

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

BRUNA CRUZ DE ANHAIA

**EDUCAÇÃO SUPERIOR E INCLUSÃO SOCIAL – UM ESTUDO COMPARADO DE
DUAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: DOS DEBATES À PRÁTICA**

Porto Alegre, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

BRUNA CRUZ DE ANHAIA

**EDUCAÇÃO SUPERIOR E INCLUSÃO SOCIAL – UM ESTUDO COMPARADO DE
DUAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: DOS DEBATES À PRÁTICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Clarissa Eckert Baeta Neves

Porto Alegre, 2013.

BRUNA CRUZ DE ANHAIA

**EDUCAÇÃO SUPERIOR E INCLUSÃO SOCIAL – UM ESTUDO COMPARADO DE
DUAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: DOS DEBATES À PRÁTICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Sociologia.

Aprovada em 13 de junho de 2013

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Dra. Clarissa Eckert Baeta Neves (UFRGS)
(orientadora)

Profª. Dra. Rosana Rodrigues Heringer (UFRJ)

Profª. Dra. Marilis Lemos Almeida (UFRGS)

Prof. Dr. Alexandre Silva Virgínio (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

O presente estudo demarca o final da minha trajetória como aluna de mestrado e, ainda que se concretize nessas páginas e transpareça ser resultante de trabalho individual, é fruto de oportunidades, trocas e aprendizados coletivos. Agradeço, então, aos que contribuíram para a chegada deste momento.

Agradeço à minha família pelo apoio e suporte no ingresso nesta Universidade anos atrás, no decorrer de meus estudos e na opção pela continuidade da minha formação. Aos amigos e colegas de dentro e de fora da Universidade pelo apoio e incentivo.

A trajetória de formação também consiste na presença e atuação daqueles que nos orientam, desafiam e estimulam. Agradeço à Prof^ª Clarissa Neves, minha orientadora, pelas oportunidades de aprendizados desde a minha graduação – no desafio de me tornar pesquisadora e discente – por todo estímulo e apoio. Ao Prof. Alexandre Virgínio pelas trocas desde o Bacharelado, pelas conversas e orientações também neste novo ciclo. À Prof^ª Marilis Lemos pelas contribuições a este estudo, pelo suporte e confiança no trabalho que pretendíamos realizar. À Prof^ª Rosana Heringer pelas trocas e reflexões suscitadas.

Agradeço ao Observatório da Educação da CAPES pela bolsa concedida e demais apoios, permitindo-me dedicar à minha formação de maneira integral e participar de atividades que oportunizaram apresentar resultados prévios deste estudo, colaborando para a elaboração de novas indagações e respostas. Agradeço aos professores, pesquisadores e bolsistas do Grupo de Estudos sobre Universidade por todos os anos de aprendizado profissional e pessoal.

Agradeço a todos os estudantes que colaboraram com esse estudo, pela confiança em mim depositada e pelo compartilhamento de suas experiências de vida: cada questionário, entrevista ou conversa informal foram determinantes e a mim muito ensinaram. Agradeço ao Fórum de Ações Afirmativas da UFRGS pelo convite a participar e acompanhar suas atividades, pelos aprendizados que essa experiência me propiciou e pelas pessoas que nele e através dele conheci.

RESUMO

Essa dissertação analisa duas ações afirmativas (AAs) vigentes no ensino superior brasileiro, as cotas e o Programa Universidade para Todos (ProUni), em três diferentes etapas sugeridas pela abordagem de ciclos das políticas educacionais de Ball e Bowe (1992). Parte-se, portanto, do contexto de influência: no qual são abordadas as influências do contexto internacional e nacional para o início do debate e a criação das ações afirmativas nesse nível de ensino no país; segue, o contexto da produção dos textos (leis e/ou resoluções): no qual se apresenta o processo de negociação que resultou na elaboração dos textos das políticas e se dá destaque à análise dos manifestos contrários e favoráveis redigidos por intelectuais e encaminhados ao Senado e ao Supremo Tribunal Federal (STF), bem como os argumentos mobilizados pelos ministros do STF no julgamento de processos jurídicos que alegavam a inconstitucionalidade destas ações afirmativas, os quais forneceram elementos fundamentais para a elaboração e, em alguns casos, a reelaboração dos textos que as regulamentam e tornam possível a prática das políticas; e, por fim, o contexto da prática: no qual se analisa a implementação das AAs em duas instituições de ensino superior, uma pública (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS) e outra privada (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS), com foco na perspectiva institucional e na perspectiva de alguns beneficiários. O desafio desta dissertação foi compreender não apenas como se dá o funcionamento das cotas e do ProUni nas instituições, mas entendê-las como resultados de acontecimentos de ordem nacional e internacional, influenciados por diferentes atores, frutos de disputas e acordos e, no contexto da prática, resultantes também das interpretações feitas de seus textos. Verificou-se que a criação e implantação das cotas e do ProUni estão inseridas em um quadro de ações voltadas ao desenvolvimento do Brasil e resultaram na inclusão de negros, indígenas e pessoas com baixa renda no ensino superior, acarretando um processo de empoderamento destes alunos. No entanto, esses processos inclusivos no campo educacional também desencadearam movimentos contrários, os quais se evidenciam nas retóricas contra as políticas e na estigmatização de seus beneficiários com a finalidade de assegurar um maior controle social do acesso a esse nível educacional.

Palavras-chave: educação superior, inclusão social, ações afirmativas, cotas, ProUni.

ABSTRACT

This dissertation analyses two currents affirmative actions (AAs) in the Brazilian higher education, the *cotas* and the University for All Program (ProUni), in three different stages suggested by educational policy cycle approach of Ball and Bowe (1992). Starts, therefore, to the influence's context: wherein are discussed the influences of international and national context to the beginning of debate and creation for affirmative actions in these educational level in the country; next, the text's production context (laws and/or resolutions): wherein presents the negotiation process that results in the elaboration of policies texts and to give a highlight to the analysis of favorables and opposites *manifestos* written by intellectuals and sent to the Senate and to the Supreme Court (STF), as well the arguments used by the STF's Justices in the legal process judgments' that have been pleading unconstitutionality of these affirmative actions, which have supplied the fundamentals elements to the elaboration and, in some cases, the reelaboration of texts that rules and makes possible practices of these policies; and, finally, the practice's context: wherein there is the AAs' implementation analysis in two higher education institutions, one public (Federal University of Rio Grande do Sul – UFRGS) and other private (Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul – PUCRS), with focus on institutional and some beneficiaries' perspectives. The challenge of this dissertation it was to understand not just the *cotas*' and ProUni's functioning in the institutions, but understand it like results of issues in the national and international orders, influenced by different actors, results of disputes and deals and, in the practice context, also results from interpretations about its texts. We observe that *cotas*' and ProUni's creation and implementation are inserted in a framework of actions turned to Brazil's development and results in inclusion of *negros*, indigenous and low-income people in higher education, causing an empowerment process of these students. However, these inclusives process in the educational field also triggered opposing movements, which evidence it through the rhetorics against the policies and stigmatization of its beneficiaries that aims to assure a high social control of access to this educational level.

Keyword: higher education, social inclusion, affirmative actions, *cotas*, ProUni.

RÉSUMÉ

Cette dissertation analyse deux actions positives (AAs) en vigueur dans l'enseignement supérieur brésilien, les *cotas* et le Programme Université pour Tous (ProUni), en trois différents étapes suggérées pour l'approche de cycles de politiques d'éducation de Ball et Bowe (1992). L'on part, donc, du contexte d'influence: dans lequel sont abordés l'influences du contexte international et national pour le début des discussions et la création d'actions positives dans ce niveau d'enseignement au pays; suit, le context du production des textes (lois et/ou résolutions): dans lequel est présente le processus de négociation qui a resulté en l'élaboration des textes des politiques et met l'accent à l'analyse des *manifestos* contraires et favorables écrits par les intellectuels et envoyés au Sénat et à la Cour Suprême Fédérale (STF), ainsi que les arguments mobilisés par les ministres de la STF dans le jugement de procédures juridiques qui alléguant l'inconstitutionnalité de cetttes actions positives, lesquels ont fourni des éléments fondamentaux à l'élaboration et, dans certains cas, l'élaboration des textes qui les réglementent et rendent possible la pratique de les politiques; et, enfin, le contexte de la pratique: dans lequel s'analyse l'implantation des AAs en deux institutions d'enseignement supérieur, une publique (Université Fédérale du Rio Grande do Sul - UFRGS) et autre privé (Pontificale Université Catholique du Rio Grande do Sul - PUCRS), en centrant dans la perspective des institutions et de certains bénéficiaires. Le défi de cette dissertation était de comprendre non seulement le fonctionnement des *cotas* et du ProUni dans l'institutions, mais les comprendre comment résultats d'événements d'ordre national et international, influencés par les différents acteurs, fruits de disputes et d'accords et, dans le contexte de la pratique, résultantes aussi des interprétations faites des textes. Il a été constaté que la création et l'implantation des *cotas* et du ProUni s'insèrent dans un cadre d'actions tournées au développement du Brésil et ont entraîné dans l'inclusion de *negros*, indigènes et personnes à bas revenu dans l'enseignement supérieur, occasionnant l'*empowerment* de ces étudiants. Toutefois, ces processus inclusifs dans le champ éducationnel aussi ont déclenché mouvements contraires, lesquels se manifestent dans les rhétoriques contre les politiques et dans la stigmatisation de ces bénéficiaires avec l'objectif d'assurer plus de contrôle social de l'accès à ce niveau d'éducation.

Mots-clés: éducation supérieur, inclusion sociale, action positives, *cotas*, ProUni.

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Exemplos de inter-relações entre diferentes tipos de liberdades	33
Esquema 2 – Ciclo de elaboração e implementação de políticas	38

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da matrícula nos cursos de graduação presenciais por categoria administrativa	121
Gráfico 2 – Inscritos por processo seletivo e Bolsas ofertadas pelo ProUni – 2005 a 2012/2	138
Gráfico 3 – Bolsas ofertadas pelo ProUni e Bolsas ocupadas – 2005 a 2012/2	139
Gráfico 4 – Bolsistas ProUni por Raça – 2005 a 2012/2	139
Gráfico 5 – Jovens de 18 a 24 anos que frequentam o ensino superior privado por quinto de renda – 2002 a 2011	142
Gráfico 6 – Jovens de 18 a 24 anos que frequentam o ensino superior público por quinto de renda – 2002 a 2011	143
Gráfico 7 – Vagas ofertadas e preenchidas por Modalidade de ingresso na UFRGS – 2008 a 2012	150

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Principais elementos do ProUni (PUCRS) e das Cotas (UFRGS).....	136
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolaridade da mãe por Política da qual é beneficiário(a).....	152
Tabela 2 – Escolaridade do pai por Política da qual é beneficiário(a)	153
Tabela 3 – Consegue arcar com os custos dos estudos por Política da qual é beneficiário(a)	156
Tabela 4 – Escala de facilidades econômicas (possui bens) por Política da qual é beneficiário(a).....	157
Tabela 5 – Escala de oportunidades sociais por Política da qual é beneficiário(a)	159
Tabela 6 – Apoio familiar a ingressar no ensino superior por Política da qual é beneficiário(a)	160
Tabela 7 – Idade por Política da qual é beneficiário(a)	214
Tabela 8 – Curso em que está matriculado por Política da qual é beneficiário(a)	215
Tabela 9 – Local de nascimento por Política da qual é beneficiário(a).....	216

LISTA DE SIGLAS

AAs – ações afirmativas

ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior

AC – análise de conteúdo

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade

ADPF – Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental

CAP – Centro de Atendimento Psicossocial

CAPA – Comissão de Avaliação de Políticas Afirmativas da UFRGS

CAPAA- Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas

CAPEIn – Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena

CEAA – Comissão Especial de Ações Afirmativas

Cepe – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

COLAP – Comissão Local de Acompanhamento do ProUni

COMGRAD – Comissão de Graduação

CONAP – Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social

Confenem – Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

CONSUN – Conselho Universitário

CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

CPS – Centro de Políticas Sociais

CREDPUC – Crédito Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

CRUB – Conselho Regional de Reitores das Universidades Brasileiras

DCE – Diretório Central dos Estudantes

DEDS – Departamento de Educação e Desenvolvimento Social

DEM – Partido Democratas

DMES – Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI

DPACD – Declaração e Programa de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao
Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata

DUDH – Declaração Universal de Direitos Humanos

E.U.A. – Estados Unidos

EAS – entidades de assistência social

Educafro – Educação e cidadania de afrodescendentes carentes

EEPs – egressos de escola pública

EM – ensino médio

Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação Para Todos

ES – ensino superior

Febraban – Federação Brasileira de Bancos

Fenafisp – Federação Nacional dos Auditores Fiscais da Previdência Social

FGV – Fundação Getulio Vargas

FHC – Fernando Henrique Cardoso

Fies - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FIJO – Fundação Irmão José Otão

Fiocruz – Fundação Oswaldo Cruz

GTAA – Grupo de Trabalho de Ações Afirmativas

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – iniciação científica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IDHAD – Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade

IES – instituições de ensino superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPH – Índice de Pobreza Humana

IPM – Índice de Pobreza Multidimensional

Iuperj – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEPNEE – Laboratório de Ensino Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais

Específicas – Braille

MEC – Ministério da Educação

MiP – Ministério Público

MNU – Movimento Negro Unificado

MP – medida provisória

MPF – Ministério Público Federal

MSU – Movimento dos Sem Universidade

NAPE – Núcleo de Atendimento Psicológico ao Estudante

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

ODM – Objetivos do Milênio

ONGs – Organizações não-governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PAA – Programa de Ações Afirmativas

PAG – Programa de Apoio à Graduação

PCE/CREDUC – Programa de Crédito Educativo

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEA – População Economicamente Ativa

PIBIC-AF – Programa Institucional de Iniciação Científica PIBIC nas Ações Afirmativas

PL – Projeto de Lei

PN – portaria normativa

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNB – Produto Nacional Bruto

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRAC – Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários

PREI – Projeto de Recuperação e Estudos Intensivos

PROAF – Programa está vinculada à Pró-Reitoria de Administração e Finanças

PROEXT – Pró-Reitoria de Extensão

ProUni – Programa Universidade para Todos

PSE – processo seletivo especial

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PVQ – Programa Vida e Qualidade

RDH – Relatório do Desenvolvimento Humano

RE – Recurso Extraordinário

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
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sispruni – Sistema Informatizado do ProUni
SPSS – Statistical Package for the Social Sciences
STF – Supremo Tribunal Federal
TECNO PUC – Parque Científico e Tecnológico da PUCRS
TIM – Taxa de Integralização Média
UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Problema de pesquisa	20
1.2 Justificativa	22
1.3 Objetivos	23
1.4 Hipóteses	24
1.5 Revisão Bibliográfica	24
1.6 Métodos e técnicas de pesquisa	26
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR SOCIOLÓGICO	32
2.1 Educação, cidadania e desenvolvimento	32
2.2 Políticas públicas, políticas sociais e equidade	35
2.3 Retóricas e interações	38
2.4 Os capitais, o campo educacional e a democratização de acesso	41
CAPÍTULO 3 - CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: A ONU, OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A REABERTURA DEMOCRÁTICA	46
3.1 A educação como um direito e sobre o que significa educar e ser educado	48
3.2 As ações afirmativas no Brasil: a entrada na agenda política	52
3.2.1 A Declaração de Durban	59
3.3 As implicações na educação nacional	62
CAPÍTULO 4 - CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO: OS MANIFESTOS	66
4.1 As divisões e as políticas sociais	70
4.2 Classe e raça	72
4.3 A nação brasileira e suas raças	75
4.4 As políticas afirmativas no Brasil: um grande debate	77
4.4.1 Os manifestos e as retóricas	83

CAPÍTULO 5 – CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO: JULGANDO AS AÇÕES AFIRMATIVAS - AS DECISÕES DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL.....	91
5.1 A audiência pública e a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186	93
5.2 A Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3330 e o Recurso Extraordinário (RE) 597285 RS.....	95
5.3 Os julgamentos	97
5.3.1 <i>Os sistemas de cotas raciais: a ADPF 186</i>	97
5.3.2 <i>O ProUni no setor privado: a ADI 3330</i>	111
5.3.3 <i>O sistema de cotas na UFRGS: o RE 597285 RS</i>	113
CAPÍTULO 6 - CONTEXTO DA PRÁTICA: COMPREENDENDO O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR	116
6.1 A educação superior no Brasil.....	119
6.1.1 <i>Os textos: a Lei nº11.096/2005 (ProUni) e a Decisão 134/2007 (Cotas/UFRGS)</i>	126
6.2 As políticas em números.....	138
CAPÍTULO 7 - CONTEXTO DA PRÁTICA: AS EXPERIÊNCIAS DA PUCRS E UFRGS.....	145
7.1 Os beneficiários das políticas	151
7.1.1 <i>A perspectiva dos estudantes</i>	162
7.2 A renovação das AAs na UFRGS e a Lei de cotas e os desafios da ação afirmativa na educação superior.....	174
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS.....	182
APÊNDICES	195
1. Termo de consentimento livre e esclarecido.....	195
2. Questionário.....	196
3. Roteiro de entrevista	209
4. Dados sobre os estudantes participantes.....	214

ANEXOS	217
1. O texto do ProUni.....	217
2. O texto das cotas da UFRGS	225
3. O texto do REUNI	228
4. Charge.....	230
5. Reportagem.....	231

1 INTRODUÇÃO

A Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, estabeleceu que os direitos humanos são os direitos fundamentais de todos os indivíduos. Desta maneira, todas as pessoas deveriam ter respeitados: o direito à vida, à integridade física, à liberdade, à igualdade e à dignidade, à educação (ONU, 1948). A luta pela sua garantia, ao longo da história brasileira, englobou diversos atores e é um processo ainda em curso.

Passadas mais de seis décadas desde a criação da Declaração, diferentes pesquisas sobre o perfil da população nacional permitem inferir que, ainda hoje, há grandes desigualdades sociais por raça e renda entre população brasileira (IBGE, 2010; IBGE/PNAD, 2011; NERI, 2010; SITEAL, 2012). De acordo com os dados fornecidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2011, os rendimentos dos pretos e pardos (negros)¹ brasileiros eram, em média, 40% menores que os dos brancos. A informalidade do trabalho, da mesma forma, atingia aos negros em maior número. No que diz respeito aos índices de analfabetismo, observou-se que chegava a 13% entre a população parda e a 14,4% entre a população preta, o percentual chegava a 5,9% entre a população branca. As desigualdades de acesso à educação, por conseguinte, estendiam-se aos mais elevados níveis de escolaridade entre a população negra. Naquele ano, 65,7% dos jovens brancos de 18 a 24 anos de idade cursavam o ensino superior, o percentual entre os jovens negros era de 35,8%.

Quanto ao rendimento familiar dos estudantes com idade entre 18 a 24 anos nesse nível de ensino, verificou-se que pouco menos da metade dos matriculados no ensino público e privado eram provenientes de famílias com os rendimentos mais altos – o 5º quinto de renda (41% e 48,3%, respectivamente). Os estudantes provenientes de famílias com os rendimentos mais baixos, 1º quinto, correspondiam a 7,1% dos estudantes no ensino público e 3,5% no ensino privado (IBGE/PNAD, 2011).

Agravando o quadro da educação superior brasileira, somava-se a baixa representatividade da população jovem nesse nível educacional. Em 2011, apenas 14,6% dos

¹ A classificação “negro” do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) resulta da agregação das categorias preto e pardo. Conforme Osorio, “a agregação de pretos e pardos e sua designação como negros justificam-se duplamente. Estatisticamente, pela uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos. Teoricamente, pelo fato de as discriminações, potenciais ou efetivas, sofridas por ambos os grupos, serem da mesma natureza. Ou seja, é pela sua parcela preta que os pardos são discriminados. A justificativa teórica é obviamente mais importante, pois ao fornecer uma explicação para a origem comum das desigualdades dos pretos e dos pardos em relação aos brancos, coloca os dois grupos como beneficiários legítimos de quaisquer ações que venham a ser tomadas no sentido de reverter o quadro histórico e vigente dessas desigualdades” (2003, p. 24).

jovens entre 18 e 24 anos estavam frequentando o ensino superior (IBGE/PNAD, 2011). Resulta daí, que apesar da expressividade do sistema nacional de ensino superior – que cobre mais da quarta parte de matrícula da América Latina – em 2006, a taxa bruta de matriculados² mantinha-se como uma das menores no continente latino-americano. No país, a porcentagem era de 23,8%, enquanto a média da América Latina era de 31,7% (IBGE/PNAD, 2007; SEDLAC, 2006). Apresentado esse quadro de tamanhas desigualdades, é importante atentar para o fato que “as diferenças são compatíveis com as democracias, aparecendo mesmo como uma das suas condições de existência. As desigualdades, ao contrário, são sinal de que a democracia formal não é acompanhada da democracia real” (FERNANDES, A., 1991, p. 49).

É neste contexto que, nas últimas décadas, o tema da inclusão social no ensino superior tem se transformado em questão prioritária de movimentos sociais, especialmente do movimento negro e indígena, da mesma forma que de políticas públicas e de política das instituições de ensino superior (IES), como forma de enfrentar e superar as desigualdades. Este também é o tema desta dissertação. O presente estudo tem por foco duas políticas públicas e sociais voltadas à garantia de acesso à educação superior no país – as cotas e o Programa Universidade para Todos (ProUni)³ – e tem por objetivo analisá-las desde o contexto de influência até a prática, a qual foi investigada em duas instituições de ensino superior.

1.1 Problema de pesquisa

O Brasil conseguiu transformar-se num país moderno e de economia emergente mantendo, entretanto, altos níveis de desigualdade social. No que diz respeito ao sistema educacional, em específico, o seu desempenho extremamente precário evidencia a existência de uma pirâmide educacional profundamente perversa e que só permite que uma fração muito pequena de estudantes tenha acesso à educação superior (NEVES; MORCHE; ANHAIA, 2009).

² Para seu cálculo, considera-se o total de estudantes, independente da idade. A taxa líquida, ao contrário, considera apenas os estudantes que possuem entre 18 e 24 anos.

³ A política de cotas, iniciada em 2001, institui a reserva de vagas para candidatos negros e indígenas (cotas raciais), assim como para candidatos com baixa renda e/ou que estudaram em escolas públicas (cotas sociais). O ProUni é uma política do governo federal, instituída em 2004, que atua no setor privado através da reserva de vagas e oferecimento de bolsas de estudo a estudantes de baixa renda – o rendimento familiar *per capita* do candidato pode, ainda, ser atrelado a outros critérios. As IES que aderem ao Programa, em contrapartida, recebem a isenção de alguns tributos. Maiores detalhamentos sobre o funcionamento de ambas as políticas serão apresentados no capítulo 6.

É necessário compreender que o adensamento das reivindicações por condições de igualdade – formal e material – levado a cabo por parte de distintos movimentos sociais, partidos políticos e parte da população se remete ao período da reabertura democrática no país (anos 1980), o qual também foi respaldado por órgãos de pressão e tratados internacionais e que culminou na apresentação de diferentes propostas do governo federal para o enfrentamento das iniquidades. Para combater as desigualdades de acesso ao ensino superior, um dos maiores empecilhos às perspectivas futuras de desenvolvimento no país, destacou-se a criação de duas políticas: a partir de 2001, as cotas raciais e sociais em IES públicas; e, em 2004, o ProUni em IES privadas.

Ambas iniciativas tinham por meta promover o aumento do número de alunos no ensino superior e a diversificação do seu quadro de estudantes, com a inclusão de grupos historicamente excluídos – negros, indígenas e pessoas com baixa renda –, através da reserva de vagas ou do financiamento estudantil. A legitimidade de tais políticas equitativas, entretanto, passou a provocar acirradas discussões em diversas esferas quanto à sua fundamentação, pertinência e constitucionalidade. Esses debates resultaram em manifestos favoráveis e outros contrários e em processos jurídicos que alegavam a inconstitucionalidade das ações afirmativas (AAs) – processos que foram recentemente julgados pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e considerados improcedentes, decisões que permitiram declarar a constitucionalidade das políticas afirmativas no ensino superior brasileiro e dar continuidade ou expandir a sua prática.

Nesta dissertação, propõem-se realizar uma análise mais aprofundada destas políticas em três etapas distintas com base na abordagem de ciclos das políticas educacionais de Ball e Bowe (1992). Parte-se, portanto, do contexto de influência: no qual são abordadas as influências do contexto internacional e nacional para o início do debate e a criação das ações afirmativas nesse nível de ensino no país; segue, o contexto da produção dos textos (leis e/ou resoluções): no qual se apresenta o processo de negociação que resultou na elaboração dos textos das políticas e se dá destaque à análise dos manifestos contrários e favoráveis redigidos por intelectuais e encaminhados ao Senado e ao Supremo Tribunal Federal, bem como os argumentos mobilizados pelos ministros do STF no julgamento de processos jurídicos que alegavam a inconstitucionalidade destas ações afirmativas, os quais forneceram elementos fundamentais para a elaboração e, em alguns casos, a reelaboração dos textos que as regulamentam e tornam possível a prática das políticas; e, por fim, o contexto da prática: no qual se analisa a implementação das AAs em duas IES, uma pública (Universidade Federal do

Rio Grande do Sul – UFRGS) e outra privada (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS), com foco na perspectiva institucional (como se dá a operacionalização das políticas) e na perspectiva de alguns beneficiários (os estudantes cotistas e prounistas). O desafio desta dissertação foi buscar não apenas compreender como se dá o funcionamento das cotas e do ProUni nas instituições, mas entendê-las como resultados de acontecimentos de ordem nacional e internacional, influenciados por diferentes atores, frutos de disputas e acordos e, no contexto de sua prática, resultantes também das interpretações feitas de seus textos.

Desta forma, propõem-se responder às seguintes questões: no âmbito internacional e nacional, quais os eventos e acordos decisivos para o início do debate e criação de ambas as políticas? No país, como se expressam disputas e acordos em torno da fundamentação e constitucionalidade das AAs? Uma vez implementadas, como e em que medida estas políticas estão criando uma oportunidade de acesso ao ensino superior a estes estudantes? Na perspectiva destes estudantes, como se dão as interações entre os diferentes agentes – cotistas ou bolsistas, ingressantes pelas vagas universais ou alunos pagantes, e professores – no interior das IES? Os novos estudantes, beneficiados pelas medidas nos dois setores, enfrentam algum tipo de estigmatização? Verificando-se a existência de um estigma, ele será de mesma natureza entre cotistas e bolsistas ProUni? No entendimento dos beneficiários, o ingresso neste nível de ensino incide em ganho de capital cultural, social, etc. e num processo de empoderamento?

1.2 Justificativa

Tendo em vista que o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil é relativamente novo, bem como o processo de implementação e avaliação das cotas e do ProUni no ensino superior, os resultados obtidos neste estudo podem servir de subsídios para uma melhor compreensão destas duas políticas públicas em andamento. Da mesma forma, podem trazer contribuições para o entendimento de possíveis avanços e limites da política de cotas instituída como obrigatória pelo governo federal nas suas universidades e institutos técnicos no final de 2012.

Importante salientar, ainda, que a tentativa de promoção de políticas de redistribuição de oportunidades não é livre de controvérsias, que podem ser percebidas ao longo de seu processo de elaboração e implementação. Do mesmo modo, os diferentes agentes envolvidos no interior das instituições também poderão adotar posturas favoráveis ou contrárias diante

destas iniciativas. É neste sentido que a abordagem de análise de políticas educacionais utilizada neste estudo, que será posteriormente apresentada, fornece novas contribuições, pois indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro (BALL; BOWE, 1992). Desta forma, essa abordagem auxilia na compreensão de tais fenômenos, que podem representar entraves à concretização dos objetivos das ações afirmativas analisadas.

1.3 Objetivos

a) Objetivo geral

Analisar as políticas afirmativas no ensino superior brasileiro implementadas nos últimos anos: as cotas e o ProUni.

b) Objetivos específicos

- Analisar o contexto de influência da criação dessas políticas através do estudo de eventos e acordos promovidos por órgãos de pressão, voltados à promoção de ações afirmativas no setor educacional;
- Averiguar o contexto de produção do texto da política de reserva de vagas (setor público) e do ProUni (setor privado) por meio da análise dos manifestos favoráveis e contrários às duas políticas, documentos redigidos por intelectuais e integrantes de movimentos sociais, dentre outros;
- Analisar os argumentos utilizados pelos ministros do STF nos julgamentos dos processos jurídicos que alegavam a constitucionalidade dessas duas AAs – decisões que influíram no desenho dos programas em algumas IES e, posteriormente, na permissibilidade de adoção das cotas em todas as IES federais do país;
- Averiguar o contexto da prática através do estudo das leis e de como se deu a implementação das políticas em duas IES localizadas na cidade de Porto Alegre, através da perspectiva institucional e de alguns beneficiários;
- Investigar se os beneficiados pelas medidas nos dois setores enfrentam algum tipo de estigmatização;
- Verificar, no caso da existência de algum tipo de estigmatização destes alunos, se ela é de mesma natureza nos setores público e privado;

- Analisar se, na perspectiva, destes estudantes estariam experimentando um processo de expansão de liberdades e de empoderamento.

1.4 Hipóteses

a) Hipótese geral

A criação e implantação das cotas (sociais e raciais), no setor público, e do ProUni, no setor privado, estão inseridas em um quadro de ações voltadas ao desenvolvimento do Brasil e resultam na inclusão de estudantes de baixa renda e minorias no ensino superior, acarretando um processo de empoderamento destes alunos. Os processos inclusivos, no entanto, podem desencadear movimentos contrários, caracterizados pela elaboração de retóricas contra as políticas e pela estigmatização de seus beneficiários por parte de alguns agentes “normais”.

b) Hipóteses específicas

- A criação de ambas as políticas, na tentativa de promoção de desenvolvimento, segundo os beneficiários, acarretou processos de empoderamento e de redução de pobreza;
- A inserção educacional destes grupos de estudantes (cotistas e bolsistas) na educação superior incita resistências por parte de alguns agentes estabelecidos, tomando forma de manifestos e ações judiciais – os quais, utilizam-se da retórica da intransigência e suas teses – e em práticas discriminatórias no interior das IES – dentre as quais, focos depreciativas;
- Diferentes formas de estigmatização são elaboradas por alguns agentes “normais” (professores, funcionários e/ou alunos) para dar conta de um maior controle social sobre o ensino superior, possuindo diferentes naturezas nos setores público e privado – a estigmatização dos beneficiários das cotas e desqualificação da política enfocará, sobretudo, a questão racial; já a estigmatização dos beneficiários do ProUni e desqualificação do Programa enfocará, sobretudo, a questão socioeconômica.

1.5 Revisão Bibliográfica

No que concerne à literatura sobre políticas públicas e sociais voltadas à educação no Brasil, observa-se a preocupação crescente de análise dos impactos causados por suas implementações nos mais variados níveis educacionais – tais como: Bolsa Família, Pró-

Jovem, etc. No que se refere às iniciativas voltadas ao ensino superior como a reserva de vagas sociais e raciais, este cuidado se faz ainda mais presente tendo em vista a necessidade de avaliação de seus resultados e discussão sobre suas continuidades (BRANDÃO, 2004; IPEA, 2009; OSÓRIO, 2009; SILVÉRIO, 2009).

Cerca de uma década após terem adquirido maior destaque, porém, ações guiadas no sentido do abrandamento de desigualdades sociais e raciais seguem sendo tema de grandes discussões e controvérsias. O ProUni, por exemplo, enfrenta de um lado, os críticos que argumentam ser este um mau emprego de verba pública – através da renúncia fiscal das IES – e que esta deveria ser utilizada na expansão de vagas nas universidades federais. O Ministério da Educação (MEC), entretanto, defende-se com o argumento de que o número de vagas tornadas disponíveis com o ProUni é muito maior. Afirma, ainda, que – em virtude de as IES privadas pagarem a União pelos benefícios da filantropia que lhe é concedida com bolsas de estudos – torna-se mais fácil o controle do benefício da filantropia por parte do Estado (HERINGER; FERREIRA, 2009).

Na literatura corrente sobre o Programa, observa-se a preponderância de estudos que versam sobre as suas políticas fiscais – muitas vezes, englobando os argumentos críticos ao ProUni por entenderem-lhe como um indicador de privatização da educação superior brasileira –; descrições gerais sobre o funcionamento desta política; e, estudos que buscam inserir-lhe em um contexto de redefinição de agendas de políticas de inclusão social nos mais variados níveis (econômico, cultural, etc.) (ANDRÉS, 2008; ALMEIDA, 2006; CATANI, GILIOLI, 2005; CARVALHO, 2006; NEVES, 2009; SEGENREICH, 2009; TEOTÔNIO, SILVA, 2006).

Em menor medida, citam-se, ainda, pesquisas que buscam articular as questões de acesso e permanência a este nível de ensino englobando a perspectiva dos alunos beneficiários. Os resultados destes estudos são: a complexificação da discussão sobre o Programa, com ganhos na compreensão sobre possíveis limitadores ao sucesso da política no interior das IES e dos potenciais de mudanças nas expectativas de vida futuras destes alunos (ANHAIA, 2010; APRILE, BARONE, 2008; NEVES, MORCHE, ANHAIA, 2009; SOTERO, 2009).

No que diz respeito aos estudos sobre a política de cotas, partem de diferentes perspectivas para explicar a sua existência. De acordo com Guarnieri e Melo-Silva (2007), pode-se estabelecer três unidades de análise da literatura sobre o tema: (a) dicotomia entre

artigos a favor ou contra as medidas; (b) enriquecimento do debate sobre “diversidade” e (c) visualização dialética, mais integrada e reflexiva.

Em uma análise empírica Heringer & Ferreira (2009) buscam compreender a contribuição da ação afirmativa para a inclusão educacional no Brasil e o quanto estes programas contribuem para a democratização da universidade. Para tanto, analisam brevemente as políticas implantadas (dando destaque também para o [...] ProUni e o FIES [...] Financiamento estudantil) e ressaltam o caráter elitista e racista da educação no Brasil (MORCHE, 2010, p. 18).

Evidencia-se, entretanto, que apesar do foco de alguns estudos sobre o tema serem o empoderamento das populações atendidas por estas políticas, pouco se diz a respeito sobre o que significa ser educado, como esse significado é influenciado e tem ou não destaque de acordo com os projetos de desenvolvimento de um país e, para além das discordâncias expressas antes de serem aprovados os programas de AAs, sobre as possibilidades de resistência a essas políticas de inclusão social no interior das IES e a estigmatização das populações beneficiadas por tais medidas. O que é um importante aspecto a ser analisado uma vez que, em estudo realizado sobre os beneficiários do ProUni, evidenciou-se a existência de uma teoria do estigma baseada na animosidade de classes e que pode influir, inclusive, na permanência ou não destes jovens nas instituições de ensino (ANHAIA, 2010).

Deste modo, compreender os eventos e acordos decisivos para o início do debate e criação destas políticas, os acontecimentos que influíram em seus desenhos e resultaram em sua permissibilidade, quais são as forças que atuam no campo educacional e analisar as interações que se estabelecem a partir da inserção de agentes *outsiders* neste nível de ensino mostram-se de extrema importância.

1.6 Métodos e técnicas de pesquisa

A natureza análoga dos objetos empíricos – políticas públicas e sociais voltadas ao ensino superior – permite a investigação e explicação de suas semelhanças e diferenças através do método comparativo. Segundo Fachin (2001), este método é de grande valia e sua aplicação se presta nas diversas áreas das ciências, principalmente nas Ciências Sociais. A sua utilização possibilita o estudo de grandes grupamentos humanos em universos populacionais diferentes e até distanciados pelo espaço geográfico, por exemplo. O emprego do método comparativo nesta dissertação possibilitará contribuições para a compreensão e discussão sobre ambas as políticas, uma vez que, de acordo com Durkheim, “a sociologia comparada

não é um ramo particular da sociologia; é a própria sociologia, na medida em que deixa de ser puramente descritiva e aspira a explicar os fatos” (1985, p. 121).

A opção pela utilização de métodos quanti e qualitativos, por outro lado, justifica-se pela utilização da abordagem de análise das políticas educacionais proposto por Ball e Bowe (1992), que engloba níveis macro e microsociais. Neste sentido, a coleta dos materiais do estudo foi realizada nas três diferentes etapas, mencionadas no problema de pesquisa, sendo elas:

- (1) a análise do **contexto de influência**: nesta etapa foi abordada a influência de eventos e acordos promovidos pela ONU e pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), dois órgãos de pressão internacional que exercem papel relevante na definição de direitos, do que significa ser educado e das finalidades sociais da educação. E, por se tratar do contexto no qual as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, cabe destacar outros grupos de interesse que atuam nesse processo no plano nacional (BALL; BOWE, 1992). Desta maneira, nesta etapa, foi realizada a leitura de acordos internacionais voltados ao setor da educação dos quais o Brasil é signatário e traçado um paralelo com acontecimentos no país que culminaram no debate e adoção das AAs no ensino superior brasileiro, sendo destacados importantes atores nesse processo;

- (2) a análise do **contexto de produção dos textos**: nesta, os textos políticos tomam forma e são resultados de disputas e acordos (BALL; BOWE, 1992). Para tal, foram lidos materiais que abordavam o processo de discussão e elaboração do texto do ProUni, a nível nacional, e das cotas, na UFRGS. Também foram analisados os manifestos favoráveis e contrários às ações afirmativas – tendo em vista a ampla divulgação que tiveram na época em que foram escritos e que foram remetidos ao Senado e ao STF – bem como os votos dos ministros do Supremo quanto às cotas raciais e sociais e ao ProUni, alegando a constitucionalidade dessas políticas, o que permitiu a continuidade de sua adoção e, posteriormente, a ampliação das cotas no setor da educação superior pública federal. Tanto os manifestos quanto os votos, impulsionaram debates que influenciaram a formulação do texto das AAs;

(3) a análise do **contexto de prática**: onde se traçou um breve panorama do ensino superior do país, tendo por base bancos de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a finalidade de caracterizar o cenário em que atuam. Aqui, importa compreender como as políticas – cotas e ProUni – estão sendo interpretadas sujeitas à recriação (BALL; BOWE, 1992). Nesta etapa, foram analisadas as leis que norteiam o funcionamento das cotas e do ProUni nas duas IES, sendo detalhadas, ainda, as experiências de implementação destas políticas (ano em que foram adotadas nestas instituições, programas de assistência estudantil oferecidos, etc.) através da perspectiva institucional e de alguns beneficiários. Foram ainda realizadas pesquisas nos *sites* das universidades, aplicados questionários e realizadas entrevistas semi-estruturadas com estudantes (ver Apêndices 1, 2 e 3).⁴ Para fins de uma compreensão ainda mais ampla do processo de interpretação e recriação da política de cotas na UFRGS, acompanhou-se o seu processo de rediscussão em 2012, ano em que foi avaliada e renovada. Para tal, participou-se de distintos eventos sobre o tema (tais como: Semana da Consciência Negra e Rodas de Conversa sobre as Ações Afirmativas na UFRGS) e o acompanhou-se reuniões do Fórum de Ações Afirmativas da UFRGS, da Comissão de Avaliação de Políticas Afirmativas da UFRGS (CAPA) e do Conselho Universitário (Consun).

No que concerne ao contexto da prática, a escolha das duas instituições de ensino superior investigadas justifica-se: pela projeção de ambas no quadro nacional (UFRGS e PUCRS) – listadas entre as melhores e maiores instituições neste nível de ensino – e pela localização de seus principais *campi* na cidade de Porto Alegre – uma vez que comparar IES situadas em diferentes municípios traria agravantes à comparabilidade dos dados, especialmente, se desconsideradas variáveis como o custo de vida, a extensão da rede de transportes de cada localidade, as conseqüentes facilidades ou dificuldades de deslocamento naquele espaço e etc.

⁴ Entende-se a aplicação de questionários e entrevistas como complementares entre si e essenciais ao entendimento dos possíveis efeitos destas políticas, uma vez que a relação complexa que se estabelece a partir da inserção destes novos estudantes nas IES só pode ser apresentada e explicada de maneira satisfatória por símbolos verbais – de acordo com Elias e Scotson (2000), sem os quais os números correriam o risco de ficarem “mudos”.

Quanto à escolha da UFRGS como a instituição pública a ser estudada, deve-se destacar ainda: a representatividade do modelo de política afirmativa adotado (reserva de vagas sociais e raciais sem acréscimo de pontos) – modelo em que se enquadravam grande parte das IES públicas que adotavam a política de cotas no país (NEVES; MORCHE; ANHAIA, 2009) –, e a relevância de estudos que fornecessem novas informações sobre o tema, tendo em vista de que no ano de 2012 a reserva de vagas foi rediscutida na Universidade.

Os estudantes respondentes e entrevistados, por sua vez, encontravam-se matriculados nessa universidade pública federal (cotistas sociais e raciais) e nessa universidade particular (bolsistas ProUni). O contato inicial com os estudantes – devido ao sigilo de informação, por parte das IES – ocorreu de maneira informal. A amostra, portanto, foi constituída de maneira proposital e não-probabilística, ou seja, não se baseou em procedimentos estatísticos e foi formada pela seleção de elementos representativos da população-alvo, definida de forma intencional (SELLTIZ, 1975). A noção de *corpus* – na qual se amplia a coleta de dados qualitativos até que não se descubra mais variedade – por sua vez, fez-nos atuar até o chamado ponto de saturação e determinou a quantidade de questionários aplicados e entrevistas realizadas (BAUER; AARTS, 2002).

Tendo em vista que a seleção da amostra se deu de forma não-probabilística e proposital – sendo composta, em grande parte, por estudantes indicados por outros respondentes e entrevistados –, considera-se a possibilidade de seu enviesamento. Os dados coletados e submetidos à análise, no entanto, ainda fornecem importantes elementos de discussão e enriquecem o entendimento de como atuam essas políticas públicas de acordo com a perspectiva de alguns de seus beneficiários. No total, foram aplicados 29 questionários e realizadas 22 entrevistas entre dezembro de 2011 e março de 2013.⁵

A análise dos dados quantitativos, obtidos através dos questionários, foi realizada através do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), gerando-se frequências e escalas. Também foram analisados materiais escritos – tais como: documentos oficiais, manifestos, leis e entrevistas transcritas –, coletados nas três diferentes etapas. Essa análise foi fundamentada nos pressupostos da análise de conteúdo (AC).

⁵ O questionário foi disponibilizado para ser respondido *online*, utilizando-se da ferramenta GoogleDocs, e, em alguns casos, aplicado presencialmente. A segunda etapa de coleta de dados com os estudantes, correspondente à entrevista, foi realizada presencialmente em todos os casos. O questionário está disponível no seguinte endereço: <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dC1kem5ET3U5RFZ3Uk15OVZyWjczM3c6MQ#gid=0>

De acordo com Bardin (1995), a AC é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

Como um recurso de visualização e organização da análise de conteúdo das entrevistas, em específico, utilizou-se um mapa de associação de ideias para cada material.⁶ Por outro lado, a leitura orientada dos dados não desconsiderou os resultados inesperados, uma vez que, tendo sido obtidos metodologicamente, podem fornecer informações significativas.

Nesse sentido, essa dissertação está assim estruturada: no capítulo 2, apresenta-se o referencial teórico que qualificou as análises realizadas; no capítulo 3, inicia-se a análise do contexto de influência no qual têm destaque os eventos promovidos e acordos elaborados pela ONU e UNESCO, explana-se sobre o que significa ser educado, as finalidades sociais da educação, seu papel no desenvolvimento das nações, entre outros aspectos. Aborda-se, ainda, eventos que se deram no plano nacional e o papel desempenhado por outros atores na promoção do debate e que buscavam influenciar e pressionar pela adoção das AAs no ensino superior brasileiro. No capítulo 4, apresenta-se a análise do contexto de produção dos textos das cotas, no setor público, e do ProUni, no setor privado. Nele, apresenta-se, brevemente, o processo de negociação que resultou na elaboração do texto do ProUni a nível nacional e das cotas na UFRGS e se dá destaque à análise dos manifestos favoráveis e contrários a essas políticas, bem como às retóricas da intransigência e as diferentes teses utilizadas nos documentos. O capítulo 5, ainda com a finalidade de trazer elementos para a compreensão do contexto de produção dos textos, é composto pela análise dos votos dos ministros do Supremo quanto às ações jurídicas que questionavam a constitucionalidade das cotas raciais e sociais e do ProUni. Tendo em vista que a decisão do Supremo foi favorável a estas AAs, resultando na permissibilidade de sua adoção, seguem os capítulos 6 e 7 nos quais se enfoca o contexto da prática dessas políticas. Nestes capítulos, apresenta-se um breve panorama do ensino superior do país a fim de caracterizar o cenário em que elas atuam, o enfoque, entretanto, é dado às

⁶ Na técnica do mapa de associação de ideias, mantém-se a sequência das falas do entrevistador e entrevistado de forma a preservar o caráter dialógico e local da produção de sentidos sobre determinada categoria. Assim, de acordo com as categorias criadas e dispostas numa tabela, a transcrição é transposta integralmente, sendo os trechos da mesma deslocados conforme a coluna/categoria pertinente (SPINK; LIMA, 1999).

experiências de adoção das cotas e do ProUni em duas IES localizadas na cidade de Porto Alegre e às perspectivas de alguns beneficiários. Por fim, o capítulo 8 reúne as considerações finais deste estudo.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR SOCIOLOGICO

Apresentado o tema deste estudo e introduzidos outros de seus elementos norteadores, cabe apresentar o referencial teórico aqui utilizado. A análise das políticas públicas e sociais (cotas e ProUni) atuantes no ensino superior brasileiro foi realizada sob uma perspectiva sociológica, perpassando conceitos como cidadania, desenvolvimento, ações afirmativas, estigma, campo educacional, entre outros, buscando dar conta das relações de mudança entre os diferentes contextos das políticas e de suas interpenetrações (BALL, 1998). A exposição destes conceitos e da maneira como se articularam para tornar possível a análise dos objetos de estudo desta dissertação tem início a seguir.

2.1 Educação, cidadania e desenvolvimento

A cidadania, segundo Marshall (1967), deve ser entendida como composta por três elementos: o civil, o político e o social. O primeiro, o civil, é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, à propriedade, contratos, justiça, etc. O segundo, o político, diz respeito ao direito de participar do exercício do poder político – como eleitor ou como membro de um organismo. O terceiro, o social, refere-se desde o direito a um mínimo de bem-estar e levar a vida de um ser civilizado de acordo com a sociedade em que se encontra – o sistema educacional e os serviços sociais estão diretamente ligados a ele.

A educação, no quadro do exercício da cidadania, é um serviço de tipo único. O direito social à educação, quando garantido pelo Estado, deveria ser encarado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. Os direitos civis e sociais, desta forma, convergem uma vez que: “os direitos civis se destinam a ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso que aprenderam a ler e escrever. A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil” (MARSHALL, 1967. p. 73). Segundo o autor, “o dever de auto-aperfeiçoamento e de autocivilização é, portanto, um dever social e não somente individual porque o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros” (MARSHALL, 1967. p. 74). O acesso à educação, neste sentido, é fator essencial para o desenvolvimento.

De acordo com Sen (2000), o desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão de liberdades reais que as pessoas desfrutam. O enfoque por ele proposto, nas liberdades humanas, diferencia-se das abordagens que identificam desenvolvimento com crescimento econômico do Produto Nacional Bruto (PNB). A elevação do PNB, desta

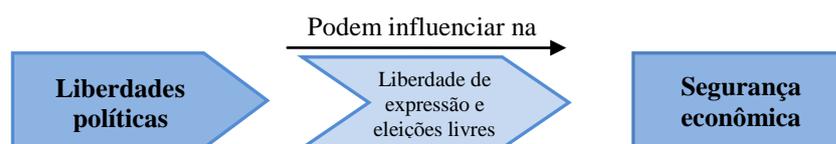
maneira, deve ser vista como um *meio* de expandir as liberdades desfrutadas pelos membros da sociedade.⁷ As liberdades, por outro lado, relacionam-se com outros determinantes, como as disposições sociais e econômicas (por exemplo, os serviços de educação e saúde) e os direitos civis (por exemplo, a liberdade de participar em discussões e averiguações públicas).

Nesta abordagem, portanto,

A expansão da liberdade é considerada: (1) o *fim primordial* e (2) o *principal meio* do desenvolvimento. Podemos chamá-los, respectivamente, o “papel constitutivo” e o “papel instrumental” da liberdade no desenvolvimento. O papel constitutivo relaciona-se à importância da liberdade substantiva no enriquecimento da vida humana. As liberdades substantivas incluem capacidades elementares como por exemplo ter condições de evitar privações como a fome, a subnutrição a morbidez evitável e a morte prematura, bem como as liberdades associadas a saber ler e fazer cálculos aritméticos, ter participação política e liberdade de expressão etc. (SEN, 2000, p. 52).

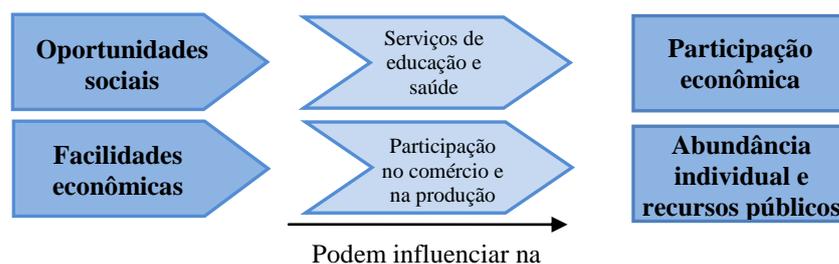
Quanto à liberdade como o *principal meio* do desenvolvimento, Sen (2000) distingue cinco diferentes tipos de liberdades instrumentais, são elas: (1) liberdades políticas – abarcam oportunidades de diálogo político, dissensão e crítica, bem como direito de voto e seleção participativa de legisladores e executivos; (2) facilidades econômicas – tratam-se das oportunidades que os indivíduos têm para utilizar recursos econômicos com propósitos de consumo, produção ou troca; (3) oportunidades sociais – referem-se ao direito de usufruto de serviços de educação e saúde; (4) garantias de transparência – dizem respeito à sinceridade que as pessoas podem esperar umas das outras, essas garantias têm um claro papel instrumental como inibidoras de corrupção, de irresponsabilidade financeira e de transações ilícitas; e, (5) segurança protetora – trata-se de uma rede de segurança social, criada para proteger as pessoas da miséria, incluindo dispositivos como o subsídio desemprego ou bancos alimentares.⁸ O autor sugere que a análise do desenvolvimento deve se concentrar particularmente nos papéis e inter-relações entre elas.

Esquema 1 - Exemplos de inter-relações entre diferentes tipos de liberdades



⁷ A despeito do crescimento econômico, Sen afirma: “geralmente temos excelentes razões para desejar mais renda ou riqueza. Isso não acontece porque elas sejam desejáveis por si mesmas, mas porque são meios admiráveis para termos mais liberdade para levar o tipo de vida que temos razão para valorizar. A utilidade da riqueza está nas coisas que ela nos permite fazer – as liberdades substantivas que ela nos ajuda a obter” (2000, p. 28).

⁸ Conforme Sen (2000), esta “não é, de modo algum, uma lista completa [das liberdades], mas pode ajudar a salientar algumas questões políticas específicas que requerem uma atenção especial nesta ocasião” (p. 54-55).



Fonte: elaboração própria, Cf. Sen (2000).

No que diz respeito às oportunidades sociais, em específico ao usufruto de serviços de educação, pode-se afirmar que essas facilidades são importantes não só para a condução da vida privada, mas também para uma participação efetiva em atividades econômicas e políticas (SEN, 2000). Tal concepção permite certa aproximação com a perspectiva de Marshall (1967) – que alertava para a convergência dos direitos civis e sociais – uma vez que, de acordo com Sen: “a participação política pode ser tolhida pela incapacidade de ler jornais ou de comunicar-se por escrito com outros indivíduos envolvidos em atividades políticas” (p. 56).

Como a participação [política] requer conhecimentos e um grau de instrução básico, negar a oportunidade da educação escolar a qualquer grupo – por exemplo, às meninas – é imediatamente contrário às condições fundamentais da liberdade participativa. Embora esses direitos tenham sido muitas vezes contestados (um dos ataques mais violentos vem sendo desferido pelos líderes do Talibã no Afeganistão) não se pode escapar desse requisito elementar em uma perspectiva orientada para a liberdade (SEN, 2000, p. 48-49).

É neste sentido que, segundo o autor,

o desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos. Apesar de aumentos sem precedentes na opulência global, o mundo atual nega liberdades elementares a um grande número de pessoas – talvez mesmo à maioria (SEN, 2000, p. 18).

Deste modo, pode-se afirmar que as camadas populacionais que não desfrutam de tais direitos – civis, políticos ou sociais – e que convivem com diferentes entraves a liberdade se encontram em situação de pobreza.

Segundo Fernandes (1991), a pobreza deve ser definida em função da cidadania – isto é, dos direitos que os indivíduos são capazes de se apropriar –, o que nos permite afirmar que o indivíduo é considerado pobre quando está privado de riqueza, de autoestima social e de poder. Neste sentido, entenderemos que as populações alvo das políticas de cotas e do ProUni

– quais sejam: afrodescendentes, indígenas, indivíduos com baixa renda e, em alguns casos, pessoas portadoras de deficiências – encontram-se nesta situação.

A redução das condições de pobreza e, por conseguinte, a promoção de desenvolvimento pode se dar através do empoderamento (*empowerment*) destes grupos - ou seja, através do aumento de suas competências e poder (PINTO, Carla, 1988 apud FAZENDA, 2010).

Deste modo, deve-se compreender que o poder provém de várias fontes – sociais, econômicas, políticas e culturais – e pode ser gerado e disseminado através das interações sociais. Neste sentido, ele é uma forma de interação com dois sujeitos – um dominador e outro dominado –, cuja configuração, entretanto, pode ser alterada através de uma redistribuição de poder. Da mesma forma, o poder é entendido como: “a capacidade e autoridade para influenciar o pensamento dos outros (poder sobre); ter acesso a recursos e bens (poder para); tomar decisões e fazer escolhas (poder para); e, resistir ao poder dos outros se necessário (poder de)” (PINTO, Carla, 1988, p. 215 apud FAZENDA, 2010, p. 2).

Em suma, tendo em vista que a negação do acesso à educação escolar, ao conhecimento e a um grau de instrução básico, implica na privação de um elemento essencial ao exercício da cidadania e do desenvolvimento de um país, as ações voltadas à redução das condições de pobreza – e, por conseguinte, promoção de liberdades – merecem destaque.

2.2 Políticas públicas, políticas sociais e equidade

A condição de agente de cada um, de acordo com Sen (2000), é inescapavelmente restrita e limitada pelas oportunidades sociais, políticas e econômicas de que dispomos.

Existe uma acentuada complementariedade entre a condição de agente individual e as disposições sociais: é importante o reconhecimento simultâneo da centralidade da liberdade individual e da força das influências sociais sobre o grau e o alcance da liberdade individual. Para combater os problemas que enfrentamos [privação, destituição e opressão], temos de considerar a liberdade individual um comprometimento social. [...] A expansão da liberdade é vista, por essa abordagem, como o principal fim e o principal meio do desenvolvimento. O desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente. A eliminação de privações de liberdades substanciais [...] é *constitutiva* do desenvolvimento (SEN, 2000, p. 10).

Desta maneira, o desenvolvimento atrela-se também à existência de processos e oportunidades adequados. Entende-se por processos inadequados: a violação de direitos civis, políticos ou sociais; e por oportunidades inadequadas: a ausência de oportunidades

elementares como a capacidade de escapar da morte prematura, morbidez evitável ou fome involuntária (SEN, 2000). Nesta dissertação, entenderemos que a população alvo de ambas as políticas (cotas e ProUni) vivenciam situações de processos inadequados – violação de direitos sociais, ou seja, acesso à educação superior – e de oportunidades inadequadas – por vezes, vivenciam a condição de inviabilidade financeira de manutenção dos estudos, por exemplo. É neste sentido que importa compreender as iniciativas que podem ser adotadas pelo Estado a fim de garantir ambos, nomeadamente, as políticas públicas e sociais.

De acordo com Frey (2000), as políticas públicas são iniciativas governamentais que criam medidas administrativas ou jurídicas de atuação em um campo específico, voltadas a assegurar um determinado fim. Tais iniciativas, podem se desenrolar no setor público ou privado. Neste estudo, as políticas públicas serão entendidas como medidas atuantes no campo educacional e que têm por objetivo a promoção da equidade de acesso e permanência no ensino superior (ES).

As políticas sociais, por outro lado, referem-se ao:

[...] conjunto de medidas e intervenções sociais que são impulsionadas a partir do Estado e que têm por objetivo melhorar e conquistar crescentes níveis de integração econômica e social, especialmente de grupos socialmente excluídos, nas diversas dimensões pelas quais se expressa a sua exclusão (econômica, política, territorial, social e/ou cultural). [...] Em termos de objetivos, as políticas sociais [...] devem gerar segurança, entendida como uma necessidade vital do ser humano que concerne não somente às condições materiais de vida, mas também à dimensão subjetiva: reconhecimento de dignidade humana, singularidade individual e identidade social (VILLALOBOS, 2000 apud MADEIRA, 2008, p. 41).

As cotas e o ProUni, portanto, são políticas públicas e sociais atuantes no setor público e privado, respectivamente. Tais iniciativas, como ações voltadas à inclusão de camadas populacionais no sistema educacional, buscam garantir a equidade – ou seja, garantir que todos tenham oportunidades adequadas, guiadas no sentido de uma diminuição ou abrandamento das desigualdades socioeconômicas e raciais que determinam e diferenciam as oportunidades de acesso à educação superior (MCCOWAN, 2007; RAWLS, 1997).⁹

Da mesma maneira, como ambas as políticas têm por finalidade proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado – seja em

⁹ De acordo com Sen, pode-se afirmar que, com processos e oportunidades adequadas, “os indivíduos podem efetivamente moldar seu próprio destino e ajudar uns aos outros. Não precisam ser vistos sobretudo como beneficiários passivos de engenhosos programas de desenvolvimento” (2000, p. 26). Neste sentido, o empoderamento das populações beneficiárias da política de cotas e do ProUni, cabe lembrar, pode e deve ser almejada por tais iniciativas.

virtude de sua raça, seja em virtude de sua condição financeira – tratam-se de ações afirmativas.

Segundo Oliven,

A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando (2007, p. 30).

Outra definição possível, mais ampla, é apresentada por Gomes, segundo o qual:

[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 (e de situação socioeconômica [...]). Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas de convívio humano (2001 apud TRAGTENBERG, 2012, p. 152).

A análise destas políticas, entretanto, não deve apenas centrar-se na compreensão de como se dá o funcionamento do Estado em que elas estejam em vigor e qual o papel exercido por ele no seu funcionamento. A possibilidade de análise “exige uma compreensão que se baseia não no geral ou local, macro ou microinfluências, mas ‘nas relações de mudança entre eles e nas suas interpenetrações’” (BALL, 1998 apud MAINARDES, 2006, p. 56).

Os autores [Ball e Bowe (1992)] indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares. Cada um desses processos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 50).

Desta forma, Ball e Bowe (1992) sugerem que o ciclo de elaboração e de implementação de políticas é constituído por 5 contextos: (1) contexto de influência; (2) contexto da produção do texto; (3) contexto da prática; (4) contexto dos resultados (efeitos); e (5) contexto da estratégia da política. O primeiro, o contexto de influência, é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Também é nele que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das

finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. O segundo, o contexto da produção do texto, é onde os textos políticos tomam forma – seja como textos legais oficiais, seja como comentários formais e etc. –, eles são resultados de disputas e acordos. O terceiro, o contexto da prática, é onde a política está sujeita à interpretação e recriação. O quarto, o contexto dos resultados (efeitos), é caracterizado pelo impacto da política e por suas interações com desigualdades existentes. O quinto, o contexto da estratégia da política, é marcado pelo conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Tendo em vista que o foco desta dissertação é compreender a política, desde o contexto que influenciou o início do debate e a criação das ações afirmativas até a sua implementação no ensino superior, serão abordados apenas os primeiros três contextos.

Esquema 2 – Ciclo de elaboração e implementação de políticas



Fonte: elaboração própria, Cf. Mainardes (2006).

Segundo Mainardes (2006), a utilização desta abordagem de análise tem como vantagens: (1) o destaque à natureza complexa e controversa da política educacional; (2) a ênfase nos processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local; e (3) a indicação da necessidade de se articular os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Tendo em vista que, conforme alertado por Ball e Bowe (1992), os processos de elaboração e implementação das políticas são marcados por embates e disputas, é necessário qualificar essa discussão.

2.3 Retóricas e interações

Cada tentativa de mudança em uma sociedade contará, segundo Marshall (1967), com uma espécie de retórica contrária: a retórica da intransigência. É neste sentido que a análise de documentos como os manifestos favoráveis e, sobretudo, os contrários às cotas e ao ProUni fornecem importantes elementos a esse estudo.

De acordo com Hirschman (1992), essa retórica se desdobra em três teses: (1) a tese da perversidade ou tese do efeito perverso, que sustenta que ações para melhorar a ordem econômica, social ou política só servem para exacerbar a situação que se deseja remediar; (2) a tese da futilidade, que defende que as mudanças são sempre ilusórias, já que as estruturas profundas da sociedade permanecem intactas; e, (3) a tese da ameaça, que argumenta que o custo da determinada reforma é muito alto, porque coloca em perigo outra realização anterior. Segundo o autor, inicialmente, essa tríade de críticas foi elaborada e guiada no sentido de atacar e de ridicularizar as investidas “progressistas” sucessivas na história – quais sejam: a luta pela cidadania civil, pela cidadania política e pela cidadania social.

Destaca-se, entretanto, que “a incomparabilidade lógica entre dois argumentos que estão atacando a mesma política ou reforma não quer dizer que ambos não serão usados no mesmo debate, às vezes até pela mesma pessoa ou pelo mesmo grupo” (HIRSCHMAN, 1992, p. 120). Além disso, é importante ressaltar que:

É claro que tais argumentos não são propriedade exclusiva dos “reacionários”. Podem ser invocados por qualquer grupo que se oponha ou que tenha críticas a alguma nova política, proposta ou recentemente colocada em vigor. Sempre que os conservadores ou reacionários se encontram no poder e propõem e executam seus próprios programas e políticas, são, por sua vez, passíveis de ataques dos chamados liberais ou progressistas com os mesmos argumentos da perversidade, da futilidade e da ameaça (HIRSCHMAN, 1992, p. 16).

Neste estudo, assumiu-se, ainda, o ponto de vista de Hirschman (1992) em sua investigação que busca evitar a implicação negativa dos termos “reação” e “reacionário” a fim de utilizá-los sem injetar constantemente um juízo de valor. Por essa razão, recorreu-se por vezes ao emprego de termos alternativos, tais como: “contra-investida” ou “reativo”.

As dinâmicas de resistência às cotas e ao ProUni, por outro lado, podem não se encerrar na esfera da discussão e elaboração de seus textos, nem mesmo podem ser observados apenas nos manifestos a elas contrários – redigidos por intelectuais e integrantes de movimentos sociais – e nas ações judiciais também contrárias às duas políticas – as quais foram objetos de julgamento do STF. Tendo em vista que ambas as AAs promovem a diversificação do perfil dos estudantes neste nível de ensino, no caso de serem exitosas, o estudo das interações entre os diferentes agentes se faz necessário.

Deve-se atentar, ainda, para o fato de que:

As concepções individuais de justiça e correção, que influenciam os usos específicos que os indivíduos fazem de suas liberdades dependem de associações sociais –

particularmente da formação interativa de percepções do público e da compreensão cooperativa de problemas e soluções. A análise e a avaliação das políticas públicas têm de ser sensíveis a essas diversas relações (SEN, 2000, p. 46)

Para realizarmos estas tarefas, a contribuição de Elias e Scotson (2000) – ao proporem as categorias de estabelecidos e *outsiders* – é de suma importância. Quanto à dinâmica das interações, os estabelecidos compõem um grupo que se autopercebe e que é reconhecido como uma “boa sociedade” e possuem uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência. Completando a relação, os *outsiders* – não membros da “boa sociedade” -, integram um conjunto heterogêneo e difuso de pessoas unidas por laços sociais menos intensos do que os do outro grupo.

Neste estudo, denominaremos estabelecidos todos aqueles alunos não beneficiados pelas cotas e pelo ProUni; e, por *outsiders*, os estudantes que se beneficiam de uma destas políticas. Da mesma forma que definimos por estabelecidos os ingressantes pelo acesso universal (setor público) e os alunos pagantes (setor privado), denominamos-lhes “normais” por não se afastarem negativamente das expectativas em termos de acesso aos diversos níveis de ensino – ou seja, raça branca, renda e/ou a possibilidade de formação em escolas não-públicas. Os *outsiders*, assim, serão indivíduos estigmatizados por não possuírem tais atributos (ELIAS; SCOTSON, 2000; GOFFMAN, 1978).

Cabe destacar, entretanto, que:

[Os] grupos sociais criam o desvio ao fazer as regras cuja infração constitui desvio, e ao aplicar essas regras a pessoas particulares e rotulá-las como *outsiders*. Desse ponto de vista, o desvio *não* é uma qualidade do ato que a pessoa comete, mas uma consequência da aplicação por outros de regras e sanções a um “infrator”. O desviante é alguém a quem este rótulo foi aplicado com sucesso; o comportamento desviante é aquele que as pessoas rotulam como tal (BECKER, 2008, p. 21-22).

Segundo Elias e Scotson (2000), deve-se ainda dar atenção para o que parece ser uma constante universal em qualquer configuração de estabelecidos-*outsiders*: o grupo estabelecido atribui a seus membros características humanas superiores; exclui todos os membros do outro grupo do contato social não profissional com seus próprios membros; e o tabu em torno desses contatos é mantido através de meios de controle social como a fofoca elogiosa (*praise gossip*) e a ameaça de fofocas depreciativas (*blame gossip*).

