunidade, não estão na universidade por interesse individual. O professor enfatizou que as ações afirmativas hoje estão postas para “destruir a atual estrutura e construir uma melhor”, uma vez que uma das funções sociais da universidade é de poder e, portanto, deve formar pessoas que vão exercer esse poder.

“As Ações Afirmativas na UFRGS: Contexto, desafios e próximos passos”

Edílson Nabarro, Coordenador da Comissão de Acesso e Permanência de Estudantes Indígenas, iniciou sua explanação dizendo que de trinta possibilidades, ingressaram 27 indígenas, desde 2008, e houve uma evasão de 10%. Salientou que “Quando há respeito à diversidade o universo fica melhor”. Para ingresso na universidade os indígenas necessitam de uma declaração da liderança indígena com autenticação da FUNAI, uma declaração administrativa de nascimento, também da FUNAI, ou carteira de identidade. Na universidade há um conjunto de ações de assistência que são oferecidas a todos os alunos e mais algumas exclusivas para os alunos cotistas indígenas, como: durante 11 meses eles recebem uma bolsa de R\$ 460,00 da UFRGS e um mês uma bolsa de R\$ 300,00 da FUNAI (para completar 12 meses); um auxílio na metade do ano para que possam voltar às suas aldeias e retornarem à universidade; moradia estudantil, sem seleção socioeconômica; alimentação; auxílio transporte (50 passagens); material pedagógico; auxílio creche R\$ 75,00 (para cada dependente); laboratório e monitoria de informática; atendimento odontológico; apoio e acompanhamento pedagógico, psicológico e social e doação de livros que deve ser repassado para o próximo indígena que cursar o mesmo curso. O Coordenador salientou que: “Estes instrumentos de permanência estão funcionando. Está havendo empenho, se alargou a porta de entrada, tem também que alargar a porta de saída”.

A Profa. Valquíria Linck Bassani, Coordenadora da Comissão de Acompanhamento aos Alunos do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, explicou as linhas de ação do Programa, as quais consistem em: apoio pedagógico, avaliação, divulgação e seminários. A orientação pedagógica ocorre nas disciplinas de cinco áreas consideradas críticas: português, cálculo, inglês, física e química, para as quais são ministradas aulas de reforço. Apresentou os dados que comprovam que os inscritos oriundos de escola pública através do vestibular tem aumentado desde 2007, quando foram aprovadas as cotas, e então houve a primeira inscrição para o vestibular via cotas, para ingresso em 2008. O percentual, que em 2007 era de 9,05%, de inscritos de escolas públicas, passou para 15,92% em 2009, pode-se concluir parcialmente que a reserva de vagas tem impacto altamente significativo. Foram apresentados os números em relação aos

⁶⁸ Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas.

autodeclarados negros inscritos no vestibular em 2007 (sem as cotas): 1.967 alunos (5,2%); em 2008 (com as cotas) inscreveram-se 2.194 (6,27%) e em 2009 o número de inscritos passou para 2.339 (6,77%). Destes ingressaram na universidade em 2007, 137 (6,96% sem as cotas), em 2008, 473 (21,56% já com as cotas), e em 2009, 443 (18,04%). A Coordenadora da Comissão de Acompanhamento salientou que as cotas não incidiram muito sobre o número de inscritos, o que aumentou foi o número de autodeclarados negros e, também, a possibilidade de ingresso. Concluindo a sua exposição, entende que a partir destes dados foi constatado que é necessário intensificar o trabalho junto aos estudantes de segundo grau, que desconhecem que têm este direito e mais, que “Temos um longo caminho a percorrer” (I Seminário de Ações Afirmativas da UFRGS, 2010).

O Prof. José Jorge de Carvalho, iniciou sua fala dizendo que, nestes sete anos de cotas, foi feito muito mais do que se fez no século XX pela inclusão dos negros. Em 2003, apenas seis universidades – três federais e três estaduais – haviam adotado as cotas étnico raciais e que hoje há 52.000 alunos cotistas no Brasil. Um dado importante apresentado pelo professor foi de que dos estudantes no ensino superior no país, 80% estão em universidades particulares e 20% em universidades públicas, o que revela a grande necessidade de mais universidades públicas brasileiras. Para o professor aqueles que são contrários às cotas raciais, com este argumento das cotas sociais, denotam um pensamento progressista, quando na verdade esta dicotomia não resiste há uma análise lógica, observando que “Da forma como está eles não podem entrar como negro e não podem entrar como pobres”. Acredita também que, para as pessoas contrárias às cotas raciais, se o ingresso fosse apenas por cotas sociais, a classe média negra estaria impedida de entrar na universidade, porque nas cotas sociais seria analisada apenas a renda, por isso houve a alteração para cotas para alunos oriundos de escolas públicas. Porém, o professor não concorda com esta forma estabelecida, pois denota um caráter simplificador do termo social, não levando em consideração que nem todas as escolas públicas tem o mesmo potencial de atendimento ao aluno. É verdade que na sua grande maioria as escolas públicas estão defasadas, mas ainda existem escolas de alto nível, como os Colégios de Aplicação e Militares. Portanto, segundo o professor “Nem toda a escola pública é social e nem toda escola privada é para ricos. O problema é crônico, a reserva de vagas deve contemplar um patamar mínimo de estudantes de escolas públicas, negros e de baixa renda” (GT Antirracismo da ASSUFRGS, 2010). José Jorge também propõe que as cotas sejam implementadas no mestrado, doutorado e em concursos públicos para docentes, e que para esta última, o governo perdeu uma grande possibilidade de ingresso de professores negros quando abriu vagas através do REUNI (I Seminário de Ações Afirmativas da UFRGS, 2010).

