



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALINE ANJOS DA ROSA

**A IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS RACIAIS E SOCIAIS NA
UFGD E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A POLÍTICA DE AÇÕES
AFIRMATIVAS (2012-2014)**

Dourados - MS

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ALINE ANJOS DA ROSA

**A IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS RACIAIS E SOCIAIS NA
UFGD E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A POLÍTICA DE AÇÕES
AFIRMATIVAS (2012-2014)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Concentração: História, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof. Dra Marília Fonseca

Dourados - MS

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da UFGD, Dourados, MS, Brasil

R788i Rosa, Aline Anjos da.
A implementação das cotas raciais e sociais na UFGD e sua contribuição para a política de ações afirmativas (2012-2014) / Aline Anjos da Rosa – Dourados: UFGD, 2016.
150 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Fonseca.
Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Ensino superior – Brasil. 2. Cotas na educação. 3. Políticas de ações afirmativas. 4. Cotas raciais. 5. Cotas sociais. 6. Universidade Federal da Grande Dourados. I. Fonseca, Marília.

CDD: 378.81

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aline Anjos da Rosa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Concentração: História, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof. Marília Fonseca

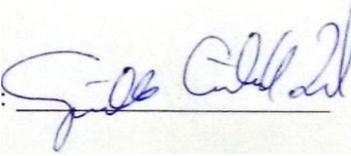
Aprovado em: 12 de maio de 2016

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marília Fonseca – Orientadora

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Assinatura: 

Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Assinatura: 

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS): 

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Professora Marília Fonseca, pela dedicação à orientação desse trabalho.

À Universidade Federal da Grande Dourados, por oportunizar a continuidade dos estudos de pós-graduação, especialmente à Faculdade de Educação e ao Programa de pós-graduação em Educação.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra Carina Elisabeth Maciel e Dra. Giselle Cristina Martins Real pelas relevantes contribuições. À Profa. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, pelo seu olhar apurado na banca de qualificação.

Aos colegas do curso de mestrado em Educação, especialmente da Linha de Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, José Junior, Mary, Maria Isabel, Espedito e Franciele.

Aos docentes do curso pelos ensinamentos e trocas de experiências, bem como, à técnica administrativa em educação, Fernanda, pela sua atenção e presteza.

À secretaria acadêmica da UFGD e à Coordenadoria de Informática da UFGD, pela disponibilidade dos dados quantitativos.

Aos colegas da Coordenadoria de Ensino de Graduação, Ana Carolina, Márcia, Adriana Carla, Eduardo, Adriana, Célio, Lausemar e Juliana pela torcida e apoio nos momentos de ausência.

Aos meus familiares, especialmente a minha mãe, Teresa, que sempre incentivou a continuidade dos meus estudos. Ao Vagner, meu namorado, que me apoiou e considero o meu porto seguro. A Laís e Luana que me acolheram na cidade de Dourados.

RESUMO

A presente dissertação tem como tema as ações afirmativas na educação superior brasileira, tomando como objeto de estudo a implementação da política de inclusão racial e social, denominada de reserva de vagas, que vem garantindo o acesso de estudantes de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos e indígenas, nas instituições federais de ensino, formalizada pela Lei nº 12.711/2012. Traz como estudo de caso, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) localizada no estado do Mato Grosso do Sul. Definiu-se, como objetivo, verificar se o processo de reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas, vêm atendendo aos objetivos da Política das Ações Afirmativas na educação superior. Para tanto, o estudo explorou como vem ocorrendo a ocupação das vagas reservadas, examinando as possíveis ações implementadas pela UFGD para assegurar a manutenção e a permanência dos cotistas na universidade. Explorou, também, como vem sendo tratada a questão das ações afirmativas nos documentos institucionais. A abordagem metodológica adotada foi a quali-quantitativa. O estudo teve como fonte documental, o material produzido ao longo da construção da política de cotas no Brasil e, especificamente, na UFGD, os dados preliminares sobre a ocupação de vagas e a manutenção dos cotistas na instituição, e, ainda, as entrevistas com os implementadores da política de cotas. Os resultados encontrados na pesquisa empírica revelam que, para além da questão política, a adoção das cotas trouxe também uma série de questões de ordem prática. A UFGD vem buscando aperfeiçoar as normas e os procedimentos para a implementação da política de cotas, segundo o que reza a Lei. Verificou-se que as vagas reservadas para os autodeclarados pretos, pardos e indígenas vêm sendo preenchidas, mas com algumas distorções. Detectou-se, por exemplo, que pretos, pardos e indígenas ingressam mais pelo sistema de cotas com proeminência dos autodeclarados pardos. No que tange à ocupação das vagas pela população indígena, a instituição ainda caminha a passos pequenos em prol de uma decisão política que garanta, de fato e de direito, a presença dessas populações em todos os cursos da UFGD.