Para Goffman,

a estigmatização [...] pode, nitidamente, funcionar como um meio de controle social formal; a estigmatização de membros de certos grupos raciais, religiosos ou étnicos tem funcionado, aparentemente, como um meio de afastar essas minorias de diversas vias de competição (1978, p. 117-118).

A atribuição de pertencimento a um grupo ou a outro também se reforça com a escolha de um fato para provar que o próprio grupo é superior (ELIAS; SCOTSON, 2000). No presente estudo, os fatos a serem considerados são: no caso do setor público, o sistema em que o estudante obteve a aprovação (ingresso universal ou reserva de vagas); e, no caso do setor privado, a forma de ingresso na IES (vestibular ou Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM).

Um grupo, entretanto, só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. Afixar o rótulo de “valor humano inferior” a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Neste sentido, outra questão ganha importância: com o decorrer do tempo, os agentes *outsiders* podem tornar-se estabelecidos no campo educacional? A resposta a essa pergunta pode ser buscada através das contribuições de Bourdieu e Champagne para a compreensão deste campo, as quais serão explicitadas a seguir.

2.4 Os capitais, o campo educacional e a democratização de acesso

Cada indivíduo é detentor de uma bagagem social, de acordo com Bourdieu, a qual inclui componentes objetivos e subjetivos. Entre os primeiros, externos aos indivíduos, citam-se: o capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso; o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes; e, o capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares. O capital cultural, por sua vez, também possui caráter subjetivo quando assume sua forma “incorporada” pelo indivíduo: a chamada “cultura geral” transmitida pela família – ou seja, os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes e etc.; o domínio maior ou menor da língua culta; e as informações sobre o mundo escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

O volume de capital cultural de um indivíduo, por exemplo, influencia na relação que ele estabelecerá com a educação – através da maior facilidade ou dificuldade de aprendizagem, de seu bom ou mau desempenho nos processos de avaliação, etc. Neste sentido, a educação deve ser compreendida como um campo – ou seja, como um espaço onde é determinada a posição social dos agentes e onde se revelam as figuras de “autoridade” (notadamente, aqueles detentores de maior volume de capital) (BOURDIEU, 1974).

Desta forma, a educação é um campo de poder, uma vez que corresponde a um:

[...] espaço das relações de força entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão (por exemplo, a “taxa de câmbio” entre o capital cultural e o capital econômico); isto é, especialmente quando os equilíbrios estabelecidos no interior do campo, entre instâncias especificamente encarregadas da reprodução do campo do poder [...], são ameaçados (BOURDIEU, 1996, p. 52).

Por conseguinte, segundo Bourdieu e Champagne (1997), pode-se afirmar que a democratização do acesso ao sistema de ensino assegura mais possibilidades de ingresso a populações de distintas faixas de renda, entretanto, também provoca uma reação em sentido contrário: o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo. Conforme os autores, a instituição escolar passa a ser habitada por excluídos potenciais. Isto decorre porque a promoção de oportunidades de acesso ao sistema de ensino pode propiciar a aquisição de capital cultural institucionalizado (títulos escolares), porém, o destino escolar é também influenciado pelo capital cultural previamente possuído pelos indivíduos.

O capital cultural constitui (sobretudo, na sua forma incorporada) o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar. Em primeiro lugar, a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. [...] A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador. A posse de capital cultural favoreceria o êxito escolar, em segundo lugar, porque propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além de uma simples verificação de aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos. Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se comportar; que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21).

Neste sentido, Bourdieu afirma que o capital econômico e o social funcionariam, na maior parte das vezes, apenas como meios auxiliares na acumulação do capital cultural. Isto porque o capital econômico, por exemplo, permite o acesso a determinados estabelecimentos de ensino e a certos bens culturais mais caros, como as viagens de estudo, porém, o benefício escolar extraído dessas oportunidades depende sempre do capital cultural previamente possuído (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Além disso, em se tratando das populações crescentemente incluídas no sistema educacional e que enfrentam privações financeiras, o destino escolar também pode ser afetado pela inviabilidade econômica de manutenção dos estudos. Cabe lembrar que, para Sen (2010),

a ampliação de processos adequados (democratização do acesso ao sistema de ensino) não implica, necessariamente, no oferecimento de oportunidades adequadas (uma vez que a eliminação daqueles estudantes recentemente incluídos no sistema educacional pode ser adiada e diluída no tempo).

Desta forma, entenderemos que a ampliação de processos adequados através da criação destas novas oportunidades de ingresso no ensino superior caracteriza uma possibilidade de inserção de novos agentes no campo educacional. Entretanto, ainda que auxiliem nesta inserção, apenas possibilitam, porém, não garantem a inclusão social destes estudantes – e aceitação – nesta ou em outras esferas – tal como a laboral, por exemplo. Para promover a inserção educacional com inclusão social, em nosso entender, é necessária a articulação da política de cotas e do ProUni com outras ações que propiciem ganhos de diferentes tipos de capitais (sociais, econômicos, etc.).

Importante salientar que o capital social, por exemplo, é uma rede de relações e é algo não natural, pois, é produto de um trabalho de instauração e manutenção do que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis – aptas a proporcionar lucros materiais e simbólicos. Além disso, a troca proporcionada por essas relações sociais é responsável pelo reconhecimento mútuo e pelo reconhecimento da inclusão no grupo (BOURDIEU, 1998).

A inserção destes estudantes no ensino superior ainda pode acarretar outras consequências a nível pessoal: propiciar mudanças no estilo de vida, nos julgamentos políticos, morais e estéticos, ou seja, no *habitus* destes indivíduos. *Habitus* que também deve ser entendido como um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas. Neste sentido, interessa analisar se a vida universitária propicia ou não mudanças na relação dos indivíduos com o *habitus* dos que o antecedem. Para tal, dois conceitos se fazem fundamentais: *doxa*, que designa a relação e herança positiva que um agente possui com o *habitus* dos que o antecedem; e, *histeresis*, que designa a relação negativa do agente com seu *habitus* (BOURDIEU, 2003).

Considera-se, entretanto, que o *habitus* desses estudantes não é um todo coerente e homogêneo. Além disso, sequer trata-se de um único sistema de disposições, um único princípio de conduta, tendo em vista que os indivíduos contemporâneos convivem cotidianamente em universos de socialização muito diversos, heterogêneos e concorrentes, seja na família, nas instituições educacionais, com grupos de amigos, etc. (LAHIRE, 2002, 2004).

Da mesma forma, mesmo em único espaço de socialização é possível deparar-se com distintas disposições.

É bastante raro encontrar configurações familiares [, por exemplo,] absolutamente homogêneas, tanto cultural, como moralmente. Poucos são os casos em que se poderia falar de um *habitus* familiar coerente, produtor de disposições gerais inteiramente orientadas para as mesmas direções. Muitos filhos vivem concretamente dentro de um espaço familiar de socialização com exigências e características variadas, onde coexistem exemplos e contraexemplos (um pai com pouca escolaridade e uma mãe na universidade, irmãos com êxitos e fracassos escolares e assim por diante). Existem mais possibilidades de encontrar elementos contraditórios em famílias numerosas, onde várias gerações vivem sobre o mesmo teto (LAHIRE, 2002, p. 36).

Cabe destacar, ainda, que a promoção de ações afirmativas – na medida em que têm por objetivo assegurar a presença de populações em setores em que se encontram sub-representadas, tais como: a política afirmativa racial na educação superior e a política afirmativa de gênero na política – intensifica disputas nos diferentes campos, as quais também se valem de um tipo de capital: o capital simbólico. Esse capital é formado pelo conjunto de signos e símbolos que permitem ao agente se situar no espaço social e permite aos dominantes imporem seu arbitrário cultural aos dominados, fazendo com que estes o percebam como legítimo (LOYOLA, 2002, p. 66).

O poder de impor os princípios que devem reger os interesses e os objetivos em cada campo, por sua vez, é o poder simbólico.

[Este poder,] em síntese, é a crença na legitimidade das palavras e de quem as pronuncia – que tem autoridade legítima para fazê-lo –, que transporta os antagonismos das relações sociais de produção, para as relações de comunicação, processo no qual transformam-se as variações do capital em capital simbólico, produzindo o desconhecimento da violência objetiva das relações de força, ou ainda, o consentimento do dominado em aceitar sua condição (BOURDIEU, 1998 apud VIRGÍNIO, 2006, p. 91).

Já a dominação simbólica é o resultado dos conflitos simbólicos que, ao impor significações e as estabelecer como legítimas, dissimula as relações de força. Assim, as relações sociais devem ser apreendidas como relações de concorrência, senão de disputa, entre arbítrios culturais. A imposição de uma certa cultura como legítima é produto, portanto, de uma violência simbólica (BOURDIEU, 2000). É neste sentido que as diferentes retóricas da intransigência bem como as variadas teorias de estigma formuladas ao longo da história devem ser acompanhadas com um olhar atento. Nesta dissertação, elas encontram sua

expressão nos argumentos dos manifestos contrários às duas políticas e nas percepções de resistência à aceitação do novo quadro de estudantes no interior das IES estudadas.

Cabe ressaltar, ainda, a trajetória dos estudantes beneficiários de ambas as políticas a serem estudadas – ou seja, o deslocamento social do indivíduo no espaço social. Tal deslocamento, que se relaciona também à estrutura e à distribuição de seus capitais, é o resultado dos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado (BOURDIEU, 2003). Neste estudo, entende-se por trajetória o deslocamento social do indivíduo até o momento do ingresso no ensino superior. Da mesma forma, entende-se que os dois grupos de estudantes (cotistas e bolsistas) tiveram trajetórias *outsiders*, marcadas por distintos volumes de capitais culturais, econômicos, etc.

Uma vez assegurado o ingresso no ensino superior através das políticas afirmativas, a condição de “excluídos do interior” – utilizando-se da expressão de Bourdieu e Champagne (1997) – só pode ser alterada com o oferecimento de oportunidades adequadas que visem à redução das condições de pobreza e o ganho de capitais (BOURDIEU, 1974; FERNANDES, A., 1991; SEN, 2000). Nesta ótica e tendo em vista a lógica de funcionamento dos campos de poder, espera-se que sejam realizados ataques (simbólicos ou não) às iniciativas que possam representar ameaça à reprodução do campo de poder – as retóricas da intransigência e as teorias de estigma, por vezes, emergiriam com esta finalidade.

Apresentado o referencial teórico que norteou a análise dos objetos de estudo dessa dissertação, passa-se a demonstrar e discutir os seus resultados.

CAPÍTULO 3 - CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: A ONU, OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A REABERTURA DEMOCRÁTICA

Os direitos humanos, dentre os quais se menciona o direito à educação, são direitos históricos, conquistados a partir de muitos embates e disputas. As ações afirmativas no ensino superior brasileiro surgem no bojo da luta pela garantia de acesso à educação, respaldada por atores e eventos internacionais, alicerçada também em acontecimentos nacionais e na atuação de diferentes atores sociais, ganhando expressão em diferentes medidas adotadas pelo governo federal. O objetivo deste capítulo é analisar o contexto de influência para o início do debate e a criação das AAs na educação superior do país, ou seja, analisar os eventos que se deram no plano nacional e internacional que influíram nesses processos e o papel desempenhado por diferentes atores, culminando na adoção das políticas afirmativas nesse nível de ensino. Do mesmo modo, objetiva-se explicar sobre o significado de ser educado, as finalidades sociais da educação, seu papel no desenvolvimento das nações, dentre outros aspectos.¹⁰

Importa compreender que os direitos do homem, no plano histórico, derivam de uma inversão de perspectiva na representação da relação política – e que é característica da formação do Estado moderno –, ou seja, na relação entre Estado e cidadão ou entre soberano e súditos. Relação esta pautada na concepção orgânica tradicional, segundo a qual a sociedade vem como um todo antes do indivíduo e encarada do ponto de vista dos direitos do soberano, e que passa, cada vez mais, a ser encarada com a visão individualista da sociedade – segundo a qual, para compreender a sociedade, é preciso partir de baixo, ou seja, dos indivíduos que a compõem – ao mesmo tempo em que incorpora o ponto de vista dos direitos dos cidadãos não mais súditos. Essa inversão de perspectiva é provocada, no início da era moderna, principalmente pelas guerras de religião, através das quais se afirma o direito de resistência à opressão que pressupõe um direito substancial e originário: o direito do indivíduo não ser oprimido, ou seja, de gozar de algumas liberdades fundamentais – liberdades fundamentais porque naturais e naturais porque seriam de direito do homem enquanto tal e não dependem do beneplácito do soberano. Por outro lado, no plano teórico os direitos do homem – por mais fundamentais que sejam – são direitos históricos. O que significa dizer que os direitos do homem nasceram e nascem de certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de

¹⁰ Parte dos resultados deste capítulo foi apresentada na “I Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación”, promovida pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO/Argentina) entre os dias 12 e 14 de setembro de 2012 na cidade de Buenos Aires.

novas liberdades contra velhos poderes e nasceram de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (BOBBIO, 2004).

Deste modo, é importante destacar que devem ser feitas três considerações sobre estes direitos: (1) os direitos naturais são direitos históricos; (2) eles nascem no início da era moderna, juntamente com a concepção individualista da sociedade; e, (3) tornam-se um dos principais indicadores do progresso histórico (BOBBIO, 2004). Deve-se compreender, ainda, que estes direitos enfrentam outros agravantes no processo de sua elaboração e garantia: a elaboração de seus fundamentos e a sua proteção.

Desde 1945, ano em que chega ao fim a Segunda Guerra Mundial e devido às consequências nefastas dela, a promoção da discussão sobre os direitos fundamentais dos indivíduos, dentre os quais se encontra o direito à educação, contou com um importante impulsionador e órgão de pressão dos governos nacionais: a ONU. Segundo Bobbio,

pode-se dizer que o problema do fundamento dos direitos humanos teve sua solução atual na Declaração Universal dos Direitos do Homem aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. A Declaração Universal dos Direitos do Homem representa a manifestação da única prova através da qual um sistema de valores pode ser considerado humanamente fundado e, portanto, reconhecido: e essa prova é o consenso geral acerca da sua validade (2004, p. 26).

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a afirmação dos direitos fundamentais passa a ser universal e positiva: universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos são todos os homens e não apenas cidadãos de alguns Estados; e positiva porque coloca em movimento um processo que, em seu término, espera-se que os direitos do homem não apenas sejam proclamados e reconhecidos, mas também devem ser protegidos até mesmo contra o Estado que os tenha violado. A Declaração, entretanto, marca apenas o início de um longo processo: o da conversão universal em direito positivo dos direitos do homem, tendo em vista que ela é algo mais que um sistema doutrinário, mas é menos do que um sistema de normas jurídicas (BOBBIO, 2004). Deste modo, ainda que reconhecida a sua legitimidade, depende também do empenho dos governos para que seja respeitada e os seus objetivos cumpridos.

A influência exercida pela ONU, bem como de uma de suas agências especializadas, sobre ações do governo brasileiro voltadas ao cumprimento do direito de acesso à educação – tema de interesse central nesta investigação – será abordada a seguir.

3.1 A educação como um direito e sobre o que significa educar e ser educado

O debate sobre a democratização de acesso à educação, desde 1945, conta com a atuação destacada da agência da ONU especializada na temática: a UNESCO. Sob a coordenação de ambas, realizou-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos no ano de 1990, em Jomtien (Tailândia), considerada um grande marco no debate e que deu início ao movimento Educação Para Todos (EPT).

Nesta conferência, aprovou-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e ressaltou-se que, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação a todos, ainda persistiam grandes desafios a serem superados. Neste sentido, a Declaração tem por objetivo destacar a importância e incentivar iniciativas que auxiliem a: (1) satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos; (2) respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual daqueles indivíduos; (3) propiciar o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns; e, por fim, ressalta que (4) a educação básica é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes correspondendo à base sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (ONU, 1990).

Na segunda edição daquele evento, realizada no ano de 2000, em Dacar (Senegal) e nomeada de Fórum Mundial da Educação, reafirmou-se o empenho da EPT e determinou-se que até 2015 todas as crianças deveriam ter acesso à educação básica gratuita e de boa qualidade. Desta forma,

percebendo-se a educação como condição indispensável para se alcançar o desenvolvimento das nações, acordado internacionalmente nos Objetivos do Milênio¹¹, reforçou-se o compromisso dos governos, das ONGs [Organização Não-Governamentais], sociedade civil, agências de cooperação bilaterais e multilaterais e da mídia de lutar pelo oferecimento da educação básica para todas as crianças, jovens e adultos (ANHAIA, 2010, p. 29).

Verifica-se, deste modo, a problematização das desigualdades de acesso a variados bens e serviços, bem como o esforço da difusão do discurso do acesso à educação como um direito de todos os indivíduos, realizados por parte da Organização. O argumento de que a educação é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes evidencia a concepção da educação como promotora de liberdades (substantivas e

¹¹ Estabelecidos no ano de 2000, pela ONU, ao analisar os maiores problemas mundiais. Os 8 Objetivos do Milênio (ODM), no Brasil são chamados de 8 Jeitos de Mudar o Mundo.

instrumentais) (SEN, 2000). Já o destaque dado aos diversos atores (governos, ONGs, etc.) na luta pelo oferecimento da educação básica demonstra, ainda, que este direito deve ser encarado como um dever social e não somente individual, uma vez que o bom funcionamento da sociedade e o seu desenvolvimento dependeriam da educação de seus membros (MARSHALL, 1967).

Na continuidade deste processo que buscou assegurar a todos o ingresso, a participação e a aprendizagem nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, elaborou-se em Paris, em 1998, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (DMES).¹² Neste documento, expuseram-se as ideias de missões e funções da educação superior e traçou-se como um dos objetivos centrais o abrandamento das desigualdades por meio de ações e de políticas que visassem à equidade (ANHAIA, 2010).

De acordo com a Declaração, a preocupação com este nível de ensino justifica-se, entre outras coisas, pela sua capacidade de transformar e induzir mudanças e progressos na sociedade. E porque ela tende paulatinamente a transformar-se em uma sociedade do conhecimento, a educação superior e a pesquisa atuariam como componentes essenciais para o desenvolvimento cultural e socioeconômico¹³ de indivíduos, comunidades e nações. Desta forma, assume-se que a educação é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida (ONU, 1998). Tal afirmação demonstra, mais uma vez, aproximação com o entendimento que os direitos sociais e civis convergem e, por conseguinte, a educação atuaria como pré-requisito necessário para a liberdade civil (MARSHALL, 1967).

Entre as missões e funções da educação superior, dispostas na DMES, salienta-se: a educação para a cidadania e participação plena da sociedade com abertura ao mundo; e, sua contribuição para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural. Quanto à igualdade de acesso, o documento refere-se à Declaração Universal de Direitos Humanos e sustenta que a admissão à educação superior deve ser

¹² “Em preparação para esta Conferência, a UNESCO publicou, em 1995, seu Documento de Política para Mudança e Desenvolvimento em Educação Superior. Cinco consultas regionais foram realizadas subseqüentemente (Havana, novembro de 1996; Dacar, abril de 1997; Tóquio, julho de 1997; Palermo, setembro de 1997; e Beirute, março de 1998). As Declarações e os Planos de Ação nelas adotados, cada qual preservando suas especificidades, assim como o próprio processo de reflexão desenvolvido em preparação para esta Conferência Mundial, são levados em conta diligentemente na presente Declaração e a ela são anexados” (ONU, 1998, s.p.).

¹³ Refere-se aqui a “desenvolvimento cultural e socioeconômico” e “desenvolvimento sustentável” pois são os termos empregados na DMES.

baseada no mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação mostradas por aqueles que buscam acessá-la, considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente. Por conseguinte, não é possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas.

Ressalta, deste modo, que se deve:

[...] facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e lingüísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior (ONU, 1998, s.p.).

A igualdade de oportunidades, segundo a DMES, deve ser garantida através da diversificação de modelos de educação superior e dos métodos e critérios de recrutamento. Tais aspectos possibilitariam responder à tendência internacional de massificação da demanda, dar acesso a distintos modos de ensino e ampliá-lo para grupos cada vez mais diversificados – dando atenção à possibilidade de se ingressar e sair facilmente dos sistemas de educação. Estes sistemas mais diversificados, por sua vez, seriam caracterizados por novos tipos de instituições de ensino terciário (públicas, privadas e instituições sem fins lucrativos, entre outras). Já estas instituições deveriam ter a possibilidade de ofertar uma ampla variedade nas oportunidades de educação e formação, representadas em: habilitações tradicionais, cursos breves, estudo de meio período, horários flexíveis, cursos em módulos, ensino a distância com apoio, etc.

Cabe lembrar que, para Sen (2000), a condição de agente de cada um é inescapavelmente restrita e limitada pelas oportunidades sociais, políticas e econômicas de que dispomos. Neste sentido, o oferecimento de processos adequados – através do reconhecimento da educação como um direito social e, portanto, buscando combater a sua violação – pode e deve ser alicerçado em oportunidades adequadas – garantidas através da diversificação de modelos de educação superior e dos métodos e critérios de recrutamento.

Na Declaração, afirma-se, ainda, a importância da criação e fortalecimento de novos tipos de vínculos e parcerias com a comunidade e com os mais amplos setores da sociedade. As IES, da mesma forma, têm que educar estudantes que sejam cidadãos e cidadãs bem

informados e motivados, pensadores críticos e capazes de analisar os problemas da sociedade, de buscar soluções para esses problemas e de aceitar responsabilidades sociais. Por fim, defende-se que deve haver autonomia para que as instituições de educação superior administrem suas questões internas, porém, esta autonomia também deve corresponder à responsabilidade transparente perante o governo, parlamentos, estudantes e a sociedade em geral.

Este incentivo ao estabelecimento de vínculos e parcerias com diversos setores da sociedade, o respeito à autonomia das IES acompanhado pela responsabilidade da transparência – ou garantias de transparência (SEN, 2000) – e o destaque dado ao papel dessas instituições como educadoras de cidadãos e cidadãs permitem, novamente, inferir que a educação é entendida como um direito social e que deve ser encarada como um compromisso da mesma ordem (MARSHALL, 1967).

Importante salientar, entretanto, que apesar das solenes declarações mencionadas muitos dos direitos do homem têm sido continuamente violados. Segundo Bobbio (2004), seria este o problema mais grave de nosso tempo: não mais fundamentá-los, mas sim protegê-los e garanti-los. Em outras palavras, “o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político” (p. 25). É neste sentido que ele destaca que “para protegê-los, não basta proclamá-los. [...] O problema real que temos de enfrentar é [...] o das medidas imaginadas e imagináveis para a efetiva proteção desses direitos” (p. 36).

Deste modo, é relevante salientar que, paralelamente a este movimento internacional que buscava fundamentar e ampliar o acesso das populações aos serviços públicos a que têm direito, no Brasil, desde a promulgação da Constituição de 1988, a pressão social impulsionou a estruturação de políticas públicas para alcançar este fim (CDES, 2011). É desta forma que, respaldados por este movimento, acontecimentos de ordem política nacional propiciaram o debate sobre a promoção de políticas públicas e sociais que têm por finalidade proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado: as ações afirmativas.¹⁴ Ambos os aspectos serão abordados a seguir.

¹⁴ “Hoje esse tema minoria/maioria encontra-se em disputa dos seus sentidos semânticos e usos políticos. Desde o período das redemocratizações sul-americanas, as noções de minorias e raça vêm sendo atualizadas e adquirindo sentidos de inclusão social, como ensina Ilka Boaventura Leite” (JARDIM, 2012, p. 69). Em uma das apropriações do tema da minoria, pautando-se pela questão numérica, as políticas voltadas à população negra já não podem ser consideradas como medidas orientadas à minoria. Isso ocorreria porque, conforme dados do PNAD, essa população constitui maior parte da população brasileira desde 2006. O aumento da participação da população negra no total, por sua vez, poderia ser explicado pela conjugação de dois fatores. Por um lado, a maior taxa de natalidade nesse grupo racial – tendo em vista que há maior incidência de negros nas camadas

3.2 As ações afirmativas no Brasil: a entrada na agenda política

No período da redemocratização dos anos de 1980, o maior ou menor reconhecimento obtido pelas minorias étnicas latino-americanas dependeu, principalmente, de fatores que podem ser dispostos em dois grupos: as condições internas a cada país e as condições externas ou internacionais. No plano interno, e de um modo geral, pode-se dizer que as características assumidas pelos movimentos negros que lutaram por reconhecimento étnico ou racial na América Latina dependem, principalmente, de dois fatores: das tradições locais que são mobilizadas e das características dos seus contextos políticos e demográficos (GUIMARÃES, 2006).

As diferenças demográficas entre esses países não explicam, entretanto, o fato mais intrigante de todos: o de que apenas no Brasil a mobilização política teve como objetivo a luta contra desigualdades raciais, enquanto em todos os outros as mobilizações tiveram como alvo principal o reconhecimento da diversidade cultural dos negros, que acompanhavam assim, com atraso, o movimento indígena. [...] No caso dos negros brasileiros, [...] [por exemplo,], a prática duradoura de incorporação de tradições africanas às culturas nacionais inibiu historicamente mobilizações de origem étnico-cultural e favoreceu aquelas puramente raciais (ou seja, aquelas que se pautavam pelo combate às consequências sociais do preconceito e da discriminação raciais). [...] [Por outro lado, no plano internacional] As ditaduras militares no Cone Sul, por exemplo, foram substituídas por democracias representativas, que buscaram novas formas de legitimidade internacional para seus países. Em seguida, [...] [relacionado a este primeiro fator], a integração à ordem econômica internacional dessas novas democracias deu-se em novo regime de acumulação, que ficou conhecido como neoliberalismo (GUIMARÃES, 2006, p. 275).

Também nesse plano internacional, citam-se outras três circunstâncias externas de ordem mais cultural e ideológica:

1) a doutrina do multiculturalismo torna-se vitoriosa na luta contra o racismo nos Estados Unidos, na África do Sul e nos países anglosaxônicos; 2) a luta pela garantia dos direitos humanos ganha proeminência internacional, o que se transforma, para os negros, em luta contra o racismo; e, finalmente, 3) a importância que assumiram a ecologia, a defesa do meio ambiente e a diversidade biológica e cultural para as agências internacionais de fomento (GUIMARÃES, 2006, p. 275).

No caso do Brasil, ainda a elaboração da Constituição de 1988 e a consolidação da democracia pelas sucessivas eleições ocorridas desde então criaram condições para o levantamento e apresentação de demandas organizadas pelos movimentos sociais em torno de

mais pobres da população, nas quais observa-se um número elevado de filhos por mulher. Por outro, em virtude do aumento da autodeclaração de negros em função da valorização do elemento negro na sociedade – resultado, sobretudo, da ação dos movimentos sociais negros (THEODORO, 2012).

questões específicas. A partir daí, intensifica-se o debate em torno das demandas reprimidas ao longo do período de fechamento político e a agenda política passa por mudanças ao tentar englobá-las (PAIVA, 2010).

[É importante salientar que, no que diz respeito à questão racial, em específico,] Excetuando-se alguns raros autores, a imagem autêntica da realidade histórica passou a circular [no país anteriormente] graças à imprensa negra, aos movimentos sociais no meio negro e ao teatro experimental negro. A pesquisa sociológica desvendou com maior rigor e objetividade a situação racial brasileira [...] (FERNANDES, F., 1989, p. 7).

Nesse contexto, a utilização e atualização das estatísticas sociais brasileiras desempenham um importante papel. No que concerne às desigualdades raciais em nossa sociedade, por exemplo, pode-se afirmar que:

Havia, até a realização da primeira PNAD incluindo o critério cor, em 1976, um grande desconhecimento sobre a evolução demográfica e social dos afrodescendentes.

De fato, no Censo de 1950, as estatísticas sobre cor eram limitadas, no Censo de 1960 elas ficaram inutilizadas e no Censo de 1970 elas eram inexistentes. Esse longo período de eclipse de estatística facilitou a difusão da ideologia da “democracia racial brasileira”, que apregoava a inexistência de discriminação racial no país. Todavia, as PNADs de 1976, 1984, 1987, 1995, 1999 e os Censos de 1980, 1991 e 2000 incluíram o critério cor. Constatou-se, então, que no decurso de três décadas a desigualdade racial permanecia no quadro de uma sociedade mais urbanizada, mais educada e com muito maior renda do que em 1940 e 1950. Ou seja, ficava provado que a desigualdade racial tinha um caráter estrutural que não se reduzia com o progresso social e econômico do país. Daí o adensamento das reivindicações da comunidade negra, apoiadas por vários partidos políticos e por boa parte dos movimentos sociais (ALENCASTRO, 2012, p. 39).

Nesse sentido, de acordo com o autor, a discussão relançada nos anos 1970 e 1980 sobre as desigualdades raciais no Brasil é muito mais resultado da atualização de suas estatísticas sociais, inserido num contexto de lutas democráticas contra a ditadura, do que uma “americanização” do debate sobre a discriminação racial no país. Essas seriam as mesmas circunstâncias que, na época, suscitaram questionamentos sobre a distribuição de renda no quadro do “milagre econômico”.

As desigualdades evidenciadas através dessas estatísticas sociais atualizadas permitiram verificar que as políticas universalistas do Estado brasileiro não acabaram com os efeitos da marginalização e subordinação de grupos específicos, tais como: negros, povos indígenas e mulheres (PAIVA, 2010). Evidencia-se, deste modo, que as demandas trazidas por estes grupos caracterizam-se como necessidades sociais e não apenas necessidades

individuais. Isto porque referem-se às experiências de necessidades compartilhadas e não apenas experiências individuais (MANNING, 2003).

Neste panorama de redemocratização política do país, a constatação da continuidade de desigualdades e necessidades sociais experimentadas por estes grupos nos permite inferir que a democracia formal não é acompanhada pela democracia real (FERNANDES, A., 1991). Desta forma, afirma Guimarães, “na conjuntura de redemocratização dos anos de 1980, as oposições políticas e o povo em geral foram buscar para a democracia um significado mais radical, mais igualitário em termos de redistribuição de riquezas e de oportunidades de vida”. E segue: “O multiculturalismo e as políticas de identidade eram práticas ideológicas que estavam disponíveis no mercado internacional de ideias no momento em que as novas democracias latino-americanas escreviam suas constituições” (2006, p. 275-276).

No que toca às identidades raciais, as reformas constitucionais levadas a cabo nas décadas de 1980 e 1990 em grande parte dos países da América Latina – como parte do processo de reconstrução do Estado de direito após duas décadas de autoritarismo que assolaram o continente –, trouxeram como novidade a concepção de sociedades e nações pluriétnicas e multiculturais. Desta maneira, “tais constituições submergiram, assim, o ideal fundador de nações mestiças e culturalmente homogêneas, vistas como produto da miscigenação biológica e cultural entre europeus, indígenas americanos e africanos” (GUIMARÃES, 2006, p. 273).

No ano de 1988, a questão racial, por exemplo, era referida pelo presidente Sarney em duas direções:

[...] a primeira, na qual reconhecia a tímida mobilidade social da população negra e a persistente discriminação, sugerindo a criação de uma fundação, Fundação Palmares, para apoiar lideranças, ou seja, “uma elite da raça negra que possa atuar em todos os setores no Brasil”; e a segunda, em rubrica culturalista: “[...] os negros trouxeram da África o que há de comovente e original na alma brasileira” (Discurso proferido na Serra da Barriga, por ocasião do Centenário da Abolição, 1988). [Entretanto,] Pode-se dizer que no Governo Sarney a visão do problema racial ainda carece de uma formulação política de natureza mais propositiva (GRIN, 2010, p. 109).

Deste modo, a crescente denúncia das desigualdades partilhadas por diferentes grupos sociais somada à ausência de políticas mais propositivas quanto à sua atenuação, conforme Paiva (2010), teria auxiliado a despertar, desde os anos 1990, discussões em torno das

políticas de ação afirmativa para mulheres nos partidos políticos¹⁵, para negros e mulheres no mercado de trabalho, e de populações indígenas e de negros no ensino superior. Neste sentido, pode-se dizer que, no Brasil, a discussão em torno das políticas de ação afirmativa em geral e a ação afirmativa no ensino superior em específico – medidas que visam à remoção das principais fontes de privação destes grupos, promovendo, por conseguinte, a redução de pobreza e o seu empoderamento –, é o resultado da reorganização da esfera pública a partir de sua redemocratização.¹⁶

É nesse contexto de aprofundamento democrático, no qual temas polêmicos podem emergir no debate público, aliado:

[...] à centralidade que a educação adquire para um novo ciclo de desenvolvimento do país que os segmentos discriminados e racializados no processo histórico brasileiro reivindicam e lutam, ao mesmo tempo, pelo acesso ao ensino superior de boa qualidade, em todas as carreiras, e, também, por mudanças curriculares que atualizem a participação das diferentes culturas que formam o Brasil (SILVÉRIO, 2012, p. 10).

Paralelo interessante de se traçar com a experiência vivenciada por outros Estados, pois, no que concerne ao debate e adoção de políticas afirmativas:

Se tomarmos uma perspectiva histórica comparada, veremos que ações afirmativas étnico-raciais [, por exemplo,] foram adotadas por países logo após processos de refundação democrática. Esse foi o caso da Índia, ao se libertar do imperialismo inglês, dos E.U.A. [(Estados Unidos)], com o Movimento de Direitos Civis na década de 1960, da África do Sul, com o final do *apartheid*, e esse é o caso nosso Brasil democrático, surgido da luta contra a ditadura militar, e que tem como marco a Carta de 1988 (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012, p. 100).

Por outro lado, importa destacar que nos anos 1990 – e, em especial, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC):

[...] as políticas públicas são reorientadas por meio, entre outros processos, da reforma de Estado que engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as

¹⁵ “Nos países latino-americanos, como resultados das lutas dos movimentos feministas assim como de acordos internacionais como a Declaração da Conferência de Beijin em 1995, registram-se alguns avanços nas ações afirmativas na área de gênero, veiculadas através das cotas em favor da participação das mulheres na vida política nacional, que reverteu na discussão sobre ações afirmativas com enfoque étnico-racial” (LÓPEZ, 2009, p. 263).

¹⁶ Importante salientar que, embora a primeira ação afirmativa adotada pelo governo brasileiro date de 1943, o debate em torno das AAs, em geral, e das AAs com recorte racial ganham novo fôlego a partir de 1990 e 2001, respectivamente. A primeira ação afirmativa vigente no país, por sua vez, foi decretada durante o governo Getúlio Vargas: a Lei dos Dois Terços (5.452/1943), que exigia a contratação de, pelo menos, dois terços de trabalhadores nacionais por qualquer empresa instalada no país.

políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais (LÓPEZ, 2009, p. 266).

No que diz respeito às pressões sociais por políticas com recorte racial, destaca-se o papel exercido pelos movimentos negros. Ressalta-se, do mesmo modo, a realização da Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e Vida que contou com mais de trinta mil pessoas, no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília. Nesta data, a Comissão Executiva Nacional da Marcha apresentou ao governo federal um documento que enfatizava a necessidade de contemplar o problema da discriminação racial na agenda política nacional e criar e implementar políticas para a promoção da igualdade (SANTOS, 2007; PERIA, 2004).

O documento traçava um plano de ação específico, denominado de Programa de superação do racismo e da desigualdade racial, que incluía recomendações de políticas nas áreas de informação, trabalho, educação, cultura e comunicação, saúde, violência, religião e terra. Prevendo, por exemplo, a implementação de políticas de ação afirmativa de ingresso para estudantes negros no ensino superior público e em escolas técnicas (BIGOSSO, 2009; SANTOS, 2007).

No mesmo dia da Marcha, [...], o presidente Fernando Henrique Cardoso instituiu, por decreto presidencial, o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI). Integrado por representantes do Estado e por representantes do Movimento Negro, o Grupo tinha por finalidade desenvolver políticas para a valorização da população negra (PERIA, 2004, p. 42).

É neste cenário que, no ano seguinte, o governo federal edita o Decreto nº 1.904/1996 instituindo o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH),¹⁷ no qual constam duas proposições endereçadas à temática das políticas de promoção da igualdade: (1) apoiar ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva; (2) formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a população negra (SILVA JR., 2003).

Também em 1996, o governo promove o primeiro debate sobre ações afirmativas – o seminário internacional *Multiculturalismo e racismo: a ação afirmativa nos Estados democráticos*.

Organizado pelo Ministério da Justiça, o seminário reuniu intelectuais brasileiros e brasilianistas especialistas em relações raciais com o objetivo de debater as

¹⁷ O PNDH, posteriormente, ganhou duas outras versões: uma em 2002 (PNDH I) e outra em 2009 (PNDH II).

condições para a implementação de políticas de ação afirmativa no contexto brasileiro. [...] Durante o seminário, deu-se um intenso debate sobre posições diversas sobre a “democracia racial”, o conceito rejeitado pela posição que o substituíra pela idéia-força de “promoção da igualdade racial” (LÓPEZ, 2009, p. 267).¹⁸

Nos anos seguintes, em 1999 e 2000, respectivamente, apresentou-se ao Congresso Nacional o chamado Projeto de Lei de Cotas (PL 73/1999) e o Estatuto da Igualdade Racial (PL 3.198/2000). O PL das cotas visava reservar um percentual de vagas nos vestibulares das universidades públicas direcionadas a jovens oriundos de escolas públicas, estudantes negros e indígenas, no entanto, a sua aprovação – com algumas modificações no texto – somente foi obtida no ano de 2012, quando se transforma em Lei Ordinária (nº 12.711/2012). Já o Estatuto da Igualdade Racial – aprovado em 2010, também com algumas modificações – propunha a extensão das ações afirmativas para negros no mercado de trabalho, estabelecendo formalmente um compromisso tanto dos governos e poderes públicos quanto da iniciativa privada para o alcance da igualdade material (BERNARDINO-COSTA; SANTOS; SILVÉRIO, 2009).

As discussões sobre as relações raciais no Brasil também vêm a se fortalecer durante as pré-Conferências Temáticas Regionais, realizadas entre 2000 e 2001, em vários estados brasileiros e durante a Conferência Nacional Contra o Racismo e a Intolerância, realizada entre os dias 6 e 8 de julho de 2001, na cidade do Rio de Janeiro. Contando com a participação de diversos grupos – tais como ONGs, fundações internacionais, lideranças de movimentos sociais, intelectuais e técnicos de governos estaduais e federais –, esses eventos propiciaram a realização de debates sobre a temática do racismo e intolerâncias e subsidiaram a formulação do documento brasileiro que foi encaminhado à III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (BERNARDINO-COSTA; SANTOS; SILVÉRIO, 2009; GRIN, 2010).

Promovida pela ONU em 2001 e realizada em Durban (África do Sul), a participação do Brasil e os compromissos assumidos por ele na III Conferência marcam um ponto de inflexão a partir do qual parecia inescapável a participação mais efetiva do Estado na adoção de políticas públicas e sociais orientadas à população negra. A postura adotada pelo governo brasileiro, conforme Grin (2010), evidencia uma forte reorientação no tratamento do racismo

¹⁸ De acordo com Grin (2010), no entanto, a gestão FHC se trata de “um governo ainda titubeante quanto à institucionalização, no interior do Estado brasileiro, da promoção racial. Tal fato se dará de forma mais assertiva no Governo Lula, quando ele cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (Seppir)”.

e desigualdades no país, “sobretudo quando se desenham oficialmente políticas orientadas com ‘máxima prioridade’ para a promoção da população ‘afrodescendente’” (p. 124).

A autora argumenta que:

Durban, portanto, é um novo ponto de partida, respaldado por legislação internacional, para o revigoramento das investidas do Movimento Negro ao Estado republicano em duas frentes: institucionalizando políticas de promoção racial no âmbito do Executivo, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial [...] em 2003; e na luta pela aprovação de dois projetos de lei no Congresso: a Lei das Cotas Raciais e o Estatuto da Igualdade Racial (GRIN, 2010, p. 124).

Deste modo, pode-se afirmar que a entrada destas políticas na agenda política do país deve-se, entre outros, a três aspectos: (a) à iniciativa presidencial no ano 2000, reconhecendo o Brasil como um país racista; (b) à atuação de movimentos sociais; e, (c) aos eventos internacionais como a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (NEVES; MORCHE; ANHAIA, 2009; PAIVA, 2010).

No que se refere ao primeiro aspecto, a iniciativa presidencial, destaca-se sua importância por ter aberto uma via legal para a realização de ações acertadas no combate ao racismo no país. Os movimentos sociais, por outro lado, também desempenharam papéis fundamentais. Dentre os movimentos, destacam-se: o Movimento Negro – que, desde o final da década de 1970, denuncia de forma sistemática o racismo existente na sociedade brasileira – e os cursos pré-vestibulares comunitários – que surgem no início dos anos 1990, sem os quais alunos oriundos de escolas públicas e de comunidades carentes teriam menos condições de competir por uma vaga no ensino superior. Por fim, a Conferência de Durban foi fundamental ao organizar uma agenda de demandas e recomendações que deveriam ser traduzidas em programas específicos, alertando, ainda para o racismo como uma realidade em todas as sociedades, constituindo grave ameaça para a segurança e a estabilidade dos países. O compromisso da criação e implementação destes programas foi assumido pelo Estado brasileiro (PAIVA, 2010).

Tendo em vista a relevância da Conferência de Durban e da Declaração dela resultante, respectivamente, como marcos na luta mundial pelo reconhecimento do racismo e discriminações correlatas como crimes e como plano de ações voltadas ao seu combate, e objetivando-se cumprir o objetivo deste capítulo – de analisar a influência exercida pela ONU e UNESCO nas ações do governo brasileiro voltadas àqueles fins – aborda-se, a seguir, algumas das propostas contidas na Declaração.

3.2.1 A Declaração de Durban

Intitulada como Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (DPACD), este foi o documento resultante do evento que contou com a participação de 173 países – dentre os quais, o Brasil com sua comitiva de 42 delegados e 5 assessores técnicos –, 4 mil ONGs e um total de mais de 16 mil participantes. No documento, reconhece-se que:

[...] apesar dos esforços realizados pela comunidade internacional, Governos e autoridades locais, o flagelo do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata persiste e continua sendo causa de violações dos direitos humanos, sofrimentos, desvantagens e violência, que devem ser combatidos por todos os meios disponíveis e apropriados como questão de prioridade máxima, preferencialmente em cooperação com comunidades atingidas (ONU, 2001, p. 4).

Desta forma, os participantes se comprometeram a adotar e a implementar medidas e políticas efetivas, além da legislação nacional anti-discriminatória existente e dos importantes instrumentos e mecanismos internacionais, que incentivem os cidadãos e as instituições a posicionarem-se contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata e de reconhecerem e maximizarem os benefícios da diversidade. E, tendo em vista que estes fenômenos sociais assumem variadas formas e manifestações, entende-se que para combatê-los é necessária a adoção de enfoques inovadores e holísticos, o fortalecimento e a promoção de medidas práticas e efetivas. Isto significa dizer que medidas que se encerrem em apenas uma esfera não devem ser encaradas como suficientes para promoção da mudança deste quadro (ONU, 2001).

Na DPACD, afirma-se que o desenvolvimento está sendo dificultado por conflitos que se devem, entre outros motivos, às violações dos direitos humanos e pela falta de governos democráticos, inclusivos e participativos. A desigualdade de condições políticas, econômicas, culturais e sociais, por outro lado, podem promover e reproduzir o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata por propiciar a prevalência de estereótipos negativos, e, por sua vez, exacerbar a desigualdade. Logo, a promoção da igualdade de oportunidades em todas as esferas é condição fundamental para a erradicação daqueles crimes de preconceito. Cabe, assim, vigorar, entre essas medidas, ações que sejam orientadas para o alcance de representação adequada nas instituições de ensino, nos partidos políticos, no emprego, etc. e, especialmente, nos serviços judiciários, na polícia, exército e outros serviços civis.

Em outras palavras, a inexistência de processos adequados somada a diversas privações de liberdades e vivências de condições de pobreza – de poder, riqueza ou

autoestima – implicariam em entraves ao desenvolvimento. Somente a adoção de enfoques inovadores e holísticos na tentativa de resolução de tais problemas possibilitaria o fortalecimento e a promoção de práticas efetivas no combate às desigualdades e crimes de preconceito. Ainda cabe lembrar que, para Sen (2000), as liberdades não apenas têm papéis relevantes por si só, mas também porque se inter-relacionam. O usufruto de liberdades substantivas como as oportunidades sociais (acesso a serviços de educação e saúde), por exemplo, pode influir na participação econômica (inserção no mercado de trabalho e, por conseguinte, rendimentos) dos indivíduos.

No documento, destaca-se, assim, que a postura mais ou menos ativa dos Estados frente a estas questões dependeriam da vontade política, da elaboração de uma legislação eficiente, estratégias de implementação e adoção de medidas concretas que objetivem a redução dos obstáculos para alcançar este fim. Também nesse sentido, ressalta-se a necessidade de uma postura ativa frente aos casos de discriminação:

Reafirmamos que a estigmatização de pessoas de diferentes origens por atos ou omissões das autoridades públicas, das instituições, da meios de comunicação, dos partidos políticos, de organizações locais ou nacionais não é apenas um ato de discriminação racial, mas também pode incitar a recorrência de tais atos, resultando, assim, na criação de um círculo vicioso que reforça atitudes e preconceitos racistas, as quais devem ser condenadas (ONU, 2001, p. 19).

Naquele quadro de ações, que incentivem os cidadãos e as instituições a posicionarem-se contra as variadas discriminações e a reconhecerem e maximizarem os benefícios da diversidade, a educação desempenha um importante papel. Isso porque:

[...] a educação em todos os níveis e em todas as idades, inclusive dentro da família, em particular, a educação em direitos humanos, é a chave para a mudança de atitudes e comportamentos baseados no racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e para a promoção da tolerância e do respeito à diversidade nas sociedades; [...] tal tipo de educação é um fator determinante na promoção, disseminação e proteção dos valores democráticos da justiça e da igualdade, os quais são essenciais para prevenir e combater a difusão do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata (ONU, 2001, p. 19).

A educação, deste modo, não apenas afeta e deveria interessar ao indivíduo, mas a toda a sociedade, tendo em vista que “o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros” (MARSHALL, 1967. p. 74) e que acessá-la é fator essencial para o desenvolvimento.

No Programa de Ação, destacam-se as populações para as quais são orientadas as ações afirmativas, dentre as quais, a africana e afrodescendente e os povos indígenas. Entre as medidas voltadas às duas primeiras, mencionam-se: a facilitação de sua participação em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da sociedade; a promoção do conhecimento e respeito à sua herança e cultura; a alocação de recursos adicionais aos serviços de saúde, educação, moradia, igualdade de oportunidades no emprego, bem como outras AAs; e, o acesso à educação e às novas tecnologias – em particular, às mulheres e às crianças – e a inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo tradicional. Quanto às medidas orientadas aos povos indígenas, mencionam-se: a adoção ou continuação de medidas constitucionais, administrativas, legislativas, judiciais e as demais medidas necessárias para a promoção, proteção e garantia do gozo de seus direitos, a garantia do exercício de seus direitos e liberdades fundamentais tendo por base a igualdade, a não-discriminação e a plena e livre participação em todas as esferas da sociedade, em particular, em matérias que os afetem ou se relacionem aos seus interesses. Constatam-se, novamente, o incentivo à adoção de um enfoque inovador e holístico uma vez que as propostas não se encerram em apenas uma esfera – educacional ou laboral, por exemplo.

Estas propostas acompanham uma mudança de perspectiva sobre o princípio da igualdade, ele que de início:

[...] tinha apenas o condão de proibir as discriminações negativas, em face de caracteres especiais dos indivíduos, tais como raça, sexo ou origem nacional; sem, contudo, possuir força para igualar os desiguais socialmente em função da miséria, da sua cor, da sua origem, do seu sexo, de suas anomalias físicas e psíquicas. [Isto porque,] verificou-se que a simples previsão formal do princípio da igualdade, nas mais diversas constituições [...] não possui o condão de promover, na prática, uma equidade real entre os cidadãos. Vislumbrou-se, portanto, que estabelecer constitucionalmente a isonomia e, na prática, não a fomentar, consubstancia-se em ato inócuo para a superação das desigualdades. Além de prever formalmente a igualdade, de proibir discriminações negativas e o arbítrio, urge implementar mecanismos capazes de diferenciar os indivíduos, na medida em que são socialmente desiguais (BELLINTANI, 2006, p. 3).

Ainda no que se refere às medidas sugeridas pela DPACD no campo educacional, ressalta-se a importância de: quando possível, assegurar que as minorias nacionais, étnicas, religiosas e linguísticas tenham oportunidade de aprender sua própria língua a fim de protegê-las de qualquer crime de preconceito; que os Estados, autoridades educacionais e o setor privado desenvolvam materiais didáticos – em consulta com autoridades educacionais e o setor público – visando ao combate daqueles fenômenos, da mesma forma, que se dê atenção

à revisão e à correção dos livros-textos e dos currículos para a eliminação de quaisquer elementos que venham a promover preconceitos ou a reforçar estereótipos negativos e que sejam inclusos materiais que refutem tais estereótipos.

Por fim, afirma-se a pertinência: da cooperação entre Estados com outras organizações pertinentes – tais como organizações de jovens – para o apoio e implementação de programas de educação pública formal e informal planejadas para a promoção do respeito pela diversidade cultural; de se assegurar que a educação e capacitação, em especial a dos professores, promovam o respeito pelos direitos humanos e pela luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e que as instituições educacionais implementem políticas de igualdade de oportunidades, em parceria com as autoridades pertinentes, assim como programas que promovam a diversidade (de gênero, cultural, religiosa e etc.) com a participação de professores, pais, mães e alunos que acompanhem sua implementação. Recomenda-se, deste modo, que os educadores de todos os níveis de educação, comunidades religiosas e a mídia impressa e eletrônica desempenhem um papel ativo na educação em direitos humanos – inclusive como meio de combater os crimes de preconceito –, e que os Estados reconheçam os desafios que os indivíduos dessa diversidade de grupos – com distintos credos, língua, cores, etc. – desenvolvam sociedades multirraciais e multiculturais harmoniosas (ONU, 2001).

Os compromissos supracitados foram assumidos pelo Brasil como participante da Conferência e signatário da Declaração e do Programa de Ação dela resultantes. É neste movimento que o país cria políticas afirmativas nos mais variados âmbitos, dentre as quais se destaca aquelas voltadas à educação e, em especial, ao ensino superior.

3.3 As implicações na educação nacional

No Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, sancionado e aprovado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, é fruto dos acordos firmados nas conferências de Jomtien e de Dacar – ocorridas, respectivamente, em 1990 e 2000 – e na Reunião de Ministros da Educação da América Latina e do Caribe, realizada também em 2001. Composto por uma série de ações, o PNE tinha por prioridade: (1) a garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino; (2) a garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria ou que não o concluíram; (3) ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino (educação infantil, ensino médio e

educação superior), (4) valorização dos profissionais da educação; e, (5) desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino (MEC/PNE, 2001).

Também influenciados por este movimento de debates sobre a promoção de políticas inclusivas e sobre a questão racial, as primeiras universidades públicas adotam políticas de ações afirmativas – em 2001, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e, em 2003, a Universidade de Brasília (UnB). Da mesma forma, em 2003, no âmbito federal, aprova-se a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afrobrasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Esta lei foi complementada em 2008, com a Lei 11.645, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.¹⁹

Conforme o Relatório de Monitoramento da EPT no Brasil, no entanto, apesar dos avanços ao longo das duas décadas anteriores e dos sucessivos esforços do governo federal, em 2005, o Brasil ainda se encontrava entre os 53 países que estavam longe de alcançar os Objetivos de Educação para Todos até o ano de 2015 (UNESCO, 2008). Deste modo, evidencia-se que o reconhecimento da educação como um direito essencial a todos não foi acompanhado pela distribuição equitativa de oportunidades de acessá-la. Cabe destacar, ainda, que a privação da oportunidade de escolarização – se não revertida – pode implicar no aumento de graus de privação dos excluídos do sistema educacional e que se encontrem em condições econômicas desprivilegiadas – tendo em vista que não saber ler, escrever ou fazer simples cálculos implica em uma série de entraves à execução de tarefas do cotidiano. Tais restrições, por sua vez, resultam em impedimentos à liberdade (SEN, 2000).

Neste sentido, dando continuidade ao esforço de cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE, no ano de 2007, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De acordo com o documento, o PDE prima por uma visão sistêmica da educação e pela sua relação com a ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social. O Plano se sustenta em seis pilares: i) visão sistêmica da educação; ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social. Eles, em conjunto, representariam os desdobramentos de princípios e objetivos constitucionais, buscando expressar o enlace

¹⁹ “A lei 10.639 tem sido implementada através de diversas iniciativas do Ministério da Educação e da Seppir para produzir materiais educacionais e treinar professores. No entanto, o impacto real dessas iniciativas na educação das crianças brasileiras ainda está por ser mensurado” (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012, p. 404).

necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro (MEC/PDE, 2007).

Neste Plano, mantém-se como um dos principais objetivos a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. Cita-se, ainda: a garantia da alfabetização de crianças, jovens e adultos; o fortalecimento da educação básica através do aumento do investimento mínimo por aluno; a avaliação da educação básica; a expansão da oferta de vagas no ensino superior, assim como a garantia de qualidade, inclusão social de estudantes de baixa renda, acessibilidade àqueles provenientes das remotas regiões do país e formação de recursos qualificados através deste nível de ensino e da expansão dos investimentos na educação profissional e tecnológica.²⁰

Os objetivos dos Planos e demais iniciativas evidenciam uma relação com os compromissos assumidos pelo país em decorrência de sua participação nos diferentes eventos promovidos pela ONU e UNESCO. Quanto aos compromissos referentes ao ensino superior, em específico, verifica-se esta convergência através do estabelecimento de metas de expansão da oferta de vagas, da inclusão social neste nível educacional e da diversificação das modalidades de ensino. Entre as políticas orientadas à inclusão social de estudantes de baixa renda, menciona-se o Programa Universidade para Todos.²¹

Cabe destacar, no entanto, que esse cenário formado pela adoção das primeiras políticas afirmativas em universidades públicas e privadas, pela aprovação da obrigatoriedade de ensino de história e cultura afrobrasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, pelos frequentes debates públicos sobre as ações afirmativas e, sobretudo, pelo envio dos Projetos de Lei 73/1999 e 3.198/2000 ao Congresso Nacional provocou a reação de um grupo de intelectuais que redigiu, em 2006 e 2008, manifestos

²⁰ O novo Plano Nacional de Educação – Projeto de Lei nº 8.035/2010, ainda em tramitação no Senado Federal, e que deveria vigorar entre 2011 e 2020 – apresenta 10 diretrizes objetivas e 20 metas, acompanhadas pelas estratégias específicas de concretização. São diretrizes do Plano: erradicar o analfabetismo; universalizar o atendimento escolar; superar as desigualdades educacionais; melhorar a qualidade do ensino; formar para o trabalho; promover a sustentabilidade sócio-ambiental; promover o humanismo, a ciência e a tecnologia do país; estabelecer uma meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; valorizar os profissionais da educação; e difundir os princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. O novo Plano está disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107

²¹ “Em termos de legislação federal, [até 2012, quando foi sancionada a Lei Ordinária nº 12.711] só há uma norma que institui o sistema de cotas no ensino superior brasileiro. Mas essa norma vale somente para universidades, centros universitários e faculdades *privadas*, portanto, excluem as públicas. Trata-se do Programa Universidade para Todos [...], que tem adesão voluntária por parte dos supramencionados estabelecimentos de ensino” (BERNARDINO-COSTA; SANTOS; SILVÉRIO, 2009, p. 219).

contrários aos PLs das cotas e do Estatuto da Igualdade Racial (BERNARDINO-COSTA; SANTOS; SILVÉRIO, 2009).²²

Neste capítulo, apresentou-se o contexto de influência que impulsionou os debates e a criação das AAs no ensino superior brasileiro. Para tal, discorreu-se sobre o significado de ser educado, as finalidades sociais da educação, seu papel no desenvolvimento das nações, etc., da mesma forma que se analisou os eventos que se deram no plano nacional e internacional que influíram nesses processos. O capítulo que segue busca fornecer elementos para a compreensão e análise dos argumentos utilizados nos documentos favoráveis e, sobretudo, daqueles empregados nos supracitados manifestos contrários às políticas afirmativas no ES.

²² No ano de 2008, o manifesto redigido por este grupo também passa a questionar a constitucionalidade do ProUni.

CAPÍTULO 4 - CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO: OS MANIFESTOS

O compromisso assumido pelo governo federal com a criação e adoção de políticas afirmativas não encerrou as discussões quanto à pertinência e outros pontos de fundamentação dessas ações. O contexto da produção do seu texto, no qual os textos políticos tomam forma, é marcado por disputas e acordos (BALL; BOWE, 1992). É nesse sentido que a proposta deste capítulo é apresentar, em linhas gerais, o processo de negociação que resultou na elaboração do texto do ProUni a nível nacional e das cotas na UFRGS; para, em seguida, fornecer elementos para a compreensão do recorte racial e social dessas políticas de ação afirmativa atuantes no ensino superior brasileiro; discorrer brevemente sobre como vem se constituindo os discursos e posicionamentos frente à questão racial no país; e, destacar alguns dos argumentos que são suscitados em meio a este contexto de debate e implementação de AAs no Brasil. Para tal, dá-se destaque à análise dos argumentos utilizados nos manifestos contrários a elas, elaborados nos anos de 2006 e 2008.²³

A ampliação do debate político sobre as cotas e a sua adoção em algumas IES públicas, segundo Heringer (2010), ocasionou a gradual inserção do governo Lula nestas discussões desde o início de seu primeiro mandato. Com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, o governo federal avançou na discussão sobre a ampliação do acesso de afrodescendentes na educação superior. Desta forma, em julho de 2003, criou-se um grupo de trabalho para elaborar propostas para o tema.

No início de 2004, como resultado do Grupo de Trabalho Interministerial [...], o MEC entregou à Casa Civil uma proposta de medida provisória [(MP)] que autorizava as universidades públicas a adotar cotas. Com isso, os autores tinham o objetivo de legitimar esse tipo de medida no país, evitando futuras contestações judiciais e protestos.

[...] Após alguns dias de indefinição, foi divulgado no fim de janeiro de 2004 que o presidente Lula havia decidido encaminhar a proposta ao Congresso, na forma de projeto de lei, a fim de promover maior debate sobre o assunto (HERINGER, 2010, p. 129).

O projeto de ampliação de acesso ao ensino superior, entretanto, não se restringiu a políticas voltadas ao setor público.

²³ Parte dos resultados deste capítulo foi apresentada em diferentes eventos: nas “XX Jornadas de Jovens Pesquisadores da AUGM – Cidadania e Desenvolvimento Social”, promovida pela Associação de Universidades Grupo Montevideo (AUGM/Brasil) e realizada entre os dias 3 e 5 de outubro na cidade de Curitiba; e, no “III Seminário Internacional – Universidad, Sociedad y Estado”, promovido pela Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM/Argentina) e realizado nos dias 25 e 26 de outubro na cidade de Córdoba.

Poucas semanas após a reforma ministerial em fevereiro de 2004, o novo ministro da Educação Tarso Genro apresentou uma proposta de aproveitamento de cerca de 100 mil vagas ociosas em IES privadas e que contribuía para aumentar o controle fiscal sobre as IES filantrópicas – as quais recebiam a isenção de impostos com base no número de bolsas de estudo oferecidas, por elas declaradas. Primeiramente a serem ocupadas por estudantes negros, indígenas, pessoas com deficiência e ex-presidiários, as vagas representariam 25% do total disponível nas universidades deste setor. O governo federal ofereceria, em contrapartida, um plano de renúncia fiscal que beneficiaria as IES do setor privado que adotassem o sistema (ANHAIA, 2010; HERINGER; FERREIRA, 2009).

Até a aprovação da Medida Provisória que criou o ProUni (MP nº 213/2004) – posteriormente, convertida em lei (nº 11.096/2005) – foram incorporadas no texto muitas sugestões de mantenedoras das IES privadas, dentre as quais: a oferta de bolsas parciais (50% e 25%) – inicialmente, seriam ofertadas apenas bolsas integrais (100%); a ampliação das rendas familiares limite para a atribuição das bolsas – que, inicialmente, não deveria exceder 1 salário mínimo (s.m.) *per capita* – para 1,5 s.m. (bolsa integral) e 3 s.m. (bolsa parcial); e, a inclusão daqueles que cursaram todo o ensino médio como bolsistas integrais em instituições privadas como habilitados a concorrer pelo benefício (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006).

Ao fim dos debates realizados entre o MEC, as entidades de ensino superior, a sociedade civil organizada, os sindicatos, etc., a proposta inicial apresentada pelo governo apresentava modificações – explicitadas na MP – quanto ao público-alvo do ProUni. Mantinham-se apenas os critérios raciais e a condição de portador de necessidades especiais, passando a incluir o critério de terem cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, bem como a englobar os professores de escolas de rede pública entre os potenciais beneficiários. Posteriormente, o Programa passa a integrar o quadro de ações que compunham o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007.

Evidencia-se, desta forma, que:

[...] a criação deste Programa surge como uma proposta para a resolução de três grandes problemas: o baixo aproveitamento de vagas no setor privado, a necessidade de se atingir maiores percentuais de alunos no ensino superior e o pequeno acesso dos estudantes de baixa renda e pertencentes a minorias a este nível de ensino (ANHAIA, 2010, p. 13).

Importante destacar que a adesão ao ProUni pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, instituição pesquisada, deu-se já em 2005.

Diferentemente deste Programa, cuja lei o regulamenta em nível nacional, as cotas no ensino superior público eram política formulada e regulamentada em âmbito institucional até 29 de agosto de 2012, quando foi aprovada a lei nº 12.711 que dispõe sobre a reserva de vagas e as institui como obrigatórias nas universidades e institutos técnicos federais. A voluntariedade de adesão das IES privadas ao ProUni se mantém ainda hoje, porém no setor público – a partir de 2013 – ela se restringe a IES municipais e estaduais.²⁴

É desta forma que, apesar das primeiras experiências de implementação de cotas na educação terciária pública datarem do início dos anos 2000, é apenas em 2007 que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul as adota após a deliberação do Conselho Universitário – 6 anos depois de a primeira universidade tê-las adotado no país (UERJ) e 4 anos após a primeira universidade federal (UnB). O processo de formulação do programa de ações afirmativas na Universidade, no entanto, envolveu diversos atores e foi permeado por debates e disputas. Um dos atores fundamentais deste processo foi o Grupo de Trabalho de Ações Afirmativas (GTAA).

Criado a partir da iniciativa de estudantes em 2005, o GTAA era composto por alunos, professores e técnicos da Universidade, comunidades indígenas, movimento negro e movimentos sociais diversos²⁵ e tinha por objetivo impulsionar o debate sobre AAs na UFRGS. Inicialmente, reunia-se para apresentar e discutir dados sobre raça e renda e propor políticas que abrandassem as disparidades sócio-raciais dentro da IES e, impulsionado pelo contexto nacional de debates acerca de AAs na educação superior, deu seguimento ao seu trabalho dedicando especial atenção às ações afirmativas que assumem o formato de reserva de vagas. Deste modo, foi na perspectiva de redução da desigualdade racial e social, que o Grupo passou a construir – através de estudos e pesquisas – uma proposta de democratização do acesso à Universidade (OLIVEIRA et al., 2010).

Conforme os autores, a proposta elaborada previa a reserva de, no mínimo: 20% das vagas de cada curso de graduação e de formação técnica para candidatos negros; 20% das vagas de cada curso de graduação e de formação técnica para candidatos egressos de escola pública (EEPs) – que tivessem cursado todo o ensino fundamental e médio nessas escolas –;

²⁴ Entre as exceções, citam-se as IES estaduais do Rio de Janeiro e da Bahia. Esses estados possuem leis que regulamentam os programas de ação afirmativa atuantes nesse nível de ensino.

²⁵ A partir da atividade comemorativa da Semana da Consciência Negra de 2007, promovida pelo GT, o Grupo passa a se chamar Fórum de Ações Afirmativas. O Fórum preserva, ainda hoje, sua composição plural.

e, a criação de vagas suplementares para estudantes indígenas nos cursos indicados por suas comunidades. Desta forma, palestras e discussões foram realizadas na Universidade a fim de estimular o debate sobre o sistema de cotas.

Já no final de 2006, de acordo com Bigossi (2009), atividades sobre o tema também eram promovidas não apenas pelo GTAA, mas também pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFRGS, pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), por movimentos sociais diversos e pelos professores e estudantes da Universidade. As atividades promovidas por diferentes grupos, que ganharam maior número dois meses antes da votação do Consun, eram frequentadas principalmente por estudantes, professores, técnicos da UFRGS, integrantes de movimentos sociais e contavam com grande presença de estudantes do ensino médio, levados por seus professores com o intuito de informar-se sobre como concorrer a vagas no vestibular após a aprovação do sistema de cotas.

Em outubro daquele ano, a Reitoria da UFRGS cria:

A Comissão Especial de Ações Afirmativas (CEAA), implementada pelo Consun e pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), e composta por seis representantes docentes, dois técnicos-administrativos e uma estudante, [...] [iniciando] suas atividades no final de outubro de 2006. [...] [A Comissão tinha por] objetivo de sistematizar a elaboração da proposta a ser apresentada, para votação, pelo Conselho Universitário (OLIVEIRA et al., 2010, p. 75).