Para finalizar o professor enfatizou a necessidade de trazer para a universidade os saberes de cada etnia, pois quando se exclui os negros e indígenas se hipertrofia o conhecimento de alguns países e se atrofia outros, tem-se que “ter estratégias para estas várias dimensões do conhecimento, que é tão profundo que só se move se colocar os excluídos na universidade”. Para tanto, relatou que na UnB tem um projeto que se chama “Encontro de Saberes”, onde os mestres com saberes indígenas, afro-brasileiros, populares e de outras comunidades tradicionais dialogam com os mestres dos saberes acadêmicos nos cursos regulares. Através deste projeto três analfabetos serão professores na UnB, “Não podemos esperar 30 anos, temos que aproveitar este conhecimento hoje”; por exemplo um mestre quilombola e uma raizeira especialista em plantas medicinais, vão entrar na universidade para ensinar, quando o processo “deveria” ser o contrário, entrar na universidade para aprender. Isto ocorre porque não tem ninguém em Farmácia que tenha o conhecimento que a raizeira tem, ou que um mestre caboclo tem para ensinar sobre reflorestamento e o manejo florestal. “A partir do momento que a universidade brasileira implantou uma visão eurocêntrica todos os saberes indígenas e dos negros foram excluídos. As Ações afirmativas dão conta de incluir estes saberes e de construir uma igualdade epistêmica” (GT Antirracismo da ASSUFRGS, 2010). No entanto, chamou a atenção para a condição do Brasil, que considera pós-escravista, porque ainda não está resolvida, discute-se ainda a inclusão do negro, e o exemplo disto é este Seminário (I Seminário de Ações Afirmativas da UFRGS, 2010).

“Compartilhando Experiências Estudantis”

O Procurador Jorge Luis relatou como construiu sua carreira, que iniciou com uma bolsa de estudos em uma escola particular e, no ensino superior, ingressou na UFRGS, onde cursou Direito. Salientou que esta é uma demonstração do quanto a sociedade perde com a discriminação, pois o negro tem as mesmas condições intelectuais, desde que tenha a

oportunidade. Que o problema do negro se estende além da universidade, pois é necessário que após sua formação tenha oportunidade de emprego também. Chamou a atenção que 85% do ingresso nas escolas é em escolas públicas, portanto de cada 10 ingressos na universidade, entre nove e oito deveriam ser da escola pública, e isto está longe de acontecer. O mesmo ocorre no serviço público, em que, de cada 1.000 servidores, apenas cinco são negros, deu como exemplo a cidade de Porto Alegre. Gerson Rangel, representante da Associação de Apoio ao Estudante Afro, acredita que não existe meio investimento na educação, porque, se não for dada uma continuidade, o que foi feito será perdido e que o conflito que se vive com relação às cotas se dá pelo fato de os brasileiros serem oriundos de uma civilização europeia dominante (I Seminário de Ações Afirmativas da UFRGS, 2010).

“Rodas de Fala”

1. Ações Afirmativas e Comunidade Quilombola (Paulo Sérgio da Silva, Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos - IACOREQ);
 2. Relações Raciais na Sociedade (Letícia Lemos da Silva - Organização Maria Mulher);
 3. Educação Indígena (Maria Aparecida Bergamaschi - Faculdade de Educação/UFRGS);
 4. Movimento Sindical e a luta contra o racismo (Nara Costa - GT Antirracismo ASSUFRGS);
 5. Escola Pública e Acesso ao Ensino Superior (João Vicente Silva Souza - Colégio Aplicação/UFRGS);
 6. Experiências de implementação de Ações Afirmativas no Grupo Hospitalar Cor (Renata Lopes – CEPPIR/GHC⁶⁹).
- Mediadora: Sandra de Fátima Batista de Deus (Pró-Reitoria de Extensão/UFRGS);

Após as explanações foi realizada a socialização das Rodas de Fala, onde cada grupo relatou o que foi discutido e, como momento final do I Seminário de Ações Afirmativas na UFRGS, foi feita uma apresentação do Grupo de Brincantes do Paralelo 30, que é um Projeto de Extensão da ESEF/UFRGS, coordenado pelo Prof. Jair Felipe Bonatto Umann, o qual ingressou recentemente como docente na Escola de Educação Física da universidade, mediante concurso público, pelas vagas do REUNI. O grupo de danças fez uma apresentação de danças populares brasileiras, e este grupo é composto por mais ou menos 15 participantes, e dentre estes somente um pardo e nenhum negro. Para a apresentação, o grupo pintou o rosto de preto. Conforme explicação do professor Jair, isso acontece porque “A gente pinta o rosto naquele quadro porque há registros de que os negros que brincavam o maculelê na sua origem também o faziam, eles pintavam com fuligem do fundo das panelas de barro... existem outras manifestações que os negros pintavam o rosto como ‘o negro fugido’, e ‘os negrinhos” (I Seminário de Ações Afirmativas da UFRGS, 2010).

⁶⁹ Comissão Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial do Grupo Hospitalar Conceição.