Palavras-chave: Política de Ações Afirmativas; Cotas raciais e sociais no ensino superior; Política de cotas na UFGD.

ABSTRACT

This dissertation is about affirmative action of Brazilian high education, the object of this study the implementation of the racial and social inclusion policy, named vacancies reserve, which has guaranteed access from public school students, low-income, black, mixed race and indigenous people, in federal educational institutions, formalized by Law N°. 12.711 / 2012. This research is a study of case of, the Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) located in the Mato Grosso do Sul. The objective to check whether the process of reserve places for blacks, mulattos and Indians, have been equalizer and efficient to reach the objectives of the Affirmative Action policy in higher education. Thus, the study explored how it been the occupation of spaces reserved by examining possible actions implemented by UFGD to ensure continuity and the permanence of the shareholders at the university. Also explored as it has been dealt with the issue of affirmative action in institutional documents. The methodological approach adopted was quali-quantitative. The study was a documentary source, the material produced during the construction of the quota policy in Brazil and specifically in UFGD, preliminary data on the occupation of vacancies and maintenance of shareholders in the institution, and also interviews with implementers of the quota policy. The empirical research results show that beyond the political issue, the adoption of quotas has also brought a number of practical issues. The UFGD is seeking to improve the standards and procedures for the implementation of the quota policy, according to which states the law. It was found that the places reserved for blacks, mulattos and indigenous self-declared have been filled, but with some distortion. It turned out, for example, that blacks, mulattos and Indians enter more for quotas with prominence of the self-declared browns system. Regarding the occupation of vacancies by the indigenous population, the institution still walks the small steps towards a political decision to guarantee, in fact and in law, the presence of these populations in all courses of UFGD.

Keywords: Affirmative Action Policy; racial and social quotas in higher education; quota policy in UFGD.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1: Comparação da composição raça e cor | 20 |
| Tabela 2: Distribuição dos trabalhos por área | 24 |
| Tabela 3: Comparativo do Índice de Desempenho Acadêmico (IDA) dos cotistas e não cotistas ingressantes 2013..... | 112 |
| Tabela 4: Comparativo do Índice de Desempenho Acadêmico (IDA) dos cotistas e não cotistas ingressantes 2014..... | 113 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1: Distribuição das teses e dissertações por objeto de estudo | 25 |
| Quadro 2: Referência aos entrevistados | 32 |
| Quadro 3: Projetos de Lei propostos na Câmara dos Deputados sobre a reserva de vagas nas instituições públicas | 50 |
| Quadro 4: Critérios propostos sobre a adoção de reserva de vagas no ensino superior público propostos pelo Congresso Nacional (1999-2005)..... | 53 |
| Quadro 5: Número de vagas ofertadas Processo Seletivo Vestibular 2013..... | 99 |
| Quadro 6: Ocupação por modalidade de ingresso pelo sistema de cotas segundo raça/cor (2013) | 99 |
| Quadro 7: Situação dos cotistas ingressantes em 2013 no primeiro semestre de 2015 | 101 |
| Quadro 8: Composição raça/cor por modalidade de acesso na situação regularmente matriculado, afastamento por trancamento e outras situações (ingressantes 2013) no ano de 2015 | 102 |
| Quadro 9: Composição raça/cor por modalidade de acesso - exclusão solicitada pelo aluno e exclusão por desistência (2013) | 102 |
| Quadro 10: Ocupação das vagas reservadas aos cotistas 2013..... | 103 |
| Quadro 11: Número de vagas ofertadas 2014..... | 105 |
| Quadro 12: Ocupação por modalidade de ingresso pelo sistema de cotas segundo raça/cor (2014) ... | 105 |
| Quadro 13: Situação dos matriculados cotistas em 2014 no primeiro semestre de 2015 | 107 |
| Quadro 14: Composição raça/cor por modalidade de acesso de cotas na situação regularmente matriculado, afastamento por trancamento (ingressantes 2014) no ano de 2015 | 108 |
| Quadro 15: Composição raça/cor dos ingressantes em 2014 na situação de exclusão solicitada pelo aluno e exclusão por desistência em 2015/1 | 109 |
| Quadro 16: Ocupação das vagas destinadas aos cotistas por curso (ingressantes 2014)..... | 109 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1: Expansão no número de matrículas na rede federal de ensino..... | 39 |
| Gráfico 2: Taxa de frequência líquida na educação superior, segundo as faixas de renda domiciliar per capita (2010)..... | 74 |
| Gráfico 3: Média de Anos de Estudo das Pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo Cor/Raça - 1995 a 2012..... | 75 |
| Gráfico 4: Comparativo da ocupação das vagas segundo raça/cor 2014 | 106 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Distribuição das vagas em concursos seletivos | 60 |
|---|----|