Deste modo, o GTAA encaminhou para a apreciação desta Comissão a proposta construída junto aos movimentos sociais.²⁶ Um dos membros da CEAA, no entanto, manifestou discordância quanto ao modelo de reserva de vagas sugerido e propôs a adoção de concessão de bônus na pontuação do vestibular dos candidatos autodeclarados negros, indígenas e oriundos de escolas públicas. A proposta elaborada pela Comissão ao Consun também despertou insatisfação em alguns dos membros do Conselho, levando-os a elaborar uma contraproposta que, segundo eles, “alteraria o mínimo possível a estrutura da Universidade” (OLIVEIRA et al., 2010, p. 77).²⁷

Por fim, a Comissão apresentou uma proposta reformulada que previa a reserva de: (1) 30% das vagas ofertadas em cada curso para EEPs – sendo 50% deste percentual, ou seja,

²⁶ Neste período, integrantes do GT também realizaram uma série de visitas a membros do Conselho a fim de apresentar a sua proposta.

²⁷ “Esta proposta, que tinha como objetivo conciliar as diversas posições existentes entre os conselheiros previa 20% de reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública, 10% de cotas raciais e 10 vagas para indígenas, sendo que dentro destes percentuais seriam computados aqueles estudantes que fossem classificados pelo acesso universal, ou seja, aqueles que entrariam na Universidade sem fazer uso de cotas” (OLIVEIRA et al., 2010, p. 77).

15% das vagas ofertadas em cada curso destinado a candidatos EEPs autodeclarados negros; e, (2) a criação de vagas suplementares para estudantes indígenas nos cursos indicados por suas comunidades. Ela é levada à votação do Conselho Universitário no dia 29 de junho de 2007, sendo aprovada por 43 votos a 27. Através da Decisão nº 134, os membros do Consun criam o Programa de Ações Afirmativas (PAA) nesta instituição.

Uma vez apresentado como se deu o processo de negociação que resultou na elaboração do texto do ProUni a nível nacional e das cotas na UFRGS, cabe fornecer instrumentos conceituais para a compreensão do recorte racial e social dessas políticas de ação afirmativa atuantes no ensino superior.

4.1 As divisões e as políticas sociais

Uma característica fundamental de todas as sociedades é que elas são socialmente divididas e a principal consequência do reconhecimento disto é a possibilidade de – ao identificar e analisar suas divisões – compreendermos melhor a sua estrutura e funcionamento. Importante compreender que as divisões sociais – um dos focos da investigação sociológica – centram sua atenção sobre os grupos sociais, as diferentes maneiras pelas quais as sociedades podem ser agrupadas e como se dão as relações entre estes diferentes grupos (ALCOCK; ERSKINE, 2003).

Segundo os autores, as divisões sociais, entretanto,

não são o mesmo que as desigualdades sociais. As divisões podem ser desiguais – e, [...] geralmente o são – mas não é a desigualdade que as determina. Nem as divisões capturam todas as desigualdades, na verdade, pode haver enormes desigualdades dentro de determinadas divisões sociais (algumas mulheres são muito mais ricas que outras, por exemplo) (ALCOCK; ERSKINE, 2003, p. 61, tradução nossa).

Afirmam também que, durante muito tempo, a divisão social mais significativa na sociedade britânica – em termos de pesquisa acadêmica e do debate que gerou – foi a classe social. No entanto, todos os cientistas sociais reconhecem agora que ela não é a única divisão social. Existem outros grupos sociais que são tão importantes na estruturação de nossas experiências e perspectivas – tais como: raça, gênero, religião, etc. – e que devem influenciar a maneira como uma política social é desenvolvida.

Do mesmo modo, é importante ressaltar que:

As vantagens e desvantagens relativas que as pessoas têm, comparadas umas às outras, podem ser julgadas em termos de muitas variáveis diferentes [consistindo em características externas e/ou pessoais], p. ex., suas respectivas rendas, riquezas,

utilidades, recursos, liberdades, direitos, qualidade de vida e assim por diante (SEN, 2008, p. 51).

E se, por um lado, há esta pluralidade de variáveis que podemos focalizar – as chamadas variáveis focais – quando se tem por objetivo avaliar a desigualdade interpessoal (SEN, 2008), por outro, a definição do desenho de políticas sociais também depende da escolha de variáveis – as quais determinarão o público-alvo a ser beneficiado por elas.

É também nesse sentido que é importante salientar que:

[...] parece ter sido a evolução do pensamento social, descobrindo e teorizando fenômenos sociais irreduzíveis ao indivíduo, que conduziu a teoria do direito, e o próprio pensamento liberal, à busca de novas formas de compatibilização entre direitos individuais e restrições coletivas à ação individual (GUIMARÃES, 2005, p. 172).

Ainda cabe destacar que, entre os anos de 1940 e de 1980, dois importantes paradigmas mudaram: o de nação e o de direitos civis. Por um lado, o modelo de construção nacional nascido no século XIX – segundo o qual as nações eram comunidades de pertença cultural, linguística e racial homogêneas – deixa de dominar internacionalmente. Passam então a prevalecer os paradigmas do multiculturalismo e do multirracismo, que destacam o dever do Estado de preservar e garantir a diversidade cultural e linguística de seus cidadãos. Por outro lado, a democracia já não poderia ser entendida em termos estritamente liberais, como igualdade formal dos cidadãos e garantia das liberdades individuais (GUIMARÃES, 2006).

É nesse quadro que surge uma nova dimensão do princípio da igualdade conhecida como “obrigatoriedade da diferenciação”, que estimula o estabelecimento de distinções legais entre os indivíduos. Conforme Bellintani, encontram-se nesse rol de mecanismos as ações afirmativas, “as quais têm por escopo tratar desigualmente os desiguais, na medida de suas desigualdades, posto ser o indivíduo um ser relativizado pelas condições adversas a que está submetido” (2006, p. 3). Em outras palavras, como afirma Boaventura “temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 56).

Desta forma, atualmente, ideias como a de direitos coletivos – a de que há grupos e coletividades que devem ter garantida a igualdade de oportunidades e, esta igualdade, refletir-se em termos de resultados – são aceitas internacionalmente (GUIMARÃES, 2006). Um dos mecanismos para se assegurar estes fins é a discriminação positiva, “a qual inclui em normas

o tratamento desigual de sujeitos formalmente iguais – por exemplo, o sistema de cotas raciais e sociais em universidades públicas” (ANHAIA, 2010, p. 21). No entanto, ainda que o princípio da igualdade já se encontre fundamentado filosoficamente, cabe recordar que, para Bobbio (2004), este é agora um problema jurídico e também político.

Deve-se ainda atentar para o fato de que:

[...] o mais forte argumento adotado pelos reacionários de todos os países contra os direitos do homem, particularmente contra os direitos sociais, não é a sua falta de fundamento, mas a sua inexigibilidade. Quando se trata de enunciá-los, o acordo é obtido com relativa facilidade, independente do maior ou menor poder de convicção de seu fundamento absoluto; quando se trata de passar à ação, ainda que o fundamento seja inquestionável, começam as reservas e as oposições (BOBBIO, 2004, p. 23).

Introduzidas estas questões, discorre-se brevemente sobre dois conceitos que orientam o recorte das políticas afirmativas que são objeto desta dissertação para, posteriormente, passar à explanação sobre como se deu a constituição da ideia de nação brasileira, problematizar a relação que se estabelece entre suas raças e, por fim, à análise dos manifestos – nos quais, diferentes concepções de mundo e propostas de resolução aos problemas sociais são evidenciadas.

4.2 Classe e raça

Na sociologia, a teoria de classes surgiu com Marx, como uma teoria das lutas de classes e da mudança histórica. O seu sucesso científico resultou da articulação entre as esferas sociais – economia, sociedade, política e cultura –, prevalecendo sempre uma certa ordem entre elas, a qual deve ser buscada na produção da vida material (em última instância, na economia) (GUIMARÃES, 2002).

O aprimoramento da teoria marxista foi, a princípio, feito por seus críticos, mormemente os cientistas sociais alemães, que introduziram uma certa flexibilidade e contingência no modo como tais esferas poderiam se articular ou não. Conceitos como o de *associação*, *comunidade*, *classe*, *status* e *partido* procuravam, justamente, tornar a organização de interesses racionais analiticamente separável (e historicamente contingente) do sentimento de pertença comunitária (GUIMARÃES, 2002, p. 36).

Enfocando-se apenas a esfera econômica, um modo usual de definir as classes econômicas (E, D, C, B e A) é pelo potencial de consumo – ou seja, pelo acesso e o número de bens duráveis (TV, rádio, lava-roupa, geladeira e freezer, vídeo-cassete ou DVD),

banheiros, empregada doméstica – atribuindo-lhes pesos e classificando famílias.²⁸ Uma forma alternativa de defini-las e que utiliza características menos permanentes é a renda corrente. O seu uso, por sua vez, pode se dar de duas maneiras distintas: renda *per capita* e renda total da família (ou dos domicílios) (NERI, 2010). Tendo em vista que um dos critérios de candidatura ao ProUni – e, mais recentemente às cotas nas universidades federais – é o rendimento familiar *per capita*, os estudantes oriundos de lares com renda de até 3 salários mínimos por pessoa serão denominados como provenientes de famílias de baixa renda, público-alvo destas políticas.²⁹

Importante salientar também que o critério EEP, por vezes, é utilizado como substitutivo do critério renda no desenho de políticas afirmativas. Isso ocorre porque, com a exceção de algumas instituições escolares – tais como as federais e de aplicação nos estados brasileiros – as escolas públicas do ensino básico tornaram-se cada vez mais as “escolas dos pobres”. Decorrente do crescimento exponencial da população urbana e da demanda por educação básica pública, somados à falta de investimento estatal, a qualidade da escola pública decaiu e passou a ser marcada pelo sucateamento da infra-estrutura, greves e falta de professores, ocasionando a migração dos setores médios para o setor privado (PAIVA, 2010).

A conceituação de raça, por outro lado, também é variável. De acordo com Guimarães (2003), depende se estamos falando em termos científicos ou se estamos falando de uma categoria no mundo real. Para a primeira perspectiva, científica, essa palavra tem pelo menos dois sentidos: um reivindicado pela biologia e outro pela sociologia. Para a biologia, as raças são grupos endogâmicos marcados por um perfil pré-determinado de fatores latentes de traços hereditários. Para a sociologia, as raças “são discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, psicológicas, etc., pelo sangue” (p. 96). Entre os cientistas sociais, por outro lado, também encontramos diferentes interpretações.

Para a maior parte dos cientistas sociais, raça é uma construção social pautada nas diferenciações físicas. Já Peter Wade (2001), admite que há uma variabilidade genética, porém, afirma que as pessoas prestam atenção em apenas alguns atributos dela resultantes. A

²⁸ Conforme Neri, “o conceito de classes [econômicas] se refere à família e não aos indivíduos, pois há solidariedade interna na transformação dos proventos em consumo” (2010, p. 27).

²⁹ A máxima renda familiar *per capita* permitida aos candidatos de uma dessas políticas é aquela estabelecida pelo ProUni: até 3 s.m. para a candidatura a uma bolsa parcial. Para a candidatura a uma bolsa integral do Programa, é necessário que os rendimentos familiares *per capita* não ultrapassem 1,5 s.m.; mesmo valor exigido aos candidatos às cotas nas universidades federais, de acordo com a Lei Ordinária aprovada em 2012 (Lei nº 12.711/2012).

“diferença física”, em si, é uma construção social. É neste sentido que, segundo ele, os sistemas de classificação dos indivíduos podem variar.³⁰ No Brasil, o sistema conta com 3 categorias de classificação: (1) brancos; (2) mistos; e (3) negros. Nos E.U.A., o sistema conta apenas com 2 categorias: (1) brancos; e (2) não-brancos - na qual basta apenas uma gota de sangue negro para se enquadrar.

Guimarães (2003) ressalta, entretanto, que no interior das ciências sociais deve-se fazer a distinção entre dois tipos de conceitos: os analíticos e os “nativos”. Os primeiros permitem a análise de um determinado grupo de fenômenos e fazem sentido apenas no corpo de uma teoria. Os últimos, ao contrário, dizem respeito a categorias que têm sentido no mundo prático, efetivo. Em outras palavras, os conceitos “nativos” possuem sentido histórico, específico para um determinado grupo humano. Seja qual for o tipo de conceito empregado, para o autor, “só faz sentido no contexto ou de uma teoria específica ou de um momento histórico específico. Acredito que não existem conceitos que valham sempre em todo lugar, fora do tempo, do espaço e das teorias” (p. 95).

Importante salientar, porém, que - seja pautando-se pelo conceito analítico, seja pautando-se pelo conceito nativo - ou “uma sociedade é racista ou não é” (FANON, 2008). Esse autor defende, ainda, que “para um judeu”, por exemplo, “as diferenças entre o antisemitismo de Maurras e de Goebbels são imperceptíveis” (2008, p. 85).

Em outras palavras,

de nada adianta apenas negar a ideologia racial como uma falsidade científica se ela subsiste como uma convicção compartilhada socialmente e continua a produzir efeitos. Não é difícil demonstrar que, do ponto de vista de quem é discriminado, é insuficiente saber que essa discriminação se funda em um equívoco científico. É a realidade social do preconceito e da injustiça que afeta os sujeitos. Nesse sentido, raça e cor não são características objetivas, mas demarcam situações reais de discriminação (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012, p. 96-97).

Além disso, a despeito da complexidade da discussão do conceito raça e das múltiplas dimensões em que pode ser mobilizado, cabe ressaltar que:

O princípio que orienta a adoção das políticas de ação afirmativa é a compreensão de que a variável cor/raça/etnia é um critério aceitável, seja nas admissões no mercado de trabalho, nos contratos com o governo, no ensino superior ou em outras áreas, tendo como ponto de partida a situação histórica de desigualdade de oportunidades vivenciadas pela população negra no Brasil. Esse reconhecimento

³⁰ “Wade mostra que, embora a grande maioria dos pesquisadores (p. ex., J. Rex e M. Banton) afirme que raça é uma construção social, ocorre, freqüentemente, que as ‘variedades fenotípicas’ são tratadas como um dado biológico neutro. Desta forma, argumenta Wade, transfere-se a ‘conceituação naturalizada’ da idéia de raça para o ‘fenótipo’” (HOFBAUER, 2006, p. 20).

passa, portanto, por uma percepção coletiva de que a injustiça histórica em relação à população negra [e indígena] é uma realidade e deve ser combatida através dos meios atualmente disponíveis (HERINGER, 2002, p. 59).

No entanto, tendo em vista o amplo debate em torno da temática racial e a polêmica que ainda desperta a adoção do critério raça (negra ou indígena) em diversos programas de AAs no país, cabe situar estas discussões percorrendo brevemente sobre a constituição da ideia de nação brasileira, bem como problematizar a relação entre suas raças.

4.3 A nação brasileira e suas raças

O projeto de nação brasileira – desde a independência, em 1822 – está ligado à construção de um Estado nacional. Constituído o Estado brasileiro, entretanto, mantivemos a escravidão – ainda que já tivéssemos integrado um grande número de pretos libertos, de homens livres de cor –, e a importância da cor não deixou de crescer. Deste modo, o anti-racialismo³¹, em uma primeira fase de constituição da nação brasileira, foi uma das ideologias fundamentais. Nele, prevalece a ideia de nação como uma comunidade de destino e, neste sentido, a ideia de cor sobre raça (GUIMARÃES, 2003).

Uma das manifestações artísticas deste momento e de grande importância para a compreensão dos movimentos de constituição de uma identidade nacional é o Romantismo brasileiro. Como escola literária vigente entre 1836 e 1881, a Escola Romântica do Brasil pauta-se pela ênfase do orgulho patriótico e tentativa de criação de uma literatura nacional. Importa-nos, sobretudo, a busca de um legítimo antepassado nacional na primeira fase romântica que levou a alguns escritores elegerem o índio como verdadeiro símbolo do país – razão pela qual esta fase vem a ser designada como “indianismo”.

A cristalização do discurso do anti-racialismo, porém, pode ser atribuído a dois marcos posteriores: a Semana da Arte Moderna, de 1922, e a publicação de *Casa Grande e Senzala*, em 1933, livro de autoria de Gilberto Freyre (GUIMARÃES, 2003).³²

³¹ O racialismo, de acordo com Guimarães (2005), refere-se a uma realidade social no qual se atribui a um conjunto de marcas físicas uma essência. Essa essência, por sua vez, consistiria em valores intelectuais, físicos e morais. Ressalta-se aqui que, ao afirmar a existência de uma associação entre traços físicos e uma concepção de essência, pretende-se evidenciar que se trata de uma construção social. Desta forma, o racialismo é um conceito que se refere à realidade social das raças, ainda que se reconheça que ela não possua fundamentação biológica. O racismo, por outro lado, diz respeito à uma doutrina que hierarquiza grupos sociais, ensejando o preconceito e discriminações. O antirracismo, deste modo, refere-se à ação política que busca combater esse sistema de hierarquização dos grupos raciais.

³² Quanto aos estudos sobre raça, no Brasil, Guimarães (2003) afirma que podemos identificar quatro períodos distintos. O primeiro, tem início com o trabalho pioneiro de Donald Pierson e data de 1940; o segundo, em 1950, com os estudos desenvolvidos pela Unesco; o terceiro é marcado pelos trabalhos da chamada “escola paulista”,

A Semana da Arte Moderna, em 1922, representou uma ruptura no campo artístico entre o velho e o novo. Os artistas envolvidos na Semana defendiam o uso de uma nova linguagem, brasileira e regional – não mais pautada pelos preceitos europeus – e pretendiam chocar a classe dominante. Por conseguinte, elaborou-se diferentes manifestos artísticos, quais sejam: Manifesto da Poesia Pau-Brasil, Manifesto Antropófago, Manifesto Regionalista de 1926 e Manifesto Nhanguaçu Verde-Amarelo.

Já a obra de Freyre, publicada em 1933, forneceu elementos para a consolidação da ideia de uma nação brasileira miscigenada, uma democracia social mais pujante que a democracia política dos anglo-saxões. A absorção de diferentes culturas, socialmente inferiores, e o oferecimento de chances reais de mobilidade no mundo branco caracterizariam uma democracia racial – ganhando, durante algum tempo, a conotação de convivência igualitária entre brancos e negros (GUIMARÃES, 2002; 2003).

Fanon (2008), porém, problematiza tais alegações defendendo que:

De um dia para o outro, os pretos [por exemplo] tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretenciosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta (p. 84).

Segundo o autor, um branco nas colônias nunca se sentiu inferior ao que quer que seja. O colonizador, ainda que “em minoria”, não se sente inferiorizado. Neste sentido, estruturas, práticas e discursos assumem o papel da legitimização de sua superioridade.

Cabe ressaltar também que, ainda no que se refere ao conjunto de crenças na ausência de preconceitos de raça no país, Guimarães (2006) separa analiticamente o que era chamado pelos historiadores de “paraíso tropical” – e que pode ser retraçado ao império – de outro conjunto de crenças de mesmo tipo, porém, que reivindicava ao país não mais a imagem de paraíso, mas de “democracia racial”.

Os estudos de Campos (2002; 2006), reforçando minha argumentação, revelaram depois que a expressão surge disseminadamente entre os intelectuais brasileiros na conjuntura de 1937-1944, ou seja, durante o Estado Novo, diante do enorme desafio de inserir o Brasil no mundo livre e democrático, por oposição ao racismo e ao totalitarismo nazi-fascistas, que acabaram vencidos na Segunda Grande Guerra. Essa mudança no modo de entender “democracia racial” nos permite estudá-la não apenas como mito, ou seja, como construção cultural, mas também como “cooperação”, “consentimento” ou “compromisso” político. Mais que uma ideologia, ela foi um modo tacitamente pactuado de integração dos negros à sociedade de classes do

em 1960; e o quarto, mais recente, caracteriza-se pela retomada da teoria da democracia racial em estreito diálogo com movimentos negros.

Brasil pós-guerra, para utilizar o famoso título de Florestan, tanto em termos de simbologia nacional, como em termos da sua política econômica e social (GUIMARÃES, 2006, p. 210).

Por outro lado, a consolidação de discursos sobre uma nação brasileira, entretanto, não veio acompanhada pelo fim da existência de discursos racistas – a coexistência, assim, mostra-se possível. Segundo Anderson (2008), isso se deve ao fato de que:

[...] o nacionalismo pensa em termos de destinos históricos, ao passo que o racismo sonha com contaminações eternas, transmitidas desde a origem dos tempos por uma sequência interminável de cópulas abomináveis: fora da história. Os negros, devido à nódoa invisível do sangue, serão sempre negros; os judeus, devido ao Sêmen de Abraão, serão sempre judeus, não importa os passaportes que usem ou as línguas que falem ou leiam. Os sonhos do racismo, na verdade, têm a sua origem nas ideologias de *classe*, e não nas de nação: sobretudo nas pretensões de divindade entre os dirigentes e nas pretensões de “linhagem” e de sangue “azul” ou “branco” nas aristocracias. Assim, não admira que o reputado pai do racismo moderno seja, não algum nacionalista pequeno-burguês, e sim Joseph Arthur, conde de Gobineau. E tampouco admira que, no geral, o racismo e o anti-semitismo se manifestem dentro, e não fora, das fronteiras nacionais (p. 208-209).

Desta forma, o que está em discussão não é o pertencer à uma nação e o reconhecimento como tal, mas que tipo de relação – racista ou não – estabelece-se entre seus membros. Racismo esse que, em termos materiais, reproduz-se:

[...] pelo jogo contraditório entre uma cidadania definida, por um lado, e, por outro, uma cidadania cujos direitos são, em geral, ignorados, não cumpridos e estruturalmente limitados pela pobreza e pela violência cotidiana. O racismo se perpetua por meio de restrições fatuais da cidadania, por meio da imposição de distâncias sociais criadas por diferenças enormes de renda e de educação, por meio de desigualdades sociais que separam brancos de negros, ricos de pobres, nordestinos de sulistas (GUIMARÃES, 2005, p. 59).

Neste sentido, o conceito de cidadania fornece os elementos necessários para a continuidade desta discussão e é abordado no tópico seguinte.

4.4 As políticas afirmativas no Brasil: um grande debate

Para Marshall (1967), o conceito de cidadania deve ser dividido em três partes ou elementos: o civil, o político e o social. O primeiro, o civil, é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, à propriedade, contratos, justiça, etc. O segundo, o político, diz respeito ao direito de participar do exercício do poder político – como eleitor ou como membro de um organismo. O terceiro, o social, refere-se desde o direito

a um mínimo de bem-estar e levar a vida de um ser civilizado de acordo com a sociedade em que se encontra – o sistema educacional e os serviços sociais estão diretamente ligados a ele.

Importante destacar, entretanto, que:

Las consecuencias de la colonización y siglos de dominación echaron raíces profundas en las sociedades latinoamericanas. Los logros jurídicos del último cuarto de siglo son, si bien decisivos en términos formales, insuficientes para revertir las diversas formas que asumió la exclusión a oportunidades de participación activa en instancias decisorias, recursos materiales y servicios básicos de la población indígena y afrodescendiente. En la actualidad persiste la discriminación étnica y racial como base de la desigual distribución de recursos, lo cual se refleja claramente en los indicadores económicos y sociales comparados, sistemáticamente desfavorables a ambos grupos poblacionales (SITEAL, 2012, p. 3).

No Brasil, pode-se considerar a abolição da escravidão, em 1888, como um dos importantes marcos da conquista da cidadania civil e, posteriormente, da cidadania política da população negra. Com isto, não se quer dizer que as condições desiguais de vida tenham sido revertidas naquele momento, apenas que este foi um importante passo para o processo de conquista da cidadania civil e política desta população.

Em 1978, será, inclusive, um ator político o responsável por um dos movimentos mais contundentes de combate ao discurso nacional da democracia racial: o Movimento Negro Unificado (MNU).³³ A ideia de raça, assim, é reintroduzida pelo MNU para a reivindicação da origem africana para a identificação dos negros e para poder nomear as desigualdades entre negros e brancos – ou seja, desmarcar os mitos. Desta maneira, os negros que não cultivassem essa origem seriam alienados, não teriam consciência do seu valor e viveriam na ilusão do mito da democracia racial. A cidadania do negro, segundo o MNU, estaria associada à reinvenção de sua raça. Neste sentido, reintroduz-se a ideia de raça no discurso sobre a nacionalidade brasileira (GUIMARÃES, 2003).

No que diz respeito ao exercício da cidadania social da população negra, verifica-se, ainda hoje, uma série de problemas. De acordo com os dados fornecidos pelo Censo, em 2010, havia uma maior representação das pessoas que se declararam brancas entre os grupos com proteção da previdência social (empregados com carteira de trabalho assinada, militares e funcionários públicos estatutários), bem como entre as empregadoras (3,0% entre brancos, enquanto 0,6% entre pretos e 0,9% entre pardos). Os rendimentos médios mensais também eram maiores entre os brancos (R\$ 1.538) e amarelos (R\$ 1.574), equivalendo a quase o

³³ Segundo Guimarães (2003), ainda que a denúncia desse discurso como um mito date de 1964, qualquer reação organizada era impedida pela repressão política.

dobro do valor relativo aos grupos de pretos (R\$ 834), pardos (R\$ 845) ou indígenas (R\$ 735) (IBGE, 2010).

Voltando-se um olhar mais atento ao acesso à educação – segundo Marshall (1967), fator essencial para o exercício da cidadania social –, percebe-se novos agravantes. Conforme a mesma pesquisa, em 2010, os jovens negros de 15 a 24 anos representavam 66,12% da população nessa faixa etária que não possuía instrução ou o ensino fundamental incompleto. Os jovens brancos de 15 a 24 anos correspondiam a 31,94%, os amarelos a 0,98% e os indígenas a 0,89% - 0,07% desses jovens não identificaram sua raça. Quanto ao nível educacional mais frequentado por cada grupo racial, destacou-se o ensino médio ou ensino superior incompleto entre os jovens brancos e amarelos dessa faixa etária (38,03% e 35,19%, respectivamente) e aqueles sem instrução ou ensino fundamental incompleto entre os jovens pretos, pardos e indígenas (38,08%, 37,30% e 60,75%, respectivamente) (IBGE, 2010).

Quanto ao exercício da cidadania social da população indígena, em específico, dados revelam que a proporção de indígenas com registro de nascimento (67,8%) era menor que a de não indígenas (98,4%). A pesquisa também revela que, mesmo com a elevação da taxa de alfabetização daqueles com 15 anos ou mais de idade (em português e/ou no idioma indígena), esta população ainda tem nível educacional mais baixo que o da população não-indígena, especialmente na área rural. Nos grupos etários acima dos 50 anos, residentes nas terras indígenas, a taxa de analfabetismo supera a taxa de alfabetização (IBGE, 2010). Dados como estes evidenciam que o acesso à plena cidadania social da população indígena e negra é impedido por uma série de entraves.

Cabe destacar que a reprodução das situações de desvantagem – tendo em vista o menor poder de acesso a recursos e bens (poder para) – associadas à continuidade de discursos racistas no país, criam condições para a atribuição de um caráter estigmatizante ao que significa pertencer à raça negra ou indígena (GOFFMAN, 1978; PINTO, Carla, 1988). Do mesmo modo, a atribuição de características superiores à população branca – pretensamente confirmada com melhores condições de vida e altos percentuais de ocupação de postos de comando em nossa sociedade, por exemplo – permite demarcar-lhe como a desejável e “boa sociedade” (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Ainda pautando-se pelas estatísticas sociais brasileiras e contrariando as alegações daqueles que creem na ausência de preconceitos de raça no país, é correto afirmar que:

Se não houvesse discriminação racial, os imigrantes brancos que o Brasil recebeu durante grande parte do século XX, que ao chegarem tinham condições sociais muito próximas das dos não brancos brasileiros, não teriam experimentado uma ascensão social fortíssima, ao passo que os libertos e seus descendentes, a despeito de gozarem de algumas vantagens relativas como o domínio da língua portuguesa e dos ofícios, ficaram aprisionados nos estratos inferiores de nossa sociedade (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012, p. 88).

Nesse sentido, se, por um lado, a introdução de concepções essencializadas (tipológicas) das diferenças humanas serviu como um mecanismo para questionar o discurso hegemônico da democracia racial, por outro, há de se buscar pistas teórico-metodológicas para interpretar a complexa questão das identidades (e dos identitários) sob pena de simplificar e distorcer o fenômeno do racismo em si. E no que se refere às contribuições, em termos de fundamentação teórica, destaca-se aquelas dadas por inúmeros trabalhos de Antônio Sérgio Guimarães (HOFBAUER, 2006).

Guimarães propõe a adoção de um “discurso racista” não apenas como um recurso de autodefesa que deve ajudar a recuperar o sentimento étnico, o sentimento de dignidade, de auto-estima e de autoconfiança da população afro-descendente (1995: 43). Ele entende e aplica a racialização como um instrumento simultaneamente acadêmico e político: para este autor, “raça” serve como uma “base conceitual-acadêmica” que permite articular e agilizar a luta por políticas públicas compensatórias (HOFBAUER, 2006, p. 18-19).

Uma vez constatada a pertinência do argumento político e acadêmico de que a universalização da educação formal, a ausência de barreiras raciais legais e a ampliação das oportunidades de emprego e renda não seriam suficientes para diminuir as desigualdades sociais brasileiras – visto que têm um caráter racial implícito e não visível (GUIMARÃES, 2006) – constata-se que “o antirracismo do Estado brasileiro, que perdurou como discurso hegemônico pelo menos entre a década de 1930 até o início deste milênio, não significou um antirracismo” (BERNARDINO-COSTA; SANTOS; SILVÉRIO, 2009, p. 216). A democracia racial, como aponta Guimarães, seria realmente um mito e uma farsa, tal como alertado por algumas lideranças negras e alguns sociólogos já no final dos anos 1960.

De acordo com Fernandes,

Os fatos - e não as hipóteses - confirmam que o mito da democracia racial continua a retardar as mudanças estruturais. [...] Pois consideremos: o mito - não os fatos - permite ignorar a enormidade da preservação de desigualdades tão extremas e desumanas, como são as desigualdades raciais no Brasil; dissimula que as vantagens relativas “sobem” - nunca “descem” - na pirâmide racial; e confunde as percepções e as explicações - mesmo as que se têm como “críticas” -, mas não vão ao fundo das coisas - das realidades cotidianas. [...] Poderia existir democracia racial se certas equivalências (não digamos *igualdades*) entre todas as raças? (1989, p. 17).

Neste quadro, cabe salientar a especificidade do modelo de relações raciais no Brasil. Se, por exemplo, nos E.U.A. ele exhibe:

[...] um padrão de relações violento, conflitivo, segregacionista, vulgarmente conhecido como “Jim Crow”, sancionado por regras precisas de filiação grupal, baseadas em arrazoados biológicos que definiam as “raças”. O modelo brasileiro, ao contrário, [...] [mostra] uma refinada etiqueta de distanciamento social e uma diferenciação aguda de *status* e de possibilidades econômicas, convivendo com a equidade jurídica e indiferenciação formal; um sistema muito complexo e ambíguo de diferenciação racial, baseado sobretudo em diferenças fenotípicas, cristalizado num vocabulário cromático (GUIMARÃES, 2005, p. 41).

E como consequência de inúmeras situações de desvantagem vivenciadas por aqueles dois grupos (afrodescendentes e indígenas), é correto afirmar que se não há um contingente grande de negros e indígenas se dedicando aos estudos universitários, a descobertas e pesquisas científicas pode ser consequência das poucas oportunidades que lhes são oferecidas no decorrer de suas vidas. Como argumenta Fanon,

Pedir a um preto do alto Níger que se calçe, denunciar que ele é incapaz de se tornar Schubert, não é menos absurdo do que ficar admirado porque um operário de Berliet não dedique suas noites ao estudo do lirismo na literatura indiana ou declarar que ele nunca será um Einstein. Na verdade, de modo absoluto, nada se opõe a coisas semelhantes. Nada – salvo que os interessados não têm a possibilidade de obtê-las (2008, p. 92).

Segundo Guimarães (2005), é correto afirmar que a nacionalidade não estendeu a cidadania a todos os brasileiros, ao contrário, nascida de um projeto elitista e não como resultado de lutas populares, aspirou – nas suas versões mais liberais – a uma raça mestiça que incorporasse negros e índios. Por isso,

Peter Wade (1993:3) tem razão quando diz que os pretos e os índios são incorporados mais “como candidatos potenciais à miscigenação” que como cidadãos plenos. De fato, eles foram excluídos desde sempre, da cidadania pelo processo mesmo de sua emancipação que os transformou numa subclasse (GUIMARÃES, 2005, p. 58).

Cabe ressaltar que, de acordo com Bobbio (2004), o que reforça a demanda por novos direitos – dentre os quais, o acesso ao ensino superior – e o que distingue o momento atual em relação às épocas precedentes é a forma de poder que prevalece sobre todos os outros.

A luta pelos direitos teve como primeiro adversário o poder religioso; depois, o poder político; e, por fim, o poder econômico. Hoje, as ameaças à vida, à liberdade, à segurança podem vir do poder sempre maior que as conquistas da ciência e das aplicações dela derivadas dão a quem está em condições de usá-las. Entramos na era que é chamada de pós-moderna e é caracterizada pelo enorme progresso, vertiginoso e irreversível, da transformação tecnológica e, conseqüentemente, também

tecnocrática do mundo. [...] O crescimento do saber só fez aumentar a possibilidade do homem de dominar a natureza e os outros homens (BOBBIO, 2004, p. 209).

Importante ressaltar, no entanto, que a expectativa posta sobre a educação é um aspecto complexo e problemático através do qual, por um lado, entra em jogo grande parte da luta pelo reconhecimento e fortalecimento comunitário e identitário da população afrodescendente e indígena. E, por outro, a adequação da oferta de serviços, os conteúdos curriculares, a institucionalidade, bem como as modalidades pedagógicas expressam o lugar que estas populações conquistaram frente ao Estado (SITEAL, 2012).

É neste sentido que, entre as ações governamentais voltadas à inclusão de afrodescendentes e indígenas no ensino superior brasileiro, destaca-se, desde 2001, a discussão sobre a implantação de políticas afirmativas neste nível educacional. Impulsionada pela mudança no debate racial no país que, conforme já mencionado, deveu-se à iniciativa presidencial do ano de 2000, à repercussão dos novos movimentos sociais e a eventos internacionais como a Conferência de Durban, abre-se espaço para a discussão e implementação de AAs no Brasil.

Cabe destacar, ainda, que o processo de formulação e implementação das AAs no setor público difere daquele que se deu no setor privado. Enquanto as políticas afirmativas no setor público foram acompanhadas, desde muito cedo, por movimentos sociais e discussões da sociedade civil que exerceram pressão significativa para sua aprovação; no setor privado, o ProUni surge como uma proposta do governo federal para aumentar o número de estudantes no ensino superior e incluir minorias, através do aproveitamento de vagas ociosas nesse setor.

Os processos de formulação e implementação dessas políticas em ambos os setores, entretanto, não foram livres de polêmicas. O que pode ser explicado pelo fato de que cada tentativa de mudança em uma sociedade contará com uma espécie de retórica contrária à ela: a retórica da intransigência, a qual se desdobrará em três teses. Tratar-se-ão, assim, e ganharão expressão na: (1) a tese da perversidade, que defende que ações para melhorar a ordem econômica, social ou política servem apenas para exacerbar a situação que se deseja remediar; (2) a tese da futilidade, que alega que as mudanças almejadas ou construídas são sempre ilusórias, já que as estruturas profundas da sociedade permanecem intactas; e, (3) a tese da ameaça, que sustenta que o custo da determinada reforma é muito alto, uma vez que coloca em perigo outra realização anterior (HIRSCHMAN, 1992; MARSHALL, 1967).

Tendo em vista que, de acordo com Guimarães (2005), o debate político produz um material documental que torna possível tanto o desvelamento de valores e interesses dos pressupostos atuais de uma dada sociedade quanto a análise da constituição de pressupostos futuros, à luz desses conceitos realiza-se a seguir a análise dos manifestos de apoio ou repúdio às ações afirmativas enviados ao Congresso Nacional, em 2006, e ao Supremo Tribunal Federal, em 2008.³⁴

4.4.1 Os manifestos e as retóricas

Datado de 2006, o primeiro documento é a “Carta Pública ao Congresso Nacional - Todos têm direitos iguais na República Democrática”³⁵ e foi assinado por um grupo de 114 intelectuais, artistas, políticos e sindicalistas que se manifestavam contrariamente à criação da política de reserva de vagas para negros nas instituições de ensino superior públicas.³⁶ De acordo com a Carta, a aprovação dos dispositivos presentes no Projeto de Lei significava que: “a nação brasileira passará a definir os direitos das pessoas com base na tonalidade da sua pele, pela ‘raça’. A história já condenou dolorosamente estas tentativas” (s.n.).

Além disso, defende que:

A adoção de identidades raciais não deve ser imposta e regulada pelo Estado. Políticas dirigidas a grupos “raciais” estanques em nome da justiça social não eliminam o racismo e podem até mesmo produzir o efeito contrário, dando respaldo legal ao conceito de raça, e possibilitando o acirramento do conflito e da intolerância. [...] A invenção de raças oficiais tem tudo para semear esse perigoso tipo de racismo, como demonstram exemplos históricos e contemporâneos. E ainda bloquear o caminho para a resolução real dos problemas de desigualdades. [...] Almejamos um Brasil no qual ninguém seja discriminado, de forma positiva ou negativa, pela sua cor, seu sexo, sua vida íntima e sua religião; onde todos tenham acesso a todos os serviços públicos; que se valorize a diversidade como um processo vivaz e integrante do caminho de toda a humanidade para um futuro onde a palavra felicidade não seja um sonho. [...] Nos dirigimos ao congresso nacional, seus deputados e senadores, pedindo-lhes que recusem o PL 73/1999 (PL das Cotas) e o

³⁴ Para saber mais sobre o debate em jornais e revistas durante o período de 1995 a 2006, ver: “*Ação afirmativa e raça no Brasil contemporâneo: um debate sobre a redefinição simbólica da nação*” (MOYA; SILVÉRIO, 2009). Para saber mais sobre os argumentos utilizados em pedidos de recurso em ações judiciais contra os programas de ações afirmativas adotados por universidades em todo o país, ver: “*Contextos e significados das ações afirmativas no ensino superior brasileiro: aspectos sociojurídicos e a desconstrução do pacto do silêncio*” (MEDEIROS, 2009).

³⁵ Disponível em: <http://www.ifcs.ufrj.br/~observa/carta/index.htm>

³⁶ A oposição de maior impacto à ação afirmativa com critério racial, segundo Moya e Silvério (2009), vem da intelectualidade mais estabelecida e reconhecida no Brasil. Dos 227 signatários dos dois manifestos contrários às cotas raciais, um de 2006 e outro de 2008, 47 assinaram ambos – dos quais 77% estão situados na Região Sudeste e 74% são pesquisadores acadêmicos das principais instituições de ensino superior e de pesquisa do país – quais sejam: a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de São Paulo (USP), Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), UFRGS, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e UERJ.

PL 3.198/2000 (PL do Estatuto da Igualdade Racial) em nome da República Democrática (s.n.) [grifos nossos].

O excerto apresentado emprega as três teses de Hirschman (1992): a tese da perversidade, a tese da futilidade e a tese da ameaça. Referem-se, respectivamente: (1) ao risco do Estado produzir classificações oficiais que produzam o racismo e intolerância; (2) a futilidade de se investir neste tipo de resolução do problema da desigualdade entre brancos e negros, uma vez que o caminho para a resolução real desta questão seria outro; e, (3) a ameaça que políticas como essa, de reserva de vagas a afrodescendentes, representam à República Democrática.

Em resposta à esta Carta, em 2006, é divulgado o “Manifesto em Favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial”³⁷ que contou com a assinatura de outros 330 intelectuais e militantes antirracismo. Segundo o Manifesto,

uma série de dados oficiais sistematizados pelo [Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada] IPEA no ano 2001 resume o padrão brasileiro de desigualdade racial: por 4 gerações ininterruptas, pretos e pardos têm contado com menos escolaridade, menos salário, menos acesso à saúde, menor índice de emprego, piores condições de moradia, quando contrastados com os brancos e asiáticos. Estudos desenvolvidos nos últimos anos por outros organismos estatais demonstram claramente que a ascensão social e econômica no país passa necessariamente pelo acesso ao ensino superior (p. 1).

Afirma que a Lei de Cotas, aliada ao Estatuto da Igualdade Racial, marca um movimento por justiça e “garante o acesso mínimo dos negros aos cargos públicos e assegura um mínimo de igualdade racial no mercado de trabalho e no usufruto dos serviços públicos de saúde e moradia, entre outros” (p. 2). Por fim, os que aderiram ao Manifesto defendem:

[...] acreditamos que a igualdade universal dentro da República não é um princípio vazio e sim uma meta a ser alcançada. As ações afirmativas, baseadas na discriminação positiva daqueles lesados por processos históricos, são a figura jurídica criada pelas Nações Unidas para alcançar essa meta (p. 3).

Analisando-se ambos documentos, verifica-se que o discurso da defesa de uma República Democrática é comum, porém, a concepção adotada pelos grupos é divergente. Para os primeiros, a República Democrática parece caracterizar-se pela não-intervenção do Estado. Para os outros, pelo contrário, medidas de discriminação positiva adotadas pelo

³⁷ Disponível em: http://www.leliagonzalez.org.br/material/Manifesto_em-favor_Cotas_jul-2006.pdf

Estado constituem uma tentativa de reparação legítima com aqueles lesados por processos históricos.

Em outras palavras, os contrários aos PLs pautam-se por uma concepção liberal clássica ou pura segundo a qual, de acordo com Feres Jr. (2007), a igualdade é a igualdade formal perante direitos e deveres. As leis do Estado, desta forma, “não podem (ou não devem) interferir com critérios de mérito que ‘brotam’ espontaneamente do intercurso social” (p. 69). Os favoráveis aos PLs, entretanto, adotam outro paradigma de relação Estado-sociedade, que pode ser denominado genericamente de Estado de Bem Estar Social. Nele, o valor da igualdade adquire proeminência sobre o mérito em algumas instâncias, trata-se de uma concepção de igualdade substantiva. Deste modo, reconhece-se “que a igualdade legal não é um fim em si mesmo, e pode até vir a ser, em casos específicos, um empecilho para a realização dessa igualdade substantiva básica” (p. 69).

Os favoráveis aos Projetos recorrem, ainda, à figura de um grande órgão de pressão internacional (ONU), para dar maior força aos seus argumentos. Observa-se também a denúncia das condições de vida desiguais de brancos e negros e, por conseguinte, os entraves ao exercício da cidadania social desta população.

Os debates em torno destes Projetos de Lei, porém, tomam novo fôlego em 2008 com a divulgação de um novo manifesto. Intitulado “Cento e Treze Cidadãos Anti-racistas Contra as Leis Raciais”³⁸, contrapõe-se ao documento anterior e busca atestar, ainda, a inconstitucionalidade de outra política afirmativa atuante no ensino superior: o ProUni. Afirma, entre outras coisas, que:

[...] as palavras da Lei presentes na Constituição Federal emanam uma tradição brasileira que, naquele ano, cumpriam 120 anos desde a Abolição da escravidão, de não dar amparo a leis e políticas raciais. O proponentes das cotas raciais, neste sentido, buscariam justificar o rompimento dessa tradição sustentando que o princípio da igualdade de todos perante a lei exige tratar desigualmente os desiguais (s.n.) [grifos nossos].

Para os redatores, a defesa de uma política de discriminação – ainda que positiva – vai de encontro com uma conquista da população negra que já contava com 120 anos: a abolição da escravatura. Desta forma, os contrários à política de reserva de vagas utilizam-se, mais uma vez, da tese da ameaça - afirmando que são os favoráveis à política que colocam em risco a manutenção da tradição brasileira de não amparo a políticas raciais. Cabe ressaltar que, de

³⁸ Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=195&lang=pt-br>

acordo com Bobbio (2004), o ideal do fundamento absoluto – neste caso, do tratamento indiferenciado aos indivíduos – foi utilizado em diversas ocasiões na história como pretexto para defender posições conservadoras ou, conforme Hirschmann (1992), reativas.

Para os Cento e Treze, “a pobreza no Brasil tem todas as cores. (...) [E] são diferenças de renda, com tudo que vem associado a elas, e não de cor, que limitam o acesso ao ensino superior”. Defendem que:

[...] as leis de cotas raciais [...] apenas selecionam “vencedores” e “perdedores”, com base num critério altamente subjetivo e intrinsecamente injusto, abrindo cicatrizes profundas na personalidade dos jovens, naquele momento de extrema fragilidade que significa a disputa, ainda imaturos, por uma vaga que lhes garanta o futuro (s.n) [grifos nossos].

Os favoráveis a essa política afirmativa, neste sentido, não apenas ameaçam conquistas do povo brasileiro – tal como o já mencionado não amparo de políticas raciais –, mas concordam em “gerar cicatrizes profundas” nos jovens não-negros. Parece-me relevante, porém, a problematização da atribuição às leis de cotas raciais como o único processo de “vencedores” e “perdedores” a que se submetem estes jovens, uma vez que o mesmo tipo de questionamento não é realizado ao exame vestibular (exame de caráter eliminatório e, portanto, excludente) em nenhum dos textos de repúdio às cotas.

Os Cento e Treze afirmam, ainda:

[...] queremos um Brasil onde seus cidadãos possam celebrar suas múltiplas origens, que se plasmam na criação de uma cultura nacional aberta e tolerante, no lugar de sermos obrigados a escolher e valorizar uma única ancestralidade em detrimento das outras. [...] A propaganda cerrada em favor das cotas raciais assegura-nos que os estudantes universitários cotistas exibem desempenho similar ao dos demais. Os dados concernentes ao tema são esparsos, contraditórios e pouco confiáveis. Mas isso é essencialmente irrelevante, pois a crítica informada dos sistemas de cotas nunca afirmou que estudantes cotistas seriam incapazes de acompanhar os cursos superiores ou que sua presença provocaria queda na qualidade das universidades. As cotas raciais não são um distúrbio no ensino superior, mas a face mais visível de uma racialização oficial das relações sociais que ameaça a coesão nacional (s.n.) [grifos nossos].

Segundo o excerto, a lei de cotas raciais representaria a exaltação de apenas uma ancestralidade e, por conseguinte, representaria o risco de intolerância com as demais. Paralelo interessante de se traçar com a afirmação de Fanon (2008), já citada, que defende que os pretos escravos tiveram seus costumes e instâncias abolidos por estarem em contradição com uma civilização que lhes foi imposta.

Na continuidade deste último argumento, importa ressaltar o que Guimarães (2005) alega ser um dos objetivos das ações afirmativas:

[...] o de reforçar a identidade, seja racial, seja sexual, do grupo parcialmente privilegiado pela legislação. Na verdade, apenas sob uma perspectiva integracionista e assimilacionista muito estreita o esforço a identidades particulares pode ser considerado nocivo. Afinal, [...] a justificativa mesma da ação afirmativa é que as diferenças que são fontes de desigualdades, devem, para deixar de sê-lo, não desaparecer – o que é impossível –, mas transformar-se em seu contrário, ou seja, em fonte de compensação e reparação (p. 208).

Importante ainda destacar a heterogeneidade de discursos contrários às cotas e que dizem respeito questionamento sobre o risco da queda da qualidade das IES que adotarem esta política. Apesar de os Cento e Treze afirmarem que esta é uma preocupação inexistente, manifestações de estudantes em diversas IES evidenciam que aquele argumento é frequentemente utilizado. A afirmação que consta no excerto do manifesto, desta maneira, parece incorreta.

Defendem, ainda, que:

A crença na raça é o artigo de fé do racismo. A fabricação de “raças oficiais” e a distribuição seletiva de privilégios segundo rótulos de raça inocula na circulação sanguínea da sociedade o veneno do racismo, com seu cortejo de rancores e ódios. No Brasil, representaria uma revisão radical de nossa identidade nacional e a renúncia à utopia possível da universalização da cidadania efetiva. Ao julgar as cotas raciais, o STF não estará deliberando sobre um método de ingresso nas universidades, mas sobre o significado da nação e a natureza da Constituição. Leis raciais não ameaçam uma “elite branca”, conforme esbravejam os racialistas, mas passam uma fronteira brutal no meio da maioria absoluta dos brasileiros. Essa linha divisória atravessaria as salas de aula das escolas públicas, os ônibus que conduzem as pessoas ao trabalho, as ruas e as casas dos bairros pobres (s.n.) [grifos nossos].

As teses da perversidade e da ameaça, novamente, podem ser observadas no excerto acima. De acordo com os redatores, a dita fabricação de raças pelo governo brasileiro exacerbaria o racismo no país, situação que se pretende remediar. Além disso, significaria um retrocesso quanto à ideia de uma nação brasileira.

Em resposta aos Cento e Treze, também em 2008, é divulgado outro manifesto intitulado: “120 Anos de Luta pela Igualdade Racial no Brasil - Manifesto em Defesa da Justiça e Constitucionalidade das Cotas”³⁹. O segundo documento elaborado em defesa da política de cotas foi assinado por 640 assinaturas e argumentava que, mesmo após 120 anos da declaração da abolição da escravatura, “vivemos uma verdadeira efervescência na luta pela

³⁹ Disponível em: http://www.afrobrasnews.com.br/pesquisas/manifesto_pro_cotas.pdf

inclusão étnica e racial no ensino superior brasileiro” (p.1). E que “seu horizonte [do manifesto dos 113] é o 13 de maio de 1888: a promessa vazia e fria de uma igualdade que não existia e que não se cumpriu após 120 anos” (p.24).

Segundo o Manifesto dos 120 anos, “as avaliações realizadas até o momento mostram que, sem sombra de dúvida, apenas nos últimos cinco anos houve um índice de ingresso de estudantes negros no ensino superior maior do que jamais foi alcançado em todo o século XX” (p. 1). Para os aderentes,

As cotas e o ProUni significam uma mudança e um compromisso ético do Estado brasileiro na superação de um histórico de exclusão que atinge de forma particular negros e pobres. A superação da posição da neutralidade estatal que podemos observar no ProUni é também aquela esperada diante do Projeto de Lei 73/99. Não se trata de leis raciais, como dizem os 113 anti-cotas, mas um posicionamento do Estado brasileiro coerente com os acordos internacionais de superação do racismo, de luta pelos direitos humanos dos quais o país é signatário⁴⁰ (p. 2) [grifos nossos].

Segundo o manifesto, apenas os saberes europeus foram incluídos nas universidades brasileiras em detrimento dos saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas. E a relação de docentes e pesquisadores de ancestralidade, da mesma forma tem sido majoritariamente branco. A posição defendida neste documento, de acordo com os redatores, seria a da valorização da diversidade racial e social na produção e na disseminação das ideias.

Interessante destacar que, de acordo com Wade,

El futuro del estudio de la raza y la etnicidad en Latinoamérica forzosamente será de una creciente reflexividad, en que los negros e indígenas produzcan sus propias versiones de su historia e identidad y se involucren en debates sobre estos temas con los académicos, así como con los funcionarios gubernamentales. Creo que ello no es un espejismo sino un simple hecho. El proceso se hará más fácil con una distribución más equitativa de los medios de producción del conocimiento. Y en este sentido Latinoamérica tiene una ventaja inicial en comparación con, digamos, África, porque cuenta con un cuerpo académico reconocido y bien establecido. Lo cual no quiere decir en absoluto que los medios de producción del conocimiento estén bien distribuidos dentro de las naciones latinoamericanas, pero hay mayor oportunidad de diálogo entre los movimientos sociales negros e indígenas, tal y como hay alguna oportunidad de que los negros e indígenas (aunque no muchos de ellos) entre en ese cuerpo académico, si así lo quieren y pueden llegar a sus puertas (2001, p. 141).

Cabe recordar que, para Bobbio (2004), o crescimento do saber – que só faz aumentar a possibilidade do homem de dominar a natureza e os outros homens – é a forma de poder que prevalece sobre todos os outros. E, ainda na linha argumentativa de Wade, a promoção da equidade de acesso ao ensino superior beneficiaria o país não apenas através das maiores

⁴⁰ Refere-se à Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (Decreto nº 65.810 – de 8 de dezembro de 1969).

oportunidades de estudo às minorias, mas também através da criação de condições que possibilitem a produção de conhecimentos não-europeus e facilitando o diálogo entre saberes.

O manifesto encerra com a afirmação de que os defensores das cotas não utilizam o termo raça no sentido biológico e enfatizam que o racismo brasileiro é resultado de uma história permeada de discriminação dos brancos contra as pessoas de fenótipo africano, pois:

O jovem dentista negro que em 2005 foi confundido, em São Paulo, com um assaltante, poderia estar nesse contingente genético de “falsos negros” – o que de nada teria servido, pois a polícia o fuzilou devido a sua aparência de negro e não por sua carga genética (p. 18).

E se a acusação do uso do termo raça no sentido biológico não é aplicável aos favoráveis às AAs, Bailey e Peria (2010) afirmam que tampouco se aplica aos contrários a elas. Além deste ponto de concordância entre os dois grupos, os autores destacam também o reconhecimento devido do racismo como um fenômeno presente na sociedade brasileira. Já as divergências entre ambos os grupos teriam origem na discordância em quatro pontos principais: (1) como eles imaginam a nação brasileira (fusão harmoniosa ou conflito de raças); (2) seus diagnósticos sobre as razões da subrepresentação de não-brancos no ensino superior (discriminação de classe ou raça); (3) seus prognósticos dos efeitos das cotas raciais na educação superior (não redução ou redução dramática das desigualdades); e, (4) o que motiva mais profundamente a sua militância (a não-racialização ou a reparação histórica).

Hofbauer (2006) afirma que por trás dos posicionamentos divergentes quanto às políticas de ações afirmativas – sobretudo, das cotas – há orientações distintas de ordem ideológica e/ou teórica vinculadas a diferentes ideais de sociedade, noções de igualdade e de desigualdade. Muitas vezes, também têm raiz na divergência de compreensões de conceitos-chave que raramente são explicitadas pelos debatedores, tais como “raça”, “negro” e “branco”.

[Essas diferentes acepções] devem-se, em boa parte, a tradições acadêmicas específicas e têm implicações importantes para a maneira como os debatedores enxergam o fenômeno da discriminação racial e para as estratégias que desenvolvem. [Por fim,] [...] essa confrontação acadêmico-intelectual, que se reproduz também no mundo da mídia, ocorre em detrimento de um aprofundamento da discussão sobre as raízes e o funcionamento do racismo, e, inclusive, em detrimento de uma intensificação do diálogo com recentes e ricas reflexões teóricas sobre o racismo que vêm sendo produzidas em outros lugares do mundo (HOFBAUER, 2006, p. 10-11).

A crescente adoção de programas de ações afirmativas em IES de todo o país, do mesmo modo, não tem se dado de forma pacífica e tem suscitado questionamentos acerca da sua justiça, adequação e utilidade. Em consequência dessas controvérsias, verifica-se o aumento do número de pedidos de recursos judiciais, requeridos por candidatos a vagas nestas instituições que não se enquadravam nos critérios e que, de alguma forma, sentiram-se prejudicados pelas AAs. Apesar de muitos pedidos indeferidos e do ganho das IES em alguns recursos, é importante destacar que grande parte da doutrina e jurisprudência dos mais diversos Estados “entende que a simples previsão do princípio da igualdade não é suficiente para a adoção de discriminações positivas. Seria necessário, para tanto, uma permissibilidade expressa do legislador constitucional nesse sentido” (BELLINTANI, 2006, p. 19).

Neste capítulo, apresentou-se o processo de negociação que resultou na elaboração do texto do ProUni a nível nacional e das cotas na UFRGS; forneceu-se instrumentos conceituais que auxiliaram na compreensão do recorte do ProUni, no setor privado, e da política de cotas, no setor público; discorreu-se brevemente sobre como vem se constituindo os discursos e posicionamentos frente à questão racial no país; e, apresentou-se alguns dos argumentos que são suscitados em meio a este contexto de debate e implementação de AAs no Brasil. Nesse sentido, deu-se destaque à análise dos argumentos utilizados nos manifestos contrários a elas, elaborados em 2006 e 2008. O estudo do contexto de elaboração do texto daquelas duas políticas afirmativas tem continuidade no capítulo que segue – através da análise dos votos dos ministros do Supremo nos julgamentos de ações judiciais que alegavam a inconstitucionalidade de ambas –, tendo em vista que a adoção dessas discriminações positivas depende da permissibilidade expressa do legislador constitucional.

CAPÍTULO 5 – CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO: JULGANDO AS AÇÕES AFIRMATIVAS - AS DECISÕES DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL

Acirradas discussões no âmbito do Direito, sobretudo, no que diz respeito à constitucionalidade das políticas de ações afirmativas no sistema jurídico – e, em especial, no sistema jurídico brasileiro –, também marcaram o contexto da produção do texto das AAs. O objetivo deste capítulo é analisar os argumentos utilizados nas audiências do STF que, em 2012, julgaram ações que alegavam a inconstitucionalidade dessas políticas e que resultaram na permissibilidade da adoção das cotas raciais e do ProUni no ensino superior do país.⁴¹

Primeiramente, deve-se compreender que a Índia é o país que conta com a mais longa experiência histórica com políticas de ação afirmativa, as quais começaram a ser implantadas ainda sob domínio inglês e, posteriormente, foram ratificadas pela constituição de 1947, com o país já independente. Entretanto, é a experiência norte-americana – e não a indiana – a mais significativa na experiência das AAs no Brasil (FERES JÚNIOR, 2007; WEISSKOPF, 2004).

As razões para tamanha influência, de acordo com Feres Jr. (2007), seriam múltiplas:

Primeiro, de maneira mais geral, temos as similaridades históricas compartilhadas por Estados Unidos e Brasil, as maiores colônias europeias a utilizar extensamente o trabalho escravo de africanos e seus descendentes no Novo Mundo. Segundo, temos a grande influência mundial da cultura norte-americana, que é particularmente forte nos países do continente americano. Terceiro, [...] [o fato de que] o movimento negro americano e suas formas de luta, mobilização e conquista tornou-se um referencial importantíssimo para o movimento negro brasileiro. Quarto, a dominância do *American way* de lidar com a questão racial em organismos internacionais e fundações de fomento e a dependência do Brasil em relação a essas instituições também contribui para a recepção da ação afirmativa de modelo americano no Brasil. [...] E por último, não necessariamente em ordem hierárquica de importância, temos a influência norte-americana na academia brasileira, que vem crescendo muito, particularmente depois do fim da Guerra Fria (p. 67).

Tendo em vista a influência significativa dos E.U.A., conforme apontado, os argumentos de justificação das AAs no Brasil, muitas vezes, seguiu a mesma tipologia tripartite que aquela que emergiu no bojo da experiência norte-americana. Os três argumentos básicos empregados na defesa destas políticas seriam, assim: o argumento da reparação –

⁴¹ Importante salientar que, ainda que se compreenda que os cinco contextos das políticas não sejam etapas lineares, optou-se por assim dispô-los em capítulos para fins de uma exposição mais clara dos resultados deste estudo. Cabe lembrar, entretanto, que os contextos se interrelacionam e, por não terem uma dimensão sequencial, faz-se no presente capítulo análises de acontecimentos recentes (decisões do STF) antes mesmo de se apresentar eventos que se deram anteriormente a eles (implementação do ProUni na PUCRS e das cotas na UFRGS). Justifica-se essa opção por entender que os julgamentos no Supremo forneceram argumentos fundamentais para a elaboração e, em alguns casos, a reelaboração dos textos que regulamentam e tornam possível a prática das políticas de AAs nestas e em outras IES.

segundo o qual medidas reparatórias devem ser tomadas para dirimir uma injustiça profunda cometida no passado da nação; o argumento da justiça distributiva, segundo o qual a mera constatação da desigualdade no tempo presente é suficiente para se justificar ações corretivas; e o argumento da diversidade, segundo o qual todos os segmentos sociais devem estar representados nas instituições de prestígio, afluência e poder em uma sociedade verdadeiramente democrática (FERES JÚNIOR, 2007; FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012).⁴²

Já Bellintani (2006) afirma que:

O estudo detalhado do tema evidencia que os princípios da igualdade, da diversidade, do mérito e da proporcionalidade são os que têm sido suscitados pela comunidade jurídica como aqueles que influenciam diretamente na questão da constitucionalidade das ações afirmativas. Para alguns, esses mecanismos implementam tais princípios. Para outros, no entanto, as ações afirmativas, em verdade, violam tais preceitos, fazendo destes mecanismos de inclusão social instrumentos inconstitucionais (p. 5).

Ainda no que se refere aos argumentos contrários a ações afirmativas, de acordo com Guimarães (2005):

[É correto afirma que,] No Brasil, até agora, [...] [eles] 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 veem 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 (p. 182).

Antes de se passar à análise dos argumentos utilizados pelos ministros nos julgamentos realizados pelo STF, entretanto, é necessário dar breve destaque a um dos grandes marcos do debate público quanto à importância política e à relevância social das cotas com recorte racial no ES brasileiro: audiência pública promovida pelo Supremo – a principal corte de justiça no país.

⁴² Cabe destacar, entretanto, que “se nos E.U.A. os modos de justificação da ação afirmativa evoluíram e mudaram com o tempo, no Brasil eles se apresentam quase que simultaneamente” (FERES JÚNIOR, 2007, p. 74-75).

5.1 A audiência pública e a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF)

186

Realizada entre os dias 3 e 5 de março de 2010, a audiência pública teve como objetivo ouvir especialistas e representantes da sociedade civil a respeito de suas opiniões quanto à pertinência ou não das AAs e outros pontos de sua fundamentação e, em especial, as opiniões quanto a uma ação movida contra a implementação de programas de cotas raciais na UnB: a ADPF 186 – que, posteriormente, seria julgada pelo Supremo.⁴³

Essa ADPF foi ajuizada em julho de 2009 pelo Partido Democratas (DEM) contra o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília, em virtude dos atos administrativos e normativos do Conselho que determinaram a reserva de 20% do total das vagas oferecidas pela universidade a candidatos pretos e pardos. O Partido alegava que a política de cotas adotada pela UnB feria diferentes preceitos fundamentais da Constituição Federal, dentre os quais: o princípio republicano (artigo 1º, *caput*) e da dignidade da pessoa humana (inciso III); o repúdio ao racismo (artigo 4º, inciso VIII); a igualdade (artigo 5º, incisos I) e a legalidade (inciso II) (STF, 2012).

A ação considerava, ainda, que havia:

[...] ofensa aos princípios da impessoalidade, da razoabilidade, da publicidade e da moralidade, além de dispositivos que estabelecem o direito universal à educação (artigo 205); à igualdade nas condições de acesso ao ensino (artigo 206, *caput* e inciso I); à autonomia universitária (artigo 207, *caput*) e ao princípio meritocrático – acesso ao ensino segundo a capacidade de cada um (artigo 208, inciso V) (STF, 2012, s.p.).

A ADPF, no entanto, pode ser considerada uma ação que tinha por objetivo questionar a constitucionalidade da criação de todo e qualquer programa de AAs com provisão de cotas raciais para negros e, para tal, tomou por base o programa implementado pela UnB – ele, amplamente divulgado na mídia por contar com uma comissão de verificação da pertença étnico-racial dos candidatos. Nesse sentido, pode-se afirmar que se, por um lado, o DEM buscou mobilizar a principal corte do país, bem como as principais controvérsias entre contrários e favoráveis à política; por outro, o Supremo respondeu com a realização da audiência pública (SILVÉRIO, 2012).

⁴³ O processamento inicial no STF ocorreu no dia 20 de julho de 2009, a audiência pública, entretanto, vem a ocorrer em março do ano seguinte. O julgamento da Ação, por fim, deu-se em abril de 2012.

De acordo com a informação disponibilizada no sítio do Supremo Tribunal Federal [...], o número de requerimentos [de inscrição de participação] foi de 252, dentre os quais foram selecionados para a participação na audiência pública um total de 43 representantes [de instituições da sociedade civil] e especialistas [- dentre estes depoentes, 27 realizaram depoimentos favoráveis e 16 realizaram depoimentos contrários às cotas raciais]. Os critérios adotados para a seleção dos habilitados tiveram como objetivo garantir, ao máximo, (i) a participação dos diversos segmentos da sociedade, bem como (i) a mais ampla variação de abordagens sobre a temática das políticas de ação afirmativa de acesso ao ensino superior.

Um dado importante é que todos os requerentes, habilitados ou não, puderam enviar documentos com a tese defendida para o endereço eletrônico <acaoafirmativa@stf.jus.br>. O material enviado foi disponibilizado no portal eletrônico do Supremo Tribunal Federal (SILVÉRIO, 2012, p. 12).

Em análise dos depoimentos realizados na audiência, Céli Pinto (2012) afirma que a resistência às cotas raciais apresenta-se a partir de duas diferentes posturas: a primeira baseia-se no não reconhecimento dos negros como um grupo sobre o qual atuam exclusões específicas. Para sustentar esta posição, utiliza-se da tese da miscigenação e da não existência de racismo no país. A segunda postura ancora-se no temor que essas políticas possam criar um país racializado, introduzindo no país um racismo que não existia anteriormente. Em outras palavras, a primeira postura assenta-se na tese da futilidade uma vez que, mesmo entre aqueles que admitem haver desigualdades entre negros e brancos, não entendem que se tratem de desigualdades decorrentes do racismo. E, tendo em vista que a raiz do problema seria outro, a adoção de programas de AAs com provisão de cotas raciais resultaria numa tentativa inútil de resolvê-lo. Já a segunda postura assenta-se na tese da ameaça, pois, para os depoentes contrários adotar essas políticas significaria colocar em xeque uma conquista de nosso país – a inexistência de racismo – e introduzir um novo problema em nossa sociedade (HIRSCHMAN, 1992).

Nesse sentido, é correto afirmar que tanto o partido político – na ação ajuizada – quanto os depoentes contrários às AAs com critério racial – na audiência pública –, realizam ataques a essas políticas que implicam em tentativas de mudança.

De acordo com a autora, os temas que centralizam os argumentos de defesa também são dois. O primeiro se refere à questão da reparação à escravidão: sustenta-se que existe uma dívida por parte do Estado com as populações que tiveram seus antepassados escravizados. O segundo tema se refere à própria natureza da instituição universitária. Os defensores das cotas raciais, muitas vezes, preocupam-se em demonstrar que nada será mudado com o ingresso dos cotistas, que o mérito será garantido, que a autonomia universitária será respeitada e que a instituição se manterá intacta. Esta concepção de universidade como instituição imutável

segue o mesmo tipo de construção discursiva que se faz sobre o mérito. Desse modo, o significado da política poucas vezes teria entrado em disputa. No entanto, um pequeno grupo introduz o debate em torno do conhecimento produzido na universidade. Centram-se na diversidade, não apenas das pessoas que frequentam a instituição, mas a diversidade provocada pela presença dessas pessoas, de origens diversas e com experiências culturais diferenciadas.

Por fim, os pontos de concordância entre favoráveis e contrários às cotas raciais naquela ocasião referem-se ao reconhecimento de que há grandes desigualdades sociais quanto ao acesso à universidade pública, decorrente da pobreza e da desigualdade na distribuição de renda; e também na identificação da educação como uma importante via para a superação dessas condições.

Em suma, destacam-se como os pontos centrais no debate desenvolvido nos dias de audiência:

i) a presença de um debate entre os que veem o Brasil como uma democracia racial, mesmo que imperfeita, e os que apontam para uma situação de injustiça profundamente calcada na condição racial de parte da população; ii) uma grande dificuldade de reconhecer a existência do racismo que chega ao extremo na afirmação de que é impossível identificar no Brasil quem é negro e quem é branco; iii) um consenso sobre a desigualdade social existente no país expressado nas oportunidades hierarquicamente diferenciadas de educação; iv) a presença da universidade pública como uma instituição não passível de ser posta em discussão; v) a naturalização da noção de mérito; vi) a presença de uma postura que entenda as ações afirmativas como uma necessidade para reparar os efeitos da escravidão; vii) o aparecimento, ainda que esporádico, de uma postura crítica sobre o conhecimento que se produz na universidade; e viii) a percepção de que as políticas afirmativas se inserem em uma problemática mais ampla do aprimoramento do regime democrático no Brasil (PINTO, Céli, 2012, p. 147-148).

As discussões levadas a cabo nessa audiência forneceram elementos para a elaboração dos votos dos ministros do STF no julgamento, em 2012, sobre a constitucionalidade do programa de AAs com recorte racial na Universidade de Brasília.

5.2 A Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3330 e o Recurso Extraordinário (RE) 597285 RS

A polêmica em torno das políticas afirmativas no ensino superior que atuam com base na reserva de vagas (cotas) por critérios raciais e sociais também toma forma em outras medidas judiciais, para além da supracitada ADPF, que chegaram ao STF: a ADI 3330 e o RE 597258 RS.

A Ação Direta de Inconstitucionalidade referia-se à adoção da reserva de vagas no setor privado através do Programa Universidade para Todos. Segundo informações do Supremo:

No STF chegaram três Ações Diretas de Inconstitucionalidade [...] questionando o ProUni. A principal delas, a ADI 3330, foi ajuizada pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenem), o Democratas [...] e a Federação Nacional dos Auditores Fiscais da Previdência Social (Fenafisp). Também chegaram ao STF outras duas ações, a ADI 3314 e a ADI 3379, ambas apensadas à ADI 3330. Em preliminar, os ministros consideraram que a Fenafisp não tem legitimidade ativa para propor a ação (STF, 2012, s.p.).

De acordo com a Confenem, a Medida Provisória que criou o ProUni não atenderia aos requisitos de “relevância e urgência” para a sua edição – os quais estão previstos no artigo 62, parágrafos 1º e 2º, da Constituição Federal –, ofenderia o princípio constitucional da isonomia entre os cidadãos brasileiros, feriria a autonomia universitária bem como desvirtuaria o conceito constitucional de entidade beneficente de assistência social – categoria na qual se enquadrariam algumas das IES que adotam o Programa. O julgamento da ADI teve início em Plenário em abril de 2008, quando ministro Ayres Britto (relator) rechaçou todos os argumentos contrários ao ProUni, julgando a Ação improcedente e o Programa constitucional.

Quanto à suposta ameaça ao princípio da isonomia, o relator afirmou que “a ‘desigualação’ em favor dos estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas e os egressos de escolas privadas que hajam sido contemplados com bolsa integral não ofende a Constituição pátria, porquanto se trata de um *discrimen* que acompanha a toada de compensação de uma anterior e factual inferioridade [patrimonial e de renda]” (STF, 2012a, s.p.). Também defendeu que não há ferimento do princípio constitucional da autonomia universitária com a instituição do Programa no setor privado tendo em vista que ele foi concebido para operar por ato de adesão ou participação de forma voluntária. E, por fim, contra o argumento que a lei que rege o Programa teria desvirtuado o conceito constitucional de entidade beneficente de assistência social – criando regras para as entidades aderirem a ele e limitando o poder estatal de tributar, o que só poderia ser feito por meio de lei complementar - Britto afirmou que as entidades beneficentes de assistência social englobam as de assistência educacional e que a lei do ProUni apenas teria criado um “critério objetivo de registro contábil compensatório da aplicação financeira em gratuidade por parte das instituições educacionais” (STF, 2012a, s.p.). Naquela oportunidade, devido ao pedido de

vista do ministro Joaquim Barbosa, o julgamento foi interrompido e retomado em 2012 com a incorporação de seu voto-vista.

O Recurso Extraordinário, bem como a ADPF, referia-se a adoção das cotas em uma universidade pública. Ele, no entanto, foi interposto pelo estudante Giovane Pasqualito Fialho – que não foi aprovado no vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para o curso de Administração no ano de 2008, embora tivesse alcançado pontuação superior à de outros candidatos concorrentes e que ingressaram no curso pelo sistema de cotas.

Segundo o estudante, das 160 vagas para o curso, 30% foram destinadas a candidatos privilegiados em razão de sua etnia e condição social e 10 vagas a candidatos indígenas. Segundo o recurso, o sistema de cotas seria um “pacto da mediocridade”, além de ser crime de racismo a distinção no tratamento dos candidatos com base em critério étnico (STF, 2012, s.p.).

A análise dos argumentos utilizados pelos ministros do STF nos julgamentos da ADPF 186, do RE 597258 RS e da ADI 3330 e de suas decisões quanto a esses objetos tem início a seguir.

5.3 Os julgamentos

O ano de 2012 foi marcado por importantes debates e decisões acerca da constitucionalidade da política de cotas com recorte racial e social no ensino público e no ensino privado do país. Nos meses de abril e maio, foram julgadas aquelas três diferentes ações e o resultados de cada um dos julgamentos foi fundamental para a garantia da continuidade e expansão das ações afirmativas em diferentes IES pelo Brasil.

Ressalta-se que, em virtude do fato de que a decisão do STF no julgamento da ADPF, referente ao programa de ações afirmativas adotado pela UnB, criar um precedente de análise e julgamento dos outros dois programas – aquele adotado na UFRGS e o ProUni, de um modo geral – dá-se ao primeiro maior destaque.

5.3.1 Os sistemas de cotas raciais: a ADPF 186

Nos dias 25 e 26 de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal julgou a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186.⁴⁴ Sob a coordenação do então presidente do

⁴⁴ Os argumentos aqui referidos foram utilizados no decorrer da audiência. O vídeo dessa sessão está disponível no seguinte link: <http://www.youtube.com/watch?v=ZbOcW5oF2fQ>

STF, o ministro Ayres Britto, as sessões contaram com a participação dos ministros,⁴⁵ do representante do requerente (DEM), da requerida (UnB) e de especialistas e representantes da sociedade civil, na condição de *amicus curiae*.⁴⁶ A relatoria do processo foi de responsabilidade do ministro Ricardo Lewandowski.

Considerados os argumentos que balizavam o texto da Ação ajuizada pelo Partido Democratas contra o Cepe da Universidade de Brasília e os argumentos apresentados pelos *amicus curiae*, o ministro relator apresentou o seu voto e, na sequência, os demais ministros do Supremo.

Iniciada a arguição, a relevância do julgamento em questão é destacada pelo ministro Lewandowski, por entender que:

[...] a questão relativa às ações afirmativas insere-se entre os temas clássicos do controle de constitucionalidade, aqui e alhures, sendo de toda a conveniência que a controvérsia exposta nesta ação seja definitivamente resolvida por esta Suprema Corte, de maneira a colocar fim a uma controvérsia que já se arrasta, sem solução definitiva, por várias décadas nas distintas instâncias jurisdicionais do País (2012, p. 3).

Deste modo, de acordo com o relator, a questão fundamental que seria examinada pelo Supremo era se os programas de ação afirmativa que estabelecem um sistema de reserva de vagas com recorte étnico-racial – adotado pela UnB e outras IES – para ingresso na educação superior estariam ou não em consonância com a Constituição Federal. Para cumprir essa tarefa, passa a discutir o tema à luz dos princípios da Carta Magna.

Prossegue sua arguição, então, com o argumento da igualdade e por ressaltar que o princípio da igualdade possui duplo aspecto: formal e material. O princípio da isonomia no plano formal está declarado no artigo 5º, *caput* da Constituição – “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. A igualdade material ou substancial, por outro lado, deve considerar as diferenças que distinguem os indivíduos – brasileiros e estrangeiros que

⁴⁵ Além do então presidente do Supremo, estavam presentes no julgamento e votaram: a ministra Rosa Weber e a ministra Cármen Lúcia; e os ministros Ricardo Lewandowski, Joaquim Barbosa, Cezar Peluso, Gilmar Mendes, Marco Aurélio, Celso de Mello e Luiz Fux.

⁴⁶ No primeiro dia de julgamento, participaram com depoimentos 11 *amici curiae* (amigos da Corte, indivíduos que não integram a Corte, mas são convidados a participar de sessões com depoimentos sobre os casos em julgamento), eram eles: Luís Inácio Adams (advogado-geral da União), Juliana Ferreira Correia (Movimento Pardo Brasileiro), Vanda Marisa Gomes Siqueira (advogada), Ophir Cavalcante (Presidente da Ordem dos Advogados do Brasil), Haman Tabosa Córdova (Defensoria Pública da União), Edio Silva (Associação de Direitos Humanos em Rede – Conectas), Humberto Adami Santos Junior (Instituto de Advocacia Racial e Ambiental), Sílvia Cerqueira (Movimento Negro Unificado), Thiago Lopes (Educafro – Educação e cidadania de afrodescendentes carentes), Márcio Thomaz Bastos (Associação Nacional dos Advogados Afrodescendentes) e Débora Duprat (vice-procuradora Geral da República).

moram no país – por razões naturais, culturais, sociais, econômicas ou mesmo acidentais, atentando ainda para a desequiparação que se dá no mundo dos fatos entre os distintos grupos sociais (LEWANDOWSKI, 2012).

Afirma que para que a igualdade se estenda ao plano material, o Estado pode lançar mão de políticas de cunho universalista – abrangendo um número indeterminado de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural – e de ações afirmativas – buscando atingir grupos sociais específicos, atuando de maneira pontual, atribuindo-lhes certas vantagens por um tempo limitado, permitindo-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares. Entende-se assim que, tendo em vista que a garantia da igualdade é compromisso constitucional e de responsabilidade do Estado, implica no oferecimento de condições de igualdade formal e material. O alcance desse objetivo, no que concerne ao aspecto material, perpassaria assim pelo oferecimento de processos e oportunidades adequadas aos indivíduos (SEN, 2000).

O ministro cita, ainda, Ikawa, que afirma:

[...] enquanto há indivíduos que não mais podem ser alcançadas por políticas universalistas de base, mas que sofreram os efeitos, no que toca à educação, da insuficiência dessas políticas. São necessárias, por conseguinte, também políticas afirmativas.

[...] As políticas universalistas materiais e as políticas afirmativas têm [...] o mesmo fundamento: o princípio constitucional da igualdade material. São, contudo, distintas no seguinte sentido. Embora ambas levem em consideração os resultados, as políticas universalistas materiais, diferentemente das ações afirmativas, não tomam em conta a posição relativa dos grupos sociais entre si (2008 apud LEWANDOWSKI, 2012, p. 5-6).

Desta forma, o princípio da universalidade presente nas políticas universalistas materiais – que desconsidera a situação concreta de determinados grupos sociais e sua perspectiva histórica – acarreta injustiças ao não levar em conta as diferenças.

Paralelo interessante de se traçar com a afirmação de Sen (2008) de que:

Ainda que [...] [a] retórica (p. ex. “todos os homens nascem iguais”) seja em geral considerada parte essencial do igualitarismo o efeito de ignorar-se as variações interpessoais pode ser, na verdade, profundamente não igualitário, ao esconder o fato de que a igual consideração de todos pode demandar um tratamento bastante desigual em favor dos que estão em desvantagem. As exigências de igualdade substantiva podem ser especialmente rigorosas e complexas quando existe uma boa dose anterior de desigualdade a ser enfrentada (p. 28-29).

Também no sentido de atentar à necessidade de considerar a situação concreta de determinados grupos sociais e sua perspectiva histórica, o ministro relator se refere à

afirmação de Boaventura Santos (2003) de que a adequação do princípio da igualdade e da diferença são variáveis de acordo com a situação que se vivenciada – igualdade quando a diferença inferioriza e diferença quando a igualdade descaracteriza. Segundo o relator, a adoção das políticas afirmativas, que levam à superação da perspectiva meramente formal do princípio da isonomia, integra assim o próprio cerne do conceito de democracia.

É desta maneira que o ministro Marco Aurélio, em referência à fala da ministra Carmen Lúcia em outra sessão, argumenta: “a ação afirmativa é uma possibilidade da superação do problema do não-cidadão. Democracia não combina com desigualdade. República não combina com preconceito”. Ou seja, a nacionalidade não estendeu a cidadania a todos os brasileiros, sendo ainda necessário combater a pobreza de cidadania na democracia e os processos que levam à estigmatização e, por conseguinte, discriminação no bojo da República (FERNANDES, A., 1991; GOFFMAN, 1978; GUIMARÃES, 2005).

O relator argumenta que a política de reserva de vagas não é estranha à constituição e cita como exemplos as ações voltadas para as mulheres e para pessoas com deficiência. O ministro Gilmar Mendes ressalta, ainda, que a Constituição preconiza políticas sociais para pessoas em condição hipossuficiente. E, nesse sentido, destaca-se a afirmação do ministro Celso de Mello de que o conceito de minoria não é apenas numérico, mas refere-se também à situação de vulnerabilidade. Situação essa que se expressa nas restrições de liberdades (facilidades econômicas e oportunidades sociais) e nas variadas condições de pobreza (de riqueza, de autoestima social e de poder) vivenciadas pelos potenciais candidatos às cotas e ao ProUni (FERNANDES, A., 1991; SEN, 2000).

Ainda contra o argumento de que as ações afirmativas ofendem o princípio da constitucionalidade, o ministro Cezar Peluso afirma que o princípio da igualdade de oportunidades é único e assume feições com base na realidade em que ele atua. Desta forma, é necessário realizar a equiparação de situações. Carmen Lúcia defende que essa equiparação, ou igualação, corresponde a um processo dinâmico para a aquisição de condições iguais de oportunidades. Por conseguinte, argumenta Aurélio, não basta não discriminar, é preciso assumir uma postura afirmativa e promover a igualdade de oportunidades. Cabe lembrar que o antirracismo do Estado brasileiro, discurso hegemônico pelo menos entre a década de 1930 até o início deste milênio, não significou um antirracismo em nossa sociedade uma vez que o racismo ainda se expressa em uma “cidadania” cujos direitos não são cumpridos e respeitados – restrições fatuais da cidadania que criam grandes desigualdades (BERNARDINO-COSTA; SANTOS; SILVÉRIO, 2009; GUIMARÃES, 2005).

Deste modo, o ministro Ayres Britto, destaca que há uma desigualdade na própria desigualdade – entre brancos e negros pobres. Logo, deve haver políticas públicas no âmbito das políticas públicas que visem promover, construir, elevar o “desigual por baixo” – que, assim, é elevado. O outro, porém, não é rebaixado. Afirma, ainda, que aqueles que não sofrem preconceito de cor já se encontram numa posição social vantajosa em comparação com aqueles que sofrem: as pessoas que não sofrem preconceito sentem-se, não como iguais, mas superiores. Desta maneira, o entendimento de que se tratam de pessoas “normais” – portanto, não passíveis de serem estigmatizadas – permite aos que são sofrem de preconceito atribuir-se características humanas superiores (ELIAS; SCOTSON, 2000; GOFFMAN, 1978). Nesse sentido, Britto afirma que, no que concerne à tarefa de proibir as discriminações negativas, a igualdade só foi proclamada como objeto constitucional para proteger os desfavorecidos e que brancos nunca precisaram de Constituição. A integração social dos negros e de outros grupos discriminados, no seu entendimento, depende da criação de condições muito distintas destas que caracterizam esse quadro de desigualdades: pressupõe fraternidade, transitar em igualdade de condições em alguma medida nos espaços institucionais, somada ainda à inclusão econômica, de recursos, etc.

A menção a Convenções e Tratados da ONU e da UNESCO é feita na fala de diferentes ministros, seja para referir-se ao significado o termo ação afirmativa (Lewandowski), seja para respaldar a legitimidade de sua adoção – tendo em vista de esses instrumentos defendem que as AAs não podem ser consideradas formas de discriminação racial, pois asseguram a proteção necessária para diferentes grupos (Aurélio) –, seja para recordar o compromisso assumido pelo Brasil ao ser signatário de diversos desses instrumentos, o que impõem-lhe a realização responsável das ações acertadas (Mello). O emprego de tais justificativas demonstra o reconhecimento da ONU e da UNESCO pelo Supremo – a mais alta Corte do país – como dois importantes atores no cenário internacional. Capazes de definir significados, influenciar na definição de agendas e pressionar pelo cumprimento de compromissos – dentre os quais, cita-se a implementação de medidas voltadas ao alcance dos objetivos do Plano de Ação de Durban.

Na continuidade de sua arguição, o relator utiliza-se do argumento da justiça distributiva. Segundo ele,

Só ela permite superar as desigualdades que ocorrem na realidade fática, mediante uma intervenção estatal determinada e consistente para corrigi-las, realocando-se os bens e oportunidades existentes na sociedade em benefício da coletividade como um todo (LEWANDOWSKI, 2012, p. 7).

De acordo com a ministra Weber, se as oportunidades são limitadas, é necessário que cada grupo tenha oportunidades equivalentes. Por conseguinte, se os negros não chegam no ensino superior é porque não têm as mesmas oportunidades. Ressalta que ainda que haja brancos que também não as desfrutem, vêem-se mais representados nos diferentes espaços – dentre os quais, o ambiente universitário. Por outro lado, o déficit educacional e cultural da população negra verificado ainda hoje, segundo Peluso, é fruto de entraves de acesso à educação e acarreta o agravamento de barreiras e obstáculos que estão na raiz do desnivelamento social. Isso porque, no seu entendimento, a educação é meio indispensável de acesso aos frutos de desenvolvimento social e econômico,⁴⁷ logo, é responsabilidade ética e jurídica do Estado e da sociedade realizar a igualdade material e promover a justiça histórica.

Mendes questiona, ainda, o que se deve fazer com um aluno de escola pública que pretende ingressar numa IES também pública. Entende que é razoável criar outro modelo que busca criar mais oportunidades de acesso e ingresso neste nível de ensino, tal como as cotas para egressos de escolas públicas. Justifica-se, então, a adoção de ações que busquem garantir a equidade atuando no sentido de diminuir ou abrandar as desigualdades que determinam e diferenciam as oportunidades de acesso de negros e EEPs à educação superior (MCCOWAN, 2007; RAWLS, 1997). Esse outro modelo, segundo Lewandoswki (2012), é legítimo tendo em vista que a Carta Magna não se mostrou contra outros mecanismos que asseguram a justiça distributiva. Alerta, entretanto, para o fato que – em especial no âmbito das universidades estatais – deve-se atentar para o uso de critérios de seleção que considerem uma distribuição mais equitativa dos recursos públicos.

O argumento do mérito também foi mencionado no decorrer do julgamento da ADPF. Conforme Rosa Weber, as cotas não necessariamente excluem esse critério, pois os cotistas também estão sujeitos a uma nota de corte para a aprovação nos exames seletivos e as vagas remanescentes, por sua vez, são preenchidas pelos ingressantes do sistema universal. Peluso ainda defende que o mérito é critério justo para candidatos com oportunidades assemelhadas, porém, não é possível aplicar este critério para quem não desfrutou disso. Desta forma, o discurso do mérito pessoal ignora obstáculos enfrentados por dadas camadas populacionais. Deve-se recordar aqui que, para Bourdieu, cada indivíduo é detentor de uma bagagem social – constituída por diferentes capitais –, cuja parte dos componentes é transmitida pela família. E

⁴⁷ Refere-se aqui a “desenvolvimento social e econômico” por serem os termos empregados pelo ministro, embora nessa dissertação – tendo por base seu referencial teórico – compreenda-se que poderiam ser substituídos pelo conceito de “desenvolvimento”.

o capital cultural constitui – sobretudo, em sua forma subjetiva – é o elemento da bagagem familiar que teria maior impacto na definição do destino escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Nas palavras de Marco Aurélio, “a meritocracia sem igualdade de partida (pontos de partida) é apenas uma forma velada de aristocracia”.

Os argumentos dos ministros ainda vão ao encontro da afirmação de Guimarães (2005) de que, do ponto de vista normativo, não se questiona que o principal critério de ingresso nas IES deva ser o mérito – sem que esse nível de ensino seja, nas condições atuais, reservado a uma elite intelectual. Isto porque se compreende que a qualificação dos indivíduos para o desempenho das funções exigidas pelos postos que desejam concorrer não deve ser aquém do que é, em geral, requerido – “ou seja, políticas afirmativas visam corrigir, e não eliminar, mecanismos de seleção por mérito” (p. 175). Segundo ele, “questiona-se, sim, que o mérito e os dotes intelectuais estejam sendo empanados por desigualdades raciais e de classe, que podem ser corrigidas por políticas compensatórias” (p. 202-203).

E pela sub-representação destes grupos sociais em situação de desvantagem na competição por uma vaga na educação superior, decorrente também da larga difusão do ideal do mérito individual, evoca-se o argumento da proporcionalidade. De acordo com o relator, a gravidade do fato que os principais espaços de poder mantêm-se inacessíveis aos grupos marginalizados, ensejando a reprodução e perpetuação de uma elite dirigente, ganha maiores proporções quando tal concentração de privilégios afeta a distribuição de recursos públicos.

Todos sabem que as universidades, em especial as universidades públicas, são os principais centros de formação das elites brasileiras. Não constituem apenas núcleos de excelência para a formação de profissionais destinados ao mercado de trabalho, mas representam também um celeiro privilegiado para o recrutamento de futuros ocupantes dos altos cargos públicos e privados do País (LEWANDOWSKI, 2012, p. 30).

É desta forma que, nos programas de AAs implementados nas IES públicas também devem ser proporcionais e razoáveis. Ambos os aspectos estão presentes no programa adotado pela UnB, objeto de julgamento desta ADPF.

O argumento da diversidade é empregado por alguns ministros em duas interpretações: um discurso de elogio da diferença cultural em si e de relativismo cultural; e, no entendimento que a diversidade contribui para a qualidade das instituições que as promovem – “o ensino universitário e a experiência universitária seriam enriquecidos pela inclusão de pessoas com diferentes histórias de vida, que até então estavam ausentes desse espaço” (FERES JÚNIOR;

DAFLON; CAMPOS, 2012, p. 91). Segundo os autores, esse último argumento coloca a experiência à frente do princípio e “o que se defende não é o valor da diversidade em si, mas as consequências benignas que ela traz para a educação” (2012, p. 91).

Relativa à primeira interpretação, destaca-se as intervenções do ministro Joaquim Barbosa e do ministro relator. Para Barbosa, o cunho pedagógico e parte do caráter exemplar das Ações Afirmativas é inculcar nas pessoas o princípio da pluralidade de convivência nos espaços. Para Lewandowski,

justiça social, hoje, mais do que simplesmente redistribuir riquezas criadas pelo esforço coletivo, significa distinguir, reconhecer e incorporar à sociedade mais ampla valores culturais diversificados, muitas vezes considerados inferiores àqueles reputados dominantes.

Esse modo de pensar revela a insuficiência da utilização exclusiva do critério social ou de baixa renda para promover a integração social de grupos excluídos mediante ações afirmativas, demonstrando a necessidade de incorporar-se nelas considerações de ordem étnica e racial (2012, p. 28).

Justifica, ainda, seu argumento com citação de Zygmunt Bauman:

Quanto mais as pessoas permanecem num ambiente uniforme [...], mais é provável que “desaprendam” a arte de negociar significados compartilhados e um *modus operandi* agradável. Uma vez que esqueceram ou não se preocuparam em adquirir as habilidades para uma vida satisfatória em meio à diferença, não é de esperar que os indivíduos que buscam e praticam a terapia da fuga encarem com horror cada vez maior a perspectiva de se confrontarem cara a cara com estranhos. Estes tendem a parecer mais e mais assustadores à medida que se tornam cada vez mais exóticos, desconhecidos e incompreensíveis, e conforme o diálogo e a interação que poderiam acabar assimilando sua “alteridade” ao mundo de alguém se desvanecem, ou sequer conseguem ter início. A tendência a um ambiente homogêneo, territorialmente isolado, pode ser deflagrada pela mixofobia. Mas praticar a separação territorial é colete salva-vidas e o abastecedor da mixofobia; e se torna gradualmente seu principal reforço.

[...]

A “fusão” exigida pela compreensão mútua só pode resultar da experiência compartilhada. E compartilhar a experiência é inconcebível sem um espaço comum (2005, p. 44).

Relativas à segunda interpretação – que a diversidade contribui para a qualidade das instituições que as promovem –, destaca-se a fala do relator e parte do depoimento de Débora Duprat, vice-procuradora geral da República. De acordo com Lewandowski, compartilhar experiências é impossível sem a convivência num espaço em comum – ou, nos termos de Goffman (1978), na ausência de contatos mistos.⁴⁸

⁴⁸ Momentos em que os estigmatizados e os “normais” estão na mesma situação social, na presença física imediata um do outro.

Para o ministro, tal convivência é de extrema relevância quando se considera que o papel da universidade não é de apenas formar profissionais, mas também formar futuros líderes e ocupantes de altos cargos no país. Alerta, assim, para o fato que as universidades são núcleos de excelência de formação para o mercado de trabalho, mas também de recrutamento dos ocupantes dos espaços e altas esferas de poder do meio público e privado.

É certo afirmar, ademais, que o grande beneficiado pelas políticas de ação afirmativa não é aquele estudante que ingressou na universidade por meio das políticas de reserva de vagas, mas todo o meio acadêmico que terá a oportunidade de conviver com o **diferente** ou, nas palavras de Jürgen Habermas, conviver com o **outro**.

[...] É preciso, portanto, construir um espaço público aberto à inclusão do outro, do *outsider* social. Um espaço que contemple a alteridade. E a universidade é o espaço ideal para a desmistificação dos preconceitos sociais com relação ao **outro** e, por conseguinte, para a construção de uma consciência coletiva plural e culturalmente heterogênea, aliás, consentânea com o mundo globalizado em que vivemos (LEWANDOWSKI, 2012, p. 31-32).

Duprat cita a declaração de uma representante da Universidade de Harvard – a melhor universidade do mundo –, em memorial de defesa das AAs:

Se o desempenho escolar tivesse sido o único e exclusivo critério ou mesmo o critério predominante, a Universidade de Harvard teria perdido grande parte de sua vitalidade e excelência intelectuais. E a qualidade da experiência intelectual oferecida a todos os alunos teria sido prejudicada. O jovem fazendeiro de Idaho pode trazer para Harvard algo que o estudante de Boston não tem como oferecer. Da mesma forma, um estudante negro, com frequência, traz um aporte que um branco não pode oferecer. A qualidade da experiência educacional de todos os alunos de Harvard depende, em parte, desta diversidade de antecedentes e expectativas que os estudantes trazem consigo.

E afirma que se a universidade brasileira se propõe a promover a diversidade (missão), é isso que deve ser acompanhado e verificado na adoção de critérios de ingresso.

Por conseguinte, no sentido que a diversidade passa a ser crescentemente valorizada e a igualdade de oportunidades dos diferentes grupos assegurada: “a identidade negra deixaria de ser, assim, motivo de vergonha para se tornar razão de orgulho” (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012, p. 91).

Ainda no que concerne ao argumento da diversidade, cabe destacar que sua utilização foi central para a continuidade das ações afirmativas nos E.U.A. – a despeito da declaração de inconstitucionalidade das cotas pela Suprema Corte.

[O juiz] Powell argumenta que a diversidade na sala de aula é um interesse de Estado imperativo (*compelling state interest*), pois contribui para a qualidade da experiência universitária, na graduação e pós-graduação. Ao mesmo tempo, Powell

deixa claro que raça e etnia não devem ser os únicos critérios usados para se produzir diversidade, há que se considerar outros como, por exemplo, origem social, geográfica, aptidões, etc.

Ainda no âmbito da Corte, o argumento pró-diversidade de Powell foi usado repetidas vezes. A mais recente deu-se na decisão do caso *Grutter v. Bollinger*, sobre ação afirmativa na University of Michigan. O juiz responsável pelo *swing vote*, dessa vez Sandra O'Connor, relatou a decisão usando como centro da justificação o argumento da diversidade. Ratificando explicitamente a decisão anterior de Powell, O'Connor rejeitou o uso da raça como critério exclusivo, mas permitiu seu uso em combinação com outros critérios no julgamento das qualidades e aptidões individuais de cada candidato. Novamente, a diversidade foi justificada pelos benefícios que traz à educação, incluindo aí um maior entendimento inter-racial e a demolição de estereótipos raciais (FERES JÚNIOR, 2007, p. 73).

Quanto à decisão brasileira, também é importante salientar que, de acordo com o ministro Lewandowski, o uso do termo “raça” pelas ações afirmativas é justificado. Uma vez que é utilizado para a construção de hierarquias entre pessoas de cores diferentes, como conceito nativo e não como conceito biológico, deve ser utilizado nesse sentido para se desconstruir estas hierarquias. Prossegue afirmando que a neutralidade estatal se mostra, até hoje, um grande fracasso e menciona que dados da PNAD apontam um aumento da população autodeclarada preta ou parda, possivelmente em decorrência da adoção de AAs variadas no país, o que sinaliza a recuperação da identidade racial. Defende, assim, que as políticas afirmativas propiciam o empoderamento e ganhos de autoestima: o reconhecimento e a valorização de determinados grupos étnicos e sociais.

Segundo ele, a pretensa inferioridade destes grupos se reflete nas visões e perspectivas dos excluídos e daqueles que consciente ou inconscientemente se beneficiam dela. Em outras palavras, as condições de desvantagem – entraves às liberdades e pobreza de cidadania – refletem-se no *habitus* destes indivíduos, em suas expectativas e seus projetos de futuro (BOURDIEU, 2003; FERNANDES, A., 1991; SEN, 2000). Decorre daí, a importância de exemplos de sucesso para estes grupos marginalizados.

Como destaca Bourdieu (2001), a conservação da ordem social está diretamente relacionada à simetria entre esperanças (*illusio*) e oportunidades (*lusiones*). Assim, estes aceitam as condições de sua existência e quando a contestam não conseguem ultrapassar suas relações mais imediatas com vista a atacar as estruturas. A função do *habitus*, neste contexto, é minimizar a distância entre as antecipações e as realizações cujo resultado são comportamentos resignados. A criação de oportunidades adequadas aliada aos ilustrativos exemplos de sucesso de pessoas do mesmo grupo de origem beneficiárias de AAs (negros,

indígenas, provenientes de famílias de baixa renda, etc.) pode, assim, fomentar esperanças nestes indivíduos e propiciar mudanças na ordem social.

Por outro lado, de acordo com Lewandowski, a desigualdade de brancos, pretos e pardos evidencia situações diferenciadas de empoderamento destas populações em diferentes espaços – reflexo de seu poder de acesso a recursos e bens, poder de tomar decisões e fazer escolhas, etc. (PINTO, Carla, 1988). Nesse sentido, Fux destaca o argumento da reparação: as AAs devem atuar como um mecanismo de transferência social – ou seja, de empoderamento de dados grupos sociais – para a promoção de uma sociedade justa e solidária (que a Constituição promete e deve realizar), buscando a correção de erros passados.

Ainda no que diz respeito ao argumento da reparação, interessa destacar que para o ministro Peluso as AAs voltam-se para o futuro e – tendo em vista que elas não compensam/atuam sobre uma realidade de injustiça do passado – não devem ser entendidas como mecanismos de reparação histórica. A divergência entre a perspectiva de reparação adotada pelos ministros Fux e Peluso permite inferir que para o primeiro as políticas afirmativas possuem um caráter de ação reparatória – considerando-se que existe uma pessoa que foi vítima de discriminação –; já para o segundo essas políticas têm caráter preventivo – buscando-se evitar que indivíduos de certos grupos de risco tenham seus direitos alienados (GUIMARÃES, 2005).

O primeiro pauta-se pela antiga noção de ação afirmativa, que:

[...] tem até os dias de hoje inspirado decisões de Cortes americanas, conservando o sentido de reparação por uma injustiça passada. [O segundo pauta-se pela] [...] noção moderna [que, em sua concepção geral,] se refere a um programa de políticas públicas ordenado pelo executivo ou pelo legislativo, ou implementado por empresas privadas, para garantir a ascensão de minorias étnicas, raciais e sexuais. [...] [De acordo com as concepções de cada ação,] No primeiro caso, existe uma pessoa que foi vítima de um tratamento discriminatório [...]; no segundo, existem pessoas que têm grande probabilidade estatística de virem a ser discriminadas, por pertencerem a um grupo. [...] As duas noções ilustram a evolução do nosso conhecimento sociológico sobre causas sociais e sobre os modos de operação das estruturas sociais (GUIMARÃES, 2005, p. 170).

Seja pautando-se pela primeira, seja pautando-se pela segunda concepção de AAs, compreende-se que a principal finalidade das cotas raciais é distinta daquela das cotas sociais. A evolução do conhecimento sociológico sobre as divisões sociais, sobre as causas sociais e sobre modos de operação de estruturas sociais permitiram compreender a necessidade de distinção na concepção destas políticas sociais. À política com recorte racial importa o

combate do fenômeno do racismo na sociedade brasileira, à política com recorte social importa a mobilidade social.

5.3.1.1 Sobre a exequibilidade

Destacados os argumentos da igualdade, da justiça distributiva, do mérito, da proporcionalidade, da diversidade e da reparação, sugere-se aqui o argumento da exequibilidade. Tal argumento resultaria tanto do somatório de justificativas que alegam a consonância das AAs com a Constituição – portanto, resultando em sua permissibilidade – quanto do conjunto das estratégias apontadas para serem adotadas na execução da política.

Cabe recordar que o mais forte argumento adotado pelos reacionários de todos os países contra os direitos do homem e, particularmente, contra os direitos sociais é que não existem possibilidades reais, práticas para a implementação dessas políticas (BOBBIO, 2004; GUIMARÃES, 2005). Tal alegação ganha expressão, por exemplo, no argumento de que é impossível identificar no Brasil quem é negro e quem é branco.⁴⁹

Quanto à identificação do pertencimento do indivíduo à população negra, o relator aponta como possibilidades a autoidentificação e a heteroidentificação (identificação por terceiros).

A identificação deve ocorrer primariamente pelo próprio indivíduo, no intuito de evitar identificações externas voltadas à discriminação negativa e de fortalecer o reconhecimento da diferença. Contudo, tendo em vista o grau mediano de mestiçagem (por fenótipo) e as incertezas por ela geradas – há [...] um grau de consistência entre autoidentificação e identificação por terceiros no patamar de 79% -, essa identificação não precisa ser feita exclusivamente pelo próprio indivíduo. [...] Para se coibir possíveis fraudes na identificação no que se refere à obtenção de benefícios e no intuito de delinear o direito à redistribuição da forma mais estreita possível [...], alguns mecanismos adicionais podem ser utilizados como: (1) a elaboração de formulários com múltiplas questões sobre a raça (para se averiguar a coerência da autoclassificação); (2) o requerimento de declarações assinadas; (3) o uso de entrevistas [...]; (4) a exigência de fotos; e (5) a formação de comitês posteriores à autoidentificação pelo candidato (IKAWA, 2008, 129-130).

Fux e Duprat, entretanto, alertam que em qualquer uma das situações e concebidos os programas de AAs, considere-se apenas o fenótipo (manifestação física da cor negra, por exemplo) e não o genótipo (herança genética) dos candidatos. Conforme a vice-procuradora geral da República, é necessário desconstruir o argumento de que a inexistência de raça

⁴⁹ De acordo com Tragtenberg, “aqui chegamos a talvez uma das questões mais cruciais do debate: como os anticotas raciais podem falar na categoria negro se eles clamam por sua inexistência? Se não existem negros, como eles repetidamente se referem a negros? Se argumentam que a discriminação fundamental é socioeconômica e se os negros são pobres, segundo eles, como podem eles distinguir quem é negro e quem não é? Essa incoerência intrínseca do discurso anticotas raciais deve ser ressaltada” (2012, p. 186-187).

(biologia) impede a criação de ações diferenciadas e que visem o combate ao racismo, pois, este termo é empregado para referir-se às ações discriminatórias que se dão no meio social.

Como afirma Munanga (2003),

Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (p. 6).

Em outras palavras, pode-se dizer que:

Sabemos que em nossa sociedade, como em outras, grupos são marginalizados devido a preconceitos culturais, de gênero e também raciais. É claro que a “descoberta” recente da biologia molecular de que raça não é um conceito cientificamente consistente não diminui em nada os efeitos sociais do racismo e do preconceito racial. A cultura também não está inscrita em nossos genes, no entanto o ódio à diferença cultural tem consequências graves onde quer que ele se instaure, vide a guerra genocida na Bósnia, por exemplo. Em suma, a questão que aqui tratamos é social não da ordem da genética (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012, p. 86).

Lewandowski e Mendes lembram que a constitucionalidade das AAs também deve se resguardar na temporalidade da política – aspecto previsto na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1969, da ONU – uma vez que não tem por finalidade manter direitos desiguais depois de atingidos os seus objetivos. Desta forma, é necessária a realização do acompanhamento par-e-passo da implementação da política com relatórios e corrigir eventuais distorções.

Rosa Weber afirma que o risco de uma política pública ser ineficaz não a qualifica como inadequada, somente a experiência é que pode dizê-la assim. E, ainda que as desigualdades possam seguir existindo após a obtenção dos diplomas – conforme o argumento de contrários às AAs com recorte racial –, Peluso destaca que é necessário ter em mente a importância dessas políticas por garantirem a estes estudantes o acesso ao patrimônio cultural.

Quanto aos critérios de seleção para o ingresso nas IES, o relator afirma que:

[...] qualquer critério adotado colocará alguns candidatos em desvantagem diante dos outros, mas uma política de admissão pode, não obstante isso, justificar-se, caso pareça razoável esperar que o ganho geral da comunidade ultrapasse a perda global e caso não exista uma outra política que, não contendo uma desvantagem comparável, produza, ainda que aproximadamente, o mesmo ganho (DWORKIN, 2002 apud LEWANDOWSKI, 2012, p. 15-16).

Ainda no que concerne às estratégias que buscam garantir o cumprimento dos objetivos das AAs, Carmen Lúcia defende a adoção de outras políticas compensatórias – para além da etapa do ingresso – a fim de complementá-las e evitar o reforço do preconceito aos estudantes em não conseguir seguir nas IES em igualdade de condições. A oferta de auxílios financeiros, pedagógicos e psicológicos cumpre este papel.

Nesse sentido, destaca-se a afirmação de Bourdieu e Champagne (1997) que:

Se fracassarem [os beneficiários das AAs], o que continua sendo o destino mais provável para eles, estarão destinados a uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, “suas chances”, e que a instituição escolar tende a definir cada vez mais, a identidade social; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior é reservada de direito, e ocupada de fato pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (o que explica também o porquê do fracasso escolar ser vivenciado como uma catástrofe, até nos ambientes populares). Desta forma, a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela (p. 483).

Desta maneira, a oferta de processos adequados que não seja acompanhada por ações que visem promover oportunidades adequadas a estes indivíduos *outsiders* pode propiciar a elaboração de discursos discriminatórios por parte dos indivíduos estabelecidos. A evasão, por exemplo, daqueles estudantes pelos mais variados motivos – aos olhos dos defensores do mérito individual – seria a comprovação do equívoco que representa a política. Aos familiares daqueles estudantes, o seu fracasso representaria uma decepção e a promessa da oportunidade de obtenção de um diploma universitário seria interpretada como um engodo.

Por fim, Joaquim Barbosa alerta para o fato que as ações afirmativas podem alterar o *status quo*, logo, também podem suscitar resistências daqueles indivíduos que dele se beneficiavam. Entendendo-se que o campo educacional é um campo de poder cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo do capital cultural é posto em questão (BOURDIEU, 1996), espera-se verificá-las no contexto da prática da política. Tomarão forma, por exemplo, de fofocas depreciativas e outras práticas de mesma natureza por distintos indivíduos no interior das instituições.

Finalizadas as arguições dos ministros e declarados seus votos, o resultado final do julgamento foi de unanimidade dos termos – 10 votos a 0 – rejeitando o cabimento da Ação e julgando-a improcedente. O sistema de cotas raciais da Universidade de Brasília foi assim considerado constitucional e pôde ser adotado nos mesmos moldes em outras IES brasileiras.

5.3.2 O ProUni no setor privado: a ADI 3330

No dia 03 de maio de 2012, o STF retomou o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade 3330 – iniciado em abril de 2008 – que tinha por objeto o Programa Universidade para Todos. Sob a presidência de Ayres Britto, o relator da Ação, e a presença dos ministros,⁵⁰ Joaquim Barbosa incorporou seu voto-vista e seguiram-se outras arguições.⁵¹

Retomados os principais argumentos do relator em defesa do ProUni, Barbosa afirmou que ele se enquadra num conceito mais amplo de políticas afirmativas, com o objetivo de atuar no excludente sistema educacional, promovendo a inserção e o empoderamento de parte da população sem decorrer prejuízo para os demais. A criação do Programa resulta de uma tentativa de abrandar uma situação geradora de uma grande perplexidade: a coexistência, de um lado, de um baixíssimo percentual da população que logra obter o grau acadêmico universitário e, de outro, a existência de vagas ociosas nos cursos superiores universitários do país – predominantemente em universidades privadas. Quadro a que se soma a evidente dificuldade de acesso à educação superior pelos indivíduos pertencentes às camadas sociais mais humildes.

Britto defende, ainda, que o ProUni tem o mérito de atender a essa necessidade coletivamente sentida que se chama educação – o primeiro dos direitos sociais listados pela Constituição, no artigo 6º. Destaca, assim, a sua absoluta procedência tendo em vista que “a educação é a primeira das necessidades coletivamente sentidas, porque é condição praticamente para o desfrute mais qualificado, mais consciente, de todos os demais direitos”.

Compreende-se, assim, que essa política afirmativa visa a redistribuição de oportunidades de acesso a esse direito social essencial ao desenvolvimento dos povos e das nações (ONU, 1998) e o combate à discriminação econômica a que estudantes – provenientes de famílias de baixa renda – estavam sujeitos.

Por outro lado, segundo Barbosa, a pobreza crônica que perpassa várias gerações e atinge um contingente considerável de famílias brasileiras é fruto de falta de oportunidades educacionais, o que leva a certa inconsistência na mobilidade social. No seu entendimento, isso caracteriza, em essência, o que se pode qualificar como ciclos cumulativos de desvantagens competitivas. Em outras palavras, as situações de pobreza e entraves às

⁵⁰ Além do então presidente do STF e do ministro Joaquim Barbosa, estavam presentes e votaram: a ministra Rosa Weber e os ministros Luiz Fux, Dias Toffoli, Marco Aurélio e Gilmar Mendes.

⁵¹ Os argumentos aqui mencionados foram utilizados pelos ministros em suas arguições na audiência. O vídeo da sessão está disponível no seguinte link: <http://www.youtube.com/watch?v=xbpx8xdvI9E>

liberdades vivenciadas por essas famílias decorrem da restrição de acesso às oportunidades sociais (educação), o que implica nas reduzidas capacidades de participação econômica de seus membros (oportunidades no mercado de trabalho) e, por sua vez, ocasiona restrições às suas facilidades econômicas (poder aquisitivo) (SEN, 2000). O ProUni, nesse sentido, seria uma suave tentativa de mitigar essa situação.

Como destaca Britto, ainda é importante mencionar que o ProUni atua a partir de critérios centralmente sociais – rendimento familiar *per capita* de até 3 s.m. e estudos realizados na escola pública ou na condição de bolsista integral na escola privada –, mas lateralmente alcança a questão da racialidade e da deficiência física, pois parte de suas bolsas de estudo são preenchidas por afrodescendentes, indígenas e pessoas com deficiência. Como afirmam Rosa Weber e Luiz Fux, também nesse sentido, o Programa se mostra constitucional tendo em vista que a reserva de vagas para esses grupos sociais já foi entendida como legítima no julgamento da ADPF 186.

Neste sentido, Britto e Fux afirmam que há determinados processos que tramitam no STF que são autoevidentes acerca de sua constitucionalidade. Esse último ainda ressalta que, numa Constituição Federal que possui no seu preâmbulo a promessa de construção de uma sociedade justa, solidária e com a erradicação de desigualdades, não se pode fundamentar a alegação de inconstitucionalidade de um programa político – editado pelo poder público –, que visa o acesso de todos ao ensino universitário. Percebe-se, desta forma, o entendimento da importância dessa política social como um mecanismo lançado pelo Estado na tentativa de garantir o cumprimento de uma de suas responsabilidades constitucionais: a igualdade, em seus dois aspectos, formal e material (LEWANDOWSKI, 2012).

Barbosa também lembra que o princípio de acesso ao ES conforme a capacidade de cada um não é ignorado, pois, exige-se nota mínima de desempenho no Exame Nacional de Ensino Médio para concorrer a uma das bolsas do Programa. E, em seguida, cumprido esse critério o candidato deve ser aprovado em processo seletivo nas IES privadas. Argumenta, ainda, que a lei que rege o ProUni não ataca, ao contrário, afirma a autonomia das IES ao atuar por meio da adesão ou participação voluntária e estabelecer um prazo (10 anos) de vigência do Programa após a assinatura do termo de adesão. Esse último aspecto demonstra o cumprimento da condição da temporalidade das ações afirmativas.

No que concerne à ótica financeira, o ministro destacou que o ProUni utiliza a capacidade ociosa das instituições privadas voltadas ao lucro – e não à assistência social – de modo a promover oportunidades de acesso ao ES aos grupos em desvantagem social e

econômica histórica. Portanto, o Programa constitui um incentivo fiscal à integração das IES de exploração privada na política de ampliação de acesso à educação superior – pois, em troca das bolsas ofertadas, teriam isenção de alguns impostos – e não rege diretamente as entidades sem fins lucrativos – próprias das entidades de assistência social (EAS). Como incentivo fiscal, não versa sobre a imunidade das EAS e, por tal razão, não necessita de lei complementar para ser instituído.

Na continuidade dessa questão, Barbosa afirma que ainda que a lei que rege o Programa tivesse por objetivo estabelecer o regramento de parte das atividades das EAS e beneméritas, os critérios escolhidos para a aplicação dos incentivos são adequados e proporcionais. Não sendo, em qualquer momento, cogitado ou comprovado que eles inviabilizariam a existência de tais entidades. Prevendo-se, por exemplo, proporção entre alunos bolsistas e alunos pagantes. Mendes também destaca que o estabelecimento de critérios claros e precisos para o gozo da imunidade fiscal permitiu objetivação – percentual de vagas e bolsas a serem ofertadas –, tornando a fiscalização dessas benesses bastante simples e documental. Por fim, ainda no que concerne à ótica fiscal, Weber e Fux, entendem que resulta como razoável priorizar as IES aderentes ao Programa como receptoras de recursos do Fies – as não-aderentes, ressaltam, não deixam de recebê-los.

Encerradas as arguições e apresentados os votos de cada um dos ministros presentes na sessão, o resultado final da votação foi de 7 a 1 pela improcedência da ADI 3330.⁵² Deste modo, o Programa Universidade para Todos foi considerado constitucional.

5.3.3 O sistema de cotas na UFRGS: o RE 597285 RS

Dias após o julgamento dessa ADI, na data de 09 de maio de 2012, o STF julgou o Recurso Extraordinário 597285 RS. Sob a presidência de Ayres Britto e a presença dos ministros,⁵³ o julgamento contou também com a sustentação oral do representante do recorrente (Giovane Pasqualito) e da recorrida (UFRGS).⁵⁴

⁵² O ministro Marco Aurélio foi o único ministro a votar pela procedência da ADI, alegando: que a lei que deu origem ao ProUni tinha um vício formal, tendo em vista que a MP que criou o Programa não se enquadrava nos requisitos de urgência e relevância; que a Medida legislou sobre o poder de tributar – sendo, para tanto, necessária a criação de uma lei complementar –; e, que vê transgressão ao princípio da isonomia entre IES ao poder afastar as não-aderentes ao ProUni de recursos do Fies da Caixa Econômica Federal.

⁵³ Além do então presidente do STF, estavam presentes e votaram: os ministros Ricardo Lewandowski (relator), Luiz Fux, Dias Toffoli, Joaquim Barbosa, Cezar Peluso, Gilmar Mendes, Marco Aurélio e Celso de Mello e as ministras Rosa Weber e Cármen Lúcia.

⁵⁴ Os argumentos aqui referidos foram empregados na sustentação oral ou arguições no decorrer da audiência. O vídeo da sessão está disponível no seguinte link <http://www.youtube.com/watch?v=s-50Kak5zhY>

Tendo em vista que a votação da ADPF 186 julgou como constitucional a adoção do sistema de cotas no ES, o representante do requerente limitou a sua fala ao questionamento dos critérios de discriminação positiva empregados no processo seletivo da UFRGS – os quais não teriam sido objetos de debate, o que teria trazido desrespeito à ordem constitucional. Alegou também que deve haver uma proporcionalidade e racionalidade na sua implementação – na UFRGS, entretanto, empregava-se um único requisito: a comprovação do candidato, negro ou branco, ter realizado seus estudos no ensino público.⁵⁵ No seu entendimento, deve-se considerar que há escolas públicas com distintos graus de qualidade – as escolas militares, por exemplo, são reconhecidas pela sua qualidade. E, por fim, argumentou que o critério empregado até então pela Universidade ignorava a realidade de estudantes da rede privada – constituída também por pequenas instituições comunitárias com mensalidades de baixo custo – cujas famílias realizam estratégias para pagar os seus estudos ou garantir-lhe uma bolsa. O ProUni, encerra ele, é um bom exemplo de política que atende somente àqueles que dele necessitam, corrigindo eventuais distorções.⁵⁶

Encerradas as sustentações orais, iniciou-se a arguição do ministro relator Ricardo Lewandowski. Após relembrar as decisões tomadas no julgamento da ADPF 186,⁵⁷ afirmou-as como cabíveis no julgamento do modelo de AAs adotado pela UFRGS. No que concerne à alegação de ausência de lei formal que permitisse a adoção da reserva de vagas, o relator ainda destaca entre outros argumentos, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 – deixa para as universidades o estabelecimento dos critérios que devem ser utilizados na seleção dos estudantes. A ministra Weber e o ministro Fux também salientaram que a reserva de vagas estava explícita no edital de concurso vestibular, portanto, o estudante já estaria ciente das vagas a que estaria concorrendo no momento de sua inscrição. Celso de Mello ainda lembrou o compromisso do Brasil com cumprimento de tratados e convenções internacionais.

Por fim, destaca-se os novos argumentos trazidos pelo ministro Gilmar Mendes e pelo ministro Marco Aurélio. Para Mendes, o critério “egresso de escola pública” tem sido adotado como um substitutivo do critério de renda e que se deve atentar para o fato que, em função das peculiaridades de cada estado, possam existir escolas públicas de reconhecida qualidade – tais

⁵⁵ O critério racial, portanto, era complementar à trajetória escolar dos candidatos.

⁵⁶ Aqui se refere, sobretudo, ao critério “baixa renda” – no qual também devem se enquadrar os candidatos à uma bolsa do ProUni.

⁵⁷ Tais como, a constitucionalidade: (a) das políticas de ação afirmativa; (b) do uso dessas políticas na seleção do ingresso no ES; (c) do critério étnico-racial para essas políticas; entre outros aspectos.

como: os colégios militares e colégios Aplicação. Resultando daí, o risco de realização de práticas discriminatórias em reverso. Destacou que, em virtude do fato de que o programa de AAs da UFRGS estava se encerrando, votava pelo desprovimento do Recurso. Entretanto, salientava a necessidade de se pensar nesse aspecto de seu funcionamento, sob pena de impedir o alcance do objetivo real dessa política compensatória e estimular atitudes de aproveitamento do modelo por parte de alguns candidatos para a fuga da concorrência legítima.

Marco Aurélio, no entanto, alegou que no seu entendimento a discriminação positiva do egresso de escola pública não se justifica e também problematizou a distinção que se possa ser feita com base na renda familiar. Em suas palavras, o passo largo dado em direção à permissibilidade de discriminações positivas em consequência do julgamento da ADPF se referia à adoção de critérios raciais. Adotar o critério EEP seria uma censura ao próprio Estado – que mantém as instituições escolares públicas – e afirmou que não pode presumir que o ensino público em si não viabilize o acesso ou concurso em igualdade de condições entre egressos dos setores público e privado. Proveu, assim, o Recurso.

Ao fim do julgamento, 10 dos 11 ministros, acompanharam o relator e também votaram pelo desprovimento do RE 597285 RS.

Analisados os argumentos da igualdade, da justiça distributiva, do mérito, da proporcionalidade, da diversidade, da reparação e da exequibilidade utilizados nas audiências do STF que julgaram ações jurídicas que alegavam a inconstitucionalidade das AAs no setor público e privado – resultando na permissibilidade de sua adoção –, analisa-se a seguir o contexto da prática das cotas e do ProUni.

CAPÍTULO 6 - CONTEXTO DA PRÁTICA: COMPREENDENDO O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo, apresenta-se o contexto em que atuam as duas políticas analisadas, discorrendo brevemente sobre alguns índices do Brasil e traçando um panorama sobre o seu sistema de ensino superior a fim de caracterizar o cenário em que atuam. Traçado este panorama, analisa-se as leis que norteiam estas AAs – a nível nacional ou institucional – e apresenta-se alguns números relativos a ambas a fim de trazer elementos para, no capítulo seguinte, averiguar como se deu o processo de interpretação e recriação das cotas e do ProUni no contexto de sua prática em duas IES localizadas na cidade de Porto Alegre.

De acordo com o Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH) lançado pela ONU em 2013, durante a última década, todos os países considerados aceleraram o seu progresso nos domínios da educação, da saúde, do rendimento, tal como aferidos pelas séries históricas dos Índices de Desenvolvimento Humano (IDHs).⁵⁸ O Relatório também destacou que, embora a maioria dos países em desenvolvimento tenha apresentado bom desempenho, um grande número realizou progressos particularmente significativos e rápidos avanços, entre os quais, menciona-se o Brasil (PNUD, 2013).⁵⁹

Segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre 1980 e 2012, o IDH brasileiro aumentou de 0,522 para 0,730, o que rendeu ao país o 85º lugar no *ranking* composto por 187 países. Importante ressaltar, entretanto, que o IDH da região da América Latina e do Caribe cresceu de 0,574 em 1980 para 0,741 em 2012, colocando o índice do Brasil abaixo da média regional. Destaca-se também que, quando os fatores que compõem esse Índice são verificados em termos de desigualdades entre diferentes grupos sociais, o país ainda perde posições no *ranking* (PNUD, 2013c).

De acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade (IDHAD),⁶⁰ em 2012, o país atingia 0,531 pontos. Isto representa uma perda de 27,2% do

⁵⁸ O IDH é “uma medida composta de indicadores de saúde, de educação e renda. Esta medida foi introduzida no primeiro relatório de Desenvolvimento Humano, em 1990, como uma alternativa às avaliações puramente económicas do progresso nacional, como o crescimento do PIB [Produto Interno Bruto]” (PNUD, 2013a, p. 1). O valor atribuído a cada país pode variar de 0 a 1 – quanto maior o valor atribuído, maior o seu desenvolvimento.

⁵⁹ Este movimento é referido pela Organização como a “ascensão do Sul”. Os países que apresentaram melhora significativa do IDH são: entre os países de maior dimensão, Brasil, China, Índia, Indonésia, México, África do Sul e Turquia; entre economias menores, Bangladeche, Chile, Gana, Maurícia, Ruanda e Tunísia (PNUD, 2013b).

⁶⁰ Segundo o PNUD, “[contrariamente ao IDH,] o IDHAD leva em conta não apenas a média das realizações de um país em educação, saúde e renda, mas também a forma como essas conquistas são distribuídas entre seus cidadãos, ‘descontando’ o valor médio de cada dimensão de acordo com seu nível de desigualdade” (2013d, p. 1).

IDH antes do ajuste e, por conseguinte, a perda de 12 posições. Por outro lado, conforme o Índice de Pobreza Multidimensional (IPM)⁶¹, também elaborado pela ONU e cujos dados de referência do Brasil mais recentes são referentes a 2006, ele atingia 0,039 ponto e a situação de pobreza multidimensional afetava 2,7% da população nacional no ano referido⁶² (PNUD, 2010; PNUD, 2013a; PNUD, 2013c).

No que concerne à desigualdade de renda, outro índice ainda merece atenção: o índice de Gini⁶³ - que, no país, cresceu no decorrer da década de 1960 e atingiu o seu ápice na década de 1990. Cabe lembrar que entre 1964 e 1985 vigorou no Brasil o regime militar, que foi marcado pela entrada de grandes montantes de capital estrangeiro no país, e mesmo durante o chamado “milagre econômico” – que se deu entre 1967 e 1973 -, o aumento de desigualdades de renda não cessou. Pelo contrário, a retórica do ministro da Economia Delfim Neto de que era preciso “fazer o ‘bolo’ [da economia] crescer para depois distribuí-lo” se fez refletir na progressiva concentração de renda em alguns estratos populacionais e gradual aumento da desigualdade econômica. De acordo com Marcelo Neri, ainda é importante ressaltar que a desigualdade de renda cresceu com o aumento da desigualdade de educação e, concomitantemente, com a elevação da demanda por ela. Nesse sentido, quem possuía qualificação superior teve seus salários elevados (O GLOBO, 2011).

Em pesquisa recente, coordenada por Neri, o Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (CPS/FGV) constatou que no ano de 2012 o Brasil atingiu o menor nível de desigualdade desde 1960. O gini brasileiro, que entre 1970 a 2000 foi quase uma constante, a partir de 2001 experimentou 11 anos de queda ininterrupta. Destaca-se também que se o período de 2001 a 2009 foi conhecido como o da queda da desigualdade brasileira e sustentou uma redução de 1,1% do índice ao ano, a partir de 2010 – ano em que a variação do gini cruza

⁶¹ Publicado pela primeira vez no RDH 2010, o IPM “identifica múltiplas privações ao nível individual em saúde, educação e padrão de vida. Ele usa micro dados de pesquisas domiciliares, e, ao contrário do [...] Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade [...], todos os indicadores necessários para calcular a medida devem vir da mesma pesquisa. Cada pessoa em um domicílio é classificada como pobre ou não-pobre, dependendo do número de privações que ela ou que o domicílio possuam. Esses dados são depois agregados no cálculo nacional da pobreza” (PNUD, 2013e). Conforme o RDH 2010, “esta nova medida substituiu o Índice de Pobreza Humana (IPH), publicado desde 1997” (PNUD, 2010, p. 99).

⁶² De acordo com o RDH 2010, uma família é multidimensionalmente pobre se sofrer privações em, pelo menos, 2 até 6 indicadores que compõe as 3 dimensões do índice, quais sejam: saúde, educação e padrão de vida. Podem, então, contar com um integrante subnutrido, que sofreu morte infantil, não possuir um indivíduo com cinco anos de escolaridade ou crianças em idade escolar que não está inscrita na escola, bem como viver numa moradia sem instalações sanitárias, eletricidade, etc. (PNUD, 2010).

⁶³ O índice ou coeficiente de Gini, neste caso, tem por objetivo mensurar o grau de desigualdade na distribuição da renda domiciliar *per capita* entre os indivíduos. Pode, porém, ser utilizado para calcular a desigualdade existente em qualquer distribuição. O valor do índice varia de 0 a 1: sendo o primeiro valor atribuído quando não há desigualdade e o segundo quando a desigualdade é máxima.

o piso histórico de 1960 e entra no 12º ano de queda consecutiva – o ritmo de redução do índice é ainda maior e chega à diminuição de 2,13% ao ano.

Tendo em vista que a educação atua como um importante fator na composição ou de influência nos índices apresentados e, portanto, no desempenho obtido pelos países avaliados, ressalta-se a importância de nela aumentar os investimentos e expandir e redistribuir oportunidades. No que diz respeito ao último aspecto, o RDH 2013 ressalta que:

Uma componente essencial do desenvolvimento humano é a equidade. Toda a pessoa tem o direito a viver uma vida plena de acordo com seus próprios valores e aspirações. Ninguém deve ser condenado a uma vida curta ou a ser miserável, por ter nascido na classe ou no país “errados”, no grupo étnico ou raça “errados”, ou com o gênero “errado”. A desigualdade reduz o ritmo de desenvolvimento humano e, nalguns casos, pode inclusive impedir-lo por completo (PNUD, 2013, p. 3).

Cabe salientar que, de acordo com o Relatório, um dos instrumentos mais poderosos na promoção do desenvolvimento humano é a educação. Ela aumenta a autoconfiança das pessoas e permite acessar os melhores empregos, participar dos debates públicos e exigir direitos, assim como reflete de forma marcante na saúde e na capacidade de evitar a mortalidade. Em outras palavras, empodera-as, expande suas liberdades e as instrumentaliza para o exercício da cidadania política (MARSHALL, 1967; PINTO, Carla, 1988; SEN, 2000).

Por outro lado, o documento ressalta que “investir nas capacidades das pessoas — através da saúde, educação e outros serviços públicos — não é um apêndice do processo de crescimento, mas sim parte integrante do mesmo” (PNUD, 2013, p. 7). Deste modo, reconhece-se que o investimento na criação e ampliação de oportunidades sociais deve ser contemplado nos projetos de crescimento, uma vez que também pode influir na participação econômica dos indivíduos e, portanto, aquecer a economia. Ou seja, tais projetos devem considerar a interrelação – e não independência – que se dá entre estas liberdades.

Segundo o RDH 2013, tendo em vista que o Brasil se encontra no grupo de países em desenvolvimento que se transformou em uma economia dinâmica e com crescente influência política – que, ao lado da China e Índia, irá compor 40% de todo o produto mundial até 2050⁶⁴ –, logrando também um aumento substancial de seu IDH, importa examinar algumas

⁶⁴ “Pela primeira vez em 150 anos, o produto combinado das três principais economias do mundo em desenvolvimento – o Brasil, a China e a Índia - é aproximadamente igual aos produtos internos brutos [...] combinados das antigas potências industriais do Norte: Canadá, França, Alemanha, Itália, Reino Unido e Estados Unidos. Esta situação representa um reequilíbrio notório do poder econômico global: em 1950, o Brasil, a China e a Índia, em conjunto, representavam apenas 10% da economia mundial, enquanto os seis tradicionais líderes econômicos do Norte respondiam por mais de metade” (PNUD, 2013, 1-2).

estratégias subjacentes a esse desempenho positivo, possibilitando aproveitar suas experiências na busca de soluções para os problemas mundiais. No que concerne às medidas voltadas à promoção de acesso à educação superior, destaca-se as ações afirmativas que são objetos desta dissertação: as cotas e o ProUni. Antes de se passar à sua análise no âmbito institucional, porém, faz-se necessário traçar um breve panorama do ES brasileiro e analisar os seus textos.

6.1 A educação superior no Brasil

O país experimentou duas ondas de expansão de matrículas neste nível de ensino, segundo Neves (2012), a primeira delas ocorreu de meados de 1960 até o início dos anos 1980 e a segunda foi iniciada em meados da década de 1990. Ambos os períodos também foram marcados por grande ampliação do número de IES privadas e, por conseguinte, oferta de vagas no setor, o que colaborou para a sua predominância no sistema educacional terceário.

Para se compreender os fatores explicativos do primeiro período de expansão das matrículas, é importante salientar a intensidade do crescimento e das transformações estruturais da economia brasileira que ocasionou profundas mudanças na estrutura social do país. Segundo Carvalho,

Entre 1940 e 1980 a proporção da População Economicamente Ativa (PEA) no setor industrial passou de 10,3 para 25,3%, bem como houve uma significativa ampliação da PEA nos serviços urbanos, que corresponde ao emprego assalariado no comércio, administração e serviços públicos. As modificações na estrutura social foram acompanhadas por aumentos nos níveis de escolaridade da população e por um declínio na proporção de analfabetos entre as pessoas de mais de 15 anos de idade: de 56% em 1940 para 26% em 1980, fenômeno mais intenso a partir dos anos cinquenta. Apesar da queda desse indicador ao longo do tempo, esse estilo de crescimento intenso consolidou a ampliação das desigualdades sociais e a preservação da pobreza absoluta. Nesse contexto, a demanda pelo ensino superior sofreu mudanças sensíveis, que se materializaram na pressão pela expansão do número de vagas (2007, p. 173).