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

| | |
|---------|--|
| ADPF | Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental |
| ANDES | Sindicato Nacional Dos Docentes Das Instituições De Ensino Superior |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEPE | Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| COIN | Coordenadoria de Desenvolvimento de Tecnologia da Informação |
| COUNI | Conselho Universitário |
| DCE | Diretório Central dos Estudantes |
| Encceja | Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FIES | Fundo de Financiamento Estudantil |
| FUNAI | Fundação Nacional do Índio |
| GEMAA | Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa |
| GTI | Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra |
| IBGE | Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia |
| IDA | Índice de Desempenho Acadêmico |
| IFES | Instituições federais de ensino superior |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| NEAB | Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros |
| NEPPI | Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| PAES | Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Avaliação da Educação Superior |
| PD | Partido Democratas |
| PDE | Programa de Desenvolvimento da Educação |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |

| | |
|---------|--|
| PDT | Partido Democrático Trabalhista |
| PFL | Partido da Frente Liberal |
| PL | Projeto de Lei |
| PMDB | Partido do Movimento Democrático Brasileiro |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNAES | Plano Nacional de Assistência Estudantil |
| | Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de Educação Superior Públicas Estaduais |
| PNAEST | |
| PNDH | Programa Nacional dos Direitos Humanos |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PPA | Plano Plurianual |
| PPB | Partido Progressista Brasileiro |
| PPGEdu | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PROAE | Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis |
| PROGESP | Pró-reitoria de Gestão de Pessoas |
| PROGRAD | Pró-reitoria de Ensino de Graduação |
| PROLIND | Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| PSDB | Partido da Social Democracia Brasileira |
| PST | Partido Social Trabalhista |
| PSV | Processo Seletivo Vestibular |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| PTB | Partido Trabalhista Brasileiro |
| PUC-GO | Universidade Católica de Goiás |
| PUC-RJ | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro |
| PUC-SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| REUNI | Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| SEPPIR | Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial |
| SIGECAD | Sistema de Gerenciamento, Registro e Controle Acadêmico |
| Sisu | Sistema de Seleção Unificada |
| STF | Supremo Tribunal Federal |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |

| | |
|---------|--|
| UCDB | Universidade Católica Dom Bosco |
| UDN | Universidade do Distrito Federal |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| UEMS | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul |
| UENF | Universidade Estadual do Norte Fluminense |
| UEPG | Universidade Estadual de Ponta Grossa |
| UERJ | Universidade Estadual do Rio de Janeiro |
| UFAM | Universidade Federal do Amazonas |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UFGD | Universidade Federal da Grande Dourados |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFMS | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |
| UFS | Universidade Federal de Sergipe |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UFSCAR | Universidade Federal de São Carlos |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| UFPB | Universidade Federal da Paraíba |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFSCAR | Universidade Federal de São Carlos |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNE | União Nacional Estudantil |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| UNIR | Universidade de Rondônia |
| UNIGRAN | Centro Universitário da Grande Dourados |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| Justificando a escolha do tema | 16 |
| Problematizando o tema da pesquisa | 17 |
| Questão norteadora e objetivos da pesquisa | 30 |
| Caminho metodológico | 30 |
| CAPÍTULO I - DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DO PRIMEIRO ESTATUTO DOS ANOS 1930 À INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS COTAS EM 2012 | 34 |
| 1.1 Breve histórico sobre a democratização do ensino superior no Brasil | 34 |
| 1.2 A ampliação de oportunidades de acesso ao ensino superior e as políticas de inclusão social | 40 |
| 1.3 Ações afirmativas como política para igualdade social no Brasil: da década de 1980 aos dias atuais | 44 |
| 1.4 A lei de Cotas: da formulação à implementação | 45 |
| 1.5 A Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012 estabelecendo o modelo de cotas | 59 |
| CAPÍTULO II - A IMPORTÂNCIA DAS COTAS RACIAIS E SOCIAIS COMO FATOR DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA LITERATURA | 67 |
| 2.1 A desigualdade racial no Brasil: as teorias de branqueamento, os ideais de mestiçagem e o mito da democracia racial | 67 |
| 2.2 As desigualdades sociais e educacionais: renda e raça/cor | 71 |
| 2.3 A adoção das ações afirmativas: uma nova concepção de justiça social | 76 |
| 2.4 A classificação cor ou raça adotada no Brasil | 79 |
| CAPÍTULO III – A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 12.711/2012 NA UFGD: O QUE MOSTRAM OS RESULTADOS DA PESQUISA? | 83 |
| 3.1 Como se estrutura a política de cotas na UFGD | 84 |
| 3.1.1 Os mecanismos e as estratégias utilizadas pela UFGD na análise dos critérios para seleção de cotistas | 86 |
| 3.2. O que dizem os entrevistados e os resultados de outras pesquisas sobre a implementação do sistema de cotas na UFGD? | 92 |
| 3.3 Ocupação das vagas pelos cotistas ingressantes em 2013 e 2014 e a permanência nos cursos em 2015 | 97 |
| 3.3.1 Ingressantes em 2013: como ocorreu a ocupação das vagas reservadas | 98 |

| | |
|--|------|
| 3.3.2 A Acompanhamento, em 2015, da situação dos cotistas ingressantes em 2013 | 1041 |
| 3.3.3 A ocupação das vagas pelos cotistas de 2014 | 104 |
| 3.3.4 A Acompanhamento, em 2015, da situação dos cotistas ingressantes em 2014 | 1047 |
| 3.4. Comparação do Índice de Desempenho Acadêmico (IDA) dos cotistas e não cotistas..... | 111 |
| 3.5 Os desafios para a permanência dos cotistas | 114 |
| 3.6. Como os documentos institucionais da UFGD expressam os objetivos para a melhoria das ações afirmativas? | 118 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 125 |
| REFERÊNCIAS | 131 |
| APÊNDICES | 148 |
| Apêndice A - Roteiro da Entrevista não estruturada - Questões dirigidas à Pró-reitora de Avaliação e Planejamento durante o discussão do Reuni..... | 148 |
| Apêndice B - Roteiro da Entrevista não estruturada - Questões dirigidas à Pró-reitora de Graduação | 148 |
| Apêndice B - Roteiro da Entrevista não estruturada - Questões dirigidas ao Pró-reitor de Assuntos Comunitários e Estudantis | 148 |
| Apêndice D- Roteiro da Entrevista não estruturada - Questões dirigidas à Presidente da Comissão de análise de renda dos candidatos selecionados no regime de cotas pelo Vestibular UFGD 2014 e pelo Sisu | 149 |
| Apêndice E - Roteiro da Entrevista não estrutura - Questões dirigidas ao Presidente do Diretório Central dos Estudantes da UFGD | 149 |
| Apêndice F - Roteiro da Entrevista não estruturada - Questões dirigidas à coordenadora do NEAB | 149 |
| ANEXOS | 150 |

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como tema as ações afirmativas na educação superior e vincula-se à Linha de Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com área de concentração em História, Políticas e Gestão da Educação.