A autora destaca como as causas primárias do crescimento da demanda por escolaridade: a acentuada expansão demográfica e o processo de urbanização do país – decorrente da crescente deterioração das relações de produção no setor primário e do deslocamento da população rural para os centros urbanos.

Neste sentido, pode-se afirmar que, se por um lado, o aumento da demanda por educação é fruto de mudanças na estrutura social do país, por outro, a manutenção de desigualdades em termos de oportunidades sociais de certos grupos – ou seja, de acessarem os serviços de educação – implica em uma série de outros entraves. Dentre os quais, cita-se o

entreve à possibilidade de se capacitarem para o exercício de funções com melhores remunerações no mercado de trabalho – o que já foi apontado por Neri como um importante fator explicativo da desigualdade de renda e, portanto, influenciando no grau de suas facilidades econômicas (SEN, 2000).

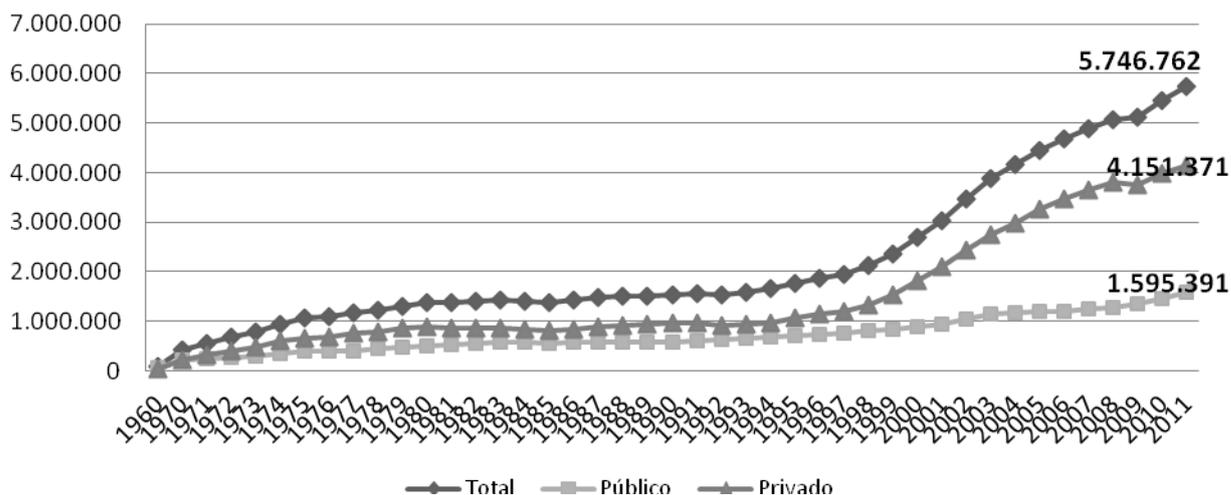
Carvalho cita, ainda, outros fatores que contribuíram para a manifestação da demanda reprimida por vagas no ES neste período: (1) a defasagem entre os concluintes do ensino médio (EM) e aqueles que efetivamente pleiteiam uma vaga no ensino superior – tendo em vista que um contingente significativo dos primeiros necessita ingressar prematuramente no mercado de trabalho – e o retorno tardio, em maior número, de diplomados no EM que pleiteavam o acesso neste nível de ensino com vistas a melhorar suas condições no mercado laboral, resultando num descompasso crescente entre a oferta e a demanda por vagas; e, (2) a alteração dos canais de ascensão social, fruto da metamorfose do capitalismo brasileiro⁶⁵ – acarretando nas classes médias a percepção de que apenas pela via educacional seria possível ampliar e diversificar as expectativas dessa mobilidade ascendente –, que resultou no acentuado crescimento de candidatos inscritos nos exames vestibulares. Ainda no que concerne ao investimento massivo da classe média na escolarização, cabe salientar que a explosão da demanda por vagas neste nível de ensino não foi acompanhada pelo aumento de sua oferta.

É neste contexto que, nos anos 1960, surge a figura do “excedente” – o candidato que não conseguia ingressar no ES, ainda que tivesse sido aprovado no exame vestibular, porque o número de aprovados excedia o número de vagas ofertadas. Essa população de excedentes demonstrou então a incompatibilidade entre o modelo prevalecente e a incipiente, mas progressiva, pressão por massificação deste nível de ensino. Como a universidade se tornou objeto de disputa social e política, bem como um recurso estratégico para a ascensão social e econômica, resultou daí outros motivos para insatisfação generalizada e impopularidade do regime – principalmente na classe média, uma importante aliada política. Desta forma, no final dos anos 1960, o governo responde à demanda por mais vagas autorizando a criação de

⁶⁵ “Até a década de cinquenta, as oportunidades ascensionais perpassavam as transferências da propriedade hereditária de pequenos negócios industriais, artesanais, comerciais e de prestação de serviços que pouco exigiram uma formação escolar avançada. Com a centralização e a concentração do capital, as pequenas empresas foram acopladas às grandes empresas nacionais públicas e privadas e às multinacionais que se estabeleceram no país, alterando as chances de ocupação, bem como, ampliando a desigualdade salarial. A estrutura econômica oligopolista alterou o perfil da demanda por trabalho, cuja exigência passou a ser a mão de obra especializada e com maior grau de escolaridade. Na década seguinte, verificou-se um transbordamento de tal exigência das multinacionais às empresas estatais brasileiras através da racionalização e da modernização das estruturas burocráticas” (CARVALHO, 2007, p. 174).

IES privadas, respaldando-se, entre outros motivos, no razoável ganho aquisitivo da classe média na época (CARVALHO, 2007; NEVES, 2012). Decorre daí uma progressiva concentração de matrículas no setor privado, o que pode ser observado no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Evolução da matrícula nos cursos de graduação presenciais por categoria administrativa



Fonte: MEC/INEP, 1960-2011.

Se, em 1960, 55,9% dos 93.000 estudantes matriculados no ensino superior frequentavam o setor público; em 1970, este percentual era menor, 49% dos 425.478 estudantes frequentavam o ensino público; e, em 1975, 62% dos 1.072.548 estudantes já frequentavam o setor privado (NEVES, 2012a).

Cabe ressaltar, no entanto, que a expansão deste setor também enfrentou limitações. Isso porque a primeira crise do petróleo, em 1973, atingiu a economia brasileira, o que afetou também as transferências e os incentivos indiretos do Estado ao setor particular de ensino superior. Neste contexto, a expansão privada passou a mostrar os primeiros sinais de esgotamento da trajetória ascendente: “o controle do reajuste das anuidades pelo governo afetou a receita operacional da firma educacional, enquanto o controle dos salários prejudicou a demanda por vagas no ensino privado” (CARVALHO, 2007, p. 175). Em 1979, prossegue a autora, o setor privado volta a ser atingido com a segunda crise do petróleo, tendo em vista que a redução do déficit público passa a ser meta prioritária da política econômica nacional.

Desta maneira, Guimarães afirma que:

As reformas educacionais do período militar visaram, sobretudo, a ampliar o sistema educacional como um todo, universalizar o ensino primário e médio e, por meio da

instituição de exames vestibulares unificados, classificatórios e objetivos (provas de múltipla escolha), assegurar que o ingresso às universidades se daria unicamente pelo desempenho nas provas. O ensino público universitário manteve-se gratuito, embora a ampliação do ensino superior passasse a depender, principalmente, da criação de universidades privadas e pagas. [Por outro lado,] Já em meados dos anos de 1970, as consequências dessas escolhas faziam-se sentir: a proliferação de cursinhos particulares pré-vestibulares, a ampliação da rede privada de ensino primário e médio, a transferência dos filhos das classes médias para essas escolas. O acesso às melhores universidades passou, portanto, a associar-se com o ensino médio particular e pago, e não mais com o ensino público. Isso significou também associar o ingresso a essas universidades a rendas familiares mais altas e a cor de pele mais clara (2006, p. 271-272).

Neste sentido, pode-se afirmar que devido à queda de qualidade da escola pública e à desvantagem competitiva de seus egressos na concorrência por uma vaga na educação superior, o acesso a este nível de ensino passa a ser quase que exclusivo para aqueles que podem pagar a preparação para ao seu ingresso – predominantemente, pessoas brancas e com rendimentos mais altos. Estes são os estudantes “normais” a frequentarem a educação terciária. Os egressos de escola pública, provenientes de famílias de baixa renda e não-brancos, em contraposição, passam a ser cada vez mais *outsiders* neste nível educacional (ELIAS; SCOTSON, 2000; GOFFMAN, 1978; PAIVA, 2010).

É desta forma que, conforme salienta Paiva (2010), a emergência dos pré-vestibulares comunitários foi um importante movimento no sentido de promover a inclusão de grupos marginalizados na educação superior. Isso porque, a partir da iniciativa de diferentes movimentos sociais, ofertavam cursos de preparação para o vestibular para jovens que habitavam periferias e favelas nos grandes centros urbanos.

Isso possibilitou que jovens que jamais poderiam sonhar com o ensino superior tivessem chances reais para a competição inicial do vestibular, passando a fazer parte de uma primeira geração de jovens provenientes dos estratos mais baixos da sociedade nos bancos universitários (PAIVA, 2010, p. 15).

A expansão de oportunidades de acesso destes grupos sociais à educação superior, entretanto, depende ainda de outros fatores. Importante salientar que, para Bobbio (2004), a realização dos direitos do homem frequentemente depende de condições objetivas. Desta forma, destaca-se a estabilidade da economia brasileira como um importante elemento propiciador da segunda onda de expansão do ensino superior nacional.

No final de 1993, o governo federal lançou as bases de um programa de estabilização econômica: o Plano Real, o qual iniciou oficialmente em 27 de fevereiro de 1994, após a

publicação da Medida Provisória nº 343.⁶⁶ A partir de então, a inflação foi dominada sem congelamentos de preços ou confisco de depósitos bancários, mas, por exemplo, com o aumento das taxas de juros nos momentos de pressão econômica. A contenção da hiperinflação – que chegou a 2.477% no decorrer de 1993, a maior inflação anual registrada – resultou no aumento da capacidade de consumo da população e de planejamento de suas economias a médio ou longo prazo (MINISTÉRIO DA FAZENDA, 2012).⁶⁷

Neste cenário, verifica-se uma retomada do crescimento de oferta e demanda por vagas no ensino superior, processo marcado também pelo aumento da demanda proveniente de membros de famílias de baixa renda (NEVES, 2012). Porém, cabe recordar que, historicamente, os alunos pertencentes a grupos de excluídos não acessavam as instituições públicas por não serem aprovados no vestibular. A permanência em universidades privadas, no entanto, também era inviável devido à impossibilidade de pagarem as mensalidades. Constatava-se, deste modo, uma dupla discriminação no acesso a este nível de ensino (HERINGER; FERREIRA, 2009).

Neste sentido,

El problema de la equidad en la educación superior en la región [América Latina], se agrava cada vez más, a medida que la expansión del sector público tiende a estabilizarse, y el sector privado a extenderse. Por ello que las becas y los créditos son importantes para garantizar la manutención de estudiantes de bajos recursos, en los casos que asistan a instituciones gratuitas, y para el pago de matrícula y manutención, en los casos de estudiantes que asistan a instituciones con pago de matrícula (GUADILLA, 2007, p. 72).

Desta forma, em 1999, o governo federal cria o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), que tinha a Caixa Econômica Federal como Agente Operador. O Fundo, que substituiu o antigo Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDOC), tem por objetivo financiar, prioritariamente, estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação e estejam regularmente matriculados em cursos presenciais em instituições não gratuitas, cadastradas no Programa e com avaliação positiva⁶⁸ nos processos conduzidos pelo MEC (MEC/SISFIES, 2010).

⁶⁶ A substituição da antiga moeda pelo Real foi realizada no dia 1º de julho de 1994 (MINISTÉRIO DA FAZENDA, 2012).

⁶⁷ No que diz respeito a este último aspecto, ainda cabe destacar que a remarcação de preços dos produtos nas prateleiras dos supermercados chegou a ser prática diária. Ou seja, um mesmo produto podia ter seu preço remarcado diariamente.

⁶⁸ “§ 2º São considerados cursos de graduação com avaliação positiva, aqueles que obtiverem conceito maior ou igual a 3 (três) no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004” (PALÁCIO DO PLANALTO, 2001, s.p.).

Até 2002, no entanto, a fiança era uma das exigências para a assinatura do contrato. Motivo que levou a ONG Educafro a entrar com representação no Ministério Público Federal, arguindo a sua inconstitucionalidade, uma vez que poderia impedir o estudante pobre de acessar o financiamento:

O MiP [Ministério Público] acolheu o pedido e obteve êxito na ação civil pública que moveu, conseguindo proibir, por um bom tempo, que a Caixa exigisse fiador de estudantes pobres até a decisão final do processo. Esse fato potencializou uma procura em massa dos estudantes aos recursos do Fies. O que obrigou o governo FHC a começar a mudar o sistema. Essas mudanças foram ampliadas no governo Lula (HERINGER; FERREIRA, 2009, p. 148).

Importa destacar que a adoção do Plano Real também foi acompanhada pela continuidade de políticas econômicas do primeiro governo eleito pelo voto direto, tal como a redução do papel do Estado. A estabilidade da moeda foi acompanhada por crescentes superávits do orçamento, oscilação no crescimento da economia e deterioração do mercado de trabalho com taxas de desemprego em ascensão (CARVALHO, 2007). Desta maneira, as formas de financiamento estudantil disponíveis aos alunos de baixa renda, em especial, que frequentavam a rede privada mostravam-se ainda insuficientes. Cabe ressaltar que, em 2004, 49,51% das vagas ofertadas pelo setor privado estavam ociosas, percentual que chegava a 6,89% no setor público; ao passo que somente 10,4% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam cursando a educação superior (MEC/INEP, 2004).

De acordo com o IPEA, o modelo de expansão do ensino superior via setor privado implementado pelo governo FHC:

[...] guardava em si mesmo limites de ordem econômica impostos pela decrescente capacidade de consumo da classe média brasileira. Isso pode ser corroborado pelo fato de a oferta de vagas ter crescido para além da demanda efetiva. Se, em 1995, cerca de 18% das vagas ofertadas no ensino superior privado não haviam sido preenchidas, em 2004, já somavam aproximadamente 50%. Trata-se, pois, de uma coexistência aparentemente paradoxal, entre a baixa inserção de jovens de 18 a 24 anos na educação superior e o elevado nível de ociosidade das vagas ofertadas pelo conjunto das instituições privadas. A explicação para esse fenômeno aponta para, pelo menos, duas possíveis causas intra-sistêmicas: distorção idade-série na educação básica e insuficiente oferta de vagas pelos sistemas públicos de educação superior (2007, p. 161).

Desta forma, também influenciado pelas discussões internacionais em torno do tema da educação e das AAs, o governo Lula passa a atuar em duas frentes: criando o ProUni, permitindo que pessoas de baixa renda fossem isentas ou tivessem suas mensalidades reduzidas no setor privado; e aumentando a oferta de vagas nas universidades federais, bem

como construindo e ampliando novas unidades e *campi* (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012a).

Quanto ao ProUni, pode-se afirmar que se insere:

[...] no objetivo de ampliar o acesso à educação superior àqueles que, pelas vias normais, teriam poucas chances de concretizá-lo. Outra motivação diz respeito ao fato de a taxa de atendimento dos jovens de 18 a 24 anos situar-se em níveis muito aquém do desejado, sobretudo entre os dos estratos de renda mais baixos. Cabe ainda lembrar que a acelerada expansão do ensino de graduação, ocorrida a partir de meados da década de 1990, teria ampliado a ociosidade das instituições privadas, na medida em que o crescimento da oferta de vagas superou em larga margem o seu efetivo preenchimento (IPEA, 2007, p. 184).

No que concerne ao ensino superior público, em específico, verifica-se que sua expansão ganha maior fôlego a partir de 2003, quando o governo federal passa a introduzir quatro iniciativas voltadas ao setor: (a) abertura de 14 novas universidades; (b) a criação de 48 *campi* de universidades públicas; (c) o incentivo à adoção de políticas afirmativas – cujas primeiras experiências já datavam de 2001 e 2003, na UERJ e UnB, respectivamente; e, (d) em 2007, o lançamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (HERINGER, 2011; NEVES, 2012). Sendo uma das ações que uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação daquele ano, o REUNI tem por objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior através do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007).

Cabe ressaltar que a adesão das IES ao REUNI se deu mediante a solicitação de cada instituição e apresentação do plano de reestruturação aprovado pelo seu órgão superior. Entre as diretrizes do Programa, mencionam-se: a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; e, a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil. Para o cumprimento destas e outras diretrizes, o governo destinaria recursos financeiros às aderentes na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação (BRASIL, 2007).

É em meio a este processo que, também influenciado pelos debates em torno da educação e políticas afirmativas, o Consun da UFRGS aprova a Decisão que cria o Programa de Ações Afirmativas na Universidade. Criado em 29 de junho de 2007, ele passa a integrar o plano de reestruturação da instituição – encaminhado para o MEC no final daquele ano – ao prever a implantação da política de reserva de vagas para egressos da rede pública de ensino

fundamental e médio, inclusive para os autodeclarados negros, e a criação de vagas suplementares para indígenas.⁶⁹

Apresentados alguns dos elementos que compõem o quadro da segunda onda de expansão do ensino superior no Brasil e em que se insere a criação e implementação do ProUni e das cotas, passa-se à análise dos textos que norteiam estas medidas.

6.1.1 Os textos: a Lei nº11.096/2005 (ProUni) e a Decisão 134/2007 (Cotas/UFRGS)

Programa Universidade para Todos. Criado através de Medida Provisória em 2004 – convertida na Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005 – o ProUni tem por objetivo reservar vagas em IES privadas, com ou sem fins lucrativos, para estudantes de baixa renda não portadores de diploma de curso superior. O Programa oferta bolsas de estudo na forma de desconto integral (100%) ou parcial (50%) sobre os valores cobrados para cursos de graduação tradicionais (duração de 4 anos) e sequenciais de formação específica (duração de 2 anos), compreendendo a totalidade das semestralidades ou anuidades escolares. Para um candidato ser contemplado com bolsa integral, a renda familiar *per capita*⁷⁰ não pode ser superior a 1,5 salário mínimo (R\$ 1.017,00); quanto à bolsa parcial, pode ser concedida para estudantes com renda familiar *per capita* de até 3 salários mínimos (R\$ 2.034,00).⁷¹ Às IES que aderem ao Programa, o governo federal oferece, em contrapartida, um plano de renúncia fiscal (BRASIL, 2005).

No que se refere ao auxílio à permanência destes estudantes nas instituições, o Programa articula-se com outras ações, tais como: a Bolsa Permanência e o Programa de Estágio da CAIXA. A primeira consiste num benefício financeiro de até R\$ 400 (quatrocentos reais) mensais concedido a estudantes detentores de bolsa integral em utilização, matriculados em cursos presenciais de duração mínima de 6 semestres e cuja carga horária média superior ou igual a 6 horas diárias de aula. Cabe destacar que:

É vedado ao estudante o acúmulo de bolsas ProUni - só é permitida a manutenção de uma bolsa – porém, não existe impedimento legal para o bolsista se candidatar à

⁶⁹ A Decisão nº 312/2007 do Consun da UFRGS, que aprova o encaminhamento do seu plano de reestruturação, junto com aos Pareceres está disponível em: <http://www.ufrgs.br/sai/legislacao/arquivos/Dec31207REUNI.pdf>

⁷⁰ “[Artigo 11] § 1º A renda familiar bruta mensal *per capita* será apurada de acordo com o seguinte procedimento: I - calcula-se a soma dos rendimentos brutos auferidos por todos os membros do grupo familiar a que pertence o estudante, levando-se em conta, no mínimo, os três meses anteriores ao comparecimento do estudante para aferição das informações pela instituição; II - calcula-se a média mensal dos rendimentos brutos apurados após a aplicação do disposto no inciso I do caput; e III - divide-se o valor apurado após a aplicação do disposto no inciso II do caput pelo número de membros do grupo familiar do estudante” (BRASIL, 2012, p. 4).

⁷¹ Valores calculados com base no salário mínimo atualmente em vigor (junho de 2013).

bolsa de iniciação científica. A exceção aplica-se ao caso do estudante já ser beneficiário da bolsa permanência, oferecida pelo MEC. Nesta situação, é proibido o acúmulo com quaisquer outras bolsas mantidas com recursos públicos, de qualquer das esferas federativas (ANHAIA, 2010, p. 44).

Já a segunda ação consiste num programa que prioriza os prounistas na contratação para a realização de estágio nas unidades da Caixa Econômica Federal, o qual pode ser de 4 ou 5 horas diárias. Importante salientar ainda que, em 2010, o MEC assinou um convênio com a Federação Brasileira de Bancos (Febraban) e ampliaram-se as oportunidades de estágio para estes estudantes: a partir desse ano, as instituições bancárias vinculadas à entidade passaram a destinar 10% das vagas de seus programas de estágio para bolsistas ProUni (MEC/PROUNI, 2010).

De acordo com a portaria normativa (PN) que regulava o processo seletivo do ProUni no primeiro semestre de 2013 (PN nº 27/2012), além dos requisitos de renda, exigia-se que os candidatos atendessem a pelo menos uma das condições a seguir: (1) ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública; (2) ter cursado o ensino médio completo em instituição privada, na condição de bolsista integral; (3) ter cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista integral; (4) ser portador de deficiência; ou, (5) ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrar o quadro de pessoal permanente da instituição pública. Os limites de renda dispostos na lei, no entanto, não são aplicáveis aos candidatos que se enquadram na quinta condição. Eles, por sua vez, somente podem se inscrever para concorrer a bolsas nos cursos com grau de licenciatura destinados à formação do magistério da educação básica (BRASIL, 2012). Este último aspecto evidencia a consonância do Programa com a concepção sistêmica de educação presente no PDE, pois, busca-se estimular a formação continuada dos professores da escola básica pública.

A lei prevê também a reserva de bolsas para os candidatos com deficiência ou que se autodeclararem indígenas, pardos ou pretos. Para tal, deverão selecionar esta opção no momento da inscrição. O percentual de bolsas destinadas aos candidatos que se enquadram nestes critérios raciais deve ser, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos na respectiva unidade da Federação, tendo por base o último censo demográfico do IBGE. No caso de não-preenchimento dessas bolsas, elas deverão ser ocupadas por candidatos que se enquadrem nos demais critérios e inscritos na ampla concorrência. Demonstra-se, assim, que mesmo partindo de critérios sociais (renda e trajetória

escolar), o ProUni lateralmente contempla a questão da racialidade e da deficiência, como argumentou o ministro Ayres Britto na ocasião do julgamento da ADI 3330 no STF.

Para a seleção dos candidatos a serem contemplados com o benefício, utiliza-se a nota de desempenho obtida no último Exame Nacional do Ensino Médio. A partir de 2013, exige-se que o candidato tenha obtido, no mínimo, 450 pontos – num total de 1.000 pontos – na média das 5 notas obtidas nas provas que compõem o ENEM, quais sejam: (a) linguagens, códigos e suas tecnologias; (b) ciências humanas e suas tecnologias; (c) ciências da natureza e suas tecnologias; (d) matemática e suas tecnologias; e (e) redação. Também é vetada a inscrição do estudante cuja nota da redação tenha sido igual a zero.⁷²

O cadastro do candidato que preenche as condições mencionadas é realizado exclusivamente pela internet, devendo indicar em ordem de preferência até duas IES, local de oferta, curso, turno e tipo de bolsa dentre as disponíveis à sua renda familiar mensal *per capita* e adequadas aos demais critérios. A pré-seleção dos bolsistas pode ser realizada em até três etapas: a primeira se baseia nos resultados e no perfil socioeconômico declarado no questionário preenchido quando inscrito no ENEM; a segunda é realizada pelas próprias instituições, mediante definição da lista final dos estudantes escolhidos a partir dos nomes enviados pelo MEC – tendo por base as notas de desempenho e o limite de bolsas disponíveis; a terceira, facultativa às IES, consiste na aprovação do candidato em processo seletivo próprio.⁷³

Importante destacar que todos os candidatos, durante o período de inscrição, podem fazer um acompanhamento diário e *online* de suas chances de ingresso no curso e na instituição de preferência, tendo por base a nota de desempenho obtida no ENEM. Deste modo, o estudante poderá alterar as suas opções, bem como efetuar o seu cancelamento.⁷⁴ Pode-se, então, afirmar que eles podem readequar suas escolhas em virtude das possibilidades

⁷² “Até 2008, exigia-se que o candidato tivesse obtido, no mínimo, 45 pontos na média entre as duas partes da prova (objetiva e redação) num total de 100 pontos cada. A partir de 2009, com as reformulações do Exame, passa a ser exigido o mínimo de 400 pontos [num total de 1.000]” (ANHAIA, 2010, p. 39).

⁷³ De acordo com o Artigo 14 da PN, “§ 2º As IES que optarem por efetuar processo próprio de seleção deverão comunicar formalmente os estudantes, observado o prazo mínimo de 48 horas após o seu comparecimento à instituição, informando sua natureza e os critérios de aprovação, os quais não poderão ser mais rigorosos do que aqueles aplicados aos estudantes selecionados em seus processos seletivos regulares, vedada a cobrança de qualquer tipo de taxa. § 3º Em caso de reprovação, a IES deverá detalhar as razões ao estudante, bem como lhe conceder vista da avaliação efetuada sempre que por este solicitada. § 4º O eventual processo próprio de seleção referido no § 2º do caput somente poderá ser aplicado após a divulgação dos resultados de cada chamada regular e deverá ocorrer até o final da fase de comprovação de informações da chamada respectiva, sob pena de ser desconsiderado para o processo seletivo do ProUni [...]” (BRASIL, 2012, p. 8).

⁷⁴ Em alguns casos, encerrada a pré-seleção, os candidatos podem participar da lista de espera. Para tal, o estudante deverá obrigatoriamente confirmar seu interesse no Portal do ProUni na internet durante o período especificado em Portaria.

de terem suas solicitações atendidas, guiados pela busca de uma maior simetria entre esperanças (*illusio*) e oportunidades (*lusiones*)⁷⁵ (BOURDIEU, 2001). É importante perceber, deste modo, que a opção por parte dos candidatos pelo curso e instituição é o produto final de escolhas estratégicas.

Após serem pré-selecionados, os candidatos devem comparecer às respectivas instituições em data especificada em edital para efetuar a comprovação das informações prestadas na inscrição ao Programa e eventual participação em processo seletivo próprio da instituição, quando for o caso. Na ocasião, os candidatos devem apresentar os seguintes documentos: (1) documento de identificação próprio e dos demais membros do grupo familiar; (2) comprovante de residência do estudante e dos membros do grupo familiar; (3) comprovante de separação ou divórcio dos pais ou certidão de óbito, quando for o caso; (4) comprovante de rendimentos do estudante e dos integrantes de seu grupo familiar, referentes às pessoas físicas e a eventuais pessoas jurídicas vinculadas; (5) cópia de decisão judicial, acordo homologado judicialmente ou escritura pública determinando o pagamento de pensão alimentícia, caso esta tenha sido abatida da renda bruta de membro do grupo familiar; (6) comprovantes dos períodos letivos referentes ao ensino médio cursados em escola pública, quando for o caso; (7) comprovante de percepção de bolsa de estudos integral durante os períodos letivos referentes ao ensino médio cursados em instituição privada, emitido pela respectiva instituição, quando for o caso; (8) comprovante de efetivo exercício do magistério na educação básica pública integrando o quadro de pessoal permanente da instituição, quando for o caso; (9) laudo médico atestando a espécie e o grau da deficiência, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença (CID), quando for o caso; (10) comprovação da existência de união estável no grupo familiar, quando for o caso; e, (11) quaisquer outros documentos que o coordenador do ProUni eventualmente julgar necessários.

A aferição da veracidade das informações e dos documentos, por sua vez, compete ao coordenador do Programa em cada instituição, bem como o encaminhamento de todos eles para o processo seletivo próprio, quando for o caso. Na oportunidade, a IES deve entregar ao candidato, obrigatoriamente, o Protocolo de Recebimento de Documentação do ProUni. Por fim, o resultado da comprovação de informações é registrado pelo coordenador do Programa

⁷⁵ “Não se deve supor, todavia, que a relação entre esperanças e oportunidades não resulte noutra coisa senão resignação e/ou adaptação. Existe um potencial de liberdade gerado a partir de condições de desajuste – democratização do acesso à escola [...] - que desencadeiam tensões e que suscitam espaços para se projetar outros possíveis” (VIRGÍNIO, 2006, p. 85).

no Sistema Informatizado do ProUni (Sisprouni), culminando com a emissão do respectivo Termo de Concessão de Bolsa ou Termo de Reprovação. A matrícula do estudante selecionado é realizada posteriormente.

A manutenção da bolsa pelo beneficiário, entretanto, está sujeita: (1) à observação do prazo máximo para conclusão do curso; e, (2) cumprimento de requisitos de desempenho acadêmico – ou seja, a aprovação semestral, mínima, em 75% das disciplinas em que se encontrava matriculado. Cabe ressaltar que,

No caso de aprovação abaixo deste percentual, excepcionalmente, o coordenador do ProUni, juntamente com os professores responsáveis pelas disciplinas em que houve reprovação, poderá analisar as justificativas apresentadas pelo bolsista para o rendimento acadêmico insuficiente e autorizar, por uma única vez, a continuidade da bolsa (ANHAIA, 2010, p. 45).

No que concerne ao percentual de bolsas a serem ofertadas, conforme disposto na Lei, exige-se:

Art. 5º [...] 1 (uma) bolsa integral para o equivalente a 10,7 (dez inteiros e sete décimos) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados ao final do correspondente período letivo anterior, [...], excluído o número correspondente a bolsas integrais concedidas pelo Prouni ou pela própria instituição, em cursos efetivamente nela instalados; [...] [ou, alternativamente,] [§ 4º] 1 (uma) bolsa integral para cada 22 (vinte e dois) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados em cursos efetivamente nela instalados, [...], desde que ofereça, adicionalmente, quantidade de bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento) [...] na proporção necessária para que a soma dos benefícios concedidos na forma desta Lei atinja o equivalente a 8,5% (oito inteiros e cinco décimos por cento) da receita anual dos períodos letivos que já têm bolsistas do Prouni [...] (BRASIL, 2005, s.p.).

O termo de adesão ao ProUni prevê também a possibilidade de permuta de bolsas entre cursos e turnos – restrita a 1/5 (um quinto) das bolsas oferecidas para cada curso e cada turno – e a priorização das IES aderentes na distribuição de recursos no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, a fim de facilitar aos beneficiários de bolsas parciais o acesso a financiamento estudantil. Importante lembrar que, uma vez que a lei prevê apenas a priorização de recepção de recursos do Fundo pelas IES aderentes e não exclui as demais, a constitucionalidade de mais este aspecto fiscal do Programa foi referida pela ministra Weber e pelo ministro Fux na ocasião do julgamento da ADI.

Ainda no que se refere ao termo de adesão, importante salientar uma alteração realizada em 2011, vinculando a isenção de impostos e contribuições não mais ao percentual de bolsas ofertadas, mas àquelas efetivamente ocupadas. Portanto, até aquele ano, ainda que as IES não tivessem bolsistas frequentando certos cursos – devido ao não-fechamento de

turmas – continuavam a ter o direito à isenção de impostos. Quando ela passa a ser vinculada ao número de bolsistas, aumenta-se o controle sobre a isenção e a qualidade do investimento público.⁷⁶

Por fim, exige-se a criação da Comissão Local de Acompanhamento do ProUni (COLAP) em cada IES aderente e estabelece-se o período de vigência do ProUni. Instituída por Portaria em 2009, a COLAP se trata de um órgão de natureza consultiva composto por representantes dos professores, alunos e sociedade civil a fim de acompanhar e aperfeiçoar o Programa. Esta comissão também deve fornecer informações à Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social (CONAP) do Programa, que tem por finalidade garantir que ele cumpra seus objetivos.⁷⁷ Já quanto ao segundo aspecto, a Lei estabelece que o termo de adesão ao Programa tem prazo de vigência de 10 anos a partir da data de sua assinatura e é renovável por iguais períodos. A PUCRS aderiu ao ProUni em 2005 – como referido no capítulo 3 – e se prevê que renove a assinatura do termo no ano de 2015.

Segundo a Universidade, o motivo de apoiar a implementação do ProUni no seu processo seletivo, se deve ao fato deste exigir dos candidatos critérios de ingresso similares àqueles adotados pela instituição. Outro ponto destacado pela PUCRS para justificar a manutenção do vínculo com o Programa é o bom desempenho e a facilidade de adaptação dos alunos na academia (COSTA, 2010, p. 143).

Programa de Ações Afirmativas da UFRGS. Como explicitado em capítulo anterior, sua criação se deu através de aprovação da Decisão 134 em 2007. A seleção de candidatos para todos os cursos de graduação e cursos técnicos da Universidade, levando-se em consideração os critérios raciais e sociais, no entanto, passou a atuar no concurso vestibular de 2008 e seguiu nos mesmos moldes até 2012 – ano em que foi aprovada Lei Ordinária nº 12.711. As modificações propostas por ela passaram a atuar no ano de 2013.

⁷⁶ Entende-se que, embora o ProUni fundamente-se na concessão de isenção de tributos e não no repasse de verbas públicas para o setor privado, trata-se de um investimento por implicar em verbas que deixam de entrar nos cofres públicos.

⁷⁷ “A Comissão é composta por representantes do corpo discente das instituições privadas de ensino superior, sendo pelo menos um deles, bolsista do ProUni – designados pela [União Nacional dos Estudantes] UNE; representantes dos estudantes do ensino médio público – designados pela [União Brasileira dos Estudantes Secundaristas] UBES; representantes do corpo docente das instituições privadas de ensino superior – designados pela [Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação] CNTE e pela [Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino] CONTEE; representantes dos dirigentes das instituições privadas de ensino superior – designados pela [Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior] ABMES e pelo [Conselho Regional de Reitores das Universidades Brasileiras] CRUB; além de representantes da sociedade civil, atualmente [Movimento dos Sem Universidade] MSU e Educafro, e de representantes do MEC” (MEC/PROUNI, 2013, p. 14).

Conforme a Decisão, através de ingresso por reserva de vagas, o Programa tinha por objetivos:

- I – ampliar o acesso em todos os cursos de graduação e cursos técnicos oferecidos pela UFRGS para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e para candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio,⁷⁸ mediante habilitação no Concurso Vestibular e nos processos seletivos dos cursos técnicos;
- II – promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário;
- III – apoiar estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais;
- IV – desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no Art. 1º [candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e candidatos indígenas] mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico (UFRGS, 2007, s.p.).

Tendo em vista os pré-requisitos para a candidatura ao ProUni em âmbito nacional e às cotas nesta IES, pode-se verificar o caráter equitativo das duas políticas – buscando assegurar o cumprimento da responsabilidade constitucional do Estado de promover a igualdade material – através do oferecimento de uma nova possibilidade de acesso à educação aos estudantes *outsiders* do nível superior, ou seja, provenientes de famílias de baixa renda – sujeitos à discriminação econômica –, e aos pertencentes a grupos raciais historicamente discriminados (ELIAS; SCOTSON, 2000). Cabe lembrar que a nova demanda por ensino superior já não parte apenas dos alunos “normais”, mas também daqueles pertencentes às duas populações mencionadas (GOFFMAN, 1978).

Os objetivos presentes no texto do PAA também parecem estar consonantes com as discussões internacionais sobre os temas da educação e AAs, pois, contemplam a ampliação do acesso ao sistema educacional, a promoção da diversidade e o apoio à educação das relações étnico-raciais, além do desenvolvimento de ações que buscam propiciar oportunidades adequadas a estes estudantes. Como se dá a observância ou não destes objetivos na IES, entretanto, foi averiguado no capítulo seguinte.

No que se refere à inscrição do candidato a uma das vagas ofertadas na modalidade de cotas na UFRGS, de acordo a Decisão 134, o candidato que desejasse concorrer àquelas destinadas a candidatos EEPs, podia concorrer concomitantemente às vagas de acesso universal. Para tal, deverá assinalar esta opção no ato da inscrição no concurso vestibular.

⁷⁸ Segundo a Decisão, Art. 5º, “§1º - Entende-se por egresso do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio o candidato que cursou com aprovação em escola pública pelo menos a metade do Ensino Fundamental e a totalidade do Ensino Médio” (UFRGS, 2007, s.p.).

Esta possibilidade demarca outra diferença entre o ProUni e o PAA da UFRGS, pois, no primeiro: “[Art. 7º, inciso V] § 1º É vetada ao estudante a inscrição em mais de uma modalidade de concorrência para o mesmo curso e turno, na mesma instituição de ensino e local de oferta” (BRASIL, 2012, p. 3). Deste modo, infere-se que, se por um lado, os candidatos a bolsa ProUni podem aumentar suas chances de seleção através do acompanhamento do processo seletivo *online*, os candidatos às cotas podiam otimizar suas chances de aprovação no vestibular ao concorrer concomitantemente a uma vaga em mais de uma modalidade de ingresso.

Segundo a Decisão, os candidatos à modalidade de ingresso por reserva de vagas também estavam sujeitos à seleção com base na nota de desempenho obtida no concurso vestibular e nos exames seletivos específicos – no caso de EEPs e EEPs autodeclarados negros – ou no processo seletivo especial (PSE) – no caso dos alunos indígenas.⁷⁹ A necessidade de estudantes prounistas e cotistas serem aprovados em exames seletivos para acessarem os benefícios demonstra que as duas ações afirmativas não excluem o critério do mérito, como argumentou a ministra Rosa Weber na ocasião do julgamento das AAs no STF. Elas, porém, opõem-se ao discurso do mérito pessoal e consideram os pontos de partida dos candidatos na concorrência por uma vaga no ensino superior.

Cabe recordar que, para Guimarães (2005), as políticas afirmativas não visam eliminar os mecanismos de seleção por mérito, mas corrigi-los. Ou, ainda, como afirma Theodoro, “o que o programa de cotas faz, de um modo geral, é introduzir um novo elemento para a escolha, entre os alunos aprovados, do grupo a ser contemplado com uma vaga na universidade” (2012, p. 56). Deste modo, além do desempenho obtido no ENEM ou concurso vestibular, passa-se a considerar os elementos renda, trajetória escolar e a raça dos candidatos, dentre outros.

No PAA da UFRGS, propunha-se a reserva de 30% das vagas de todos os cursos de graduação e cursos técnicos por ela ofertados para EEPs – 50% deste percentual, ou seja, 15% das vagas destinado a candidatos EEPs autodeclarados negros –, além da criação anual de 10 vagas para estudantes indígenas indicados por suas comunidades.⁸⁰ Estas vagas

⁷⁹ O concurso vestibular da UFRGS é composto por provas de: Física, Literatura, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Biologia, Química, Geografia, História, Matemática e Redação. Em alguns cursos, como Artes Visuais e Música, por exemplo, ainda se exige que o candidato realize uma prova de habilitação específica. O PSE é composto por duas provas: Língua Portuguesa e Redação.

⁸⁰ Apesar do artigo 12 da Decisão prever a possibilidade de alteração no número de vagas ofertadas a candidatos indígenas, este número se manteve inalterado até o ano de 2012.

suplementares, entretanto, não seriam cumulativas. Logo, seriam extintas no caso de seu não-preenchimento.

Pode-se, então, inferir que a exigência do termo de adesão do ProUni de que sejam ofertadas bolsas de estudo em todos os cursos da IES aderente bem como a previsão de reserva de vagas em todos os cursos de graduação e técnicos da UFRGS permite uma nova redistribuição de oportunidades de estudo, uma vez que não atuam apenas nos cursos de menor mensalidade ou procura. Neste sentido, “esta condição permitiria, em parte, contrariar a tendência alertada por Bourdieu (1998, 2008) de que os excluídos são incluídos no sistema de ensino, mas ficam restritos a diplomas desprestigiados no mercado educacional e profissional” (ANHAIA, 2010, p. 42). A sua permanência no sistema educacional e conclusão de seus estudos, entretanto, depende também do oferecimento de oportunidades adequadas (SEN, 2000).

Em 2008, o processo seletivo para os cursos de graduação na UFRGS se realizou da seguinte forma:

- Todos os candidatos (exceto os indígenas indicados pelas comunidades, que concorrem às vagas específicas) prestam as mesmas provas. Ao final das provas objetivas (aplicadas durante quatro dias, e cujos pesos variam segundo o curso), são eliminados da concorrência todos os candidatos que não acertam pelo menos uma questão em cada prova de escolha múltipla; os que não acertam pelo menos 30% de todas as questões nas provas de escolha múltipla; e aqueles cujo escore em qualquer dessas provas é mais de cinco desvios padrões abaixo da média nessa prova para todos os vestibulandos.
- Entre os candidatos não eliminados pelos critérios acima, aplica-se um ponto de corte para pré-classificação, que consiste no ordenamento por curso do escore de pontuação dos candidatos, restringindo o número de candidatos a quatro vezes o número de vagas oferecidas no curso. Por exemplo, se um determinado curso oferece 50 vagas, apenas 200 candidatos serão pré-classificados. Os outros candidatos são eliminados do concurso sem a correção de suas redações. Depois da avaliação das redações, aqueles que não atingem 30% da nota máxima nessa prova são eliminados. Para os candidatos não eliminados, a nota da redação é agregada à sua pontuação anterior para obter um escore e classificação final (MONSMA; SOUZA; SILVA, 2012, p. 141).

Algumas modificações foram incorporadas no processo seletivo de 2012, resultando na ampliação do número de pré-selecionados para o ingresso nas modalidades EEPs e EEPs autodeclarados negros.

Além da lista de quatro vezes o número de vagas, que inclui alunos de todas as modalidades de ingresso, criou-se duas listas adicionais para cotistas não préclassificados na primeira lista: uma lista adicional só de cotistas (das duas modalidades) em número igual a duas vezes o número total de vagas para cotistas; e outra lista adicional só de cotistas autodeclarados negros em número igual a quatro

vezes o número de vagas reservadas a alunos desta modalidade de ingresso. Por exemplo, se houver cem vagas no curso, com trinta reservadas para egressos de escolas públicas e 15 destas últimas reservadas para alunos que se declaram negros, a lista geral de préclassificados de todas as modalidades incluiria 400 indivíduos, a lista adicional de cotistas das duas modalidades incluiria 60, e a segunda lista adicional, de somente cotistas negros, incluiria outros 60. Essa mudança assegura que muito menos cotistas negros sejam eliminados na etapa da pré-classificação e deve aumentar o número de cotistas negros aprovados (MONSMA; SOUZA; SILVA, 2012, p. 142).

De acordo com a Decisão 134, todos os candidatos habilitados no concurso vestibular eram ordenados em uma classificação geral por curso, independentemente de terem se inscrito para concorrer a uma vaga pela modalidade de cotas. Porém, os candidatos EEPs que não se classificassem nas vagas destinadas à modalidade universal eram ordenados sequencialmente em cada curso até perfazerem o percentual de, no mínimo, 50% das vagas reservadas no PAA. O percentual restante era destinado aos candidatos EEPs que se autodeclarassem negros.

Desta maneira, conforme o parágrafo terceiro:

No caso de não haver candidatos em condições de preencher as vagas garantidas a negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, estas serão preenchidas por candidatos não negros oriundos de escolas públicas. Se ainda restarem vagas as mesmas voltarão ao sistema universal por curso (UFRGS, 2007, s.p.).

No momento da matrícula na Comissão de Graduação (COMGRAD) de seus cursos, os ingressantes pela modalidade de cotas deviam: (1) apresentar o certificado de conclusão e histórico escolar de todo o Ensino Fundamental e Médio, reconhecido pelo órgão público competente; (2) assinar a autodeclaração étnico-racial feita por ocasião da inscrição no Concurso Vestibular, quando for o caso de ingresso pela modalidade de reserva de vagas para autodeclarados negros. Cabe lembrar que a exigência da assinatura de autodeclaração étnico-racial dos estudantes cotistas, bem como da autoidentificação dos candidatos que pretendem concorrer a uma das bolsas reservadas por critério racial no ProUni, sendo pautadas apenas pelo fenótipo dos indivíduos, foram reconhecidas por Lewandowski (2012) como práticas possíveis pelas IES que adotam algum tipo de AA.

Do mesmo modo que o ProUni, o PAA da UFRGS previa o acompanhamento dos estudantes cotistas. A Decisão 137 previa a criação: da (1) Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas (CAPAA); e, da (2) Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena (CAPEIn). A primeira, nomeada pelo Reitor considerando o CEPE e o CONSUN, tinha por atribuição propor medidas a serem

implementadas no sentido de apoiar e dar assistência aos alunos cotistas. A segunda, tinha sob a sua responsabilidade os processos seletivos especiais para os candidatos indígenas, assim como o seu acompanhamento e inserção no meio acadêmico. Complementarmente, a COMGRAD de cada curso ainda devia acompanhar os estudantes cotistas e propor medidas à CAPAA.

No que concerne à duração da política na Universidade, a Decisão estabeleceu o período de 5 anos, sendo avaliada anualmente, e a possibilidade de ser prorrogada a partir da avaliação conclusiva em meados de 2012. O estabelecimento de acompanhamento e a temporalidade do ProUni e das cotas nas IES aderentes às políticas aqui abordadas (PUCRS e UFRGS) – pelo período de 10 e 5 anos, respectivamente – também conferem constitucionalidade a estas AAs. Isso ocorre porque, conforme destacado pelos ministros Lewandoswki e Mendes, é necessário acompanhar a implementação da política a fim de corrigir eventuais distorções e uma vez que estas medidas não têm por finalidade manter direitos desiguais depois de atingidos os seus objetivos.

Analizados comparativamente os textos das duas políticas, obtém-se o seguinte quadro:

Quadro 1 – Principais elementos do ProUni (PUCRS) e das Cotas (UFRGS)

Ano de criação da política	
2004 Ministério da Educação (Governo Federal)	2007 Conselho Universitário (UFRGS)
Ano de adoção da política nas IES	
2005 PUCRS	2008 UFRGS
Período de validade	
10 anos (renováveis)	5 anos (renováveis)
Comissões de Acompanhamento	
2 Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social (CONAP)	2 Comissão de Acesso e Permanência Indígenas (CAPEIn)

Comissão de Acompanhamento e Controle Social do Programa Universidade para Todos (COLAP)	Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas (CAPAA)
Tipos de reservas	
a) Egressos de escolas públicas; b) Bolsistas integrais em escolas privadas (BIEP); c) EEPs ou BIEPs Indígenas; d) EEPs ou BIEPs Autodeclarados negros ou pardos; e) EEPs ou BIEPs com deficiência; e) Professores de escola pública.	a) Egressos de escolas públicas; b) Egressos de escolas públicas autodeclarados negros; + Criação de 10 vagas extras para indígenas
Exame de ingresso	
ENEM	Vestibular* * Para a graduação.

Fonte: elaboração própria.

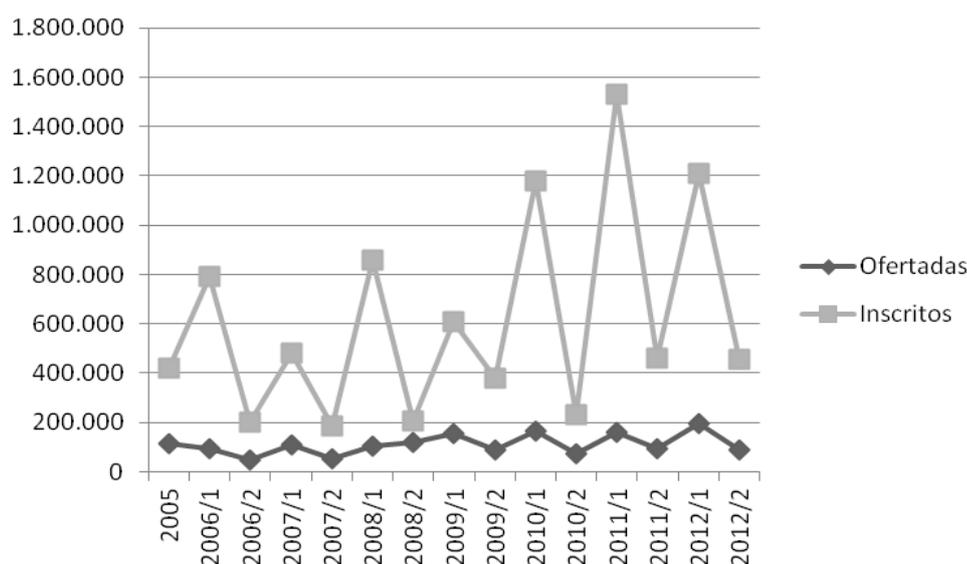
Verificou-se, assim, que ambas as ações afirmativas foram desenhadas para atuar no sentido de garantir a igualdade em seu duplo aspecto (formal e material), alcançando grupos sociais específicos e atuando de maneira pontual e temporária. Através da realocação de oportunidades de acesso ao ensino superior – que são limitadas – buscam reduzir o déficit educacional de seu público-alvo, sem desconsiderar o critério do mérito na seleção dos beneficiários. Também têm por objetivo garantir a proporcionalidade – evitando que espaços de poder, exigentes de qualificação, mantenham-se inacessíveis a grupos marginalizados – e fomentar a diversidade, em uma tentativa de reparação e superação do problema do não-cidadão na sociedade brasileira.

Em suma, como ressaltado pelos ministros do Supremo e demonstrado no capítulo anterior, o ProUni e as cotas respeitam o princípio da igualdade e atuam como mecanismos temporários de justiça distributiva, considerando a proporcionalidade e a diversidade, a fim de promover a reparação com dados grupos marginalizados. Estes aspectos somados às estratégias apontadas para a execução destas duas políticas demonstram a sua exequibilidade e consonância com a Carta Magna. Cabe destacar, então, alguns números de ambas.

6.2 As políticas em números

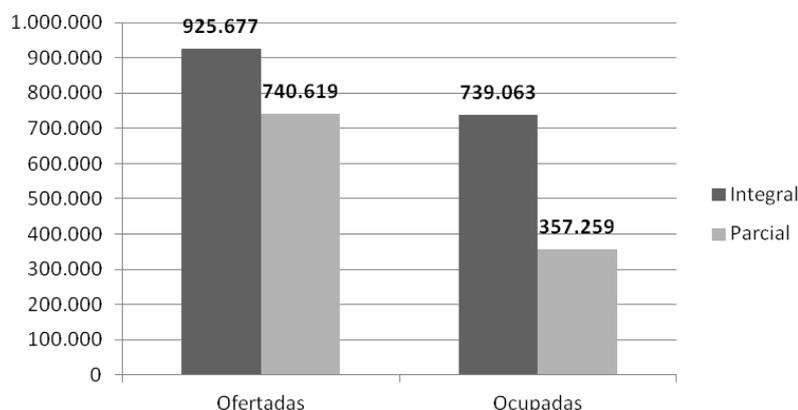
Atualmente, cerca de 1.300 instituições de ensino superior oferecem bolsas do ProUni. Desde a criação do Programa até o segundo semestre de 2012, inscreveram-se para concorrer a uma bolsa 9.204.171 candidatos e foram ofertadas 1.666.296 bolsas de estudo (925.677 integrais e 740.619 parciais). Como se pode observar no gráfico 2, há alta procura por ele e a demanda por bolsas chegou a ser cerca de 9,4 vezes maior que a sua oferta no primeiro semestre de 2011 (1.177.540 inscritos para 164.596 bolsas ofertadas). Verificou-se, entretanto, que nem todas as bolsas ofertadas até o segundo semestre de 2012 foram ocupadas.

Gráfico 2 – Inscritos por processo seletivo e Bolsas ofertadas pelo ProUni – 2005 a 2012/2



Fonte: Sisprouni, 2005-2012/2.

Como ilustra o gráfico 3, das 1.667.106 bolsas disponibilizadas no período, apenas 1.096.322 foram ocupadas (739.063 integrais e 357.259 parciais) – 83.425 delas, ou seja, 7,61% no estado do Rio Grande do Sul. A ocupação das bolsas integrais no país chegava a 79,84% e a 48,23% das parciais.

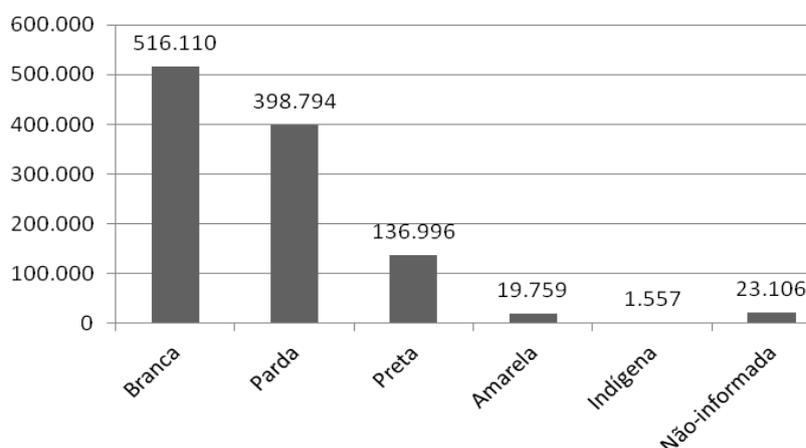
Gráfico 3 – Bolsas ofertadas pelo ProUni e Bolsas ocupadas – 2005 a 2012/2

Fonte: Sisprouni, 2005-2012/2.

Como hipóteses explicativas para este fenômeno,

podemos sugerir a desistência ou perda de prazos de comprovação de informações para matrícula devido à burocracia; a seleção do candidato a uma IE que não era a de sua preferência; ou, novamente, o fator econômico – a necessidade de arcar com o valor restante da mensalidade, ainda que obtendo o Fies, poderia vir a desestimular alguns candidatos (ANHAIA, 2010, p. 60).

Quanto ao sexo dos beneficiários da política, as mulheres representam a maioria: 51,75% dos bolsistas, correspondendo a 567.347 estudantes. Ainda no que concerne ao perfil dos bolsistas, maior parte dos prounistas é composta por negros (pretos e pardos) representavam 48,46% dos bolsistas, seguido por brancos (47,07%), amarelos (1,80%) e indígenas (0,14%) – 2,11% não informaram a sua raça. Também é importante salientar que 7.177 são pessoas com deficiência e 9.766 são professores da educação básica pública.

Gráfico 4 – Bolsistas ProUni por Raça – 2005 a 2012/2

Fonte: Sisprouni, 2005-2012/2.

O turno mais frequentado pelos estudantes matriculados em cursos presenciais era o noturno (64,82%), seguido pelo matutino (16,47%), integral (3,28%) e vespertino (2,80%) – 12,63% não informaram o turno que frequentavam. A maior parte dos bolsistas frequentava cursos em IES com fins lucrativos (55%) e na modalidade presencial (87,39%).

Em linhas gerais, verificou-se que maior parte dos beneficiários ProUni era composta de estudantes provenientes de famílias com 1,5 s.m. *per capita*, mulheres e pessoas negras. Frequentavam, sobretudo, cursos noturnos, em IES com fins lucrativos e estavam matriculados na modalidade presencial.

Importante salientar que um estudo realizado com 150 egressos do Programa em São Paulo, capital, constatou que ele ajudou 64% dos bolsistas a garantirem emprego com carteira assinada e assegurou que 85% deles fossem empregados – 72% atuam na área de formação.

Dos 150 entrevistados, 73,4% afirmaram que ter cursado universidade contribuiu para o aumento da renda. E 38,4% tiveram a renda aumentada entre 71% e mais de 100%. Pessoas que antes não tinham renda passaram a ganhar de dois a três salários mínimos em 33% dos casos, enquanto outros 3% que já tinham renda de três a quatro salários mínimos, passaram a representar 21% dos egressos. [...] A educação e a ampliação de renda juntos podem contribuir para uma maior ascensão social dos jovens. Mas, às vezes, pode ser apenas uma leve ascensão social, já que outros fatores também estão relacionados a essa ascensão, como experiência profissional, cursos extracurriculares, idiomas, e, claro, as habilidades e competências de cada indivíduo (CMAIS+, 2013, s.p.).

Neste sentido, pode-se afirmar que a criação dessa outra oportunidade de ingresso no ensino superior possibilita não só a inserção de novos agentes no campo educacional, mas também a mobilização deste capital cultural no mercado de trabalho – podendo reverter-se na ampliação de seu capital econômico. Entretanto, a ascensão social mais substantiva depende não apenas da obtenção de um diploma de nível superior. Outros fatores ainda podem influir nela, dentre os quais, citam-se ações que propiciem a ampliação do volume de capital cultural destes estudantes: a realização de cursos extracurriculares, de idiomas e etc.

A adesão a ações afirmativas no setor público em geral é variável e, até 2012, atingia percentual menor nas IES federais do que nas estaduais. Nesse ano, porém, a presidenta Dilma Vana Rousseff sancionou a Lei de cotas que instituiu a obrigatoriedade de adoção destas políticas em todas as universidades e escolas técnicas públicas federais, bem como o estabelecimento dos mesmos critérios de admissão e o tipo de beneficiários.

Às vésperas da sanção presidencial a essa lei, 64% dessas universidades já tinham algum tipo de ação afirmativa. Se computadas as federais e estaduais, esse percentual subia para mais de 71% das universidades públicas brasileiras. Mais de

57% das universidades com ação afirmativa tinham programas para estudantes negros, e mais de 51%, para indígenas (GEMAA, 2011 apud Feres JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012a, p. 407).

Sabe-se que até 2012 os modelos de políticas no setor ainda se dividiam, sobretudo, em três tipos: (1) as cotas raciais; (2) as cotas sociais para alunos egressos de escolas públicas; e, (3) o acréscimo de bônus na pontuação dos candidatos. Os distintos desenhos dos programas de ações afirmativas e a inexistência de um sistema nacional de cadastro dos beneficiários aos moldes do Sisprouni, porém, impedem afirmar o número de beneficiários de políticas de cotas em IES públicas de todo o país.

Alguns possíveis efeitos das políticas de expansão e inclusão postas em prática na educação superior do país podem ser apontados:

Na rede federal, [segundo dados do censo da educação superior,] foi superada a marca de um milhão de matrículas de graduação, registrando um crescimento de 10% das vagas no intervalo de um ano [2010-2011], enquanto a rede privada cresceu 4,8% no mesmo período. Em 2011, as instituições estaduais registraram 619 mil matrículas e as municipais, 121 mil. [...] [Importante também ressaltar que,] De 1997 a 2011, a parcela dos jovens de 18 a 24 anos que frequentavam ou haviam concluído o ensino superior de graduação aumentou expressivamente. No Brasil, a taxa passa de 7,1% em 1997 para 17,6% em 2011. Embora inferior aos números projetados pelo I Plano Nacional de Educação (2001 a 2010), há crescimento significativo que se torna mais importante quando se considera a questão da equidade (CLACSO/FLACSO, 2012, p. 22).

De acordo com dados da PNAD, entre 2001 e 2011, o percentual de negros entre 18 e 24 anos que frequentavam a educação superior triplicou: passou de 10,2% em 2001 para 35,8% em 2011. Entretanto, o aumento na frequência entre jovens negros ainda não foi suficiente para igualá-la ao percentual apresentado pelos jovens brancos em 2001 – que era de 39,6%. No ano de 2011, o número de brancos da mesma faixa etária que estão na universidade chegava a 65,7% (IBGE/PNAD, 2011).

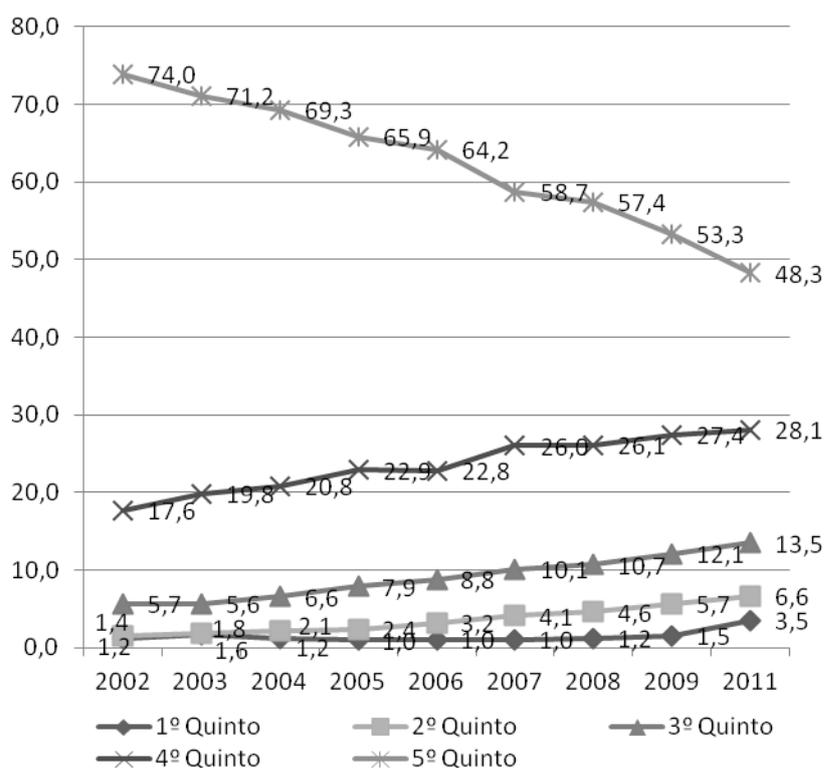
A Pesquisa também demonstrou o crescimento do percentual de estudantes provenientes de famílias com quintos de renda mais baixo (primeiro e segundo quintos) e, complementarmente, a redução da presença de estudantes provenientes de famílias com o quinto de renda mais alto (quinto quinto) nos setores público e privado.

A participação dos jovens de 18 a 24 anos que integram o grupo os 20% com menor rendimento da população teve um relevante aumento na porcentagem de matrículas no ensino superior. Em 1997, apenas 0,5% de jovens desta faixa de renda frequentavam cursos de graduação. Em 2004, essa proporção ainda era de 0,6%. Já em 2011, este número subiu para 4,2%. A velocidade de crescimento é grande, mas a desigualdade persiste: a proporção dos jovens de 18 a 24 anos do grupo dos 20%

com maior renda na população passa de 22,9% para 47,1% no período entre o final do século passado e a data do último censo (CLACSO/FLACSO, 2012, p. 23).

No que diz respeito ao percentual de jovens de 18 a 24 anos no ensino superior privado, em específico, verificou-se a redução da representação daqueles provenientes de famílias do quinto quinto de renda: passou de 74% em 2002 para 48,3% em 2011. Por outro lado, constatou-se o aumento da representação dos jovens provenientes de famílias do primeiro quinto de renda: passou de 1,2% em 2002 para 3,5% em 2011, como se pode observar no gráfico a seguir.

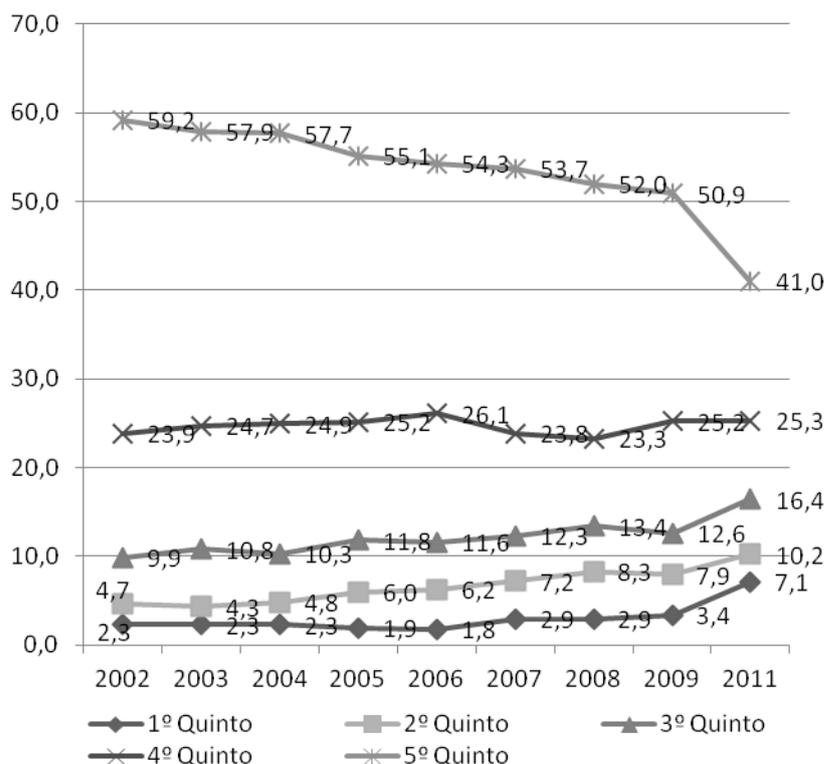
Gráfico 5 – Jovens de 18 a 24 anos que frequentam o ensino superior privado por quinto de renda – 2002 a 2011



Fonte: IBGE/PNAD, 2002-2011.

Já no que concerne ao percentual de jovens de 18 a 24 anos no ensino superior público, em específico, observou-se a redução da representação daqueles provenientes de famílias do quinto quinto de renda: passou de 59,2% em 2002 para 41,0% em 2011. Por outro lado, constatou-se o aumento da representação dos jovens provenientes de famílias do primeiro quinto de renda: passou de 2,3% em 2002 para 7,1% em 2011, como ilustra o gráfico seguinte.

Gráfico 6 - Jovens de 18 a 24 anos que frequentam o ensino superior público por quinto de renda – 2002 a 2011



Fonte: IBGE/PNAD, 2002-2011.