Toma como objeto de estudo a implementação de políticas de inclusão racial e social, denominadas de reserva de vagas nas instituições federais de ensino, formalizada pela Lei nº 12.711/2012, trazendo como estudo de caso, a UFGD, localizada no estado do Mato Grosso do Sul.

A referida lei foi sancionada em 29 de agosto de 2012, pela presidenta Dilma Vana Rousseff e regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 e pela Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) nº 18/2012, formalizando a política de cotas em todas as instituições federais de ensino, passando a garantir a reserva de cinquenta por cento das matrículas por curso e turno para alunos oriundos integralmente do ensino público. De acordo com a Lei mencionada, metade desse percentual deve ser destinado aos candidatos que comprovarem renda mensal de até um salário mínimo e meio por membro da família. Desse percentual, a Lei também estabelece uma proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas¹, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa distribuição leva em conta a composição da população da unidade da Federação onde está instalada a instituição (BRASIL, 2012a).

Justificando a escolha do tema

O interesse pela temática é decorrente da minha atuação profissional como Técnica em Assuntos Educacionais na UFGD. Atuo na Pró-reitoria de Ensino de Graduação

¹ O IBGE considera cor ou raça como a característica declarada pelas pessoas de acordo com as seguintes opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena. De acordo com esse órgão, a população negra no País corresponde à soma de pretos e pardos.

(PROGRAD), órgão subordinado à reitoria, responsável pelo planejamento, coordenação, execução, controle, supervisão e avaliação das atividades de ensino da instituição. É também responsável por realizar a avaliação de renda dos estudantes que foram aprovados no Processo Seletivo Vestibular (PSV) e Sistema de Seleção Unificada (Sisu) via reserva de vagas. Para tanto, a instituição, a cada ano, designa um grupo de servidores para atuar na comissão de análise de renda. No ano de 2014 atuei nessa comissão reforçando ainda mais o interesse em investigar a implementação das políticas de cotas na UFGD, além de perceber o enorme desafio que a universidade tem para colocar em prática a lei.

No nível pessoal, a realização desta dissertação reveste-se de suma importância como estímulo à minha capacitação para dar continuidade ao trabalho que realizo na PROGRAD/COGRAD.

A escolha do tema justifica-se, ainda, em virtude de a Lei 12.711/2012 ter sido sancionada há três anos e, embora o tema de cotas sociais e raciais seja recorrente na produção científica brasileira, ainda há poucos estudos sobre as implicações da Lei recentemente aprovada. Desse modo, espera-se que os resultados do estudo aqui delineado contribuam para o aperfeiçoamento da política de cotas na UFGD e, ainda, para a sua avaliação, uma vez que a mesma será revisada em 2022.

A escolha do tema em pauta constitui um esforço a mais para enriquecer os estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Avaliação da Educação Superior (PAES), na Linha de Políticas e Gestão da Educação do PPGEd, que toma como um de seus objetivos a investigação das políticas direcionadas à educação superior.

Problematizando o tema da pesquisa

A implementação da política de ações afirmativas por meio de reserva de vagas na educação superior brasileira é marcada por muitos conflitos e controvérsias de opiniões. A reserva de vagas nas universidades públicas, especialmente as cotas raciais, suscitou debates públicos sobre a sua constitucionalidade, segundo as normas brasileiras. Em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu por unanimidade que as ações afirmativas são constitucionais e políticas essenciais para a redução de desigualdades e discriminações existentes no País (SEPPPIR, 2015).

Embora o Brasil se constitua como um país democrático, no qual a mobilidade social é algo possível, permanece a situação em que a cor, sexo e classe social do indivíduo influem

na definição das oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, progressão na carreira, desempenho educacional, acesso ao ensino superior, participação na vida política (MOEHLECKE, 2002).

Desde o início do século XXI, foram propostas ações afirmativas para diversos segmentos da sociedade brasileira, sendo uma delas a reserva de vagas com recortes sociais e/ou raciais, adotadas por universidades públicas, primeiramente as estaduais, por iniciativa do legislativo e posteriormente pelas universidades federais, que por decisão interna, adotaram programas próprios de ações afirmativas. As ações afirmativas também podem se apresentar como outras medidas: cotas, bônus, preferência, vantagens, aumento do número vagas (MATTA, 2012), bolsas dos programas de assistência estudantil, etc. Desde agosto de 2012 as instituições federais devem cumprir o que determina a lei nº 12.711/2012.

As ações afirmativas ao longo dos séculos XX e XXI vêm se materializando em diversos países na forma de programas, leis, atos, decretos como um poderoso mecanismo combate à discriminação, visando, desse modo, a minimizar as desigualdades existentes (PIRES, 2013).

Neste trabalho as ações afirmativas são definidas como medidas que buscam desnaturalizar a desigualdade e a discriminação. Para tanto, utilizamos o conceito de Gomes (2001) por considerar a sua amplitude na definição:

[...] as ações afirmativas consistem em políticas públicas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, de compleição física e situação socioeconômica. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade (GOMES, p. 6-7)

À época da publicação da Lei 12.711/2012, um dos argumentos utilizados contra a aplicação de cotas em instituições de ensino superior, é que haveria uma queda da qualidade do ensino. Parcelas dos reitores das universidades, na época da aprovação da lei, se posicionaram contra, alegando que a lei feria a autonomia universitária (BERGAMASCO, 2012). Parte da grande mídia brasileira argumentou nos meios de comunicação que o projeto que criou as cotas em instituições públicas federais havia gerado dúvidas e polêmicas em várias instâncias.

No meio acadêmico, a divisão de opiniões se acirrou. No ano de 2007, um grupo de pesquisadores publicou um livro denominado “Divisões Perigosas: Políticas Raciais no Brasil

Contemporâneo”, cuja finalidade foi se posicionar criticamente contra à implementação de políticas de recorte racial no Brasil. O foco foi se opor ao projeto de lei das cotas raciais nas universidades e ao Estatuto da Igualdade Racial, com a justificativa que, caso esses projetos de leis fossem aprovados, “[...] teriam como consequência imediata a inclusão de “raça” entre os pilares conceituais do Estado brasileiro” (FRY,2007, p. 9). Um dos principais argumentos dos autores do livro é que a criação do sistema de cotas estaria contribuindo para edificar uma divisão racial no país, entre brancos e negros, bem como incitando a prática do racismo.

Outras opiniões se mostraram contra, questionando que, na medida em que todos somos iguais perante a Constituição, por que seria necessário adotar um política discriminativa para favorecer grupos específicos para ingressar na universidade? Nessa visão, a adoção desse tipo de política estaria reforçando a discriminação racial?

Algumas parcelas defendem que não seria necessário esse tipo de política, pois se ocorresse melhorias da educação básica pública, os alunos oriundos dessa dependência administrativa, teriam a mesma chance de concorrer a uma vaga com os alunos do ensino privado. Essa posição é muito defendida por membros da comunidade acadêmica como a antropóloga Eunice Durham, afirmando que a adoção de sistema de cotas, sejam elas raciais ou sociais, não irão combater os problemas reais das desigualdades sociais e escolares do país, uma vez que não permitiria a inclusão de todos (DURHAN, s/d).

Outro ponto polêmico é sobre a indagação de quais parcelas da população são contempladas pelas cotas. Alguns argumentam que somente a adoção do critério “escola pública” seria o necessário, pois abarcaria brancos, pardos, pretos e indígenas pobres. Assim, defendem que o critério cor ou raça acaba excluindo os brancos pobres que não ingressam na universidade.