Deste modo, é possível afirmar que ambas as políticas estão contribuindo para o ingresso de um contingente de indivíduos pertencentes a grupos sociais *outsiders* deste nível de ensino e que estavam sujeitos a discriminações raciais, econômicas, etc. Tendo por base os dados apresentados nos gráficos 5 e 6, ainda é possível inferir que estas ações afirmativas estão ocasionando a redistribuição de oportunidades de acesso à educação superior nos setores público e privado, o que leva à diversificação do perfil dos estudantes.

Da mesma forma, pode-se inferir que o desempenho positivo do IDH brasileiro na última década e a redução do índice de Gini – os quais são compostos ou influenciados pelo fator educação –, podem ser também atribuídos à implementação das ações afirmativas no ensino superior, entre outros aspectos. Já o desempenho brasileiro no *ranking* do IDHAD, por exemplo, evidencia a existência de grandes desigualdades que ainda devem ser superadas.

O presente capítulo apresentou o contexto em que atuam o ProUni e as cotas, abordou brevemente alguns índices do país e traçou um panorama sobre o seu sistema de ensino superior. Analisou-se, ainda, as leis que norteiam estas AAs e apresentou-se alguns números

de ambas. O estudo do contexto da prática tem continuidade no capítulo seguinte, através da averiguação de como se deu o processo de interpretação e recriação das cotas e do ProUni no contexto de sua prática em duas IES e da análise de dados de alguns beneficiários e das interações entre os diferentes agentes.

CAPÍTULO 7 - CONTEXTO DA PRÁTICA: AS EXPERIÊNCIAS DA PUCRS E UFRGS

Apresentado o quadro nacional em que se dá a implementação destas políticas afirmativas e alguns de seus números, o presente capítulo tem por objetivo abordar como se deu o processo de interpretação e recriação do ProUni e das cotas no contexto da prática em duas IES localizadas na cidade de Porto Alegre. Para tal, detalhou-se as experiências de implementação em ambas e averigou-se as perspectivas de alguns beneficiários. Tendo em vista que, entre as IES investigadas, a PUCRS foi a primeira a adotar uma ação afirmativa se inicia por ela a análise.

Programa Universidade para Todos. Adotado em 2005 pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a gestão do ProUni conta com uma equipe – composta por 1 coordenadora e 6 secretários – com as atribuições de gerir o Programa e acompanhar os estudantes. Esta coordenação conta com um espaço físico para o atendimento aos bolsistas e realiza-os todos os dias da semana durante um amplo horário – funcionando das 8h00min às 21h15min. Conta também com uma COLAP e um *site*, no qual são disponibilizadas permanentemente informações sobre o Programa (apresentação, legislação, manual do bolsista, bolsa permanência, COLAP, etc.), sobre o perfil do aluno prounista na Universidade, dentre outras. No âmbito institucional, a coordenação do Programa está vinculada à Pró-Reitoria de Administração e Finanças (PROAF).

Além da Bolsa Permanência oferecida pelo MEC a alguns bolsistas ProUni, citam-se entre outras estratégias de promoção à permanência dos estudantes promovidas pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PRAC): (1) apoio financeiro; (2) assistência estudantil; (3) bolsas e estágios; (4) Espaço Iniciação Científica da PUCRS; (5) Programa “Conversando com eles/elas”; (6) monitorias; (7) atendimento psicológico; e, (8) auxílio necessidades especiais (COSTA, 2010). A primeira estratégia toma forma de benefícios que estão disponíveis aos prounistas detentores de bolsas parciais. Através de diferentes programas de financiamento – tais como: Fies e Crédito Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CREDPUC), etc. –, os estudantes podem financiar o valor não coberto pela bolsa ProUni.

A segunda estratégia constitui-se pelo suporte oferecido por diferentes programas nas áreas de alimentação e saúde, dentre os quais, citam-se: o Restaurante Universitário (RU) e a Assistência médico-odontológica. Cabe destacar que a estrutura física do RU é cedida pela Universidade, porém, quem o administra é uma empresa privada que não recebe nenhum tipo

de recurso da instituição para subsidiar os preços das refeições oferecidas pelo estabelecimento – até abril de 2013, o valor de uma refeição era de R\$ 5,90 (cinco reais e noventa centavos), incluindo sobremesa e um copo de suco ou água. A principal medida que compõem a assistência voltada à saúde, conforme Costa, é o Programa Vida e Qualidade (PVQ) que oferece palestras e atividades demandadas pela comunidade acadêmica. Em 2009, por exemplo, adotou-se a problemática do tabaco com a campanha intitulada PUCRS – Livre do Tabaco. Composto por diversas iniciativas, o PVQ ainda engloba um projeto proposto por professores e alunos: atividades que previnem e detectam dores no pescoço e na cintura escapular, além de sessões de massagens e programas de reeducação alimentar.

Na sequência, a autora destaca o oferecimento de oportunidades de usufruto de bolsas de iniciação científica, monitoria ou extensão, bem como a realização de estágios. Dedicar-se a esta tarefa, a Fundação Irmão José Otão (FIJO) que também conta com uma Central de Estágios. As duas estratégias seguintes articulam-se mais ou menos diretamente a esta, são elas: o Espaço Iniciação Científica da PUCRS e o Programa “Conversando com eles/elas”. A primeira, consiste no oferecimento de um ambiente com o objetivo de informar ao estudante sobre as possibilidades de atuação em projetos e bolsas de iniciação científica (IC) e fornecer orientações para a participação em eventos de IC. Ele está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. A segunda ação é promovida pelo PVQ que, além de promover cursos sobre saúde, finanças, educação, lazer, espiritualidade, trabalho, família, etc., disponibiliza a capacitação de alunos e funcionários na utilização de computadores para diferentes tarefas – tais como: uso de editores de texto, elaboração de planilhas, etc.

A sexta estratégia consiste no investimento em monitores acadêmicos para colaborar com alunos com dificuldades de aprendizado, a fim de amenizar os elevados índices de repetência nas disciplinas de matemática. De acordo com Costa, “o foco dos trabalhos é o aluno de início de curso, pois, são os que mais precisam se adaptar à nova realidade das exigências da academia” (2010, p. 157). A penúltima estratégia, o apoio psicológico, é atribuição do Centro de Atendimento Psicossocial (CAP). Criado em 2005, o CAP passou a funcionar em 2006 e objetiva atender e desenvolver um diálogo com discentes e docentes da instituição que estejam enfrentando alguma adversidade. O Centro atua frente a problemas de diversas ordens como: dificuldades de aprendizagem; baixo rendimento acadêmico; fragilidades emocionais, familiares, sociais, etc; dentre outros.

Por fim, a última estratégia consiste no oferecimento de estruturas físicas especiais (rampas de acesso aos prédios, ampliação de elevadores e adaptação de banheiros) e na oferta

de acompanhamento destes estudantes por um ou dois dos seguintes setores, conforme a sua necessidade: o CAP e o Laboratório de Ensino Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – Braille (LEPNEE). Assim, o Centro realiza a interlocução com as Unidades em estão matriculados estes estudantes a fim de garantir condições efetivas de aprendizagem; já o LEPNEE, busca auxiliar os alunos com necessidades especiais através da realização de uma série de atividades e conta com um conjunto de materiais – tais como: bengalas para a orientação e mobilidade nas oficinas; livros em braille; e etc.

De acordo com dados fornecidos pelo *site* da coordenação do ProUni, no segundo semestre de 2011, 10 bolsistas receberam a láurea acadêmica – 5 no curso de Pedagogia, 2 no Serviço Social, 1 na Medicina, 1 na Engenharia Civil e 1 na Filosofia (Bacharelado). No primeiro semestre de 2012, o número de laureados foi 6 – 2 na Psicologia, 2 na Pedagogia, 1 na Administração e 1 no Direito. Cabe ressaltar que a láurea acadêmica nessa Universidade é conferida ao aluno que conclui o curso de graduação plena com coeficiente de rendimento não-inferior a 8,5 (oito e meio) (PUCRS, 2013).

Em outubro de 2012, 19 bolsistas estavam com contrato de trabalho em diversos setores da PUCRS e 1.499 estavam com contrato de estágio – os três maiores contingentes eram da faculdade de Direito (475 estudantes), faculdade de Administração, Contabilidade e Economia (306 estudantes) e faculdade de Engenharia (172 estudantes). Outros 28 bolsistas ainda estagiavam em empresas do Parque Científico e Tecnológico da PUCRS (TECNO PUC). Importante salientar também que 112 prounistas eram bolsistas de iniciação científica (de 3 diferentes programas), 8 bolsistas de iniciação ou desenvolvimento tecnológico e inovação (de 2 diferentes programas), 32 bolsistas de extensão (de 2 diferentes programas) e 79 bolsistas de iniciação à docência (de 1 programa).

No que concerne à formação, de nível superior ou mais, destaca-se o número de prounistas que participaram ou participam de mobilidade acadêmica e o número de egressos que estão cursando pós-graduação *stricto sensu* na PUCRS. Quanto aos primeiros, somavam 58 – os principais destinos eram: Reino Unido, Portugal, França, Estados Unidos e Espanha. Quanto aos segundos, somavam 103 e os três maiores contingentes frequentavam os programas de pós-graduação em: Engenharia e Tecnologia de Materiais (17 estudantes), Letras (17 estudantes) e Ciência da Computação (11 estudantes). No total, estavam matriculados em 21 diferentes programas.

Os dados apresentados evidenciam a existência de diferentes estratégias voltadas à permanência dos estudantes dessa Universidade em geral, que se somam àquelas disponíveis

aos prounistas e que estão previstas na Lei que regulamenta o Programa – tais como: Bolsa Permanência e Programa de Estágio da Caixa. As informações apresentadas ainda ilustram o aproveitamento de outras oportunidades de atuação laboral e de formação complementar através da realização de mobilidades acadêmicas para universidades estrangeiras, por exemplo. A inexistência de dados disponíveis sobre o número total de beneficiários do ProUni na instituição não permite afirmar a proporção entre ele e a quantidade de bolsistas que usufruem dessas outras oportunidades oferecidas pela universidade. Porém, pode-se dizer que esse contingente de estudantes estagiários, bolsistas de IC, extensão ou iniciação à docência, bem como intercambistas, evidenciam que o Programa possibilitou ganhos de capitais (cultural, social, etc.) e contribuiu para o seu empoderamento, possibilitando-lhes galgar à condição de estabelecidos no campo educacional.

Programa de Ações Afirmativas da UFRGS. Adotado em 2007 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o PAA tem seus mecanismos de seleção atuantes a partir do concurso vestibular de 2008 e possui um *site*. Até o ano de 2012, contava com apenas 2 funcionários trabalhando na CAPAA e seu espaço de atendimento limitava-se a uma mesa situada em outra secretaria. No final de 2012, ela é substituída pela Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas e, posteriormente, ganha uma sala para seu funcionamento.

De acordo com o relatório de avaliação do PAA divulgado em 2012, entre as estratégias de promoção à permanência dos EEPs ou EEPs autodeclarados negros, citam-se: (1) o Programa de Apoio à Graduação (PAG); (2) Projeto de Recuperação e Estudos Intensivos (PREI); (3) Assistência Estudantil; (4) bolsas; (5) conexões de saberes; e, (6) conversações afirmativas.

Planejado em 2009, a partir de discussão nas reuniões da CAPAA, o PAG teve duas edições: o PAG 1, realizado em 2010, que teve por objetivo apoiar a realização de estudos sobre a retenção e evasão de alunos em cursos e graduação, bem como propostas de ações para a superação dos problemas diagnosticados; o PAG 2, oferecido desde 2010, que tem por objetivo proporcionar apoio pedagógico extracurricular – foi oferecido apoio em cálculo, física, química, português, inglês e produção de textos acadêmicos e científicos. Este último Programa é destinado, prioritariamente, a estudantes ingressantes por concurso vestibular e aos ingressantes pela reserva de vagas. O PREI, a segunda estratégia, é um programa piloto desenvolvido pelo Instituto de Matemática que é realizado no período de recesso escolar e

oferecido a estudantes que obtiveram o conceito D (insuficiente) na disciplina de Cálculo I. Através do Projeto, podem rever conteúdos e recuperar o conceito na disciplina.

Quanto à terceira estratégia, a Assistência Estudantil, contou com a ampliação dos benefícios ofertados em virtude da implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Deste modo, além dos benefícios de alimentação, moradia e bolsa permanência, a partir de 2009, outras ações foram disponibilizadas gradualmente: auxílio transporte, auxílio creche, auxílio material de ensino, atenção à saúde bucal, apoio pedagógico, auxílio financeiro para participação em eventos extracurriculares, esporte, cultura e lazer. Até o final de 2012, a concessão de benefícios para seus estudantes (cotistas e não-cotistas) e atendimento de outras demandas referentes à permanência dos discentes na IES eram de responsabilidade da Secretaria de Assistência Estudantil (SAE). Em dezembro de 2012, entretanto, a Universidade cria a a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis substituindo a SAE, que passa a ter as atribuições da Secretaria.

A quarta estratégia, a oferta de bolsas, efetua-se através de programas, parceria e convênios – elas se vinculam ao ensino, pesquisa ou extensão. Entre os programas de bolsas de iniciação científica existentes, destaca-se o Programa Institucional de Iniciação Científica PIBIC nas Ações Afirmativas (PIBIC-AF/CNPq). A penúltima estratégia é o Programa Conexões de Saberes, coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão. Ele tem como objetivos:

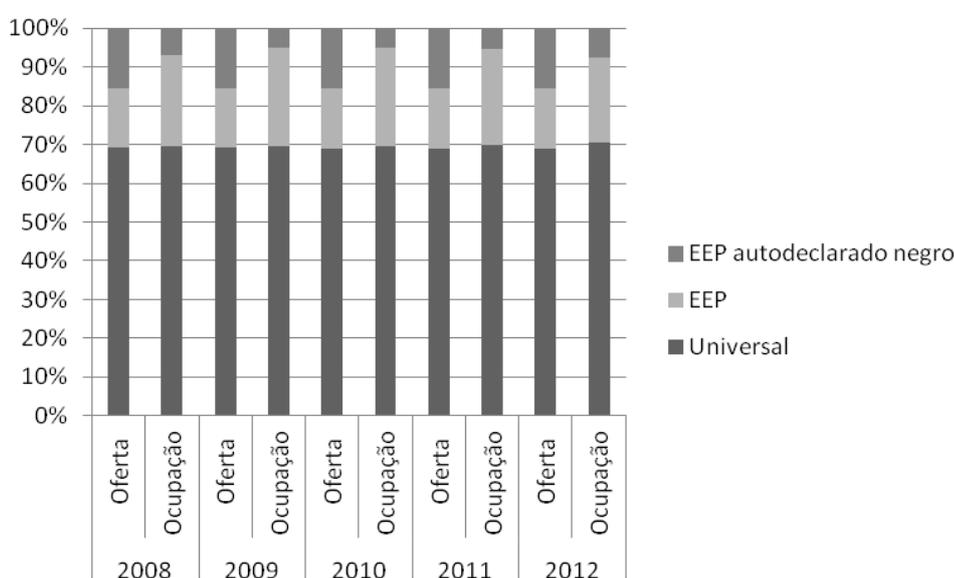
[...] possibilitar, aos universitários de origem popular, o desenvolvimento de suas capacidades de produção de conhecimentos científicos e acadêmicos, em consonância com seus próprios saberes, formando-os para intervir tanto na Universidade, como nos seus territórios de origem; localizar e acompanhar esses jovens na Universidade, bem como incidir na qualificação de suas trajetórias acadêmicas 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 (UFRGS, 2012, p. 18).

A sexta e última estratégia é o Programa Conversações Afirmativas, coordenado pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS/PROEXT). De acordo com o relatório, este Programa consiste na realização de rodas de conversa sobre as ações afirmativas e objetiva criar espaços de reflexão e integração da comunidade acadêmica e externa em torno do tema.

De 2008 a 2012, foram ofertadas 24.137 vagas nos concursos vestibulares da UFRGS e ocupadas 24.030 delas. A ocupação média das vagas ofertadas para a modalidade de ingresso universal foi de 100,7%, de 155,2% das reservadas à modalidade de EEPs e de

38,5% das vagas reservadas à modalidade EEPs autodeclarados negros. Em outras palavras, as vagas ofertadas aos candidatos da modalidade de ingresso universal tenderam a serem ocupadas em sua totalidade, porém, o percentual de ocupação das ofertadas aos candidatos EEPs autodeclarados negros não chegou a média de 40%. Seguindo as diretrizes da Decisão 134, as demais foram preenchidas por candidatos EEPs e, na inexistência de candidatos habilitados, foram ocupadas pelos candidatos da modalidade de ingresso universal.

Gráfico 7 – Vagas ofertadas e preenchidas por Modalidade de ingresso na UFRGS – 2008 a 2012



Fonte: UFRGS, 2012.

Neste período, das 24.030 vagas ocupadas através do concurso vestibular, 5.797 foram preenchidas por EEPs e 1.445 por EEPs negros – portanto, os estudantes cotistas representavam cerca de 30% dos ingressantes. Pode-se dizer que, se por um lado, o percentual de vagas reservadas ao sistema de cotas parece estar sendo preenchida, por outro, ainda transparece o baixo aproveitamento daquelas reservadas a candidatos que atendem ao critério racial. Uma das tentativas de minorar este problema foi a criação de uma lista adicional só de cotistas autodeclarados negros em número equivalente a quatro vezes o número de vagas reservadas a alunos desta modalidade de ingresso, assegurando a eliminação de menos negros na etapa de pré-seleção dos candidatos no concurso vestibular a partir de 2012, já referida no capítulo anterior. Após passar a vigorar esta medida, uma mudança foi observada: ocupação destas vagas passou de 34% em 2011 para 49,6% em 2012.

No que concerne às vagas suplementares ofertadas aos candidatos indígenas, pode-se dizer que totalizaram 60 entre 2008 e 2013. A ocupação, porém, não foi total: 57 foram preenchidas, 29 delas por homens. Estes estudantes ingressaram em 21 diferentes cursos, predominantemente nas áreas de ciências da saúde e ciências humanas.

As informações citadas também evidenciam a existência de um conjunto de estratégias orientadas para a oferta de condições de permanência dos cotistas na instituição. Cabe salientar, porém, que ainda que o relatório de acompanhamento do PAA não faça menção aos atendimentos prestados pelo Núcleo de Atendimento Psicológico ao Estudante (NAPE), ele também se trata de um componente essencial para o alcance desse fim. Da mesma forma, é importante chamar atenção para a tentativa tardia de minorar o problema do baixo aproveitamento de vagas reservadas por critério racial. Embora este problema já tivesse sido detectado no primeiro ano de implementação do PAA, foi apenas a partir do vestibular de 2012 – último ano de sua vigência, nos moldes estabelecidos pela Decisão 134 – que se cria a lista adicional de cotistas autodeclarados negros. Tendo em vista que, nesse ano, detectou-se a ampliação do percentual de EEPs autodeclarados negros é possível inferir que essa alteração poderia ter contribuído para a maior inclusão desses candidatos na Universidade no decorrer dos 5 anos da política.

Apresentados esses dados gerais sobre ambas as políticas no âmbito das duas universidades, passa-se à análise do perfil dos estudantes participantes desse estudo e da perspectiva de alguns desses beneficiários.

7.1 Os beneficiários das políticas

O grupo de estudantes que colaborou com esse estudo totalizou 29 indivíduos, todos responderam o questionário. Esse grupo era formado por 8 bolsistas (todos detentores de bolsas integrais) e 21 cotistas (11 EEPs e 10 EEPs autodeclarados negros). A maioria dos respondentes era do sexo feminino, correspondiam a 5 bolsistas e 15 cotistas. A idade dos participantes variava entre 18 e 49 anos, sendo o estudante mais jovem e o mais velho bolsistas ProUni. Deste modo, os bolsistas tinham entre 18 e 49 anos e os cotistas tinham entre 19 e 29 anos. Dos 29 respondentes, apenas 2 afirmaram ter filhos – ambos eram prounistas. Nenhum dos beneficiários destas políticas era portador de necessidades especiais. Quando questionados sobre sua cor ou raça, 11 cotistas declararam-se brancos, 9 negros e 1 pardo. Entre os estudantes bolsistas, 6 declararam-se brancos e 2 pardos.

A maioria absoluta dos respondentes era natural do estado do Rio Grande do Sul, provenientes de 14 diferentes cidades, apenas 2 eram de outros estados – Goiás e Minas Gerais. Os estudantes estavam matriculados em 15 diferentes cursos de graduação tradicionais e presenciais, maior parte dos bolsistas frequentavam cursos da área de ciências Humanas (6 deles matriculados nas graduações de Ciências Sociais, Direito e História) e maior parte dos cotistas frequentavam cursos da área de ciências humanas e ciências biológicas (11 deles matriculados nas graduações de Ciências Sociais, Direito, História, Letras, Pedagogia e Serviço Social; os matriculados em cursos do segundo grupo eram 7, frequentadores das graduações de Agronomia, Ciências Biológicas, Fisioterapia, Psicologia e Medicina).⁸¹ Verificou-se que 7 estudantes cotistas frequentam cursos diurnos, 6 cursos noturnos, 6 cursos em turno integral e 2 deles não responderam à questão. Já 7 bolsistas afirmavam frequentar cursos noturnos e 1 disse frequentar um curso diurno.

Tabela 1 – Escolaridade da mãe por Política da qual é beneficiário(a)

		Política da qual é beneficiário(a)		Total
		Cotas, setor público	ProUni, setor privado	
Qual é ou era o grau de escolaridade de sua mãe?	Ensino fundamental incompleto	5 23,8%	3 37,5%	8 27,6%
	Ensino fundamental completo	3 14,3%	1 12,5%	4 13,8%
	Ensino médio incompleto	2 9,5%	1 12,5%	3 10,3%
	Ensino médio completo	2 9,5%	2 25,0%	4 13,8%
	Pós-médio incompleto	2 9,5%	0 ,0%	2 6,9%
	Pós-médio completo	1 4,8%	0 ,0%	1 3,4%
	Ensino superior completo	3 14,3%	1 12,5%	4 13,8%
	Pós-graduação incompleta	2 9,5%	0 ,0%	2 6,9%
	Pós-graduação completa	1 4,8%	0 ,0%	1 3,4%
	Total	21 100,0%	8 100,0%	29 100,0%

Fonte: elaboração própria.

⁸¹ Para informações mais detalhadas sobre a idade, o curso que frequentavam ou local de nascimento dos estudantes por política da qual se beneficiavam, ver as tabelas 7, 8 e 9 no Apêndice 4.

Como se pode perceber na tabela 1, a vivência escolar das mães dos participantes variava entre o ensino fundamental incompleto e a pós-graduação completa. Entre os estudantes cotistas, a escolaridade da mãe variava entre os níveis referidos. Já entre os estudantes bolsistas a escolaridade da mãe variava entre o ensino fundamental incompleto e o ensino superior completo. O intervalo de escolarização em que se encontrava mais da metade dos casos, entretanto, deu-se: para os cotistas, entre o ensino fundamental incompleto e ensino médio completo; para os bolsistas, entre o ensino fundamental incompleto e ensino médio incompleto. Desta forma, a escolaridade das mães dos prounistas participantes demonstrou-se um pouco mais baixa do que a das mães dos cotistas.

Tabela 2 - Escolaridade do pai por Política da qual é beneficiário(a)

		Política da qual é beneficiário(a)		
		Cotas, setor público	ProUni, setor privado	Total
Qual é ou era o grau de escolaridade de seu pai?	Ensino fundamental incompleto	8 38,1%	6 75,0%	14 48,3%
	Ensino fundamental completo	1 4,8%	1 12,5%	2 6,9%
	Ensino médio completo	5 23,8%	0 ,0%	5 17,2%
	Pós-médio completo	2 9,5%	0 ,0%	2 6,9%
	Ensino superior incompleto	1 4,8%	0 ,0%	1 3,4%
	Ensino superior completo	3 14,3%	0 ,0%	3 10,3%
	Pós-graduação incompleta	1 4,8%	0 ,0%	1 3,4%
	Pós-graduação completa	0 ,0%	1 12,5%	1 3,4%
	Total	21 100,0%	8 100,0%	29 100,0%

Fonte: elaboração própria.

Como se verifica na tabela 2, do mesmo modo, a vivência escolar dos pais dos participantes variava entre o ensino fundamental incompleto e a pós-graduação completa.

Entre os estudantes cotistas, a escolaridade do pai variava entre o ensino fundamental incompleto e a pós-graduação incompleta. Já entre os estudantes prounistas a escolaridade do pai variava entre o ensino fundamental incompleto e a pós-graduação completa. O intervalo de escolarização em que se encontrava mais da metade dos casos, entretanto, deu-se entre o ensino fundamental incompleto e ensino médio completo entre os cotistas. Entre os bolsistas, a maior parte dos pais possuía somente o ensino fundamental incompleto. Nesse sentido, a escolaridade dos pais dos prounistas participantes demonstrou-se um pouco mais baixa do que a dos pais dos cotistas.

Tendo em vista que a escolaridade de mães e pais de estudantes prounistas demonstrou-se um pouco mais baixa do que entre os progenitores de estudantes cotistas, pode-se inferir que os primeiros desfrutaram de menor número de oportunidades sociais no decorrer de suas vidas – mais especificamente, o acesso à educação (SEN, 2000).⁸²

Com base nos dados apresentados, pode-se então dizer que 15 dos 21 cotistas já alcançaram maior escolaridade que as mães, o que se dá para 7 dos 8 bolsistas. Por outro lado, 14 dos 21 cotistas já atingiram maior escolarização que os pais, o que se dá para 7 dos 8 prounistas. Em outras palavras, observou-se que entre os estudantes cotistas 6 das 21 mães tinham, pelo menos, o ensino superior completo. Entre os estudantes bolsistas, apenas 1 das 8 mães tinha a mesma escolaridade. Quanto aos pais, verificou-se que 5 dos 21 pais de cotistas tinham, pelo menos, o ensino superior incompleto. Entre os estudantes prounistas, apenas 1 dos 8 pais tinha escolaridade equivalente e superior (pós-graduação completa). Deste modo, pode-se afirmar que em alguns casos os estudantes beneficiários de ambas as políticas não constituem a primeira geração que ingressa no ensino superior, entretanto, estes casos são minoria. Grande parte destes jovens têm pais não-detentores de um diploma de nível superior.

Cabe destacar que uma pesquisa por amostragem realizada pelo IPEA, em 2012, identificou que há:

[...] uma relação diretamente proporcional entre o nível de escolaridade do pai e da mãe e o acesso do jovem ao ensino superior já que, aproximadamente, dois terços do total da amostra concentra-se entre aqueles, pai e mãe, que concluíram o ensino médio ou o ensino superior, e não se alcançam 10% daqueles com escolaridade até o ensino fundamental incompleto (IPEA, 2012, p. 12).

⁸² Dado que a amostra analisada não é representativa do universo de beneficiários das políticas afirmativas, essas afirmações referem-se apenas ao grupo de estudantes participante desse estudo. Elas permitem, entretanto, lançar questionamentos sobre o perfil de beneficiários de cada política em âmbito institucional ou mesmo nacional, os quais podem ser respondidos com a realização de pesquisas futuras.

De acordo com essa pesquisa, ainda que atualmente 64,6% dos estudantes da educação superior no Brasil tenham pelo menos um dos pais que cursou este nível de ensino, a expansão do ES e a adoção de ações afirmativas no campo da educação parecem ter introduzido maior diversidade no que diz respeito ao nível de escolaridade dos pais dos estudantes universitários (IPEA, 2012). Processo que implica também nos jovens universitários superarem a escolaridade dos pais, como ressaltado anteriormente em relação aos estudantes participantes desse estudo.

Importante salientar que ao serem questionados sobre terem algum familiar que houvesse cursado ou que estivesse cursando o ensino superior, nos dois grupos de estudantes que participaram desse estudo predominavam aqueles que respondiam afirmativamente – 5 dos 8 bolsistas e 15 dos 21 cotistas. Quando questionados sobre o grau de parentesco com o indivíduo, grande parte dizia se tratar de primos ou irmãos, portanto, tratava-se de uma inserção da família ainda recente no ensino superior. Conforme explicitado nas entrevistas realizadas, estes sujeitos constituem uma das principais fontes de informação sobre o funcionamento das IES (como e onde solicitar os benefícios estudantis, como proceder para solicitar matrícula em alguma disciplina, etc.) e outros aspectos da formação universitária (recomendações de disciplinas e professores, sugestões de atividades extracurriculares, etc.).

O custo semanal para a manutenção dos estudos, por sua vez, variava entre até 25 reais e mais de 150 reais em ambos os grupos. Estima-se, deste modo, que o custo mensal para a manutenção dos estudos variaria entre até 100 reais e mais de 600 reais. O que permite inferir que a realização de estudos no setor público ou o usufruto da isenção de mensalidade no setor privado não implicam na inexistência de gastos para os estudantes, uma vez que precisam despender recursos para a aquisição de materiais didáticos, para o transporte ou para a alimentação. Por outro lado, também é importante salientar que o custo da educação deve considerar o seguinte elemento: as rendas que deixam de fazer parte dos recursos disponíveis aos estudantes e familiares em virtude do adiamento do ingresso no mercado de trabalho (SCHULTZ, 1973). Logo, políticas de assistência estudantil para cotistas e prounistas se fazem necessárias sob pena de inviabilizarem o aproveitamento de oportunidades de estudo.

Tabela 3 - Consegue arcar com os custos dos estudos por Política da qual é beneficiário(a)

		Política da qual é beneficiário(a)		
		Cotas, setor público	ProUni, setor privado	Total
Você consegue arcar com os custos dos seus estudos sozinho(a)?	Não	6 54,5%	2 25,0%	8 42,1%
	Sim	5 45,5%	6 75,0%	11 57,9%
Total		11* 100,0%	8 100,0%	19 100,0%

* **Missing:** 10 casos.

Fonte: elaboração própria.

Quando questionados se conseguiam arcar com os custos dos estudos sozinhos (decorrente da aquisição de materiais didáticos, transporte, alimentação, etc.), verificou-se que maior parte dos cotistas não tinha condições financeiras de fazê-lo sozinho e precisava de auxílio da família, de amigos, etc. Contrariamente, a maior parte dos prounistas arcavam com os custos sozinhos. Importante salientar que esta distinção pode ser explicada, entre outros fatores, em virtude do tipo de atividades remuneradas executadas pelos dois grupos: entre os cotistas, predominava a ocupação de bolsistas de iniciação científica, extensão ou serviços administrativos; entre os prounistas, predominavam estagiários. O fato de estas últimas atividades serem, em geral, mais bem remuneradas que as primeiras pode ter influenciado nos resultados apresentados.

Importante destacar também que apenas 2 estudantes afirmaram não estarem trabalhando ou terem trabalhado anteriormente. Aqueles que responderam afirmativamente à questão disseram ter começado a fazê-lo entre os 12 e 20 anos, por outro lado, a idade mais citada em ambos os grupos foi 16 anos.

A partir das respostas à pergunta 12 do questionário, “*Na sua moradia você tem*” e etc., criou-se uma escala de facilidades econômicas (SEN, 2000). Para cada resposta afirmativa aos subitens que compunham a questão, o estudante ganhava 1 ponto. Deste modo, aquele que dissesse não possuir qualquer um dos bens listados pontuava 0 na escala; já aquele que respondesse afirmativamente em todos os casos ganhava 10 pontos.

Tabela 4 – Escala de facilidades econômicas (possui bens) por Política da qual é beneficiário(a)

		Política da qual é beneficiário(a)		Total
		Cotas, setor público	ProUni, setor privado	
Facilidades econômicas	3,00	0 ,0%	1 12,5%	1 3,6%
	4,00	1 5,0%	1 12,5%	2 7,1%
	6,00	2 10,0%	1 12,5%	3 10,7%
	7,00	4 20,0%	0 ,0%	4 14,3%
	8,00	5 25,0%	2 25,0%	7 25,0%
	9,00	5 25,0%	2 25,0%	7 25,0%
	10,00	3 15,0%	1 12,5%	4 14,3%
	Total	20*	8	28
		100,0%	100,0%	100,0%

* **Missing:** 1 caso.

Fonte: elaboração própria.

Verificou-se que o estudante com menor pontuação na escala de facilidades econômicas era prounista, tendo em vista que não possuía 7 dos 10 bens listados – quais sejam: aparelho de som, televisão, aparelho de DVD, geladeira, máquina de lavar roupa, computador, internet, telefone fixo, telefone celular ou TV por assinatura. Entre os estudantes com maior pontuação na escala de facilidades econômicas, encontravam-se cotistas e bolsistas.

Ainda que o maior número de respondentes dos dois grupos obtivesse pontuação 8 ou 9 na escala, observou-se que a maioria dos cotistas pontuava entre 4 e 8 já a maioria dos bolsistas pontuava entre 3 e 8. Desta forma, entre os estudantes participantes deste estudo, os prounistas apresentavam menores facilidades econômicas.

Quanto à participação em grupos distintos, 14 dos 29 estudantes declararam já ter participado ou participar de algum movimento identitário, político, religioso, etc. O maior número destes estudantes, 13 deles, afirmou que já participou ou participa de um movimento identitário (negro, feminista, etc.) e o mesmo número disse ter participado ou participar do

movimento estudantil. Na sequência, 10 disseram ter participado ou participar de algum grupo religioso, 5 de algum partido político e 4 de algum outro grupo – dentre os quais, citam-se: o Fórum de Ações Afirmativas da UFRGS, um grupo de jovens e um teatro político.

A participação entre cotistas varia entre 0 a 6 diferentes grupos, por outro lado, variava entre 0 a 4 entre os prounistas. Entre os cotistas, o maior número participou ou participa de 2 diferentes grupos – resposta fornecida por 8 estudantes. Entre os bolsistas, o maior número participou ou participa de 1 destes grupos – resposta fornecida por 2 estudantes. Cabe ressaltar que a frequência dos dois grupos de estudantes a esses grupos, conforme fica explicitado no subitem seguinte do capítulo, implica no seu empoderamento.

No que se refere à trajetória escolar, importante salientar que, tanto cotistas quanto bolsistas, afirmaram que houve falta de professores em alguma matéria no decorrer de sua formação na educação básica. Entre os primeiros, 13 disseram ter vivenciado esta situação. Entre os segundos, 6 disseram o mesmo. Quando questionados sobre a matéria da qual eram responsáveis os professores faltantes, obteve-se as seguintes respostas: física, português, geografia, história, matemática, química, filosofia, inglês, sociologia, educação física, matemática, literatura e radiologia atômica. As disciplinas mais mencionadas pelos estudantes foram: física (10), matemática (8), história (6) e português (5). Cabe ressaltar que, em média, as disciplinas faltantes eram 3.

Do mesmo modo, quando questionados se vivenciaram alguma greve no decorrer da educação básica predominaram respostas afirmativas em ambos os grupos. Entre os cotistas, este número chegava a 17 e entre os bolsistas chegava a 7.

A predominância de respostas afirmativas às questões sobre a falta de professores de alguma matéria e vivência de alguma greve no decorrer da educação básica evidenciam as condições de desvantajosas de concorrência destes estudantes no momento de candidatura à vaga no ensino superior. Cabe destacar, ainda, que 5 estudantes disseram ter precisado interromper os estudos durante o ensino fundamental ou médio – 4 são cotistas e 1 é bolsista. Os motivos mencionados foram: necessidade de começar a trabalhar para complementar a renda familiar, problemas de saúde e dificuldade em arcar com os custos de estudo. A detecção desse conjunto de características permite inferir que ambas as políticas estão criando oportunidades de acesso ao ensino superior para esses grupos que teriam poucas ou nenhuma chance de acessá-lo anteriormente.

Tabela 5 – Escala de oportunidades sociais por Política da qual é beneficiário(a)

		Política da qual é beneficiário(a)		Total
		Cotas, setor público	ProUni, setor privado	
Oportunidades sociais	,00	1 5,0%	1 12,5%	2 7,1%
	1,00	11 55,0%	4 50,0%	15 53,6%
	2,00	7 35,0%	2 25,0%	9 32,1%
	3,00	1 5,0%	1 12,5%	2 7,1%
	Total	20*	8	28
		100,0%	100,0%	100,0%

* **Missing:** 1 caso.

Fonte: elaboração própria.

Agregando-se as questões 48, 49 e 50 – respectivamente, “Durante o período em que esteve estudando na escola, houve falta de professores em alguma matéria?”, “Durante o período em que esteve na escola, você vivenciou alguma greve?” e “Durante o ensino fundamental e médio, você precisou interromper seus estudos?”, criou-se uma escala de oportunidades sociais (SEN, 2000). No caso de responder afirmativamente a todas as questões, o respondente pontuaria o valor mínimo (0). Contrariamente, pontuaria o valor máximo (3) ao responder todas negativamente – portanto, quanto menos destas situações forem vivenciadas pelos respondentes, maiores terão sido suas oportunidades sociais.

Verificou-se que 2 estudantes (1 cotista e 1 prounista) responderam afirmativamente a estas três questões, pontuando 0 na escala. Por outro lado, também 2 estudantes (1 cotista e 1 prounista) responderam não a estas três questões e pontuaram 3 na escala. No entanto, o maior número de estudantes dos dois grupos atingiu 1 ponto, o que significa dizer que vivenciaram 2 das situações descritas nas questões: falta de professor em alguma matéria, greve escolar ou precisou interromper os estudos.

Quanto ao preparo para o vestibular oferecido pela escola em que estudou no ensino médio, 8 cotistas disseram ter sido ruim, 6 disseram ter sido péssimo, 4 alegaram ter sido média e 3 ter sido bom. Desta forma, as avaliações negativas – ruim e péssimo – correspondiam a 14 casos. Quanto ao preparo para o ENEM oferecido pela escola em que

estudou no ensino médio, 3 prounistas disseram ter sido média, 2 disseram ter sido péssima, 1 alegou ter sido ruim, 1 ter sido disse ter sido bom e 1 afirmou ter sido excelente.

Os familiares e amigos, bem como as mídias, foram a principal fonte de informação sobre as cotas segundo os seus beneficiários – correspondendo a 10 e a 7 casos, respectivamente. Quanto à qualidade da informação, 9 consideravam-as razoáveis, 7 insuficientes e 5 suficientes. Entre os bolsistas, a principal fonte de informação sobre o ProUni foram os familiares e amigos, seguida pela escola e pela mídia – correspondendo a 4, 2 e 2 casos, respectivamente. Quanto à qualidade da informação, 6 consideravam-as razoáveis e 2 suficientes.

A tabela 6 demonstra que o ingresso na universidade foi apoiado pela maior parte das famílias de cotistas e bolsistas – respectivamente, correspondendo a 17 e 6 casos. Quanto ao ingresso pelo sistema de cotas, em específico, 16 cotistas afirmaram que a sua família sempre os apoiou e 5 afirmaram que ela indiferente. Quanto ao ingresso pelo ProUni, em específico, 6 bolsistas afirmaram que a família sempre os apoiou e 2 disseram que ela era indiferente.

Tabela 6 – Apoio familiar a ingressar no ensino superior por Política da qual é beneficiário(a)

		Política da qual é beneficiário(a)		
		Cotas, setor público	ProUni, setor privado	Total
Quanto ao seu ingresso na universidade, marque a fraque que melhor se enquadra na sua situação:	Minha família sempre me apoiou a cursar o ensino superior	17 85,0%	6 75,0%	23 82,1%
	Minha família, inicialmente, não me apoiava, mas passou a apoiar	1 5,0%	1 12,5%	2 7,1%
	Minha família era indiferente	2 10,0%	1 12,5%	3 10,7%
Total		20* 100,0%	8 100,0%	28 100,0%

* **Missing:** 1 caso.

Fonte: elaboração própria.

A maioria dos respondentes afirmou estar frequentando o curso que correspondia à sua primeira escolha quando decidiu fazer uma faculdade – 16 cotistas e 7 prounistas. Quanto ao motivo que os levou a estudar na universidade que frequentam, a gratuidade foi mencionada

por 9 estudantes cotistas, seguido pela qualidade – mencionado por 8 estudantes –, já os prounistas foram unânimes em afirmar que foram motivados pela qualidade da instituição.

Ainda no que concerne ao processo de candidatura às políticas, maior parte dos respondentes disse não ter tido dificuldades no momento da inscrição no vestibular ou ENEM. Quando questionados se haviam solicitado a isenção total do valor de inscrição no vestibular, 7 cotistas afirmaram tê-la solicitado e que a tiveram aprovada, 1 estudante solicitou o desconto de 50% (cinquenta por cento) e também a teve aprovada. Chama atenção, entretanto, que 5 dos estudantes cotistas sequer sabiam da possibilidade de solicitá-la – cabe ressaltar que o valor da inscrição no concurso vestibular de 2013 da UFRGS era R\$ 100 (cem reais), um valor considerado alto para famílias de baixa renda. Quanto aos prounistas, todos afirmaram ter sido isentos da taxa de inscrição no ENEM – isso decorre do fato de que o governo instituiu a isenção de taxa para candidatos provenientes de escola pública a partir de 2001. O valor da taxa em 2012 era de R\$ 35 (trinta e cinco reais), portanto, equivalia a pouco mais de um terço da taxa de inscrição no vestibular da UFRGS.

Essa condição diferenciada oferecida aos alunos de escolas públicas, entenda-se a gratuidade do Exame, vem a eliminar mais um obstáculo financeiro que poderia a inibir a procura por essa alternativa de ingresso. Verificou-se em outro estudo que essa medida equitativa impulsionou um crescimento significativo no número de inscritos no ENEM em 2001 e voltou a aumentar com obrigatoriedade da realização do Exame para a candidatura ao ProUni (ANHAIA, 2010).

Interessante salientar que, no dia 11 de abril de 2013, a presidenta Dilma:

[...] sancionou uma lei que garante o direito a isenção do pagamento da taxa de inscrição nos vestibulares de universidades federais e institutos federais de ensino a estudantes que tenham renda familiar *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio e tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou como bolsista integral em escola da rede privada. [...] A maioria das universidades federais que tem processo seletivo próprio adota sistema de isenção parcial ou total da taxa do vestibular, mas isso não era até então garantido por uma lei específica para este fim (G1 EDUCAÇÃO, 2013, s.p.).

Tendo em vista a recente implantação da lei de cotas no âmbito federal da educação superior e o sancionamento da lei de isenção da taxa do concurso vestibular nestas IES, infere-se que se observará um aumento na demanda por vagas nesse setor e no número de inscritos em seus vestibulares nos próximos anos. Nesse sentido, também será importante

acompanhar o número de inscritos no ENEM e no ProUni, a fim de verificar se haverá migração de candidatos entre as duas políticas ou se ambas se fortalecerão ao longo do tempo.

Quanto às atividades extracurriculares, 18 cotistas e 2 prounistas respondentes disseram ter participado – apenas 1 deste último grupo não respondeu esta questão. Entre as atividades referidas pelo primeiro grupo, mencionam-se: extensão, grupo de estudo ou pesquisa, bolsa de iniciação científica ou monitoria em disciplinas ou eventos. Entre as referidas pelo segundo grupo, mencionam-se: bolsa de iniciação científica, monitoria em disciplinas e grupo de estudo ou pesquisa. Questionados sobre a sua participação em atividades acadêmicas, 19 cotistas e 6 bolsistas afirmaram que, em algum momento, já haviam participado de: congressos, seminários, simpósios ou workshops, participação em feiras, competições ou exposições, produção de painéis, produção de artigos e atividades de extensão. Nesse sentido, pode-se afirmar que esse contingente de estudantes evidencia que ambas as políticas possibilitaram ganhos de capitais (cultural, social, etc.), o que também contribuiu para o seu empoderamento dentro e fora do campo educacional.

A maioria dos estudantes dos dois grupos afirmou que pretende continuar estudando até completar o doutorado, 14 cotistas e 5 prounistas. Outros 2 estudantes ainda afirmaram que pretendiam ir além deste nível de estudos: 1 disse que pretende cursar o pós-doutorado e 1 afirmou que pretende “*estudar sempre*”. Quanto às perspectivas profissionais, maior parte dos respondentes informou que pretende buscar uma atividade na sua área de formação, seguida por prestar concurso em uma empresa pública e deseja lecionar no ensino superior.

Quando questionados sobre a sua perspectiva de futuro, maior parte dos estudantes dos dois grupos afirmou que esperam aumentar o salário e continuar atuando na área de formação (18 cotistas e 4 prounistas). Na sequência, mencionou-se que gostariam de aumentar o salário e mudar de área de atuação fazendo um segundo curso e aumentar o salário e começar a atuar na área de formação. Um dos estudantes ainda afirmou que pretende “*contribuir com a Ciência na sociedade*”.

Destacados alguns aspectos concernentes aos participantes desse estudo, cabe trazer elementos para a compreensão e análise de suas perspectivas quanto ao funcionamento do ProUni e das cotas nas IES investigadas e os possíveis efeitos dessas políticas.

7.1.1 A perspectiva dos estudantes

A segunda etapa de participação dos estudantes beneficiários de ambas as políticas constituiu na concessão de entrevista. No total, foram realizadas 22 entrevistas (14 delas por

cotistas e 8 por prounistas): 14 participantes eram do sexo feminino e 8 do sexo masculino; as idades variavam entre 19 e 49 anos; e, frequentavam 14 diferentes cursos de graduação presenciais. Interessante chamar atenção para o fato de que 5 dos entrevistados afirmaram ter, pelo menos, 1 familiar que também é beneficiário das cotas ou do ProUni – eram, sobretudo, irmãos ou primos.

A maioria absoluta dos beneficiários dizia sentir-se privilegiada e vitoriosa por estar cursando o ensino superior e que suas famílias estavam orgulhosas. Dizia também que fazer uma faculdade sempre foi uma meta e que essas políticas afirmativas teriam reduzido os obstáculos para atingi-la. Deste modo, essas políticas equitativas agiram no sentido de reduzir ou abrandar as desigualdades que determinavam e diferenciavam as suas oportunidades de acesso da população à educação superior (MCCOWAN, 2007; RAWLS, 1997).

Cabe ressaltar, no entanto, que foram feitas problematizações a respeito do funcionamento de ambas:

Geralmente os outros alunos da universidade sabem o que é ação afirmativa, eles têm uma visão meio fechada meio grotesca do que é o programa [...] eles vem mais os cotistas como “rouba-vagas”, não entendem assim a especificidade... tudo o que existe em termo das ações afirmativas, não tem a percepção da vida, do cotidiano e de onde que vêm os alunos cotistas, qual é a relação que tem com relação a nossa vida, do cotidiano, a questão do preconceito, a questão de inserção na universidade e como isso se dá para nós e quais as dificuldades que temos. Não enxergam muito isso e acho que dificulta o nosso convívio com os demais e as opiniões negativas que formam sobre ações afirmativas [...] [Por outro lado,] A universidade, quando a gente entrou no programa... ou, na verdade, quando a gente entra na UFRGS... não se vê muita exceção de “vocês entraram agora virem-se” e o resto tipo a sobrevivência na universidade. Não acolhe e nada, é só “virem-se, a gente já deu o que vocês queriam e o resto vocês, é que terão que fazer” e tentar se manter aqui dentro (Estudante cotista de Ciências Contábeis).

As universidades preferem muito mais divulgar as pesquisas da Física lá, o convênio com a empresa tal lá da Química, das Pesquisas Hidráulicas, do que divulgar uma formação continuada, do que divulgar uma palestra sobre ações afirmativas... Quem toca essa pauta é o movimento estudantil e uns grupos como o Fórum das Ações Afirmativas (Estudante cotista de Administração Pública).

Teve a questão de eu não ter dinheiro pro ônibus que impossibilita, né? A gente de ir para a faculdade... e é muito complicado daí tu passar por uma situação dessas daí, que a gente também percorre pelo psicológico. Por que daí a gente pensa: “Ah, a gente não tá fazendo nada certo” ou “A gente não tá conseguindo o básico para fazer uma faculdade” (Estudante prounista de Relações Públicas).

[A Universidade falha com] A questão de tu construir o fortalecimento de uma identidade positiva dentro da universidade, de tu poder estar trocando experiências com alunos que tem uma origem social semelhante à tua ou até mesmo diferente, mas que a gente pode estar trocando experiências... Então é essa questão de tu poder sentir que a universidade incorporou o programa de fato. E na verdade não é o que acontece. A universidade... ela incorporou o programa na questão do acesso, mas na vivência do aluno dentro da universidade a gente sente no dia-dia que isso não

aconteceu. [...] E a gente não tem contato com servidores que tem a função de estar pensando e dando continuidade no programa dentro da universidade (Estudante cotista de Ciências Sociais).

Apesar de nós termos as 360 impressões lá na PUCRS tem coisas que não é disponibilizado nos textos virtuais ou no Moodle, tem que fazer xerox e estudante do ProUni já tem essa característica - conseguiu essa bolsa por uma questão econômica -, então acho que essa é a dificuldade do ProUni. [Essa dificuldade] Financeira, porque às vezes se tu não tem... eu moro no centro e do centro para PUCRS deve ser no mínimo 12 quilômetros e se tu não tem dinheiro para ir para faculdade de ônibus... Eu já fui a pé porque eu não tinha bike, pego bike de um amigo emprestado, e às vezes já fui a pé porque não tinha como pegar emprestado e eu tinha prova (Estudante prounista de Ciências Sociais).

Os trechos destacados evidenciam a crítica dos estudantes de que essas políticas muitas vezes se encerram na etapa de seu ingresso na universidade – crítica que foi justificada por eles em virtude do desconhecimento de políticas de permanência, sua divulgação insuficiente ou processo de candidatura muito burocrático. No seu entendimento, elas deveriam contemplar a maior oferta de benefícios financeiros, a mais ampla difusão de informações sobre os programas, o acompanhamento psicológico e o fortalecimento de uma identidade positiva dos beneficiários de ações afirmativas, dentre outros aspectos. Portanto, defendem que sejam implementadas considerando-se um enfoque holístico, o que vai ao encontro da proposta presente no documento elaborado na Conferência de Durban (ONU, 2001). Importante também chamar atenção que a falta de divulgação sobre as cotas na UFRGS para os seus potenciais beneficiários no ensino médio até 2012 também foi referida como um dos limites do PAA segundo alguns estudantes cotistas.

Pode-se afirmar, então, que a pobreza de cidadania – neste caso, do direito de se apropriar da educação – está sendo combatida com a criação dessas políticas afirmativas e a ampliação das possibilidades de estudo. Entretanto, elas ainda apresentam limites. O grau de restrição das facilidades econômicas desses estudantes, por exemplo, continua a ser um obstáculo a ser enfrentado e, nos casos mais acentuados, inviabiliza-lhes o aproveitamento dessa oportunidade. Nesse sentido, na inexistência de uma rede de suporte financeiro e material⁸³, as instituições passam a ser frequentadas por “excluídos potenciais” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1997; FERNANDES, A., 1991; SEN, 2000).

Deve-se considerar, ainda, que a desigualdade de condições econômicas, políticas, culturais e sociais vivenciadas pelos beneficiários de ações afirmativas pode promover e reproduzir diversos tipos de discriminação – tendo em vista que propicia a prevalência de

⁸³ Quais sejam: estabelecimento de novos convênios de estágio, disponibilização de bibliotecas com amplos acervos, etc.

estereótipos negativos, e, por sua vez, a exacerbação da desigualdade. Nesse sentido, o oferecimento de oportunidades adequadas não apenas contribui para a viabilidade de acesso à educação – um direito social fundamental para o desenvolvimento –, mas também para a erradicação de crimes de preconceito (ONU, 2001; Sen, 2000). Como afirmou a ministra Carmen Lúcia no julgamento da ADPF 186, “as políticas compensatórias devem ser acompanhadas de outras a fim de se evitar o reforço do preconceito em não conseguir seguir o curso em igualdade de condições”.

Cabe destacar também que a bagagem social de cada indivíduo influencia na relação que ele estabelece com cada campo e que há a possibilidade de conversão entre diferentes tipos de capitais. Em outras palavras, um estudante proveniente de família com rendimentos mais altos pode investi-los na contratação de cursos (de idiomas, informática, reforço escolar, etc.) – portanto, converter o capital econômico em capital cultural –, o que se soma ao capital cultural transmitido pela família e influencia na relação positiva que ele estabelece com a educação (BOURDIEU, 1974).

De acordo com o relatório da Comissão de Acompanhamento das cotas na UFRGS, entretanto, não há diferença estatisticamente significativa entre o desempenho de estudantes que ingressaram pelo acesso universal e estudantes EEPs. As diferenças mostraram-se significativas, porém, entre ingressantes pelo acesso universal e EEPs em relação aos EEPs autodeclarados negros.⁸⁴ Quanto aos índices de evasão, em específico, verificou-se que há diferença estatisticamente significativa entre ingressantes pelo acesso universal e EEPs se comparados a EEPs negros – atingindo 18,75%, 19,68% e 25,69% de evadidos, respectivamente, sobre o total de ingressantes em cada modalidade.⁸⁵ Explicações para esses fenômenos que desconsiderem os fatores anteriormente destacados podem ser apropriadas por

⁸⁴ “Para a análise do desempenho, foi tomado como indicador a última TIM (Taxa de Integralização Média) de cada estudante ingresante no ano de 2008. [...] Conforme definido na Resolução nº 19/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, a Taxa de Integralização Média [...] de um curso é o número de créditos necessários para sua integralização, dividido pelo número de etapas de sua seriação aconselhada. Para o cálculo da TIM do estudante são divididos os créditos com aprovação pelo número de matrículas semestrais realizadas. [...] A TIM inclui a evasão do estudante no curso (por transferência interna ou desligamento). [...] Inicialmente, cada curso foi analisado individualmente para que os estudantes neles matriculados fossem classificados em quatro categorias: os que apresentam TIM menor que 50% - categoria que inclui os estudantes evadidos; os que apresentam TIM entre 50% e 74,9%; os que apresentam TIM entre 75% e 99,9%; e, por fim, os que apresentam TIM igual ou superior a 100% - categoria que inclui os diplomados [...]. Os cursos foram, então, divididos em três estratos conforme níveis de dificuldade de acompanhamento, procurando manter o equilíbrio relativo entre o número de cursos e nos três estratos [...]” (UFRGS, 2012, p. 1-2)

⁸⁵ “Dentro dos estratos de dificuldade [de acompanhamento dos cursos], entretanto, nenhuma categoria de ingresso difere significativamente das outras duas em índices de evasão. A observação de significância na análise geral e de não significância nos estratos deve-se à diferenciação quanto ao tamanho das amostras” (UFRGS, 2012, p. 9).

agentes contrários às políticas com recorte racial e contribuir para a prevalência de estereótipos negativos e o reforço do preconceito, conforme já ressaltado.⁸⁶

Segundo o relatório, no entanto,

A dificuldade de acompanhamento e, conseqüentemente, de conclusão do curso por parte dos estudantes, independentemente da modalidade de ingresso, pode estar relacionada a múltiplos fatores [...], dentre os quais destacamos: o desempenho no concurso vestibular, a organização curricular dos cursos, as estratégias didático-pedagógicas, a localização dos cursos em divesos *campi* e em diversos turnos, a renda familiar, entre outros fatores (UFRGS, 2012, p. 10).

Quanto à receptividade das IES (UFRGS e PUCRS) ou de seus integrantes (professores, servidores, etc.) às políticas e ao novo quadro de estudantes, prevaleciam as opiniões positivas. No entanto, a inação diante de algumas situações também foi apontada como um problema a ser resolvido.

Eu acho que é uma questão da instituição parecer que ela nem fez questão de se sentir preparada. Porque como na ideia de tentar homogeneizar o tratamento dos alunos, como sempre tem de estar recebendo um perfil de aluno, ela não se preocupou de estar desenvolvendo mecanismos pra receber esse diferente. Então, na verdade ela continuou funcionando de um jeito. Ela funcionava antes de 2008 de um jeito e, pelo o que eu percebi com conversas com veteranos, ela continuou funcionando do mesmo jeito. Ela não mudou nada em termos, na coisa mais burocrática, de curso, de dar um amparo para esse aluno, de questão de aula de reforço ou alguma coisa assim. No meu curso especificamente eu não vi (Estudante cotista de Ciências Sociais).

A gente tem certa dificuldade porque não tem um espaço de referência para os bolsistas, para gente se reunir e ir demandar... O espaço que tem lá [da coordenação do Programa] é mais pra questões burocráticas, então quando as coisas fogem disso a gente fica perdido (Estudante prounista de Direito).

Quanto à receptividade por parte dos demais colegas, ingressantes pelo sistema universal ou pagantes, as percepções variavam.

⁸⁶ Diferentes estudos foram realizados em outras IES, por sua vez, apresentando resultados distintos que foram divulgados pela mídia. Destaca-se, entre eles, os resultados da segunda edição de um estudo da UERJ, realizado em 2010, que constatou que a redução do índice de reprovações e da taxa de evasão totais desde que os beneficiados por políticas afirmativas ingressaram na IES, bem como a avaliação da Unicamp do desempenho de seus alunos, em 2005, que constatou que a média dos estudantes cotistas foi mais alta que a dos demais colegas em 31 dos 56 cursos ofertados – dentre os quais, destacava-se o curso de Medicina (PRAGMATISMO POLÍTICO, 2012). Por outro lado, ressalta-se a divulgação do estudo da Universidade Federal Fluminense sobre as notas do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), de 2008, que avalia cursos superiores no país. Segundo ele, os universitários que ingressaram em IES públicas federais por meio de AAs obtiveram, em média, nota 9,3% menor que a dos demais na prova de conhecimentos específicos do Enade (FOLHA DE SÃO PAULO, 2013). Importante ressaltar que, na época em que este último estudo foi divulgado, uma charge ganhou repercussão nas redes sociais (ver Anexo 4).

Uns condenam, porque acham que quem entra por cotas é menos inteligente. Acham que é um horror entrar assim, que não é devidamente, pelo corte. A maioria acha que os cotistas estão ali tomando o lugar das pessoas que estudaram. Não devia entrar na universidade porque eles não estudaram, porque eles não sabem, porque eles são ignorantes... é o pensamento da maioria... (Estudante cotista de Medicina).

Do meu curso, acho que por ser o curso... um curso das Sociais assim e por questão dos direitos, das formas de acesso, o pessoal não tem nada contra assim... nada... por que até quem tá de cotista passou, né? (Estudante cotista de Serviço Social).

Bem relativo, tem muita gente que é contra, que não é uma boa política, que o lugar de pessoas menos favorecidas é na federal... Outros são super a favor de todo mundo ter ensino superior (Estudante prounista de Direito).

A grande maioria... Agora está bem evidente isso com a mudança da regra que passou a ter 50% das vagas, a grande maioria concorda com as vagas de escola pública e discorda da racial. E concordando com a pública, concorda que quem ganha menos deveria ter uma oportunidade (Estudante cotista de Biologia).

A minha recepção foi muito chata por parte dos meus colegas, não me dou bem com uns e me dou bem com outros, mas agora as coisas já estão melhorando. Alguns me olhavam atravessado assim... acho que me olhavam assim porque não me conheciam ou porque sou o único negro na minha turma, não posso julgar ninguém por nada (Estudante cotista de Agronomia).

Os excertos acima permitem inferir que o grau de aceitação ou rejeição das políticas por diferentes agentes pode ser influenciado pelo nível de prestígio do curso em questão, pelas disputas de recursos distintos e pelo recorte da política (racial ou social) ou raça de seu beneficiário. Deste modo, podem ser mobilizados argumentos de naturezas diversas, mas que, por vezes, parecem orientar-se pela finalidade de assegurar recursos simbólicos e materiais a apenas certos grupos. Tais dinâmicas, que ganham expressão nas tentativas de restringir o acesso a diplomas de carreiras mais prestigiadas, conservar espaços como inacessíveis para agentes não-detentores de capital econômico ou não-acolhimento de indivíduos de raças historicamente discriminadas, por exemplo, ilustram a dinâmica de disputas características do funcionamento de campos de poder (BOURDIEU, 1996). Nesse quadro, a inação das IES reverte-se em condição favorável à reprodução do campo educacional.

De acordo com relatos de estudantes, essa inação também se evidenciaria: na falta de divulgação sobre o funcionamento das políticas; na pouca difusão de informações sobre os benefícios estudantis ofertados; e, no não-impedimento de atitudes de grupos contrários à uma das políticas. O primeiro aspecto seria exemplificado pela inexistência de atividades de grande repercussão sobre o tema das ações afirmativas, conforme já destacado anteriormente, o que possibilitaria a difusão de informações indevidas sobre as políticas e reprodução de preconceitos contra seus beneficiários. O segundo aspecto implicaria no desconhecimento dos

benefícios a que esses estudantes têm direito concorrer, aspecto também já referido, os quais poderiam assegurar melhores condições de permanência no ensino superior. O terceiro aspecto dizia respeito a uma atitude que buscava impossibilitar o fortalecimento de um dos grupos de beneficiários.

[Já soube de] Algumas [falas] por parte de professores, que surge algum receio [por conta da adoção das cotas]... Os comentários que eu ouvi pelos corredores foram exatamente isso, que a média passou a ser 7 agora para tentar compensar a entrada de muito cotista e o nível do curso não cair (Estudante cotista de Biologia).

Por um acaso, descobri que a universidade tinha uns programas de auxílio de permanência estudantil [por conta de um panfleto no chão]. Foi aí que entrei no programa, mas até para entrar no programa foi uma dificuldade... (Estudante cotista de Ciências Contábeis).

Anos atrás, fomos convidados a participar do encontro regional de estudantes ProUni. Achamos super legal e resolvemos nos reunir para levantar nossas demandas, nos organizar sobre a nossa participação... Daí a gente reservou um auditório aqui no campus, estava tudo certo. No dia, a gente chegou um pouco mais cedo e fomos avisados pela secretária do lugar que o DCE da época tinha entrado em contato com eles e conseguido impedir que nos emprestassem o auditório. Imagina! Mas a gente não desistiu, esperou o pessoal todo chegar e depois fomos para outro lugar. Ficamos ali, perto das árvores e fizemos nossa reunião (Estudante prounista de Direito).

Cabe destacar também um quarto aspecto: a falta de providências cabíveis diante de denúncias de discriminação, ao qual se aplica o exemplo seguinte.

Insultados por um dos professores da Faculdade de Medicina da UFRGS, dois cotistas procuraram o Ministério Público Federal (MPF) e abriram uma ação cível no ano de 2010. De acordo com a peça informativa da Instauração de Procedimento Administrativo do MPF, ambos os estudantes noticiaram que práticas discriminatórias são direcionadas não apenas a eles, mas igualmente aos ingressantes pelo mesmo sistema de cotas. Os relatos foram robustecidos pelas declarações prestadas por um professor da Faculdade que, em diversas ocasiões, teria agido em defesa desses estudantes.⁸⁷ Segundo o documento, deve-se distinguir

⁸⁷ Conforme um dos estudantes, o professor falava frequentemente mal das cotas – e, em especial, da modalidade de seu ingresso – em sua presença, na sala de aula. Depreciava seus relatórios na frente dos colegas e não deu qualquer orientação ou explicação sobre ter tirado as notas mais baixas da turma – as quais teriam contribuído para a sua reprovação. Ainda informou que teria cometido um erro administrativo ao ter, ele próprio, realizado uma das avaliações da disciplina. Conforme previsto no plano de aula, ela deveria ter sido aplicada por outro professor. Realizado um apelo à COMGRAD do curso, o qual foi aceito, obteve o direito de sua prova ser revista e outro professor realizar a avaliação. Nesse exame, tirou a nota máxima. O segundo estudante relatou que foi aconselhado pela então vice-coordenadora da COMGRAD a abandonar o curso na ocasião da matrícula por “não se comunicar em português”, alegação contestada pelo professor que acompanha os estudantes nas denúncias. Tendo o cotista se retirado do curso e voltado à sua comunidade de origem, o referido docente informou à Comissão do curso que tentaria convencê-lo a retornar à Universidade. Na ocasião, esse professor foi

a liberdade de opinião sobre o sistema de cotas (contrária ou favorável), do exercício regular a função pública – a primeira não deveria afrontar a segunda, logo, não pode resultar no tratamento discriminatório e impessoal (MPF, 2011).

A gente tem professores bastante preconceituosos no curso... tem gente que tem mais dificuldade de acompanhar o curso, mas não por ser menos inteligente... é uma dificuldade pedagógica... [...] o preconceito é muito mais do que parece. Inclusive de professores. É terrível, é terrível mesmo. Alguns professores tem repulsa por alunos indígenas. [...] Eles tratam mal... eles xingam... *Isso em todos os momentos, em sala de aula, também?* Sim (Estudante cotista de Medicina).

Cabe lembrar que para Elias e Scotson (2000), um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder. Nesse sentido, a inação da Universidade diante de ocasiões como as citadas não corresponderia à neutralidade, mas à permissibilidade de sua reprodução. Como já referido anteriormente, a estigmatização por atos ou omissões não é apenas um ato de discriminação racial, mas também pode incitar a recorrência de tais atos, resultando em um círculo vicioso que reforça atitudes e preconceitos racistas, as quais devem ser condenadas (ONU, 2001).

Parafraseando o ministro Celso de Mello, em fala proferida no decorrer do julgamento da ADPF 186, não há compromisso com a democracia ou comprometimento com ela num espaço que tolera a discriminação e ofende os direitos fundamentais da pessoa humana. Discriminação que, segundo Goffman (1978), reduz as chances de vida dos estigmatizados.

Deste modo, afirma-se a importância de ações que visam o empoderamento dos beneficiários de ações afirmativas e o combate de práticas discriminatórias – o cumprimento do último aspecto perpassaria também pela divulgação dos mecanismos disponíveis aos estudantes para a sua denúncia, dentre os quais, citam-se as ouvidorias. Ressalta-se que, curiosamente, elas não são referidas em nenhum dos documentos que criam as políticas ou nos materiais de sua divulgação.