Essa posição é assumida até mesmo pelos cotistas de escola pública e/ou escola pública e renda inferior a um salário mínimo e meio, os quais se posicionam contra a utilização de critérios raciais para o preenchimento de vagas. Em entrevista realizada com um cotista do curso de Medicina da UFGD ao Boletim Premissas, publicação da Assessoria de Comunicação Social e Relações Públicas da instituição, realizada em março de 2014, o estudante argumenta que: “Defendo as cotas por renda porque a realidade de um estudante de uma família de baixa renda é diferente. Mas um garoto que tem a mesma condição financeira que eu, que também veio de escola pública, tem as mesmas chances de entrar na universidade independentemente da cor da sua pele ou sua origem étnica” (UFGD, 2014).

A crítica mais frequente ao sistema de cotas é com relação ao critério de cor ou raça, estipulado na lei. O foco da discussão está em torno das cotas para negros, situação que não

ocorre com o indígena. Entre os questionamentos está como identificar quem é negro no Brasil, ocorrendo assim a negação do histórico de discriminação e preconceito em uma sociedade que pratica o racismo velado. Isso acaba refletindo na atitude de alguns estudantes negros que não se inscrevem pela reserva de vagas por entenderem que não são merecedores dessa vaga. Como argumenta Pires (2013) há uma tendência de negar a existência do racismo² no País, apontando que quando se implanta políticas de recorte racial ocorre uma “[...] maior mobilização no sentido de questionar a necessidade, viabilidade ou mesmo a constitucionalidade das políticas que utilizam de critérios étnico-raciais para garantir condições de dignidade a pretos e pardos” (p. 212).

Os argumentos como compensação/reparação histórica pelo passado discriminatório que as populações indígenas e negras sofreram, também são usados para questionar a necessidade de cotas, pois responsabilizariam a sociedade de hoje, por efetuar reparações, por explorações realizadas no passado.

Outra justificativa usada contra as cotas raciais é que estas estariam legitimando a ideia de que pretos, índios e pardos não teriam capacidade intelectual para ingressar na universidade através do seu mérito, necessitando, assim, de uma reserva de vagas.

Em contrapartida, existe um rol de justificativas para legitimar a adoção do sistema de cotas. Um dos principais argumentos é a constatação de que a universidade brasileira abriga em sua maioria esmagadora pessoas de cor branca, enquanto a composição da sociedade brasileira é majoritariamente composta por pardos e pretos.

Tabela 1: Comparação da composição raça e cor

| | % Branca | % Amarela | % Preta | % Indígena | % Parda | % Informação Indisponível |
|----------------------------------|-------------|--------------|------------|---------------|------------|---------------------------------|
| Brasil* | 47,73 | 1,09 | 7,61 | 0,423 | 43,13 | 0,02 |
| Mato Grosso do Sul* | 47,29 | 1,22 | 4,9 | 2,99 | 43,59 | 0 |
| Educação superior no Brasil** | 25,04 | 1,06 | 3,04 | 0,19 | 12,44 | 32,37 Não declarado 35,86 |
| UFGD*** | 60,72 | 3,06 | 4,95 | 0,67 | 29,23 | 0,67 |

² Conforme argumenta Pires (2013) “o racismo atinge o ser humano internamente, quando forja e perpetua visões depreciativas e viciadas acerca da própria personalidade e, externamente, quando define os limites e condições em que se darão as trocas intersubjetivas entre os seres humanos. Ao hierarquizar pessoas e definir lugares socialmente determinados a partir de fenótipos e da aparência, impacta diretamente na construção da autonomia dos sujeitos” (p.212).