Importante destacar, ainda, que aquele grupo bem instalado em posições de poder é constituído por agentes estabelecidos – portanto, cuja identidade social foi construída a partir da combinação singular de tradição, autoridade e influência (poder sobre). É nesse sentido que têm a capacidade de formular e colocar em circulação discursos discriminatórios, teorias de estigma e fofocas depreciativas. Ou seja, os supracitados docentes acusados de discriminação

aconselhado pelo então coordenador da COMGRAD a tentar convencer o estudante a mudar para o curso de Enfermagem. Ambos os estudantes recorreram a todas as instâncias da Universidade, porém, em virtude da falta de providências de averiguação e, se cabível, punição dos acusados, decidiram recorrer ao MPF.

– bem instalados em posições de poder e detentores de poder simbólico –, utilizam-se de seu “poder sobre” como agentes de autoridade no campo educacional. Esses e outros agentes, tais como os estudantes “normais” que aderem à reprodução de falas e práticas discriminatórias, agiriam contra indivíduos *outsiders* (cotistas e prounistas) que poderiam colocar em risco o valor simbólico de seu capital cultural institucional (diploma) (BOURDIEU, 2000; ELIAS; SCOTSON, 2000; GOFFMAN, 1978).

As entrevistas concedidas também permitem inferir a predominância de formas de estigmatização com naturezas distintas nos setores privado e público. Partindo-se do princípio de que, após a aprovação no exame seletivo, a principal barreira de acesso ao setor privado é de natureza econômica – ou seja, possuir capital econômico suficiente para o pagamento das mensalidades –, a inviabilidade financeira dos prounistas utilizarem recursos próprios para a transposição dela passa a ser mobilizada como argumento deslegitimador da presença desse quadro de estudantes no espaço universitário. Por outro lado, tendo em vista que o argumento da inviabilidade dos cotistas arcarem com as mensalidades não é aplicável no setor público e que a difusão do mito da “democracia racial” ainda é ampla, os questionamentos acerca da legitimidade das cotas pareceu voltar-se em maior medida àquelas com recorte racial.

Observa-se, assim, que a promoção dessas ações afirmativas intensifica disputas no campo educacional. Nessas disputas, os dominantes utilizam-se do seu capital simbólico para poderem impor seu arbitrário cultural e fazer com que os dominados o percebam como legítimo. A dominação simbólica decorrente daí dissimula as relações de força, produzindo o desconhecimento da violência objetiva dessas relações ou o consentimento do dominado em aceitar sua condição (BOURDIEU, 1998, 2000; LOYOLA, 2002).

Nesse sentido, deve-se chamar atenção para o fato de que seus discursos e valores, às vezes, são reproduzidos não apenas pelos estabelecidos, mas também alcançam difusão entre os *outsiders*. Para tal, ambos os aspectos terão que ser formulados, acatados e divulgados por agentes que podem se valer de sua influência. O empoderamento dos *outsiders* se revela, mais uma vez, essencial para o sucesso das políticas afirmativas.

Eu assumo sem maior problema porque eu acho que esse grupo que eu participo, ele me deu um esclarecimento de que não tem problema ser cotista. [...] E se alguém vier me discriminar porque eu sou cotista, eu sei que eu tenho argumentos pra debater. Coisas que eu imagino que aqueles que não se assumem cotistas eles não tem argumentos pra se defender. Eles nem entendem o direito deles de serem cotista (Estudante cotista do curso de Letras).

Sou a favor de ambos tipos de cotas. Antes não era, mas hoje em dia sou. Mudou conversando com as pessoas mesmo, antes de entrar na UFRGS eu fiz dois anos de cursinho popular daí me mostrou bastante a vontade do pessoal estar aqui e estudar aqui. E eles têm o direito de estar aqui e eu nunca tinha parado para pensar, e agora mais ainda estando aqui dentro e vendo o que acontece, vendo que não tem negros ou índios aqui agora sou mais a favor ainda, não como algo permanente, claro (Estudante cotista de Biologia).

Eu acho que é um sentimento assim... que, na realidade, a gente sofre de outro lado da política estatal, então a gente tem que receber de outra forma. Acho que a gente tem que ter essa volta de tudo que a gente paga de imposto e tudo que é esse tipo de coisa que acontece com a gente, que é o que essa máquina faz. Eu me sinto satisfeito e orgulhoso de ter conseguido. De ter feito o ENEM e conseguido estar aqui, mas por outro lado eu acho que é uma mera obrigação, né? De quem fez esse programa oferecer para os prounistas algum tipo de bolsa (Estudante prounista de Ciências Sociais).

A maioria [dos cotistas que eu conheço], assim como eu no começo, era contra. Mas era por total ignorância, por desconhecimento de causa. Até que eu entrei no [Programa] X. Daí eu passei a ter contato com outras ideologias diferente da minha, e passei a conhecer um pouco mais da história. Mas a maioria deles é cotista escondido. É cotista que não fala pra ninguém. *Os teus colegas sabem que tu é cotista?* Sim. Eu tenho um adesivo, eu sou cotista sim (Estudante cotista de Biologia).

Eu ouço muitas pessoas dizendo aí que a universidade não é lugar para mim, mas de acordo com a minha forma de perceber as coisas acho que a universidade é um lugar para todos. Todos têm direito de acessar a universidade, o problema é que vai para fora a ideia que deve ser restrita. Mas eu acho que é de todos nós, porque nós também pagamos a universidade. É nós diariamente, nós alunos das escolas públicas, não vemos isso, não assistimos a isso. [...] só os alunos que estudaram em toda a sua vida num colégio particular que tem condições [de ingressar no ensino público] é que têm acesso e tudo isso sai do dinheiro dos cotistas (Estudante cotista de Ciências Contábeis).

Também se deve ressaltar que essas relações sociais se tratam de relações de concorrência, senão de disputa, entre arbitrários culturais. Razão pela qual deve-se compreender as visões de mundo e valores que estão em disputa nos espaços de debate sobre os temas das ações afirmativas, tal como explicitado nos argumentos dos intelectuais que constam nos manifestos contrários e favoráveis às políticas afirmativas – abordados no terceiro capítulo desse estudo.⁸⁸

É nesse contexto que estudantes beneficiários de ambas as políticas destacaram a importância de sua participação em grupos diversos (identitários, políticos, etc.), bem como a frequência em atividades sobre o tema das ações afirmativas. Ainda no que diz respeito aos

⁸⁸ Conforme Hofbauer (2006), tratavam-se de disputas quanto: ao imaginário da nação brasileira (fusão harmoniosa ou conflito de raças); aos seus diagnósticos sobre as razões da subrepresentação de não-brancos no ensino superior (discriminação de classe ou raça); aos seus prognósticos dos efeitos das cotas raciais no ensino superior (não redução ou redução dramática das desigualdades); e, (4) ao que motiva mais profundamente a sua militância (a não-racialização ou a reparação histórica).

ganhos propiciados pelos grupos, destaca-se a relevância da articulação de grupos representantes dos beneficiários de AAs. Voltados à defesa de seus direitos e deveres, eles podem significar um considerável aumento de forças para enfrentamento das fofocas depreciativas (*blame gossip*) – que buscam afixar o rótulo de “valor humano superior” a esses contingentes de estudantes “normais” – e, por conseguinte, da estigmatização.

Importante destacar, ainda, que as vivências propiciadas pelo ingresso no ensino superior também podem ocasionar certo estranhamento aos estudantes em algumas oportunidades.

Hm... isso mudou tudo assim, acho que as próprias amizades, tem pessoas que antes eu me dava e hoje... hoje ainda gosto mas não convivo mais, não converso, mudou assim... o que que... *Mudou o teu círculo de amizades?* É mudou o círculo de amizades, mudou tudo. Desde o canal de televisão que eu olhava, as músicas que tu escuta, os livros que tu quer ler, as pessoas que tu admira. Acho que muita coisa assim foi repensada, coisas que eram básicas e hoje já não... já não acontecem... hoje tem outras coisas que são básicas, que foram substituídas (Estudante cotista de Serviço Social).

Mudou um pouco os amigos de antes da escola, até porque agora a PUCRS é um mundo que tu acaba vivendo mais aqui esse mundo do que o de antes (Estudante prounista de Direito).

Teve impacto em vários aspectos. Primeiro o impacto cultural. Eu vim de uma família de interior, de outro lugar... é uma vida tranquila, pacata, e convive com pessoas, com uma cultura totalmente diferente. Então, a carga horária do curso que é bem pesada. E é muito incentivado por uma competição. A própria COMGRAD, os professores incentivam a competição... (Estudante cotista de Medicina).

Desta forma, é possível afirmar que a inserção destes estudantes no ensino superior pode acarretar consequências a nível pessoal: propiciar mudanças no estilo de vida, nos julgamentos políticos, morais e estéticos, ou seja, no *habitus* destes indivíduos. Os casos explicitados evidenciam a relação negativa que passaram a experimentar com o seu *habitus* – relação designada de *hysteresis* (BOURDIEU, 2003). Nesse sentido, a oferta de atendimento psicológico aos estudantes beneficiários de ações afirmativas mostra-se mais uma vez fundamental.

Ressaltados alguns dos limites que enfrentam as práticas das duas políticas, cabe dar maior destaque aos ganhos propiciados por elas.

Uma coisa que a minha mãe sempre colocou para mim é que enquanto negro e mulher a pessoa sofre racismo. Sempre deve oferecer um diferencial e esse diferencial é lutar pelos nossos costumes, então a educação deveria ser priorizada. Estudar e estudar é o que vai me fazer crescer profissionalmente é o único meio, então eu sempre tinha em mente que deveria fazer uma faculdade para poder ter um

emprego bom e entrar no mercado de trabalho. E conseguir um bom emprego que vai me ajudar a sobreviver (Estudante cotista de Ciências Contábeis).

Tem uma receptividade muito maior, né? “Ah, qual teu grau de escolaridade?”... Tu é um mero formando do ensino médio. Agora o cara pergunta: “Qual teu grau de escolaridade?” e eu digo: “Sou acadêmico”, é um status social. As pessoas já te vêem com outros olhos. Até numa questão de emprego, as pessoas não vão te oferecer um salário tão depressivo porque tu tá estudando para receber pelo que tu estudou. Como cientista tu tem um nível, tu vai contribuir cientificamente para todo mundo, né? Tu é um pesquisador, o trato com as pessoas é outro (Estudante prounista de Ciências Sociais).

Se tu for ver pelo poder econômico, não [teve nenhum ganho ainda] – porque eu tive que abrir mão do meu emprego. Mas se for pelo universo inteiro que eu descobri aqui dentro, sim. Isso claro, é com certeza. É uma coisa que, nossa, não tem nem comparação. [...] Eu tive acesso ao conhecimento que é fundamental, que a universidade ainda prioriza isso, e eu acho que está certo. Tem que prezar o acesso ao conhecimento. É claro que de outras maneiras. Conhecer pessoas novas. Te aprofundar. Essa coisa da extensão que eu tenho um veia muito pulsante de querer ajudar os outros... Aqui dentro me abriu 200 portas pra fazer isso, pra levar a extensão pra comunidade. Melhorou a minha alimentação que passou a ser regrada. Eu tive contato aqui com programa de nutricionismo, então passou a ser mais regrada. Bom, prática de esportes eu sempre fui, mas a UFRGS me proporcionou poder jogar (Estudante cotista de Educação Física).

O usufruto dessa possibilidade de acesso ao ensino superior acarretada pela redistribuição de oportunidades demonstra resultar em ganhos presentes e na perspectiva de ganhos futuros. Contribuiria, assim, para o enfrentamento do racismo e a promoção do empoderamento não apenas do beneficiário da política com recorte racial, mas da coletividade da população negra (poder de); na ampliação do acesso desses estudantes a recursos e bens (poder para); e, na sua capacidade de tomar decisões e fazer escolhas (poder para). Por outro lado, mencionou-se também o aumento da competência e poder de influenciar seus amigos e familiares (poder sobre), motivando muitos a concorrer a uma vaga no ensino superior através de uma das ações afirmativas (PINTO, Carla, 1988).

O conhecimento que o meu curso está me dando. Esse conhecimento de língua que é uma coisa que eu não tinha. Toda essa entrada no universo da literatura. Porque antes era uma coisa que eu lia, assim, “Ah, vou ler”. Hoje não, hoje parece que eu sei o que eu estou lendo. Eu sei porque estou lendo. A minha leitura é completamente diferente porque eu sou, com certeza, muito mais informada sobre aquilo que está escrito. Então isso proporciona uma leitura muito melhor. Essa questão de humanização (Estudante cotista de Letras).

Eu acho que amplia os horizontes, o próprio curso de Ciências Sociais é uma desconstrução, esses processos políticos e sociais, as leis, nós passamos a entender de outra maneira, as lentes que nos usamos são outras, então tu sai daquele senso comum e passa a analisar, nosso senso crítico começa a ficar mais apurado (Estudante prounista de Ciências Sociais).

Mais em questão ambiental mesmo, que é meu interesse, ecológico e meio ambiente... é que daí fica muito biológico o que vou falar, mas é que é mais isso, estar mais interessada nas questões de meio ambiente, querendo participar (Estudante cotista de Biologia).

A universidade dá... ela abriu bastante assim os meus horizontes, ela abriu minha visão pra... ainda mais para as questões sociais, hoje eu penso muito em fazer um trabalho voluntário, né? (Estudante cotista de Educação Física).

Por fim, os trechos acima evidenciam alguns dos efeitos do acesso ao direito social da educação, conforme o entendimento dos estudantes. A implementação dessas medidas teria propiciado o desenvolvimento de competências importantes não só para a condução da vida privada, mas também os instrumentalizado para a crítica e atuação responsável na sociedade. Desta forma, pode-se afirmar que viabilizaram o exercício da cidadania em suas diferentes dimensões e contribuem para o desenvolvimento (MARSHALL, 1967; SEN, 2000).

Deste modo, apesar de algumas limitações enfrentadas no contexto de sua prática, verificou-se que ambas as políticas estão contribuindo para a redistribuição de oportunidades de acesso ao ensino superior, ganhos de capitais (cultural, econômico, etc.) e, por conseguinte, para o empoderamento de seus beneficiários – alcançando também os grupos de sua origem. A continuidade e expansão dessas políticas, acompanhada pela correção de eventuais falhas, mostra-se relevante – dois acontecimentos voltados àqueles dois fins foram abordados a seguir.

7.2 A renovação das AAs na UFRGS e a Lei de cotas e os desafios da ação afirmativa na educação superior

O ano de 2012 foi marcado por muitos debates e mudanças em torno da política afirmativa na UFRGS. Dois fatores contribuíram para esses aspectos: em meados do ano, estava prevista nova reunião do Consun a fim de decidir pela continuidade ou não do PAA, cujo prazo de validade havia chegado ao fim; e, poucas semanas após a Decisão do Conselho em dar continuidade ao Programa, com pequenas alterações, o governo federal sancionou a Lei de cotas – o que levou à necessidade do Órgão reformular parte do desenho da política a fim de enquadrá-lo nas exigências estabelecidas.

Já no final de 2011, observava-se na Universidade a promoção de atividades que discutiam a temática das ações afirmativas. É nesse quadro que se destaca a atuação de um dos atores fundamentais do processo de aprovação do PAA em 2007: o Fórum de Ações Afirmativas, inicialmente chamado por Grupo de Trabalho de Ações Afirmativas. Após 9

meses de trabalho intenso de leituras e pesquisas sobre experiências de políticas afirmativas em outras universidades no país, diálogo interno e externo ao Fórum, bem como definição de prioridades, esse grupo redigiu um documento propositivo à Comissão de Avaliação de Políticas Afirmativas da UFRGS – o qual também fazia referência aos argumentos levantados pelos ministros do STF por ocasião do julgamento da ADPF 186 e do RE 597285 RS.⁸⁹ A proposta foi acompanhada diferentes grupos, tais como: Diretório Central dos Estudantes da UFRGS; Associação Nacional dos Estudantes de Pós-Graduação; Associação dos Servidores da UFRGS, movimentos negros, entre outros.

Realizadas reuniões com distintos grupos de dentro e de fora da comunidade acadêmica, a CAPA apresentou o relatório de acompanhamento do PAA e sua proposta ao Conselho Universitário no mês de julho de 2012. Além de discordâncias quanto ao conteúdo da proposta (percentual de vagas a ser ofertado, tempo de validade da política, por exemplo), manifestaram-se descontentamentos de ambos os lados – favoráveis e contrários às cotas – com o curto espaço de tempo para a apreciação do relatório de 5 anos do Programa: em alguns casos, encaminhados a conselheiros cerca de 48 horas antes da reunião que decidiria pela continuidade ou não da política. A tomada de decisão, porém, foi adiada devido ao pedido de vista por um dos representantes discentes que compunham o Conselho.

Em outra reunião realizada no dia 10 de agosto de 2012, o Conselho concluiu a apreciação dos pareceres e votação do relatório apresentado pela CAPA. Através da Decisão 268, o Consun garantiu a continuidade do Programa na UFRGS e optou pela conservação de seu desenho. Em comparação à primeira Decisão, alterou-se: o prazo de vigência do PAA (de 5 para 10 anos); a possibilidade de transferência interna para os estudantes indígenas; e, a

⁸⁹ A proposta do Fórum estruturava-se em dois eixos: manutenção do PAA e permanência dos estudantes. No que concerne ao primeiro, defendia: (a) a ampliação do prazo de avaliação do PAA de 5 para 10 anos; (b) o fomento da divulgação do Programa a seus potenciais beneficiários nas escolas de ensino médio e divulgação dos benefícios disponibilizados aos cotistas pela então SAE; (c) a reivindicação de garantia de bolsas no tripé: ensino, pesquisa e extensão; (d) a criação de um Órgão Especial de Apoio com a finalidade de elaborar medidas e coordenar ações de avaliação, execução e aperfeiçoamento do PAA – a importância do estabelecimento desse Órgão baseava-se também na possibilidade de representantes da sociedade civil ligados ao tema das AAs o integrarem, o que era inviabilizado pela figura institucional das Comissões, formadas apenas por integrantes da comunidade universitária; (e) a criação de um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI); e, (f) o estabelecimento de uma Ouvidoria especial para apurar os casos de discriminação na Universidade. No que diz respeito ao segundo, defendia: (a) ampliação do percentual destinado à reserva de vagas de 30 para 50% das vagas ofertadas no concurso vestibular; (b) aumento do número de vagas ofertadas aos candidatos indígenas, de 10 para 20 anuais; (c) desvinculação das cotas raciais das sociais, eximindo a necessidade de candidatos negros serem EEPs; (d) restrição da candidatura à vaga de EEPs por aqueles estudantes que tivessem realizado seus estudos em escolas públicas como processos seletivos classificatórios, tais como os colégios militares; e, (d) assinatura de autodeclaração coletiva por parte dos beneficiários de cotas raciais a fim de coibir possíveis fraudes e celebrar o momento do ingresso na Universidade.

criação da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, ligada à Pró-Reitoria de Coordenação. Todos os demais aspectos mantiveram-se inalterados.

No dia 29 de agosto de 2012, apenas 19 dias após a aprovação da Decisão 268 pelo Consun da UFRGS, o governo federal sancionou a Lei de cotas (nº 12.711/2012), que institui critérios uniformes de candidatura às cotas em todas as universidades federais e institutos técnicos federais no país. De acordo com o texto, essas instituições devem reservar 50% das vagas ofertadas para essa modalidade de ingresso, subdividindo-se nas 4 categorias: (a) egressos do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*; (b) egressos do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*, com registro de autodeclaração étnico-racial (preto, pardo ou índio); (c) egressos do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta superior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*; e, (d) egressos do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta superior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*, com autodeclaração étnico-racial (preto, pardo ou índio) (BRASIL, 2012a).

No sentido de seu cumprimento, o Conselho voltou a se reunir para deliberar sobre as alterações cabíveis no PAA. Tendo em vista que a Lei estabelece que as IES têm até o ano de 2016 para reservar 50% de suas vagas ao sistema de cotas e que o percentual mínimo de reserva previsto na Lei para o ano de 2013 era de 12,5%, a Universidade optou por conservar o percentual de 30% já previsto na Decisão 268 nesse ano. Em 2013, ofertou-se 3.746 vagas para a modalidade de ingresso universal, 444 para as modalidades supracitadas A e B, assim como 395 vagas para as modalidades C e D.

Deste modo, verificou-se que a política de cotas estabelecida pela Lei adota dois critérios já em vigor no ProUni: a renda de até 1,5 s.m. *per capita* – que, no caso do Programa, é válido para candidatos a uma bolsa integral –; e, a oferta de vagas destinadas aos benefícios com critério racial, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados negros ou indígenas na respectiva unidade da Federação, tendo por base o último censo demográfico do IBGE. Quanto à permanência desses estudantes no ensino superior, tal como o ProUni, criou-se a bolsa-permanência: benefício que será concedido aos estudantes que

atendam o critério renda para a política de cotas e que estejam matriculados em cursos com carga horária superior a 5 horas diárias.⁹⁰

Neste cenário, pode-se afirmar que, se por um lado, a defesa dos ministros do STF pela constitucionalidade das ações afirmativas no ensino superior contribuiu para a proteção desse direito social; por outro, o crescente incentivo do governo federal em difundir a prática dessas políticas evidencia uma tentativa de resolução do problema político quanto à garantia desse direito. Neste sentido, verifica-se também certa convergência entre as duas políticas de ações afirmativas propostas pelo governo federal nesse nível de ensino: o ProUni e as cotas.

Cabe ressaltar que, para Bobbio (2004), não basta proclamar direitos, deve-se protegê-los e propor medidas a fim de garanti-los. Conforme demonstrado em diferentes trechos do presente capítulo, deve-se considerar ainda que as políticas podem ser negociadas e reinterpretadas no plano local, sendo objetos de constantes disputas (BALL; BOWE, 1992).

Desta forma, a análise das experiências de implementação das cotas e do ProUni revela-se com potencial de contribuição para o entendimento de dinâmicas que podem se estabelecer em larga proporção com a implementação do ProUni em nível nacional e com a implementação da Lei de cotas no setor público federal – sejam dinâmicas de empoderamento, sejam de estigmatização de seus beneficiários.⁹¹ Compreendê-las, assim como a natureza complexa e controversa dessas medidas, por sua vez, pode contribuir para o sucesso das ações afirmativas.

⁹⁰ A portaria nº 389, que criou o Programa Nacional de Bolsa-Permanência, foi publicada no dia 13 de maio de 2013 no Diário Oficial da União. De acordo com o documento, o valor da bolsa é de R\$ 400 (quatrocentos reais) e será pago por meio do Banco do Brasil. O programa destinará um valor diferenciado aos estudantes indígenas que vivem em comunidades tradicionais reconhecidas e quilombolas matriculados em universidades federais, os quais receberão R\$ 900 (novecentos reais) de apoio financeiro, independentemente do curso (BRASIL, 2013). Os cursos da UFRGS que destinarão o benefício aos EEPs e EEPs negros são: Biomedicina, Medicina, Odontologia e Nutrição (UFRGS, 2013a).

⁹¹ A difusão de discursos incoerentes com os princípios que regem as políticas de retorte racial, por exemplo, já pode ser observada: ainda que elas se pautem pelo aspecto fenotípico dos potenciais beneficiários (traços físicos), o questionamento do aspecto genotípico (herança genética) dos potenciais beneficiários ainda é corrente. Deste modo, infere-se que, seja por conta da falta de informação de quem profere este argumento, seja como tentativa consciente de utilização do equívoco para o convencimento de desinformados, tratam-se de tentativas de deslegitimar e combater essa política de recorte racial (ver Anexo 5).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, buscou-se analisar as políticas afirmativas no ensino superior brasileiro implementadas nos últimos anos: as cotas e o ProUni, guiando-se pela abordagem de ciclos das políticas educacionais. Abordou-se, portanto, o contexto de influência da criação das políticas, o contexto da produção dos textos e o contexto da prática em duas IES, uma pública (UFRGS) e outra privada (PUCRS). Os resultados obtidos auxiliaram na compreensão de como elas resultam de acontecimentos de ordem nacional e internacional, os quais foram influenciados por diferentes atores, são ações frutos de disputas e acordos e, no contexto de sua prática, resultantes também das interpretações feitas de seus textos.

As análises realizadas na etapa do contexto de influência demonstraram a relevância da ONU e da UNESCO como impulsionadoras da discussão sobre os direitos fundamentais dos indivíduos e como órgãos de pressão do governo nacional, promovendo eventos e elaborando documentos norteadores das ações de diversos atores atuantes na luta pela democratização de acesso à educação nos mais variados níveis. Constatou-se também que a estas Organizações compreendem a educação como promotora de liberdades e que o bom funcionamento e o desenvolvimento da sociedade dependeriam da educação de seus membros. Além disso, entendem que há convergência dos direitos sociais e civis e que o reconhecimento da educação como um direito social e combate à sua violação pode e deve ser alicerçado na diversificação de modelos de educação superior e dos métodos e critérios de recrutamento, etc.

Verificou-se, ainda, que paralelamente a este movimento internacional, no Brasil, a pressão social impulsionou a estruturação de políticas públicas para ampliar o acesso das populações aos serviços públicos a que têm direito. Respaldados por este movimento e, uma vez constatado que as políticas universalistas do Estado brasileiro não acabaram com os efeitos da marginalização e subordinação de grupos específicos, acontecimentos de ordem política nacional brasileira propiciaram o debate sobre as ações afirmativas, tal como a reabertura política, que permitiu o adensamento de reivindicações de movimentos sociais. A questão racial, por sua vez, embora reconhecida no governo Sarney, passa ganhar formulações de políticas de natureza mais propositiva a partir dos governos FHC e Lula, tendo continuidade no governo Dilma.

A entrada das ações afirmativas na agenda política do país deveu-se, entre outros, a três aspectos: (a) à iniciativa presidencial no ano 2000; (b) à atuação de movimentos sociais;

e, (c) aos eventos internacionais como a Conferência de Durban no ano de 2001. Quanto a este último aspecto, a Conferência, destaca-se a Declaração e Plano de Ação dela resultantes, uma vez que o Brasil é um dos países signatários e esse argumento passa a ser mobilizado nos espaços de discussão das ações afirmativas. Influenciados pelos debates e eventos internacionais e nacionais em termos de direitos sociais e da importância da educação, observou-se implicações a nível nacional: nos planos de educação formulados pelo governo federal – prevendo-se o ProUni como uma das medidas voltadas à inclusão social; na iniciativa de IES públicas na adoção de ações afirmativas (UERJ e UnB); entre outros.

Os resultados da segunda etapa de análise, correspondente ao contexto de elaboração do texto, demonstraram que as políticas afirmativas em vigor no país pautam-se pelos conceitos de classe e raça. Quanto ao primeiro, refere-se apenas à dimensão econômica (classe econômica), cujo indicador utilizado é a renda familiar *per capita*. A trajetória escolar em escolas públicas também é utilizada como substitutivo desse critério em alguns casos. Já o conceito de raça é mobilizado no sentido sociológico e o sistema de classificação se baseia nos traços fenotípicos dos candidatos. A variabilidade de conceituações que o termo raça pode assumir, porém, ainda causa confusões nos debates sobre AAs com recorte racial que se somam a outras polêmicas – as quais devem ser compreendidas num quadro mais amplo.

Desta forma, demonstrou-se que ao longo da história brasileira houve diferentes concepções e posturas frente ao ideário de raça. A prevalência do termo é colocada em xeque com a conquista de espaço de distintos movimentos de construção de identidade nacional e, por conseguinte, da consolidação do discurso na qual a cor sobrepõe-se à raça (antirracismo). Neste sentido, todos os brasileiros constituiriam uma nação – vista como um lugar de destino. A cristalização do antirracismo, entretanto, deu-se com a Semana da Arte Moderna de 1922 e a publicação da obra *Casa Grande e Senzala*, de autoria de Gilberto Freyre. Apesar da ampla difusão do discurso da “democracia racial” no país daí resultantes, verificou-se que discursos e práticas racistas não deixaram de existir: dados referentes às condições de vida de brancos, negros e indígenas ilustram grandes desigualdades entre esses grupos raciais. A cidadania, em qualquer uma das suas três dimensões, não está ao alcance de todos e a proposta da criação de uma política equitativa voltada a um dos elementos essenciais ao seu exercício – a educação – mostrou-se de extrema relevância.

Tendo em vista que é em momentos como este – no qual se apresentam as tentativas de mudança – em que se pode observar diferentes retóricas e teses que buscam dar conta do perigo que representam à ordem estabelecida, os manifestos favoráveis e contrários à criação

da política de cotas constituem importantes documentos para estudos sobre a política e sobre a sociedade brasileira. A análise destes materiais demonstrou a utilização da retórica da intransigência e suas três teses pelos grupos contrários às políticas.

Na continuidade da análise do contexto de elaboração do texto, abordou-se os processos jurídicos que alegavam a inconstitucionalidade das cotas raciais e do ProUni – quais sejam: ADPF 186, ADI 3330 e o RE 597285 RS –, a audiência pública realizada pelo STF no ano de 2010 e os julgamentos do Supremo em 2012. Verificou-se que, em resposta às alegações formuladas pelos requerentes e recorrente dos processos supracitados, os ministros da Corte mobilizaram os discursos da igualdade, da justiça distributiva, do mérito, da proporcionalidade, da diversidade, da reparação e da exequibilidade em favor das ações afirmativas. Deste modo, com a permissibilidade expressa dos legisladores constitucionais, a implementação dessas políticas pôde ter continuidade e expansão. Tanto os manifestos contrários e favoráveis quanto os votos dos ministros, impulsionaram debates que influenciaram a formulação do texto das AAs.

Os dados apresentados no primeiro capítulo referente ao contexto da prática permitiram demonstrar o quadro em que se insere a atuação das cotas e do ProUni: por um lado, um sistema educacional que experimentou a expansão de oferta de vagas no setor privado, a qual não foi acompanhada pela demanda e resultou na existência de vagas ociosas no setor, e que, por outro, conta com um setor público proporcionalmente pequeno e cuja concorrência por suas vagas é elevada. A criação de implementação de políticas de financiamento estudantil e ampliação do setor público auxiliaram na inclusão de grupos sociais que antes tinham pouca ou nenhuma possibilidade de acesso a este nível de ensino. Dados sobre o perfil de estudantes que frequentam a educação superior no país evidenciaram a redistribuição de oportunidades de estudo e, por conseguinte, a diversificação do quadro de estudantes que frequentam esse nível educacional.

Os processos de interpretação e recriação do ProUni na PUCRS e das cotas na UFRGS, através da perspectiva institucional e de alguns de seus beneficiários, encerraram a análise do contexto da prática. Percebeu-se que as duas universidades adotaram distintas estratégias voltadas à promoção de condições de permanência desse quadro de estudantes e que através delas vem se dando o aproveitamento de, por exemplo, oportunidades de formação complementar e atuação laboral – em virtude da oferta de bolsas de extensão, ensino e pesquisa, de convênios de estágio, etc.

Constatou-se que a maior parte dos estudantes participantes do estudo já superou a escolaridade dos pais, contava com o apoio familiar para ingressar no ensino superior e vivenciou a falta de professores ou greve no decorrer da educação básica, dentre outros aspectos. Neste sentido, da ótica desses beneficiários, as AAs representaram uma importante via de acesso ao ensino superior. Além disso, teriam propiciado ganhos de capitais, empoderado-lhes e, ao assegurar o acesso à educação, propiciado o desenvolvimento de competências importantes para a condução da vida privada e os instrumentalizado para a crítica e atuação responsável na sociedade. Salientaram, porém, algumas limitações e falhas da prática das políticas – quais sejam: a falta de divulgação das ações afirmativas e das políticas de assistência estudantil, bem como a inação das IES em diferentes momentos. Verificou-se, ainda, que a promoção dessas ações afirmativas intensificou disputas no campo educacional e que as formas de estigmatização, elaboradas com a finalidade de assegurar um maior controle social sobre o ensino superior, possuem diferentes naturezas nos setores público e privado.

Por fim, verificou-se certa convergência entre as duas políticas de ações afirmativas propostas pelo governo federal nesse nível de ensino: o ProUni e as cotas. A defesa dos ministros do STF pela constitucionalidade das ações afirmativas no ensino superior e o crescente incentivo do governo federal em difundir a prática dessas políticas evidenciam, respectivamente, tentativas de resolução do problema jurídico da proteção e do problema político quanto à garantia desse direito social.

Em suma, averiguou-se que a criação e implementação das cotas, no setor público, e do ProUni, no setor privado, estão inseridas em um quadro de ações voltadas ao desenvolvimento do Brasil e resultaram na inclusão de estudantes negros, indígenas e pessoas com baixa renda no ensino superior, acarretando um processo de empoderamento destes alunos. No entanto, esses processos inclusivos no campo educacional também desencadearam movimentos contrários, os quais se evidenciam nas retóricas contra as políticas e na estigmatização de seus beneficiários, com a finalidade de assegurar um maior controle social do acesso a esse nível educacional.

REFERÊNCIAS

ALCOCK, Pete; ERSKINE, Angus. Divisions, difference and exclusion. In: Pete Alcock, Angus Erskine and Margaret May (eds.), *The Student's Companion to Social Policy*, Blackwell/Social Policy Association, Oxford, 2003. p. 63-68.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Parecer sobre a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, ADPF/186, apresentada ao Supremo Tribunal Federal. In.: As cotas para negros no tribunal – A audiência pública do STF. Valter Roberto Silvério (org.). São Carlos: EdUFSCAR, 2012. p. 33 – 44.

ALMEIDA, Sérgio Campos de. O avanço da privatização na educação brasileira: o ProUni como uma nova estratégia para a transferência de recursos públicos para o setor privado. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal Fluminense, 2006. Disponível em: http://www.btdt.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2008-01-16T133941Z-1155/Publico/Dissert-Sergio%20Almeida.pdf Acessado em: 15 de maio de 2011.

ANDERSON, Benedict. Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRÉS, Aparecida. O Programa Universidade para Todos (ProUni). Consultoria Legislativa. Brasília: Câmara dos Deputados, 2008. Disponível em: http://apache.camara.gov.br/portal/arquivos/Camara/internet/publicacoes/estnottec/tema11/2008_124.pdf Acessado em: 07 de novembro de 2011.

ANHAIA, Bruna Cruz de. O Programa Universidade para Todos: análise da política, do impacto e das vivências dos bolsistas. Trabalho de conclusão de curso em Ciências Sociais. – UFRGS, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/28760> Acessado em: 08 de maio de 2013.

APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa Mirra. Políticas Públicas para Acesso ao Ensino Superior e Inclusão no Mundo do Trabalho – o Programa Universidade para todos (PROUNI) em Questão. In.: Anais do VI Congresso Português de Sociologia. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/182.pdf> Acessado em: 30 de setembro de 2011.

BAILEY, Stanley R.; PERIA, Michelle. 2010-08-13 *Racial quotas and the culture war in Brazilian academia*. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association Annual Meeting, Hilton Atlanta and Atlanta Marriott Marquis, Atlanta, GA Online <APPLICATION/PDF>. 2013-03-21 from http://citation.allacademic.com/meta/p409679_index.html

BALL, S. J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, Penn State, v. 34, n. 2, p. 119-130. 1998.

BALL, S.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

BAUER, Martin. W. *Análise de conteúdo clássica: uma revisão*. In.: *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Martin W. Bauer, George Gaskell (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-217.

BAUER, M.; AARTS, B. A construção do corpus: Um princípio para coleta de dados qualitativos. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Martin W. Bauer, George Gaskell (ed.); tradução de Pedrinho A. G. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 39-63.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BECKER, Howard Saul. *Outsiders – Estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BELLINTANI, Leila Pinheiro. “Ação firmativa” e os Princípios de Direito – a questão da quotas raciais para ingresso no ensino superior no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2006.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; SANTOS, Sales Augusto dos; SILVÉRIO, Valter Roberto. Dossiê Relações Raciais em Perspectivas. In.: *Sociedade e Cultura*, v. 12, n. 2, p. 215-222, jul./dez. 2009.

BIGOSSI, Fabiela. *Trajetórias universitárias: estudo etnográfico da construção de projetos de vida dos estudantes negros em Porto Alegre-RS*. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/16902> Acessado em: 07 de maio de 2012.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. *O Capital Social: notas provisórias*. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71-80.

_____. *O poder simbólico*. Pierre Bourdieu; tradução Fernando Thomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. Esboço para uma Teoria da Prática. In: A sociologia de Pierre Bourdieu. ORTIZ, R. (org.). São Paulo: Olho d'água, 2003. p. 39-72.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: *A miséria do mundo*. Pierre Bourdieu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 481-486.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. RJ: Vozes, 2008.

BRANDAO, André Augusto. Rompendo barreiras educacionais: negros no ensino superior. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, June 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312004000100011&lng=en&nrm=iso>. Access on 28 Nov. 2010. doi: 10.1590/S0103-73312004000100011.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/LEIS_2001/L10260.htm Acessado em: 29 de maio de 2012.

_____. Lei nº 11.096/2005 – ProUni. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm Acessado em: 09 de junho de 2012.

_____. Decreto nº 6.096/2007 – REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm Acessado em: 27 de janeiro de 2011.

_____. Diário Oficial da União – Portaria Normativa MEC nº 27/2012. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/> Acessado em: 21 de fevereiro de 2013.

_____. Lei nº 12.711/2012 – Lei de Cotas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm Acessado em: 21 de fevereiro de 2013.

_____. Portaria nº 389/2013 – Programa de Bolsa Permanência. Disponível em: <http://www.ilape.edu.br/legislacao/portarias/> Acessado em: 20 de maio de 2013.

CAMPOS, Maria José. *Arthur Ramos: luz e sombra na antropologia brasileira: uma versão da democracia racial no Brasil nas décadas de 1930 e 1940*. São Paulo. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, FFLCH-USP.

_____. “Cassiano Ricardo e o ‘mito da democracia racial’: uma versão modernista em movimento”. *Revista USP*, 68, 2005-2006.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. A linguagem da Administração Pública: um estudo sobre a abordagem pós-moderna. In.: *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, São Paulo, vol. 16, n. 59, Jul./Dez. 2011. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br> Acessado em: 27 de agosto de 2011.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Estudo comparado sobre a expansão do ensino superior – Brasil e Estados Unidos. 2007

_____. O ProUni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. In.: Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, out. 2006 979 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em: 03 de junho de 2011.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Souza Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? *Educar, Curitiba*, n. 28, p. 125-140, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28.pdf>

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. O ProUni na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. In.: Linhas Críticas, Brasília, v. 11, n. 20, p. 55-68, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5375/4480> Acessado em: 21 de junho de 2011.

CDES. As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 4. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2ª Edição, 2011.

CLACSO/FLACSO. Censo Educação Superior 2011: aumento de matrículas e redução de desigualdades. *Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano*, novembro de 2012, p. 22-25.

CMAIS+. ProUni contribui para ascensão social: de acordo com pesquisa, emprego e carteira assinada elevam renda individual, 85% dos egressos do Programa estão trabalhando. Reportagem 02/05/2013. Disponível em: <http://tvcultura.cmais.com.br/educacao/noticias/>

COSTA, Simone Gomes. A equidade na Educação Superior: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil. Dissertação de Mestrado em Sociologia – UFRGS, 2010. Disponível em: Tese de Doutorado em Sociologia – UFRGS, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/8690> Acessado em: 05 de setembro de 2012.

DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. São Paulo: Editora Nacional, 1985.

DWORKIN, Ronald. *Levando os direitos a sério*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FACHIN, Odília. Fundamentos de metodologia. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAZENDA, Isabel. *Empowerment e participação, uma estratégia de mudança*. Disponível em: <http://www.cpihts.com/PDF/EMPOWERMENT.pdf> (2010) Acessado em: 5 de junho de 2010.

FERES JR., João. Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: EUA e Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 29, nos 1/2/3, p. 63-84, jan/dez. 2007.

FERES JR., João; DAFLON, Veronica Toste; CAMPOS, Luiz Augusto. As políticas de ação afirmativa no tribunal – Separando os bons dos maus argumentos. In: As cotas para negros no tribunal – A audiência pública do STF. Valter Roberto Silvério (org.). São Carlos: EdUFSCAR, 2012. p. 83 – 105.

_____. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão social nos mandatos de Lula e Dillma. *Revista de C. Humanas*, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012a.

FERNANDES, Florestan. Significado do Protesto Negro. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERNANDES, António Teixeira. Formas e mecanismos de exclusão social. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo3031.pdf> (1991). Acessado em: 12 de maio de 2010.

FOLHA DE SÃO PAULO. Reportagem – Cotistas têm desempenho inferior entre universitários (28/04/2013). Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/04/1269984-cotistas-tem-desempenho-inferior-entre-universitarios.shtml> Acessado em: 29 de abril de 2013.

FREY, Klaus Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, n. 21, 2000. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158> Acessado em: 25 de abril de 2010.

G1 EDUCAÇÃO. Aluno de escola pública terá direito a fazer vestibular das federais de graça: Estudante precisa ter renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo. Lei também dá isenção a quem teve bolsa integral em escola particular. Reportagem 11/04/2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/04/aluno-de-escola-publica-tera-direito-fazer-vestibular-das-federais-de-graca.html>

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GRIN, Monica. “Raça” – debate público no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2010.

GUADILLA, Carmen García. Financiamento de la educación superior en América Latina. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 17, June 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222007000100004&lng=en&nrm=iso>. Access on 12 Sept. 2010. doi: 10.1590/S1517-45222007000100004.

GUARNIERI F. V.; MELO-SILVA, L. L. Ações Afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. In: *Psicologia Social*. Porto Alegre: Vol. 19, nº 2. Maio/Ago, 2007.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

_____. Como trabalhar com "raça" em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, junho de 2003.

_____. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2005.

_____. Depois da democracia racial. *Tempo Social*, São Paulo, v. 18, n. 2, novembro de 2006. p. 269-287.

HERINGER, Rosana. Ação afirmativa, estratégias pós-Durban. In.: Relatório do Observatório da Cidadania. Rio de Janeiro, IBASE, 2002. p. 55-61.

_____. Ação afirmativa à brasileira: institucionalidade, sucessos e limites da inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil (2001-2008). In.: *Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras*. Angela Randolpho Paiva (org.). Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas Ed., 2010. p. 117-144

_____. Expansão do ensino superior no Brasil: acesso, diferenciação interna e políticas de inclusão. GT 08: Educação Superior na Sociedade Contemporânea, no XV Congresso Brasileiro de Sociologia. Curitiba, 26 a 29 de julho de 2011. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/>

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In.: *Caminhos convergentes – Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Marilene de Paula, Rosana Heringer (orgs.). Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 137-162.

HIRSCHMAN, Albert O. *A retórica da intransigência: perversidade, futilidade, ameaça*. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

HOFBAUER, Andreas. Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. *Lua Nova*, São Paulo, n. 68, 2006, p. 9-56.

IBGE. Características Gerais dos Indígenas: Resultados do Universo – 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_caracteristicas_gerais_indigenas.shtm Acessado em: 14 de janeiro de 2013.

IBGE/PNAD. Síntese de indicadores 2007. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/> Acessado em: 20 de novembro de 2010.

_____. Síntese de indicadores 2011. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/> Acessado em: 20 de abril de 2013.

IKAWA, Daniela. *Ações Afirmativas em Universidades*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008.

INEP. Site oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> Acessado em: 11 de fevereiro de 2012.

IPEA. *Políticas Sociais: acompanhamento e análise – Edição Especial 13, 2007*. Disponível em: http://agencia.ipea.gov.br/images/stories/PDFs/politicas_sociais/BPS_13_completo13.pdf Acessado em: 17 de outubro de 2010.

_____. *Políticas Sociais: acompanhamento e análise - Vinte Anos da Constituição Federal – Anexo Estatístico nº 17, Anexo Estatístico 2009*. Acessado em: 17 de outubro de 2010.

JARDIM, Denise Fagundes. *As ações afirmativas e as políticas de Estado abarcando minorias e direitos humanos do ponto de vista antropológico*. In: *As cotas para negros no tribunal – A audiência pública do STF*. Valter Roberto Silvério (org.). São Carlos: EdUFSCAR, 2012. p. 61-81.

LAHIRE, B. *O homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. *Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

LEWANDOWSKI, Ricardo. STF 2012 - Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf> Acessado em: 25 de abril de 2012.

LÓPEZ, Laura Cecilia. *“Que América Latina se sincere”*: Uma análise antropológica das políticas e poéticas do ativismo negro em face às ações afirmativas e às reparações no Cone Sul. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, PPGAS-UFRGS. 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/16871> Acessado em: 17 de fevereiro de 2013.

LOYOLA, Maria Andréa. *Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MADEIRA, L. M. *Trajetórias de homens infames: políticas públicas penais e programas de apoio a egressos do sistema penitenciário no Brasil*. Tese de Doutorado em Sociologia – UFRGS, 2008.

MAINARDES, J. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> Acessado em: 23 de agosto de 2011.

MANNING, Nick. *Social needs, social problems and social welfare*. In: Pete Alcock, Angus Erskine and Margaret May (eds.), *The Student's Companion to Social Policy*, Blackwell/Social Policy Association, Oxford, 2003. p. 35-41.

MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MCCOWAN, T. Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil. *Higher education* (2007) 53: 579-598.

MEC. Site oficial do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php> Acessado em: 07 de dezembro de 2011.

MEC/PNE. Plano Nacional de Educação – 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf> Acessado em: 07 de maio de 2012.

MEC/PDE. Plano de Desenvolvimento da Educação – 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> Acessado em: 07 de maio de 2012.

MEC/PROUNI. Notícias - Convênio assegura a bolsistas vagas em programas de estágio (28/07/2010). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15715:convenio-assegura-a-bolsistas-vagas-em-programas-de-estagio&catid=212 Acessado em: 15 de abril de 2012.

_____. Manual do Bolsista ProUni – 2013. Disponível em: http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/manual_bolsista_prouni.pdf Acessado em: 19 de março de 2013.

_____. Portal Oficial do Programa Universidade para Todos. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/> Acessado em: 30 de junho de 2012.

MEC/SISFIES. Portal SISFies. Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/> Acessado em: 30 de junho de 2012.

MEDEIROS, Priscila Martins. Contextos e significados das ações afirmativas no ensino superior brasileiro: aspectos sociojurídicos e a desconstrução do pacto do silêncio. *Sociedade e Cultura*, v. 12, n. 2, p. 251-262, jul./dez. 2009.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. 2012. Plano Real. Disponível em: <http://www.fazenda.gov.br/portugues/real/planreal.asp> Acessado em: 17 de fevereiro de 2013.

MONSMA, Karl; SOUZA, João Vicente Silva; SILVA, Fernanda Oliveira. As consequências das ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: uma análise preliminar. In.: *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Jocélio Teles dos Santos (org.). Salvador: CEAO, 2013. p. 137-168.

MOYA, Thais Santos; SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e raça no Brasil contemporâneo: um debate sobre a redefinição simbólica da nação. *Sociedade e Cultura*, v. 12, n. 2, p. 235-250, jul./dez. 2009.

MORCHE, Bruno. Equidade e Políticas Afirmativas no Ensino Superior: análise da experiência brasileira. Trabalho de conclusão de curso em Ciências Sociais. – UFRGS, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/>

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, PENESB-RJ, 2003. Disponível em:

http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/abordagem_conceitual_nocoos_raca_racismo_etnia.pdf Acessado em: 27 de setembro de 2012.

NERI, Marcelo Cortes. A Nova Classe Média: O Lado Brilhante dos Pobres. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010.

_____. De volta ao País do Futuro: Projeções, Crise Européia e a Nova Classe Média. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2012. Disponível em: http://www.cps.fgv.br/cps/bd/nem2014/NCM2014_TextoCompleto_Fim_sumario.pdf Acessado em: 21 de dezembro de 2012.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Chapter 10 – Diversity in Higher Education in Brazil. Comissão Fulbright: 2012 (no prelo).

_____. 2012a. Educação Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. Trabalho apresentado no Congresso da Associação de Estudos Latino-Americanos (LASA) - 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Clarissa%20Baeta%20Neves.pdf> Acessado em: 19 de fevereiro de 2013.

NEVES, C. E. B. MORCHE, B. ANHAIA, B. C. Educação Superior no Brasil: acesso e equidade através das Políticas de Inclusão Social. In: XIV Congresso Brasileiro de Sociologia/GT 06, 2009. Disponível em: <http://www.sbs2009.sbsociologia.com.br/>

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Revista Educação e Sociedade, Campinas, ano XXIII, nº 78, Abril/2002, p. 15-36. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf> Acessado em: 17 de novembro de 2011.

O GLOBO. Valor Online – Desigualdade de Renda atinge mínima histórica, mostra FGV (03/05/2011). Disponível em: <http://oglobo.globo.com/politica/desigualdade-de-renda-atinge-minima-historica-no-brasil-mostra-fgv-2775520> Acessado em: 05 de setembro de 2012.

OLIVEIRA, Celinha M.; SILIONI, Gabriela B.; FERREIRA, Junara N.; SITO, Luanda; SILVA, Mateus S.; RODRIGUES, Tatiana P.; SABAT, Ruth. Ações afirmativas e cotas étnico-raciais na UFRGS. In: Ação Afirmativa e desigualdade na universidade brasileira. Jorge Luiz Barbosa, Jailson de Souza e Silva, Ana Inês Souza (orgs.). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pró-Reitoria de Extensão, 2010.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Educação*, ano XXX, n. 1 (61), jan./abr. 2007, p. 29-51.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948. Disponível em: http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf Acessado em: 23 de maio de 2013.

_____. Declaração e Plano de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Organização das Nações Unidas, 2001. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/2001> Acessado em: 29 de agosto de 2011.

_____. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html> Acessado em: 20 de agosto de 2011.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Organização das Nações Unidas, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acessado em: 18 de dezembro de 2012.

OSORIO, Rafael Guerreiro. Texto para discussão nº 996 – O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. IPEA: Brasília, 2003. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf Acessado em: 24 de maio de 2012.

_____. Classe, raça e acesso ao ensino superior no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 138, Dec. 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000300009&lng=en&nrm=iso>. access on 28 Nov. 2010. doi: 10.1590/S0100-15742009000300009.

PAIVA, Angela Randolpho. Apresentação. In.: *Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras*. Angela Randolpho Paiva (org.). Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas Ed., 2010. p. 7-18.

PALÁCIO DO PLANALTO. Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm Acessado em: 18 de março de 2013.

PERIA, Michelle. Ação Afirmativa: um estudo sobre a reserva de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras. O caso do estado do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, PPGAS/Museu Nacional, Rio de Janeiro: 2004.

PINTO, Carla. *Empowerment*, uma Prática de Serviço Social. In: *Política Social*. BARATA, O (coord). Lisboa: ISCSP, 1988.

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

PNUD, 2010. Relatório de Desenvolvimento Humano 2010 – A verdadeira riqueza das nações: Vias para o Desenvolvimento Humano. Disponível em: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_PT_Complete_reprint.pdf Acessado em: 03 de novembro de 2012.

_____, 2013. Resumo do Relatório do Desenvolvimento Humano 2013 – A ascensão do Sul: Progresso Humano num Mundo Diversificado. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/media/HDR13%20Summary%20PT%20WEB.pdf> Acessado em: 15 de março de 2013.

_____, 2013a. Perguntas Frequentes (FAQ) – IDH – Índice de Desenvolvimento Humano 2012. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/FAQ-IDH.pdf> Acessado em: 10 de março de 2013.

_____, 2013b. Relatório do Desenvolvimento Humano 2013 – A ascensão do Sul: Progresso Humano num Mundo Diversificado. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh-2013.pdf> Acessado em: 15 de março de 2013.

_____, 2013c. Brazil – Country Profile: Human Development Indicators. Disponível em: <http://hdrstats.undp.org/en/countries/profiles/BRA.html> Acessado em: 10 de março de 2013.

_____, 2013d. Perguntas Frequentes (FAQ) – IDHAD – Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade – 2012. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/FA-IDHAD.pdf> Acessado em: 10 de março de 2013.

_____, 2013e. Perguntas Frequentes (FAQ) – IPM - Índice de Pobreza Multidimensional 2012. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/FAQ-IPM.pdf> Acessado em: 03 de novembro de 2012.

PRAGMATISMO POLÍTICO. Alunos cotistas têm desempenho superior a não-cotistas (07/11/2012). Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2012/11/cotas-alunos-cotistas-desempenho-superior.html> Acessado em: 08 de novembro de 2012.

PUCRS. Site oficial da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/pucrs/Capa/> Acessado em: 11 de fevereiro de 2012.

_____. PUCRS – Coordenadoria de Registro Acadêmico: Láurea Acadêmica - 2013. Disponível em: <http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/pucrs/Capa/AdministracaoSuperior/prograd> Acessado em: 27 de abril de 2013.

RAWLS, J. Uma teoria da justiça. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Movimentos negros, educação e ações afirmativas*. Brasília, 2007. Tese de Doutorado em Sociologia – Universidade de Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1973/1/Tese%20Sales%20versao%20final%203.pdf> Acessado em: 07 de fevereiro de 2013.

SCHULTZ, Theodore W. O valor econômico da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEDLAC. Stats 2006. Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean. Disponível em: <http://sedlac.econo.unlp.edu.ar/eng/statistics.php> Acessado em: 27 de novembro de 2010.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. In.: Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a13.pdf> Acessado em: 20 de setembro de 2011.

SELLTIZ, et al. Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo: Editora E.P.U., 1975.

SEN, A. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. Desigualdade reexaminada. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SILVA JR., Hélio. Direito e Legislação educacional para a diversidade étnica – breve histórico. In: Ramos, M. N., Adão, J. M., Barros, G. M. (Eds.) *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 15-25.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Evolução e contexto atual das políticas públicas no Brasil: educação, desigualdades e reconhecimento. In.: *Caminhos convergentes – Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll Stiftung, ActionAid, 2009. p. 13- 38.

_____. As cotas para negros no tribunal: a audiência pública do STF. Valter R. Silvério (organizador). São Carlos: EdUFSCar, 2012.

SITEAL. Cuaderno 14 - La situación educativa de la población indígena y afrodescendiente en América Latina. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. IIEP: UNESCO: Buenos Aires, 2012. Disponível em: <http://www.siteal.iipe-oei.org/cuadernos/367/> Acessado em: 26 de maio de 2012.

SOTERO, Edilza Correia. Negros no ensino superior – Trajetória e expectativas de estudantes da Administração beneficiados por políticas de ação afirmativa (ProUni e cotas) em Salvador. Dissertação de Mestrado em Sociologia - Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br> Acessado em: 06 de agosto de 2011.

SPINK, M. J. P.; LIMA, H. Rigor e visibilidade: A explicitação dos passos da interpretação. In. SPINK, M. J. P. (org.). *Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 93-122.

STF. Notícias - STF julga nesta quarta (25) ações contra cotas em universidades públicas. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=205659> Acessado em: 24 de abril de 2012.

STF. Notícias - Ministro Carlos Ayres Britto vota pela constitucionalidade do ProUni. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=85986> Acessado em: 18 de novembro de 2012 (2012a).

TEOTÔNIO, Paulo José Freire; SILVA, Flávia Regina Ribeiro da. O Programa Universidade para Todos (ProUni) alternativa para uma sociedade inclusiva? *Direitos Humanos, Sociedade e Reforma do Estado*, Campinas, São Paulo: Millennium Editora, 2006, p. 49-98. Disponível em: <http://www.feb.br/revistafebre/Prouni - Flavia e Paulo Teotonio.pdf> Acessado em: 04 de maio de 2010.

THEODORO, Mário. Desigualdade racial e políticas públicas no Brasil. In: *As cotas para negros no tribunal – A audiência pública do STF*. Valter Roberto Silvério (org.). São Carlos: EdUFSCAR, 2012. p. 45-59.

TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano. O Programa de Ações Afirmativas da UFSC: fundamentos e resultados preliminares. In: *As cotas para negros no tribunal – A audiência pública do STF*. Valter Roberto Silvério (org.). São Carlos: EdUFSCAR, 2012. p. 151-201.

UFRGS. Decisão 134/2007 – PAA. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/leis/Dec134-07.htm> Acessado em: 11 de fevereiro de 2012.

_____. Relatório da Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas: 2008-2012. UFRGS: Porto Alegre, 2012.

_____. Site oficial da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial> Acessado em: 11 de fevereiro de 2012.

_____. Notícias – Estudantes já podem solicitar Bolsa Permanência do MEC (22/05/2013). Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/estudantes-ja-podem-solicitar-bolsa-permanencia-do-mec> Acessado em: 22 de maio de 2013.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html> Acessado em: 12 de dezembro de 2011.

_____. Relatório de Monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008 – Educação para Todos em 2015: alcançaremos a meta? Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294por.pdf> Acessado em: 05 de novembro de 2011.

VILLALOBOS, Verônica da Silva. O Estado de Bem-Estar Social na América Latina: necessidade de redefinição. In: *Cadernos Adenauer*, 2000, n. 1, p. 49-71.

VIRGINIO, Alexandre Silva. Escola e emancipação: o currículo como espaço-tempo emancipador. Tese de Doutorado em Sociologia – UFRGS, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/8690> Acessado em: 17 de setembro de 2011.

WADE, Peter. *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Quito: Abya Yala, 2001.

WEISSKOPF, Thomas E. (2004). *Affirmative action in the United States and India: A comparative perspective*. New York, Routledge.

APÊNDICES

1. Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-graduação em Sociologia
Grupo de Estudos sobre Universidade



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador(es): Prof^a Clarissa Eckert Baeta Neves (coordenadora), Bruna Cruz de Anhaia (integrante).

Título da pesquisa: “As políticas de inclusão social no ensino superior - percepções dos estudantes sobre: o acesso, as trajetórias e a família, a vida universitária e as expectativas”.

Nome do Participante: _____

Caro participante:

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada “As políticas de inclusão social no ensino superior - percepções dos estudantes sobre: o acesso, as trajetórias e a família, a vida universitária e as expectativas”, que se refere a um projeto de pesquisa da Profa. Clarissa Baeta Neves e dissertação de mestrado da aluna Bruna Anhaia, vinculado ao PPG em Sociologia/UFRGS. O(s) objetivo(s) deste estudo é/são investigar qual o efeito do acesso à universidade sobre a vida dos estudantes beneficiados pelas políticas de inclusão social.

Sua forma de participação consiste em responder o questionário anexo. Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante seu anonimato.

Não será cobrado nada; não haverá gastos nem riscos na sua participação neste estudo; não estão previstos ressarcimentos ou indenizações; não haverá benefícios imediatos na sua participação. Os resultados contribuirão para uma melhor compreensão das políticas de Inclusão Social no Ensino Superior no Brasil. Elas são políticas de redistribuição de oportunidades?

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa você poderá entrar em contato com o responsável principal Prof^a Clarissa Eckert Baeta Neves.

Eu confirmo que a Profa. Clarissa Baeta Neves explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este termo de consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

Porto Alegre, ____ de _____ de 201__.

Assinatura do participante

2. Questionário



As políticas de inclusão social no ensino superior - percepções dos estudantes sobre: o acesso, as trajetórias e a família, a vida universitária e as expectativas.⁹²



1 - PERFIL DO ALUNO

1. Sexo:

1. () Feminino
2. () Masculino

2. Data de nascimento: __/__/19__

3. Idade: _____

4. Local de nascimento:

4.1. Cidade _____

4.2. Estado _____

5. É portador(a) de necessidades especiais? 1. () Sim 2. () Não

6. Estado civil:

1. () Solteiro(a)
2. () Casado(a)
3. () Divorciado(a)
4. () Viúvo(a)
5. () União estável
6. () Separado(a) não judicialmente

7. Você se considera de cor/raça:

1. () Branca
2. () Preta
3. () Amarela
4. () Parda
5. () Indígena
6. () Outra. Especifique: _____

8. Você participa ou já participou:

- 8.1. De algum grupo religioso:** 1. () Sim 2. () Não
8.2. De um movimento identitário (negro, indígena, feminista, etc.): 1. () Sim 2. () Não
8.3. Do movimento estudantil: 1. () Sim 2. () Não
8.4. De um partido político: 1. () Sim 2. () Não
8.5. Outros. Especifique: _____ 1. () Sim 2. () Não

⁹² Este instrumento de coleta foi baseado no questionário elaborado pelo Observatório da Vida Estudantil, da Universidade de Brasília, tendo sido adaptado para os fins desta pesquisa.

9. Em qual cidade você reside? _____

10. Você mora com: (Marque apenas UMA opção)

1. () Com os pais
2. () Com parentes (tios, avós, etc.)
3. () Com o(a) namorado(a)
4. () Com amigos
5. () Outros. Especifique: _____

11. Você reside em:

1. () Casa ou apartamento próprio
2. () Casa ou apartamento alugado
3. () Em Residência Estudantil (Casa do Estudante Universitário)
4. () Em República
5. () Em Pensão
6. () Outra. Especifique: _____

12. Na sua moradia, você tem:

- | | | |
|---|------------|------------|
| 12.1. Aparelho de som? | 1. () Sim | 2. () Não |
| 12.2. Televisão? | 1. () Sim | 2. () Não |
| 12.3. Aparelho de DVD? | 1. () Sim | 2. () Não |
| 12.4. Geladeira? | 1. () Sim | 2. () Não |
| 12.5. Máquina de lavar roupa? | 1. () Sim | 2. () Não |
| 12.6. Computador (micro, laptop ou notebook)? | 1. () Sim | 2. () Não |
| 12.7. Internet (discada, a cabo, etc.) | 1. () Sim | 2. () Não |
| 12.8. Telefone fixo? | 1. () Sim | 2. () Não |
| 12.9. Telefone celular? | 1. () Sim | 2. () Não |
| 12.10. TV por assinatura? | 1. () Sim | 2. () Não |

13. A respeito de sua assistência à saúde:

1. () Utilizo exclusivamente o atendimento do Sistema Único de Saúde (SUS)
2. () Utilizo exclusivamente o atendimento proporcionado por Plano de Saúde ou Convênio Médico particular
3. () Utilizo tanto o SUS quanto o atendimento do Plano de Saúde ou Convênio Médico
4. () Utilizo os serviços de saúde disponibilizados pela Universidade

14. Qual a distância percorrida entre a sua residência e a universidade?

1. () Menos de 5 km
2. () Entre 5 e 10 km
3. () Entre 10 e 15 km
4. () Entre 15 e 20 km
5. () Entre 20 e 25 km
6. () Entre 25 e 30 km
7. () Entre 30 e 35 km
8. () Entre 35 e 40 km
6. () Entre 45 e 50 km
9. () Mais de 50 km

15. Como você vai para a universidade normalmente?

1. () Carro próprio
2. () Carona
3. () Ônibus
4. () Metrô (Trensurb)
5. () Bicicleta
6. () A pé
7. () Ônibus + metrô (Trensurb)
8. () Outros. Especifique: _____

16. Caso você tenha algum rendimento, qual a sua faixa de renda mensal?

1. () Até 3 salários mínimos (até R\$ 1.635,00)
2. () De 3 até 6 salários mínimos (R\$ 1.635,01 até R\$ 3.270,00)
3. () De 6 até 9 salários mínimos (R\$ 3.270,01 até R\$ 4.905,00)
4. () De 9 a 12 salários mínimos (R\$ 4.905,01 até R\$ 6.540,00)
5. () De 12 a 15 salários mínimos (R\$ 6.540,01 até R\$ 8.175,00)
6. () Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 8.175,01)

17. No caso de possuir algum rendimento mensal, quantas pessoas dependem dele? _____

18. Entre material didático, transporte e alimentação, quanto calcula que gasta em média por semana na Universidade?

1. () até 25 reais
2. () entre 25 e 50 reais
3. () entre 50 e 75 reais
4. () entre 75 e 100
5. () entre 100 a 125
6. () entre 125 a 150
7. () mais de 150

19. Você consegue arcar com os custos dos seus estudos sozinho(a)?

1. () Sim
2. () Não

20. Você precisa de algum tipo de auxílio financeiro de familiares, amigos, etc.?

1. () Sim
2. () Não

21. Você trabalha ou já trabalhou anteriormente? (Marque apenas UMA opção)

1. () Trabalho em minha área de formação
2. () Trabalho fora de minha área de formação
3. () Não trabalho no momento
4. () Nunca trabalhei (pular questões 20-21-22)

22. Caso você já tenha trabalhado ou esteja trabalhando, com qual idade você começou a trabalhar? _____

23. Qual é(era) a sua situação profissional na atividade profissional atual ou no seu último trabalho?

1. () Estagiário – tempo parcial
2. () Estagiário – tempo integral

3. () Trabalhador familiar não remunerado
4. () Trabalhador familiar remunerado
5. () Empregado, sem carteira assinada
6. () Empregado, com carteira assinada
7. () Trabalhador por conta própria/profissional liberal
8. () Funcionário público
9. () Empresário/Empregador
10. () Outra situação. Especifique: _____

24. Como chegou até a atividade de trabalho atual (ou último trabalho)?

1. () Por indicação de um professor
2. () Realização de concurso público
3. () Por meio de anúncios
4. () Por meio de um centro de empregos
5. () Por indicação de familiares ou amigos
7. () Por indicação de colegas do curso
8. () Por meio de serviços da Universidade
9. () Outros. Especifique: _____

2 - PERFIL FAMILIAR

25. Em que cidade e estado seus pais ou familiares nasceram?

25.1. Pai: _____ (cidade/estado)

25.2. Mãe: _____ (cidade/estado)

25.3. Familiares (em caso de ausência de pai e mãe) _____
(cidade/estado)

26. Em que cidade e estado seus pais ou familiares residem?

26.1. Pai: _____ (cidade/estado)

26.2. Mãe: _____ (cidade/estado)

26.3. Familiares (em caso de ausência de pai e mãe) _____
(cidade/estado)

27. Você tem irmãos e/ou irmãs?

1. () Sim 2. () Não

27.1. No caso de você ter irmãos ou irmãs, são quantos? _____

28. Além de você, mais alguém de sua família está cursando ou já cursou o ensino superior?

1. () Sim 2. () Não

29. Qual é ou era a ocupação profissional de sua mãe? _____

30. Qual é ou era o grau de escolaridade de sua mãe:

1. () Não sabe ler nem escrever
2. () Ensino fundamental incompleto
3. () Ensino fundamental completo
4. () Ensino médio incompleto
5. () Ensino médio completo
6. () Pós-médio incompleto (Curso Técnico)

* **Ensino fundamental:** 1ª a 8ª série

* **Ensino médio:** 1º, 2º e 3º ano

- 7. () Pós-médio completo (Curso Técnico)
- 8. () Ensino superior incompleto
- 9. () Ensino superior completo
- 10. () Pós-graduação incompleta
- 11. () Pós-graduação completa

31. Qual é ou era a ocupação profissional de seu pai? _____

32. Qual é ou era o grau de escolaridade de seu pai:

- 1. () Não sabe ler nem escrever
- 2. () Ensino fundamental incompleto
- 3. () Ensino fundamental completo
- 4. () Ensino médio incompleto
- 5. () Ensino médio completo
- 6. () Pós-médio incompleto (Curso Técnico)
- 7. () Pós-médio completo (Curso Técnico)
- 8. () Ensino superior incompleto
- 9. () Ensino superior completo
- 10. () Pós-graduação incompleta
- 11. () Pós-graduação completa

33. No caso de possuir irmãos e/ou irmãs, qual(is) a(s) escolaridade(s) deles?

- 1. Irmão/irmã _____
- 2. Irmão/irmã _____
- 3. Irmão/irmã _____
- 4. Irmão/irmã _____
- 5. Irmão/irmã _____
- 6. Irmão/irmã _____
- 7. Irmão/irmã _____

34. Você tem filhos? 1. () Sim 2. () Não

34.1. No caso de ter filhos, quantos são? _____

35. Você ou sua família recebem algum tipo de benefício social?

- 1. () Sim. Qual? _____ (Ex.: Bolsa Família, Benefício de Prestação Continuada, ProJovem, etc.)
- 2. () Não

36. Qual a faixa de renda mensal da sua família?

- 1. () Até 3 salários mínimos (até R\$ 1.635,00)
- 2. () De 3 até 6 salários mínimos (R\$ 1.635,01 até R\$ 3.270,00)
- 3. () De 6 até 9 salários mínimos (R\$ 3.270,01 até R\$ 4.905,00)
- 4. () De 9 a 12 salários mínimos (R\$ 4.905,01 até R\$ 6.540,00)
- 5. () De 12 a 15 salários mínimos (R\$ 6.540,01 até R\$ 8.175,00)
- 6. () Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 8.175,01)

37. Quantas pessoas dependem deste rendimento? _____

38. Marque quantos dos itens seguintes há na residência de sua família:

	0. Zero item	1. Um item	2. Dois itens	3. Três itens	4. Quatro ou mais itens
38.1 TV em cores					
38.2 Rádio					
38.3 Banheiros					
38.4 Automóvel					
38.5 Empregada mensalista					
38.6 Máquina de lavar					
38.7 Vídeo cassete e/ou DVD					
38.8 Geladeira					
38.9 Telefone (fixo ou móvel)					

39. Qual é o grau de instrução das pessoas com quem reside? (Indicar se são amigos ou parentes e a escolaridade de cada um – ver exemplo)

0. Tio Ensino médio completo
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Para os estudantes cotistas:

40. A sua família sabe o que é o sistema de cotas nas universidades?

1. () Sim 2. () Não

Para os estudantes bolsistas:

40. A sua família sabe o que é o ProUni? 1. () Sim 2. () Não

41. Quanto ao seu ingresso na Universidade, marque a frase que melhor se enquadra na sua situação:

1. () Minha família sempre me apoiou a cursar o ensino superior
2. () Minha família, inicialmente, não me apoiava, mas depois passou a me apoiar
3. () Minha família era indiferente
4. () Minha família, inicialmente, me apoiava, mas depois deixou de me apoiar
5. () Minha família sempre foi contra

Para os estudantes cotistas:

42. No caso de ter ingressado pelo sistema de cotas (sociais e raciais), qual a opinião de sua família?

1. () Minha família sempre me apoiou a me inscrever pelo sistema de cotas

2. () Minha família, inicialmente, não apoiava, mas depois passou a apoiar
3. () Minha família era indiferente a me inscrever pelo sistema de cotas
4. () Minha família, inicialmente, apoiava, mas depois deixou de apoiar
5. () Minha família sempre foi contra o fato de me inscrever pelo sistema de cotas

Para os estudantes bolsistas:

42. No caso de ter ingressado pelo ProUni, qual a opinião de sua família?

1. () Minha família sempre me apoiou a me inscrever no ProUni
2. () Minha família, inicialmente, não apoiava, mas depois passou a apoiar
3. () Minha família era indiferente a me inscrever no ProUni
4. () Minha família, inicialmente, apoiava, mas depois deixou de apoiar
5. () Minha família sempre foi contra o fato de me inscrever no ProUni

3 – TRAJETÓRIA PRÉ-UNIVERSITÁRIA

43. Durante o Ensino Fundamental você estudou:

1. () Somente em escolas públicas
2. () Somente em escolas particulares
3. () Somente em escolas particulares com bolsa
4. () Maior parte do tempo em escolas públicas
5. () Maior parte do tempo em escolas particulares
6. () Maior parte do tempo em escolas particulares com bolsa

44. Durante o Ensino Médio você estudou:

1. () Somente em escolas públicas
2. () Somente em escolas particulares
3. () Somente em escolas particulares com bolsa
4. () Maior parte do tempo em escolas públicas
5. () Maior parte do tempo em escolas particulares
6. () Maior parte do tempo em escolas particulares com bolsa

45. Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?

1. () Regular (03 anos)
2. () Supletivo
3. () Profissionalizante. Qual? _____

Para os estudantes cotistas:

46. Como você classifica o preparo para o vestibular oferecido pela(s) escola(s) em que você estudou no ensino médio?

1. () Péssima
2. () Ruim
3. () Média
4. () Boa
5. () Excelente

Para os estudantes bolsistas:

46. Como você classifica o preparo para o ENEM oferecido pela(s) escola(s) em que você estudou no ensino médio?

1. () Péssima
2. () Ruim
3. () Média
4. () Boa
5. () Excelente

Para os estudantes cotistas:

47. Caso você já tenha realizado o ENEM, como você classifica o preparo oferecido pela(s) escola(s) em que você estudou no ensino médio para realizar o Exame?

1. () Péssima
2. () Ruim
3. () Média
4. () Boa
5. () Excelente

Para os estudantes bolsistas:

47. Caso você já tenha realizado o vestibular, como você classifica o preparo oferecido pela(s) escola(s) em que você estudou no ensino médio para realizar as provas?

1. () Péssima
2. () Ruim
3. () Média
4. () Boa
5. () Excelente

48. Durante o período em que esteve estudando na escola, houve falta de professores em alguma matéria?

1. () Sim
2. () Não

48.1. Caso tenha enfrentado a falta de professores, era(m) responsáveis por qual(is) matéria(s)? _____

49. Durante o período em que esteve na escola, você vivenciou alguma greve?

1. () Sim
2. () Não

50. Durante o ensino fundamental e médio, você precisou interromper seus estudos?

1. () Sim
2. () Não

50.1. Caso você tenha precisado interromper seus estudos, qual(is) foi(ram) o(s) motivo(s)?

1. () Precisei começar a trabalhar para complementar a renda da minha família
2. () Problemas de saúde (meu ou de minha família)
3. () Tive dificuldade de arcar com os custos de transporte e/ou material escolar
4. () Outros: _____

51. Quais atividades extracurriculares você realizou durante o período escolar:

1. () Curso de idiomas. Qual ou quais? _____
2. () Curso de música
3. () Esportes
4. () Curso de artes visuais

5. () Aulas de dança
6. () Aulas de teatro
7. () Nenhuma
8. () Outras: _____

52. Você cursou algum tipo de curso pré-vestibular e/ou pré-ENEM?

1. () Sim
2. () Não

53. Caso tenha realizado um curso pré-vestibular e/ou ENEM, ele era:

1. () Público ou gratuito
2. () Particular
3. () Particular com bolsa parcial
4. () Particular com bolsa integral

Para os estudantes cotistas:

54. Como você ficou sabendo das cotas (sociais e raciais) nesta Universidade?

1. () Através de familiares e amigos
2. () Através da escola
3. () Através da mídia (jornais, revistas, internet, televisão, etc.)
4. () Através do curso pré-vestibular e/ou ENEM
5. () Outros: _____

Para os estudantes bolsistas:

54. Como você ficou sabendo do ProUni?

1. () Através de familiares e amigos
2. () Através da escola
3. () Através da mídia (jornais, revistas, internet, televisão, etc.)
4. () Através do curso pré-vestibular e/ou ENEM
5. () Outros: _____

Para os estudantes cotistas:

55. Você considera que as informações que você tinha sobre o sistema de cotas (sociais e raciais) nesta Universidade eram:

1. () Insuficientes
2. () Razoáveis
3. () Suficientes

Para os estudantes bolsistas:

55. Você considera que as informações que você tinha sobre o ProUni eram:

1. () Insuficientes
2. () Razoáveis
3. () Suficientes

4 - INGRESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE

56. Instituição de ensino superior em que está matriculado: _____

57. Curso em que está matriculado na Universidade: _____

SOMENTE para os estudantes bolsistas:

58. Tipo de bolsa: 1. () Integral 2. () Parcial

58.1 No caso de receber bolsa parcial: Possui financiamento do FIES (Caixa)?

1. () Sim 2. () Não

58.2 No caso de receber bolsa parcial: Possui financiamento da instituição?

1. () Sim 2. () Não

59. Turno: 1. () Diurno 2. () Noturno 3. () Tempo Integral

60. Habilitação: 1. () Licenciatura 2. () Bacharelado 3. () Tecnólogo

61. Quando ingressou na Universidade? _____/____ (ano/semestre)

62. Em que etapa do curso você está matriculado? _____

63. Você utilizou qual forma de ingresso nesta Universidade?

1. () Vestibular

2. () Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

3. () Vestibular + ENEM

4. () Outra: _____

Para os estudantes cotistas:

64. Você utilizou o sistema de cotas? 1. () Sim 2. () Não

64.1. No caso de ter utilizado o sistema de cotas, qual (reserva de vagas para negros, indígenas, ou egressos de escola pública)? _____

Para os estudantes bolsistas:

64. Você utilizou o sistema de cotas? 1. () Sim 2. () Não

64.1. No caso de ter utilizado o sistema de cotas, qual (reserva de vagas para negros, indígenas, ou portadores de deficiência)? _____

65. Qual motivo o(a) levou a optar por estudar nesta Universidade?

1. () Localização

2. () Qualidade

3. () Indicação de familiares e/ou amigos

4. () Existência do sistema de cotas

5. () Outro: _____

66. Você solicitou a isenção de pagamento da taxa de inscrição no vestibular e/ou ENEM?

1. () Sim e fui isento(a) do pagamento.

2. () Sim, mas não tive a isenção aprovada.

3. () Não, não tive interesse.

4. () Não, não sabia que havia esta possibilidade.

5. () Outro: _____

67. Você teve acesso a um computador no momento de sua inscrição no vestibular e/ou ENEM?

1. () Sim 2. () Não

68. Em que local você fez a inscrição no vestibular e/ou ENEM?

1. () Casa
2. () Cybercafé/Lan house
3. () Trabalho
4. () Escola
5. () Casa de familiares ou amigos
6. () Na própria Universidade
7. () Outro: _____

69. Você teve alguma dificuldade no momento da inscrição no vestibular e/ou ENEM?

1. () Sim 2. () Não

69.1. No caso de ter tido alguma dificuldade, qual foi?

70. O curso que faz atualmente corresponde a sua primeira escolha quando decidiu fazer uma faculdade?

1. () Sim
2. () Não, já tentei ingressar em outro(s) curso(s) sem sucesso.
3. () Não, já cursei outro(s) curso(s) sem chegar a concluí-lo(s)
4. () Não, já concluí outro(s) curso(s) de graduação

71. Caso não esteja no curso em que gostaria, qual a faculdade que gostaria de estar cursando? E em qual instituição? _____

72. Você recebe algum tipo de auxílio da Universidade? 1. () Sim 2. () Não

72.1. No caso de receber algum benefício, qual(is) auxílio(s) que você recebe?

	1. Sim	2. Não
72.1.1. Bolsa (Pesquisa, Extensão, etc.)		
72.1.2. Auxílio Restaurante Universitário		
72.1.3. Benefício Saúde		
72.1.4. Auxílio Transporte		
72.1.5. Auxílio Material		
72.1.6. Auxílio Moradia		
72.1.7. Moradia Estudantil		
72.1.8. Outro		

73. Marque como e com que frequência você faz suas refeições quando está na universidade:

	0. Nunca ou quase nunca	1. De vez em quando	2. Sempre ou quase sempre
73. 1. Faço minhas refeições no Restaurante Universitário (RU)			

73.2. Faço minhas refeições em estabelecimento particular (restaurante ou lancheria) dentro do campus da Universidade			
73.3 Faço minhas refeições em estabelecimento particular (restaurante ou lancheria) fora do campus da Universidade			
73.4 Eu levo minhas refeições de casa			
73.5 Eu faço as refeições em casa			

74. Você pretende estudar até quando?

1. () Completar o ensino superior
2. () Completar uma pós-graduação (especialização)
3. () Completar uma pós-graduação (mestrado)
4. () Completar uma pós-graduação (doutorado)
5. () Outro: _____

5 – VIDA UNIVERSITÁRIA E EXPECTATIVAS

75. Já participou de algum programa de intercâmbio/mobilidade de estudantes através da universidade? 1. () Sim 2. () Não

75.1. Caso tenha participado de algum programa de intercâmbio/mobilidade estudantil, qual foi? _____ **75.1.1.** Qual foi o destino? _____

Para os estudantes cotistas:

76. Você participa ou já participou de alguma(s) das seguintes atividades na Universidade? (Marque mais de uma alternativa se necessário)

1. () PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica)
2. () PET (Programa de Educação Tutorial)
3. () Extensão. Qual? _____
4. () Empresa Júnior
5. () Monitoria em disciplinas
6. () Bolsa REUNI
7. () Grupo de Estudo ou Pesquisa (voluntário ou não)
8. () Nenhum

Para os estudantes bolsistas:

76. Você participa ou já participou de alguma(s) das seguintes atividades na Universidade? (Marque mais de uma alternativa se necessário)

1. () PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica)

2. ~~PET (Programa de Educação Tutorial)~~⁹³
3. Extensão. Qual? _____
4. Empresa Júnior
5. Monitoria em disciplinas
6. ~~Bolsa REUNI~~
7. Grupo de Estudo ou Pesquisa (voluntário ou não)
8. Nenhum

77. Você participou de alguma(s) das atividades acadêmicas abaixo listadas? (Marque mais de uma alternativa se necessário)

1. Produção de artigos
2. Produção de painéis
3. Participação em congressos, seminários, simpósios, workshops
4. Participação em feiras, exposições, competições
5. Nenhum
6. Outra: _____

78. Entre as alternativas a seguir, assinale a que melhor expressa sua perspectiva profissional futura:

1. Já tenho trabalho, na minha área de graduação, e pretendo continuar nele.
2. Já tenho trabalho, fora da minha área de graduação, e pretendo continuar nele.
3. Pretendo buscar uma atividade na minha área de graduação.
4. Vou prestar concurso para atividade em empresa pública.
5. Pretendo trabalhar em empresa privada.
6. Desejo lecionar para ensino fundamental ou médio.
7. Desejo lecionar para ensino superior.
8. Ainda não me decidi.
9. Outro: _____

79. Entre as alternativas a seguir, assinale a que melhor expressa sua perspectiva quanto ao seu futuro:

1. Aumentar meu salário e continuar atuando na área de formação
2. Aumentar meu salário e mudar de área de atuação, fazendo um segundo curso
3. Outros. Especifique: _____

80. Você aceita participar de uma próxima fase desta pesquisa? 1. Sim 2. Não

Caso esteja disposto(a) a colaborar na próxima fase, por favor, deixe seus dados para que possamos entrar em contato:

Nome: _____

Telefone: _____

e-mail: _____

⁹³ Tendo em vista que a existência destas modalidades restringe-se às universidades públicas federais, os itens 2 e 6 não constarão entre as alternativas de respostas dos alunos bolsistas. Para fins de unificação do banco de dados, entretanto, a codificação das demais respostas será mantida.

3. Roteiro de entrevista



**As políticas de inclusão social no ensino superior -
percepções dos estudantes sobre: o acesso, as trajetórias
e a família, a vida universitária e as expectativas.**



1. Nome?
2. Sexo?
3. Qual a sua idade?
4. Estado civil?
5. Em qual curso você está matriculado?
6. A sua formatura está prevista para qual ano/semestre?

FAMÍLIA - SOCIABILIDADE E INFORMAÇÃO

7. Os seus pais participavam ou participam de algum grupo (igreja, Centro de Tradições Gaúchas, partido, associação de bairro, etc.)?
 - 7.1 No caso de resposta afirmativa: com que frequência? E que tipo(s) de atividade(s) realizam?
8. Os seus pais praticam alguma atividade física (academia, corrida, futebol, etc.)? E você?
 - 8.1 No caso de resposta afirmativa: com que frequência?
9. Os seus pais costumavam ou costumam ir a shows? E você?
 - 9.1 No caso de resposta afirmativa: com que frequência? Vão a shows de qual tipo?
10. Seus pais costumavam ir ou costumam ir ao cinema? E você?
 - 10.1 No caso de resposta afirmativa: com que frequência?
11. Os seus pais costumavam ou costumam ir ao teatro? E você?
 - 11.1 No caso de resposta afirmativa: com que frequência?
12. Os seus pais costumavam ou costumam viajar? E você?
 - 12.1 No caso de resposta afirmativa: com que frequência? Para qual(is) local(is)? Com qual finalidade (férias, trabalho, etc.)?
13. Os seus pais costumavam ou costumam ver TV? E você?
 - 13.1 No caso de resposta afirmativa: quanto tempo por dia? Quais tipos de programas que assiste (novela, jornal, documentário, etc.)?
14. Os seus pais costumavam ou costumam ler jornal(is)? E você?
 - 14.1 No caso de resposta afirmativa: com que frequência? E qual(is) jornal(is)?

15. Os seus pais costumavam ou costumam ler revista(s)? E você?

15.1 No caso de resposta afirmativa: com que frequência? E qual(is) revista(s)?

16. Os seus pais costumavam ou costumam ler livros? E você?

16.1 No caso de resposta afirmativa: com que frequência? E qual(is) tipo(s) de livro (literatura, religioso, ficção científica, etc.)?

17. Qual a principal fonte de informação dos seus pais sobre os acontecimentos atuais (jornais televisivos, jornal impresso, revista, vizinhos, etc.)? E para você?

18. Os seus pais dispõem de conhecimento em informática (sabem usar o computador, navegar na internet, etc.)? Caso naveguem na internet, o que costumam fazer? E você?

18.1 Seus pais utilizam outras tecnologias (tablets, smartphones...)? E você?

19. Você faz parte de redes virtuais (Facebook, Twitter, LinkedIn, etc.)?

19.1 No caso de resposta afirmativa: por quê? Com qual finalidade?

20. Os seus pais falam outro idioma? E você?

21. Os seus pais tocam algum instrumento musical (violão, flauta, gaita, etc.)? E você?

22. Na sua casa, o lixo é separado (orgânico, seco, etc.)?

ESTUDANTE - TRAJETÓRIA EDUCACIONAL

23. Ao longo de sua formação escolar, os seus pais e/ou familiares eram presentes (auxiliando na correção de temas de casa ou tarefas, comparecendo e reuniões escolares, etc.)?

23.1 No caso de resposta afirmativa: quem exercia este papel (mãe, pai, avó, avô, etc.)?

24. Como era a estrutura da(s) escola(s) em que você estudou no ensino médio (salas, banheiros, corredores, etc.)? Estava(m) em bom, médio ou mau estado?

24.1 A(s) escola(s) em que você estudou no ensino médio: possuía(m) biblioteca? Era possível estudar e retirar livros nela?

25. Qual era o grau de exigência das provas e exames na(s) escola(s) em que você cursou o ensino médio?

25.1 Qual(is) era(m) a(s) média(s) final(is) exigida(s) para obter a aprovação (nota 5, 6, 7,...)?

26. Os professores e os demais funcionários da escola (diretores, coordenadores, etc.) incentivavam os alunos a fazer vestibular e/ou ENEM para tentarem ingressar no ensino superior?

26.1 No caso de resposta afirmativa: incentivam que realizassem qual deles? No caso de incentivarem o vestibular: para qual(is) instituição(ões) (UFRGS, PUCRS, etc.)?

27. Os seus colegas também pensavam em cursar o ensino superior?

28. Você já fez algum curso técnico ou profissionalizante?

28.1 No caso de resposta afirmativa: qual? Onde?

29. Você recebeu incentivos dos seus familiares para dar continuidade aos estudos após a formação na escola?

29.1 No caso de resposta afirmativa: de quem (mãe, pai, etc.)?

30. Você recebe incentivos dos seus familiares para dar continuidade aos estudos após a formação na universidade?

30.1 No caso de resposta afirmativa: de quem?

31. Qual a opinião dos seus pais sobre você cursar o ensino superior?

32. E para você: qual a importância de cursar e ter um diploma de nível superior?

ESTUDANTE – ENSINO SUPERIOR E VIVÊNCIAS

33. No caso de algum familiar já ter cursado ou estar cursando o ensino superior (de acordo com a resposta obtida no questionário), que cursos estão frequentando ou frequentaram?

34. Você tem algum familiar que também seja cotista/bolsista?

34.1 Caso tenha, qual o grau de parentesco?

Para os estudantes cotistas:

35. Você prestou quantos exames vestibulares até conseguir a aprovação no curso desejado?

36. Você já realizou o ENEM alguma vez? Qual a sua opinião sobre ele?

Para os estudantes bolsistas:

35. Você realizou quantos Exames (ENEM) até conseguir a aprovação no curso desejado?

36. Você já prestou vestibular (IES públicas ou privadas) alguma vez? Qual a sua opinião sobre ele?

37. Você conhece outros cotistas/bolsistas?

37.1. Caso conheça outros cotistas/bolsistas: o que eles pensam a respeito das cotas/ProUni?

38. Os demais colegas, ingressantes pelo sistema universal/pagantes, sabem que você é cotista/bolsista?

38.1. Caso não saibam: por quê?

39. O que os demais colegas pensam sobre os cotistas/bolsistas?

40. Como foi a recepção por parte dos demais colegas?

41. Como foi a recepção pela instituição de ensino superior (IES)?

42. Qual a sua percepção quanto às diferenças culturais entre os alunos cotistas/bolsistas e não cotistas/não bolsistas, elas existem ou não existem?

42.1 No caso de resposta afirmativa, elas são grandes, medias ou pequenas?

43. Qual a sua percepção quanto às diferenças socioeconômicas entre os alunos cotistas/bolsistas e os não cotistas/não bolsistas, elas existem ou não existem?

43.1 No caso de resposta afirmativa, elas são grandes, medias ou pequenas?

44. Você vivencia ou vivenciou alguma dificuldade no decorrer de seus estudos (inviabilidade financeira, problemas psicológicos, etc.)?

44.1 No caso de vivenciar alguma dificuldade ou ter vivenciado, foi de que tipo?

44.2 No caso de vivenciar ou ter vivenciado alguma dificuldade, você recorreu a quem (família, universidade, etc.) para solucioná-la?

45. Você sabe se a universidade oferece programas de apoio para alunos com algum tipo de dificuldade?

45.1 Caso sabia que a universidade os oferece, quais programas você conhece?

46. Como se sente sendo beneficiado pela política?

47. O que a família pensa a respeito das cotas/ProUni?

48. Você sempre considerou uma meta realizar o ensino superior ou resolveu fazê-lo devido a existência das cotas/do ProUni?

49. O fato de você estar como cotista/bolsista incentivou outros familiares a iniciar ou a prosseguir seus estudos no ensino superior?

50. Quanto à qualidade de vida, o curso superior está tendo que grau de impacto na sua vida (nenhum impacto, razoável impacto, forte impacto)? Por quê?

51. Quanto às condições econômicas, o curso superior está tendo que grau de impacto na sua vida (nenhum impacto, razoável impacto, forte impacto)? Por quê?

52. Qual o impacto que o ensino superior está tendo na sua vida (relações pessoais, perspectivas profissionais, visão de mundo, etc.)? Por quê?

53. Quais as suas expectativas em relação ao curso/acadêmicas (qualidade do curso, conhecimentos adquiridos, etc.)?

Para os cotistas:

54. Qual a sua opinião sobre o ProUni?

Para os bolsistas:

54. Qual a sua opinião sobre as cotas?

55. Há mais algum ponto que não foi abordado e que você gostaria de acrescentar?

4. Dados sobre os estudantes participantes

Tabela 7 - Idade por Política da qual é beneficiário(a)

		Política do qual é beneficiário(a)		
		Cotas, setor público	ProUni, setor privado	Total
Idade	18	0 ,0%	1 12,5%	1 3,4%
	19	2 9,5%	2 25,0%	4 13,8%
	20	4 19,0%	0 ,0%	4 13,8%
	21	4 19,0%	0 ,0%	4 13,8%
	22	2 9,5%	1 12,5%	3 10,3%
	23	3 14,3%	1 12,5%	4 13,8%
	24	2 9,5%	0 ,0%	2 6,9%
	25	2 9,5%	0 ,0%	2 6,9%
	27	1 4,8%	0 ,0%	1 3,4%
	29	1 4,8%	1 12,5%	2 6,9%
	32	0 ,0%	1 12,5%	1 3,4%
	49	0 ,0%	1 12,5%	1 3,4%
Total		21 100,0%	8 100,0%	29 100,0%

Fonte: elaboração própria.

Tabela 8 – Curso em que está matriculado por Política da qual é beneficiário(a)

Curso em que está matriculado na universidade:	Política do qual é beneficiário(a)		
	Cotas, setor público	ProUni, setor privado	Total
Agronomia	2	0	2
	9,5%	,0%	6,9%
Arquivologia	1	0	1
	4,8%	,0%	3,4%
Ciências Biológicas	2	0	2
	9,5%	,0%	6,9%
Ciências Contábeis	1	0	1
	4,8%	,0%	3,4%
Ciências Sociais	3	2	5
	14,3%	25,0%	17,2%
Direito	1	3	4
	4,8%	37,5%	13,8%
Educação Física	1	0	1
	4,8%	,0%	3,4%
Fisioterapia	1	0	1
	4,8%	,0%	3,4%
História	2	1	3
	9,5%	12,5%	10,3%
Letras	2	0	2
	9,5%	,0%	6,9%
Medicina	1	0	1
	4,8%	,0%	3,4%
Pedagogia	1	0	1
	4,8%	,0%	3,4%
Psicologia	1	0	1
	4,8%	,0%	3,4%
Relações Públicas	0	2	2
	,0%	25,0%	6,9%
Serviço Social	2	0	2
	9,5%	,0%	6,9%
Total	21	8	29
	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: elaboração própria.

Tabela 9 – Local de nascimento por Política da qual é beneficiário(a)

Local de Nascimento - Cidade	Política do qual é beneficiário(a)		
	Cotas, setor público	ProUni, setor privado	Total
Alvorada - RS	1 4,8%	0 ,0%	1 3,4%
Bagé - RS	1 4,8%	0 ,0%	1 3,4%
Bela Vista - GO	1 4,8%	0 ,0%	1 3,4%
Caxambu - MG	0 ,0%	1 12,5%	1 3,4%
Gravataí - RS	1 4,8%	0 ,0%	1 3,4%
Guaíba - RS	1 4,8%	0 ,0%	1 3,4%
Igrejinha - RS	0 ,0%	1 12,5%	1 3,4%
Palmares do Sul - RS	1 4,8%	0 ,0%	1 3,4%
Porto Alegre - RS	10 47,6%	3 37,5%	13 44,8%
Rio Grande - RS	1 4,8%	0 ,0%	1 3,4%
Santo Cristo - RS	1 4,8%	0 ,0%	1 3,4%
São Borja - RS	1 4,8%	0 ,0%	1 3,4%
São Vicente - RS	0 ,0%	2 25,0%	2 6,9%
Seberi - RS	1 4,8%	0 ,0%	1 3,4%
Tupanciretã - RS	0 ,0%	1 12,5%	1 3,4%
Vale do Sol - RS	1 4,8%	0 ,0%	1 3,4%
Total	21 100,0%	8 100,0%	29 100,0%

Fonte: elaboração própria.

ANEXOS

1. O texto do ProUni



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005.

[Mensagem de veto](#)

[Regulamento](#)

[Conversão da MPv nº 213, de 2004](#)

Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

§ 1º A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio).

§ 2º As bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), cujos critérios de distribuição serão definidos em regulamento pelo Ministério da Educação, serão concedidas a brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação.

§ 3º Para os efeitos desta Lei, bolsa de estudo refere-se às semestralidades ou anuidades escolares fixadas com base na Lei [no 9.870, de 23 de novembro de 1999](#).

§ 4º Para os efeitos desta Lei, as bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) deverão ser concedidas, considerando-se todos os descontos regulares e de caráter coletivo oferecidos pela instituição, inclusive aqueles dados em virtude do pagamento pontual das mensalidades.

Art. 2º A bolsa será destinada:

I - a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;

II - a estudante portador de deficiência, nos termos da lei;

III - a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei.

Parágrafo único. A manutenção da bolsa pelo beneficiário, observado o prazo máximo para a conclusão do curso de graduação ou seqüencial de formação específica, dependerá do cumprimento de requisitos de desempenho acadêmico, estabelecidos em normas expedidas pelo Ministério da Educação.

Art. 3º O estudante a ser beneficiado pelo Prouni será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação, e, na etapa final, selecionado pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios, à qual competirá, também, aferir as informações prestadas pelo candidato.

Parágrafo único. O beneficiário do Prouni responde legalmente pela veracidade e autenticidade das informações socioeconômicas por ele prestadas.

Art. 4º Todos os alunos da instituição, inclusive os beneficiários do Prouni, estarão igualmente regidos pelas mesmas normas e regulamentos internos da instituição.

Art. 5º A instituição privada de ensino superior, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente, poderá aderir ao Prouni mediante assinatura de termo de adesão, cumprindo-lhe oferecer, no mínimo, 1 (uma) bolsa integral para o equivalente a 10,7 (dez inteiros e sete décimos) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados ao final do correspondente período letivo anterior, conforme regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, excluído o número correspondente a bolsas integrais concedidas pelo Prouni ou pela própria instituição, em cursos efetivamente nela instalados.

§ 1º O termo de adesão terá prazo de vigência de 10 (dez) anos, contado da data de sua assinatura, renovável por iguais períodos e observado o disposto nesta Lei.

§ 2º O termo de adesão poderá prever a permuta de bolsas entre cursos e turnos, restrita a 1/5 (um quinto) das bolsas oferecidas para cada curso e cada turno.

§ 3º A denúncia do termo de adesão, por iniciativa da instituição privada, não implicará ônus para o Poder Público nem prejuízo para o estudante beneficiado pelo Prouni, que gozará do benefício concedido até a conclusão do curso, respeitadas as normas internas da instituição, inclusive disciplinares, e observado o disposto no art. 4º desta Lei.

§ 4º A instituição privada de ensino superior com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente poderá, alternativamente, em substituição ao requisito previsto no caput deste artigo, oferecer 1 (uma) bolsa integral para cada 22 (vinte e dois) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados em cursos efetivamente nela instalados, conforme regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, desde que ofereça, adicionalmente, quantidade de bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) na proporção necessária para que a soma dos benefícios concedidos na forma desta Lei atinja o equivalente a 8,5% (oito inteiros e cinco décimos por cento) da receita anual dos períodos letivos que já têm bolsistas do Prouni, efetivamente recebida nos termos da [Lei no 9.870, de 23 de novembro de 1999](#), em cursos de graduação ou seqüencial de formação específica.

§ 5º Para o ano de 2005, a instituição privada de ensino superior, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente, poderá:

I - aderir ao Prouni mediante assinatura de termo de adesão, cumprindo-lhe oferecer, no mínimo, 1 (uma) bolsa integral para cada 9 (nove) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados ao final do correspondente período letivo anterior, conforme regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, excluído o número correspondente a bolsas integrais concedidas pelo Prouni ou pela própria instituição, em cursos efetivamente nela instalados;

II - alternativamente, em substituição ao requisito previsto no inciso I deste parágrafo, oferecer 1 (uma) bolsa integral para cada 19 (dezenove) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados em cursos efetivamente nela instalados, conforme regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, desde que ofereça, adicionalmente, quantidade de bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) na proporção necessária para que a soma dos benefícios concedidos na forma desta Lei atinja o equivalente a 10% (dez por cento) da receita anual dos períodos letivos que já têm bolsistas do Prouni, efetivamente recebida nos termos da [Lei no 9.870, de 23 de novembro de 1999](#), em cursos de graduação ou seqüencial de formação específica.

§ 6º Aplica-se o disposto no § 5º deste artigo às turmas iniciais de cada curso e turno efetivamente instaladas a partir do 1º (primeiro) processo seletivo posterior à publicação desta Lei, até atingir as proporções estabelecidas para o conjunto dos estudantes de cursos de graduação e seqüencial de formação específica da instituição, e o disposto no caput e no § 4º deste artigo às turmas iniciais de cada curso e turno efetivamente instaladas a partir do exercício de 2006, até atingir as proporções estabelecidas para o conjunto dos estudantes de cursos de graduação e seqüencial de formação específica da instituição.

Art. 6º Assim que atingida a proporção estabelecida no § 6º do art. 5º desta Lei, para o conjunto dos estudantes de cursos de graduação e seqüencial de formação específica da instituição, sempre que a evasão dos estudantes beneficiados apresentar discrepância em relação à evasão dos demais estudantes matriculados, a instituição, a cada processo seletivo, oferecerá bolsas de estudo na proporção necessária para estabelecer aquela proporção.

Art. 7º As obrigações a serem cumpridas pela instituição de ensino superior serão previstas no termo de adesão ao Prouni, no qual deverão constar as seguintes cláusulas necessárias:

I - proporção de bolsas de estudo oferecidas por curso, turno e unidade, respeitados os parâmetros estabelecidos no art. 5º desta Lei;

II - percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros.

§ 1º O percentual de que trata o inciso II do caput deste artigo deverá ser, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

§ 2º No caso de não-preenchimento das vagas segundo os critérios do § 1º deste artigo, as vagas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que se enquadrem em um dos critérios dos arts. 1º e 2º desta Lei.

§ 3º As instituições de ensino superior que não gozam de autonomia ficam autorizadas a ampliar, a partir da assinatura do termo de adesão, o número de vagas em seus cursos, no limite da proporção de bolsas integrais oferecidas por curso e turno, na forma do regulamento.

~~§ 4º O Ministério da Educação desvinculará do Prouni o curso considerado insuficiente, sem prejuízo do estudante já matriculado, segundo os critérios de desempenho do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, por 3 (três) avaliações consecutivas, situação em que as bolsas de estudo do curso desvinculado, nos processos seletivos seguintes, deverão ser redistribuídas proporcionalmente pelos demais cursos da instituição, respeitado o disposto no art. 5º desta Lei.~~

§ 4º O Ministério da Educação desvinculará do Prouni o curso considerado insuficiente, sem prejuízo do estudante já matriculado, segundo critérios de desempenho do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, por duas avaliações consecutivas, situação em que as bolsas de estudo do curso desvinculado, nos processos seletivos seguintes, deverão ser

redistribuídas proporcionalmente pelos demais cursos da instituição, respeitado o disposto no art. 5º desta Lei. ([Redação dada pela Lei nº 11.509, de 2007](#))

§ 5º Será facultada, tendo prioridade os bolsistas do Prouni, a estudantes dos cursos referidos no § 4º deste artigo a transferência para curso idêntico ou equivalente, oferecido por outra instituição participante do Programa.

Art. 8º A instituição que aderir ao Prouni ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão: ([Vide Lei nº 11.128, de 2005](#))

I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas;

II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela [Lei no 7.689, de 15 de dezembro de 1988](#);

III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela [Lei Complementar no 70, de 30 de dezembro de 1991](#); e

IV - Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela [Lei Complementar no 7, de 7 de setembro de 1970](#).

§ 1º A isenção de que trata o caput deste artigo recairá sobre o lucro nas hipóteses dos incisos I e II do caput deste artigo, e sobre a receita auferida, nas hipóteses dos incisos III e IV do caput deste artigo, decorrentes da realização de atividades de ensino superior, proveniente de cursos de graduação ou cursos sequenciais de formação específica.

§ 2º A Secretaria da Receita Federal do Ministério da Fazenda disciplinará o disposto neste artigo no prazo de 30 (trinta) dias.

§ 3º A isenção de que trata este artigo será calculada na proporção da ocupação efetiva das bolsas devidas. ([Incluído pela Lei nº 12.431, de 2011](#)).

Art. 9º O descumprimento das obrigações assumidas no termo de adesão sujeita a instituição às seguintes penalidades:

I - restabelecimento do número de bolsas a serem oferecidas gratuitamente, que será determinado, a cada processo seletivo, sempre que a instituição descumprir o percentual estabelecido no art. 5º desta Lei e que deverá ser suficiente para manter o percentual nele estabelecido, com acréscimo de 1/5 (um quinto);

II - desvinculação do Prouni, determinada em caso de reincidência, na hipótese de falta grave, conforme dispuser o regulamento, sem prejuízo para os estudantes beneficiados e sem ônus para o Poder Público.

§ 1º As penas previstas no caput deste artigo serão aplicadas pelo Ministério da Educação, nos termos do disposto em regulamento, após a instauração de procedimento administrativo, assegurado o contraditório e direito de defesa.

§ 2º Na hipótese do inciso II do caput deste artigo, a suspensão da isenção dos impostos e contribuições de que trata o art. 8º desta Lei terá como termo inicial a data de ocorrência da falta que deu causa à desvinculação do Prouni, aplicando-se o disposto nos [arts. 32 e 44 da Lei no 9.430, de 27 de dezembro de 1996](#), no que couber.

§ 3º As penas previstas no caput deste artigo não poderão ser aplicadas quando o descumprimento das obrigações assumidas se der em face de razões a que a instituição não deu causa.

Art. 10. A instituição de ensino superior, ainda que atue no ensino básico ou em área distinta da educação, somente poderá ser considerada entidade beneficente de assistência social se oferecer, no mínimo, 1 (uma) bolsa de estudo integral para estudante de curso de graduação ou seqüencial de formação específica, sem diploma de curso superior, enquadrado no § 1º do art. 1º desta Lei, para cada 9 (nove) estudantes pagantes de cursos de graduação ou seqüencial de formação específica regulares da instituição, matriculados em cursos efetivamente instalados, e atender às demais exigências legais.

§ 1º A instituição de que trata o caput deste artigo deverá aplicar anualmente, em gratuidade, pelo menos 20% (vinte por cento) da receita bruta proveniente da venda de serviços, acrescida da receita decorrente de aplicações financeiras, de locação de bens, de venda de bens não integrantes do ativo imobilizado e de doações particulares, respeitadas, quando couber, as normas que disciplinam a atuação das entidades beneficentes de assistência social na área da saúde.

§ 2º Para o cumprimento do que dispõe o § 1º deste artigo, serão contabilizadas, além das bolsas integrais de que trata o caput deste artigo, as bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudante enquadrado no § 2º do art. 1º desta Lei e a assistência social em programas não decorrentes de obrigações curriculares de ensino e pesquisa.

§ 3º Aplica-se o disposto no caput deste artigo às turmas iniciais de cada curso e turno efetivamente instalados a partir do 1º (primeiro) processo seletivo posterior à publicação desta Lei.

§ 4º Assim que atingida a proporção estabelecida no caput deste artigo para o conjunto dos estudantes de cursos de graduação e seqüencial de formação específica da instituição, sempre que a evasão dos estudantes beneficiados apresentar discrepância em relação à evasão dos demais estudantes matriculados, a instituição, a cada processo seletivo, oferecerá bolsas de estudo integrais na proporção necessária para restabelecer aquela proporção.

§ 5º É permitida a permuta de bolsas entre cursos e turnos, restrita a 1/5 (um quinto) das bolsas oferecidas para cada curso e cada turno.

Art. 11. As entidades beneficentes de assistência social que atuem no ensino superior poderão, mediante assinatura de termo de adesão no Ministério da Educação, adotar as regras do Prouni, contidas nesta Lei, para seleção dos estudantes beneficiados com bolsas integrais e bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), em especial as regras previstas no art. 3º e no inciso II do caput e §§ 1º e 2º do art. 7º desta Lei, comprometendo-se, pelo prazo de vigência do termo de adesão, limitado a 10 (dez) anos, renovável por iguais períodos, e respeitado o disposto no art. 10 desta Lei, ao atendimento das seguintes condições:

I - oferecer 20% (vinte por cento), em gratuidade, de sua receita anual efetivamente recebida nos termos da [Lei no 9.870, de 23 de novembro de 1999](#), ficando dispensadas do cumprimento da exigência do § 1º do art. 10 desta Lei, desde que sejam respeitadas, quando couber, as normas que disciplinam a atuação das entidades beneficentes de assistência social na área da saúde;

II - para cumprimento do disposto no inciso I do caput deste artigo, a instituição:

a) deverá oferecer, no mínimo, 1 (uma) bolsa de estudo integral a estudante de curso de graduação ou seqüencial de formação específica, sem diploma de curso superior, enquadrado no § 1º do art. 1º desta Lei, para cada 9 (nove) estudantes pagantes de curso de graduação ou seqüencial de formação específica regulares da instituição, matriculados em cursos efetivamente instalados, observado o disposto nos §§ 3º, 4º e 5º do art. 10 desta Lei;

b) poderá contabilizar os valores gastos em bolsas integrais e parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), destinadas a estudantes enquadrados no § 2º do art. 1º desta Lei, e o montante direcionado para a assistência social em programas não decorrentes de obrigações curriculares de ensino e pesquisa;

III - gozar do benefício previsto no § 3º do art. 7º desta Lei.

§ 1º Compete ao Ministério da Educação verificar e informar aos demais órgãos interessados a situação da entidade em relação ao cumprimento das exigências do Prouni, sem prejuízo das competências da Secretaria da Receita Federal e do Ministério da Previdência Social.

§ 2º As entidades beneficentes de assistência social que tiveram seus pedidos de renovação de Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social indeferidos, nos 2 (dois) últimos triênios, unicamente por não atenderem ao percentual mínimo de gratuidade exigido, que adotarem as regras do Prouni, nos termos desta Lei, poderão, até 60 (sessenta) dias após a data de publicação desta Lei, requerer ao Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS a concessão de novo Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social e, posteriormente, requerer ao Ministério da Previdência Social a isenção das contribuições de que trata o [art. 55 da Lei no 8.212, de 24 de julho de 1991](#).

§ 3º O Ministério da Previdência Social decidirá sobre o pedido de isenção da entidade que obtiver o Certificado na forma do caput deste artigo com efeitos a partir da edição da [Medida Provisória no 213, de 10 de setembro de 2004](#), cabendo à entidade comprovar ao Ministério da Previdência Social o efetivo cumprimento das obrigações assumidas, até o último dia do mês de abril subsequente a cada um dos 3 (três) próximos exercícios fiscais.

§ 4º Na hipótese de o CNAS não decidir sobre o pedido até o dia 31 de março de 2005, a entidade poderá formular ao Ministério da Previdência Social o pedido de isenção, independentemente do pronunciamento do CNAS, mediante apresentação de cópia do requerimento encaminhando a este e do respectivo protocolo de recebimento.

§ 5º Aplica-se, no que couber, ao pedido de isenção de que trata este artigo o disposto no [art. 55 da Lei no 8.212, de 24 de julho de 1991](#).

Art. 12. Atendidas as condições socioeconômicas estabelecidas nos §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei, as instituições que aderirem ao Prouni ou adotarem suas regras de seleção poderão considerar como bolsistas do programa os trabalhadores da própria instituição e dependentes destes que forem bolsistas em decorrência de convenção coletiva ou acordo trabalhista, até o limite de 10% (dez por cento) das bolsas Prouni concedidas.

Art. 13. As pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de instituições de ensino superior, sem fins lucrativos, que adotarem as regras de seleção de estudantes bolsistas a que se refere o art. 11 desta Lei e que estejam no gozo da isenção da contribuição para a seguridade social de que trata o [§ 7º do art. 195 da Constituição Federal](#), que optarem, a partir da data de publicação desta Lei, por transformar sua natureza jurídica em sociedade de fins econômicos, na forma facultada pelo [art. 7º-A da Lei no 9.131, de 24 de novembro de 1995](#), passarão a pagar a quota patronal para a previdência social de forma gradual, durante o prazo de 5 (cinco) anos, na razão de 20% (vinte por cento) do valor devido a cada ano, cumulativamente, até atingir o valor integral das contribuições devidas.

Parágrafo único. A pessoa jurídica de direito privado transformada em sociedade de fins econômicos passará a pagar a contribuição previdenciária de que trata o caput deste artigo a partir do 1º dia do mês de realização da assembléia geral que autorizar a transformação da sua natureza jurídica, respeitada a gradação correspondente ao respectivo ano.

Art. 14. Terão prioridade na distribuição dos recursos disponíveis no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES as instituições de direito privado que aderirem ao Prouni na

forma do art. 5º desta Lei ou adotarem as regras de seleção de estudantes bolsistas a que se refere o art. 11 desta Lei.

Art. 15. Para os fins desta Lei, o disposto no [art. 6º da Lei no 10.522, de 19 de julho de 2002](#), será exigido a partir do ano de 2006 de todas as instituições de ensino superior aderentes ao Prouni, inclusive na vigência da [Medida Provisória no 213, de 10 de setembro de 2004](#).

Art. 16. O processo de deferimento do termo de adesão pelo Ministério da Educação, nos termos do art. 5º desta Lei, será instruído com a estimativa da renúncia fiscal, no exercício de deferimento e nos 2 (dois) subseqüentes, a ser usufruída pela respectiva instituição, na forma do art. 9º desta Lei, bem como o demonstrativo da compensação da referida renúncia, do crescimento da arrecadação de impostos e contribuições federais no mesmo segmento econômico ou da prévia redução de despesas de caráter continuado.

Parágrafo único. A evolução da arrecadação e da renúncia fiscal das instituições privadas de ensino superior será acompanhada por grupo interministerial, composto por 1 (um) representante do Ministério da Educação, 1 (um) do Ministério da Fazenda e 1 (um) do Ministério da Previdência Social, que fornecerá os subsídios necessários à execução do disposto no caput deste artigo.

Art. 17. (VETADO).

Art. 18. O Poder Executivo dará, anualmente, ampla publicidade dos resultados do Programa.

Art. 19. Os termos de adesão firmados durante a vigência da [Medida Provisória no 213, de 10 de setembro de 2004](#), ficam validados pelo prazo neles especificado, observado o disposto no § 4º e no caput do art. 5º desta Lei.

Art. 20. O Poder Executivo regulamentará o disposto nesta Lei.

Art. 21. Os incisos I, II e VII do caput do art. 3º da Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 3º

I - possuir idade mínima de 14 (quatorze) anos para a obtenção das Bolsas Atleta Nacional, Atleta Internacional Olímpico e Paraolímpico, e possuir idade mínima de 12 (doze) anos para a obtenção da Bolsa-Atleta Estudantil;

II - estar vinculado a alguma entidade de prática desportiva, exceto os atletas que pleitearem a Bolsa-Atleta Estudantil;

.....

VII - estar regularmente matriculado em instituição de ensino pública ou privada, exclusivamente para os atletas que pleitearem a Bolsa-Atleta Estudantil." (NR)

Art. 22. O [Anexo I da Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004](#), passa a vigorar com a alteração constante do Anexo I desta Lei.

Art. 23. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de janeiro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Antonio Palocci Filho
Tarso Genro

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 14.1.2005

ANEXO I

Bolsa-Atleta – Categoria Atleta Estudantil

Atletas Eventualmente Beneficiados	Valor Mensal
Atletas a partir de 12 (doze) anos, participantes dos jogos estudantis organizados pelo Ministério do Esporte, tendo obtido até a 3ª (terceira) colocação nas modalidades individuais ou que tenham sido selecionados entre os 24 (vinte e quatro) melhores atletas das modalidades coletivas dos referidos eventos e que continuem a treinar para futuras competições nacionais. (NR)	R\$ 300,00 (trezentos reais)

2. O texto das cotas da UFRGS

DECISÃO Nº 134/2007

CONSELHO UNIVERSITÁRIO, em sessão de 29/06/2007, de acordo com a proposta da Comissão Especial designada pelas Portarias nº 3222, de 3/11/2006, e 3480, de 17/11/2006, e as emendas aprovadas em plenário,

DE C I D E

Art. 1º - Fica instituído o Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso a todos os cursos de graduação e cursos técnicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, de candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e candidatos indígenas.

Art. 2º - Este Programa de Ações Afirmativas, através de Ingresso por Reserva de Vagas tem por objetivos:

I – ampliar o acesso em todos os cursos de graduação e cursos técnicos oferecidos pela UFRGS para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e para candidatos autodeclarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, mediante habilitação no Concurso Vestibular e nos processos seletivos dos cursos técnicos;

II – promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário;

III – apoiar estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais;

IV – desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos referidos no Art. 1º mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico.

Art. 3º - A modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas é constituída pelo conjunto de critérios e de procedimentos estabelecidos nesta Decisão e que serão integrados àqueles já adotados pela UFRGS, no Concurso Vestibular, para preenchimento de vagas dos cursos de graduação e nos processos seletivos dos cursos técnicos.

Art. 4º - A reserva de vagas ficará em vigor por um período de cinco anos, sendo avaliada anualmente, e poderá ser prorrogada, a partir da avaliação conclusiva, que será realizada no ano de 2012.

Art. 5º - Do total das vagas oferecidas em cada curso de graduação da UFRGS serão garantidas, no mínimo, 30% (trinta por cento) para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio.

§1º - Entende-se por egresso do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio o candidato que cursou com aprovação em escola pública pelo menos a metade do Ensino Fundamental e a totalidade do Ensino Médio.

§2º - O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas a candidatos egressos do ensino público, previstas no caput deste Artigo, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverá assinalar esta opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular. No momento da matrícula, o candidato aprovado deverá apresentar à Comissão de Graduação - COMGRAD do Curso em que foi aprovado, certificado de conclusão e histórico escolar de todo o Ensino Fundamental e Médio, reconhecido pelo órgão público competente, que comprovem as condições expressas neste Artigo.

Art. 6º - Do total das vagas oferecidas aos candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, conforme estabelecido no caput do Art. 5º, no mínimo a metade será garantida aos estudantes autodeclarados negros, sem prejuízo ao disposto no §3º do Art. 10.

Parágrafo único - O candidato que desejar concorrer às vagas destinadas a candidatos negros, previstas no caput deste Artigo, concomitantemente às vagas de acesso universal, deverá assinalar esta opção no ato da inscrição no Concurso Vestibular e registrar a autodeclaração étnico-racial no espaço previsto para tal no formulário. Caso aprovado, no momento da matrícula, o candidato deverá, além de apresentar os documentos exigidos no §2º do Art. 5º, assinar junto à COMGRAD a autodeclaração étnico-racial feita por ocasião da inscrição no Concurso Vestibular.

Art. 7º - Serão respeitadas as mesmas proporções designadas nos Artigos 5º e 6º para as vagas oferecidas nos processos seletivos dos cursos técnicos.

Parágrafo único – Os procedimentos serão objeto de regulamentação específica.

Art. 8º - O candidato que prestar informações falsas relativas às exigências da presente Decisão estará sujeito, além da penalização pelos crimes previstos em lei, à desclassificação do Concurso Vestibular ou dos processos seletivos dos cursos técnicos e ter, em consequência, sua matrícula recusada no curso, o que poderá acontecer a qualquer tempo.

Art. 9º - Todos os candidatos habilitados no Concurso Vestibular para os cursos de graduação serão ordenados em uma classificação geral por curso, conforme pontuação obtida, independentemente de sua habilitação quanto ao disposto no Art. 1º desta Decisão.

Art. 10 - Os candidatos habilitados no Concurso Vestibular egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, que não forem classificados nas vagas universais, serão ordenados seqüencialmente em cada curso.

§1º - Da relação assim obtida, serão classificados os candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio até perfazerem o percentual de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) estabelecido no caput do Art. 6º.

§2º - O percentual de vagas restante será destinado aos candidatos que se autodeclararem negros.

§3º - No caso de não haver candidatos em condições de preencher as vagas garantidas a negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, estas serão preenchidas por candidatos não negros oriundos de escolas públicas. Se ainda restarem vagas as mesmas voltarão ao sistema universal por curso.

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.

Art. 12 - No ano de 2008, serão disponibilizadas 10 vagas para estudantes indígenas cuja forma de distribuição será definida pelo CEPE, ouvidas as comunidades indígenas e a COMGRAD dos cursos demandados. A partir do ano de 2009 este número de vagas poderá ser alterado.

§1º - Institui-se a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena, que terá sob sua responsabilidade os processos seletivos dos estudantes indígenas, bem como o seu acompanhamento e inserção no ambiente acadêmico.

§2º - As vagas para indígenas serão criadas, anualmente, especificamente para este fim. Aquelas que não forem ocupadas serão extintas.

Porto Alegre, 29 de Junho de 2007

JOSÉ CARLOS FERRAZ HENNEMANN,

Reitor

3. O texto do REUNI



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007.

Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", da Constituição, e considerando a meta de expansão da oferta de educação superior constante do item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

§ 2º O Ministério da Educação estabelecerá os parâmetros de cálculo dos indicadores que compõem a meta referida no § 1º.

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Art. 3º O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a:

I - construção e readequação de infra-estrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;

II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e

III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

§ 1º O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 1º.

§ 2º O acréscimo referido no § 1º tomará por base o orçamento do ano inicial da execução do plano de cada universidade, incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos.

§ 3º O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação.

Art. 4º O plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1º.

Parágrafo único. O plano de reestruturação deverá ser aprovado pelo órgão superior da instituição.

Art. 5º O ingresso no Programa poderá ser solicitado pela universidade federal, a qualquer tempo, mediante proposta instruída com:

I - o plano de reestruturação, observado o art. 4º;

II - estimativa de recursos adicionais necessários ao cumprimento das metas fixadas pela instituição, em atendimento aos objetivos do Programa, na forma do art. 3º, vinculando o progressivo incremento orçamentário às etapas previstas no plano.

Art. 6º A proposta, se aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas.

Art. 7º As despesas decorrentes deste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Paulo Bernardo Silva

Este texto não substitui o publicado no DOU de 25.4.2007

4. Charge

Cotistas têm desempenho inferior entre universitários, aponta estudo

Por Cartunista Alpino | Blog do Alpino – dom, 28 de abr de 2013



Disponível em: <http://br.noticias.yahoo.com/blogs/alpino/cotistas-t%C3%A0-desempenho-inferior-entre-universit%C3%A1rios-180128132.html>

5. Reportagem

23/12/2012 - 15h50

Folha fez mapa genético de 12 pré-vestibulandos de baixa renda

DE SÃO PAULO

Editoria de Arte/Folhapress

ASSIM É SE LHE PARECE

Folha fez mapa genético de 12 pré-vestibulandos de baixa renda

Ancestralidade, em %

● Africana ● Europeia ● Ameríndia ● Asiática

**Marco Aurélio da Silva Cruz, 22**

Porteiro, ganha R\$ 730 e sempre estudou em escola pública no Jardim São Luiz, zona sul. Prestou vestibular para publicidade, mas não foi aprovado. Sonha entrar em uma universidade pública. "Precisa haver cotas. Na escola pública, a gente fica defasado, os professores faltam. O inglês é uma piada. A gente só fica no verbo 'to be'", afirma.

"Não sou branco nem preto. Me vejo amarelo"

**Júnior Ramalho Franco, 20**

Desempregado, não faz ideia da carreira que vai escolher, mas, mesmo assim, procurou um cursinho gratuito para ir se preparando. Diz que se enquadra nos critérios para cotas raciais, mas prefere disputar uma vaga como egresso de escola pública. "A sociedade aceita melhor." Vive em Itaquaquecetuba com os pais e quatro irmãos.

"Acho que sou pardo"

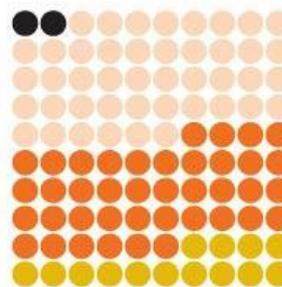
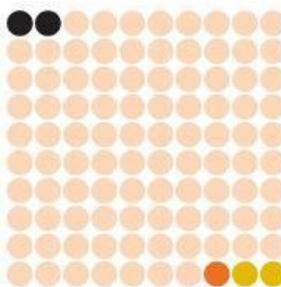
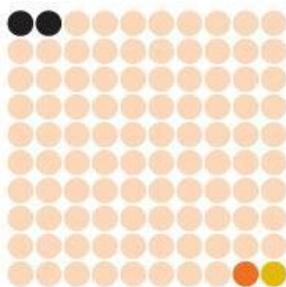
**Gerson Lopes Carvalho Jr., 23**

Passou no vestibular para administração, tinha uma bolsa de 50% da mensalidade, mas teve de parar porque precisou ajudar a família. Pai e mãe têm problemas de saúde. Ganha R\$ 1.075 como auxiliar de faturamento, que vão para despesas de casa e locomoção. "Não dá para pagar a faculdade. Preciso de 100% de bolsa."

"Sou branco, branco"

▲ AUTODECLARAÇÃO

▼ PERFIL GENÉTICO



Eduardo Knapp/Folhapress



Elizbet Susan Montes Madariaga, 18

Nascida em Arequipa (Peru), veio ao Brasil há um ano com uma meta: estudar medicina na USP. Havia conseguido uma vaga numa universidade peruana, em engenharia química alimentar, mas desistiu. "Quero ser médica." Mora num quarto com a tia, no Horto, e divide o tempo entre bicos de costureira e cursinho pré-vestibular.



Célia Romeu da Silva, 21

Prestou vestibular para biologia em 2009, passou em uma faculdade particular, mas não teve condição financeira de estudar. Agora, faz cursinho gratuito para prestar administração. Auxiliar de departamento pessoal, ganha R\$ 1.300. "É muito difícil disputar de igual para igual com alguém que veio de uma escola privada."



Milene Vieira da Costa, 17

Moradora de Guaianases (zona leste), sempre estudou em escola pública e espera que isso a beneficie no ingresso à faculdade de publicidade e propaganda na USP. "O ideal seria ter uma educação pública de qualidade e não precisar de cotas." Filha de pai carpinteiro e mãe autônoma, trabalha desde os 15 anos como aprendiz.

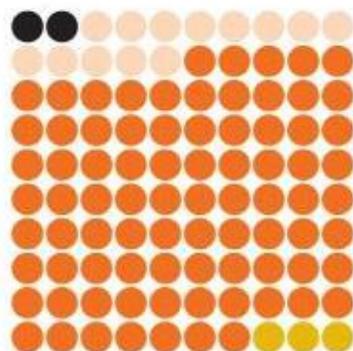
"Sou indígena"

"Dizem que sou parda, mas eu sou muito preta"

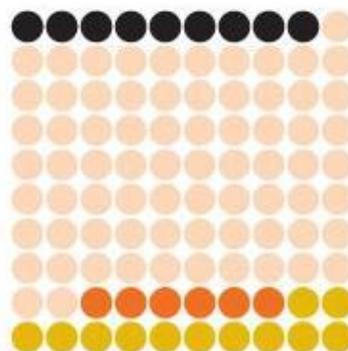
"Muito branca"

▲ AUTODECLARAÇÃO

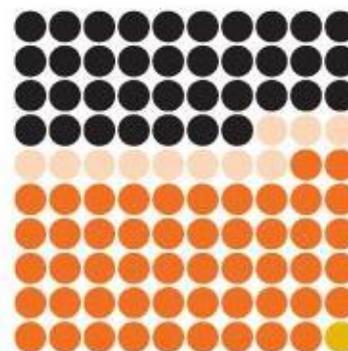
▼ PERFIL GENÉTICO



● 1,9% ● 13,6% ● 82,3% ● 2,3%



● 9,2% ● 73,2% ● 5,4% ● 12,2%



● 36,9% ● 10,9% ● 51,3% ● 0,9%



Johnny Oliveira da Silva, 23

Faz cursinho on-line e vai prestar vestibular para serviço social, mas acha que terá dificuldades para se manter na faculdade. "Mesmo com 30% ou 50% de desconto, fica pesado." Ganha R\$ 1.000 como educador social, mas ajuda a mãe, auxiliar de limpeza, nas despesas da casa. "Sem as cotas, não há como competirmos com peixe grande."



Clarisse Mendes Antunes, 18

Pretende prestar vestibular para sistemas de informação, mas sabe que terá dificuldades. "Não consegui aprender matemática direito na escola pública." Diz que se sentiu arrasada quando fez o Enem. "Sempre fui uma boa aluna, mas só acertei 72 de 180 questões." Pretende utilizar as cotas para o ingresso na universidade.



Juciê Rafael de Assis Candido, 26

Quando se alistou no Exército, diz ter levado uma bronca do instrutor por ter se auto-declarado negro. "Você é pardo. Está colocando negro por quê?", ouviu. Técnico no aeroporto de Congonhas, ganha R\$ 1.500 e tem uma filha de dois anos. Faz cursinho para prestar engenharia civil numa universidade pública. "Com cotas, quem sabe dá?"

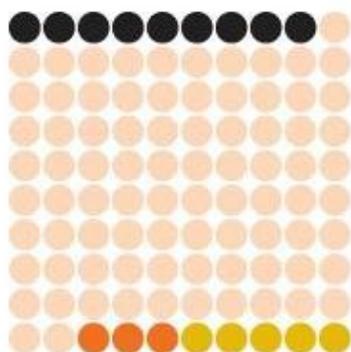
"Moreno de sol"

"Negra, sem dúvida"

"Moreno queimado de sol"

▲ AUTODECLARAÇÃO

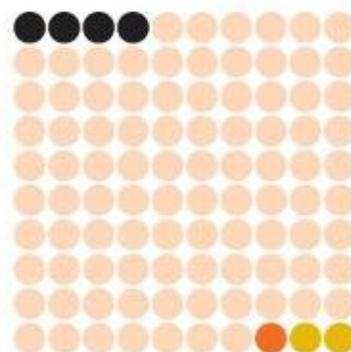
▼ PERFIL GENÉTICO



● 9,4% ● 82,7% ● 3,1% ● 4,8%



● 60,3% ● 30,9% ● 5,5% ● 3,3%



● 3,5% ● 93,5% ● 0,8% ● 2,2%



Luan Perosa Chitto, 21

Ano passado, tentou vestibular para engenharia civil, mas não foi aprovado. Em 2013, tentará ciências da computação. Ajudante de eletricista em Itaquera, ganha R\$ 800 mensais. O pai é açougueiro e a mãe está desempregada. A renda familiar não passa de R\$ 2.000 mensais. Defende as cotas raciais. "Pobre preto sofre mais preconceito."

Fotos Adriano Vizoni/Folhapress



Marcelo Silva Andrade, 18

Mora em Parada de Taipas e trabalha como empacotador em um supermercado na Lapa. Leva duas horas e usa dois ônibus para chegar ao trabalho. Sonha em cursar relações internacionais, mas diz não ter condições de pagar a faculdade. Ganha R\$ 450 mensais. "Cota, bolsa integral, só mesmo com ajuda para ser alguém."

Eduardo Knapp/Folhapress



Karine Akimi Kawasaki, 17

Estudou o ensino fundamental em escola particular, e o médio, em uma escola técnica estadual. "Foi por opção." Filha de um comerciante e de uma administradora, prestou vestibular para biomedicina na Unicamp, mas não passou. Espera se beneficiar com as cotas nas universidades estaduais. "Era contra, agora acho importante."

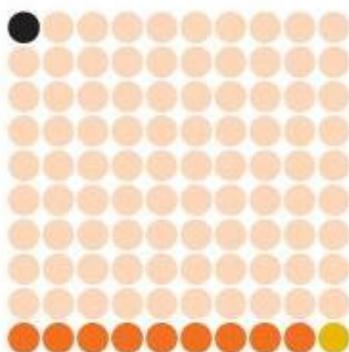
"Branco, sem dúvida"

"Acho que sou branco"

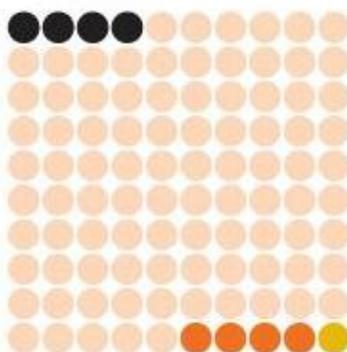
"Meio branca, meio amarela"

▲ AUTODECLARAÇÃO

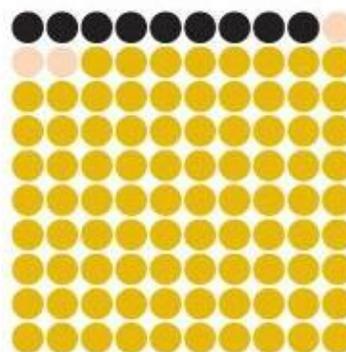
▼ PERFIL GENÉTICO



● 1,1% ● 89,2% ● 8,8% ● 0,9%



● 4,5% ● 90,4% ● 4,3% ● 0,8%



● 9% ● 3% ● 0,3% ● 87,7%