*Fonte: IBGE Censo demográfico de 2010. **Distribuição raça/cor dos matriculados em cursos presenciais e a distância no Brasil em 2013 / Fonte: Censo da Educação Superior INEP/MEC. ***Os dados da UFGD são dos alunos matriculados nos cursos presenciais de graduação no ano de 2014. Fonte: SIGECAD

Conforme podemos observar na tabela 1 há diferenças de raça ou cor quando se leva em consideração a distribuição de negros na população brasileira e sul matogrossense e a distribuição no ensino superior. No Brasil a soma de pardos, pretos e indígenas corresponde a 51,38% e no Mato Grosso do Sul é de 51,95%. Já na UFGD ocorre uma inversão: pretos, pardos e indígenas correspondem a 34,85% e brancos a 60,72%. Referente aos dados da composição raça/cor dos cursos de graduação no Brasil no ano de 2013, também há proeminência do preenchimento das vagas pelos autodeclarados brancos. Apenas 15,67% se autodeclararam preto, pardo ou indígena.

Carvalho (2005) indica os estudos de Carlos Hasenbalg, Néelson do Vale Silva, Antonio Sergio Alfredo Guimarães e Kabengele Munanga, realizados ao final do século XX, como referências para confirmar um quadro dramático de discriminação racial no Brasil de modo estrutural.

Alguns desses estudos serão abordados no capítulo II, que traz a análise de consagrados autores sobre a importância das cotas raciais e sociais.

Os primeiros estudos sobre as ações afirmativas na educação superior discutiram as políticas destinadas à população negra, colocando em causa a questão do racismo. Gomes (2001) efetuou estudos sobre o conceito de ações afirmativas, traçando sua trajetória, bem como, analisando o debate jurídico norte-americano. Argumentou que a ideia de igualdade formal construída a partir da queda do Antigo Regime, não se transformou numa concepção substancial de igualdade, sendo assim necessário observar as desigualdades concretas existentes na sociedade para construção de uma justiça social, como a adoção das ações afirmativas (GOMES, 2001).

Já os estudos efetuados por Carvalho (2005) denunciam o silêncio sobre o racismo no meio acadêmico, afirmando que há uma segregação racial implícita nesse ambiente, principalmente quando se analisa a composição racial de quadro de docentes das universidades. Apontou a necessidade de que as universidades coloquem em questão a exclusão racial por elas mesmas. Nesse sentido, é um dos defensores da adoção de sistemas de cotas na graduação, pós-graduação, na realização de concursos públicos docentes nas universidades, bem como, na composição das sociedades científicas.

O estudo de Barbosa (2014) considera que há três concepções em torno das políticas de ações afirmativas para acesso e permanência na Educação Superior no campo acadêmico brasileiro: a) estudos que vêem as cotas étnico-raciais como promotoras da iniquidade; b) estudos que analisam as cotas étnico-raciais em seu confronto com as cotas sociais; c) produções que enfatizam cotas étnico-raciais como promotoras de equidade.

Entre os estudos relativos à Lei 12.711/2012, situa-se o de Feres Junior et al. (2013) que realizaram uma análise comparativa sobre o perfil da ação afirmativa nas instituições federais do Brasil em 2012 (antes da vigência da lei) com o ano de 2013 (primeiro ano de implementação da lei). Entre os primeiros impactos detectados da lei, foi o aumento significativo de vagas para alunos de escola pública e não-brancos.

Para discussão desse processo na UFGD e da própria implementação³ da política de ações afirmativas, utilizaremos os referenciais de pesquisadores que discutem políticas públicas educacionais, buscando compreender como ocorre esse processo. Entre eles, apontamos Villanueva (1992) Draibe (2001) e Frey (2000). Esses autores subsidiaram as análises que serão efetuadas nos capítulos I e III.

Na primeira década do século XXI, diversas instituições públicas de ensino brasileiras passaram a adotar ações afirmativas, principalmente por meio do sistema de cotas. Muitos encontros, seminários e debates foram realizados sobre o assunto, dando origem a grupos de pesquisa e de acompanhamento dessas políticas, desdobrando-se em temática de pesquisa na pós-graduação brasileira. Parte dessa produção se debruçou a investigar como estava ocorrendo a implementação dessas políticas no universo acadêmico.

Para dar sustentação ao debate sobre a questão das ações afirmativas mediante reserva de vagas foi realizada uma análise bibliográfica por meio de estudos e pesquisas empíricas disponíveis no Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT), buscando traçar um

³A escolha do termo implementação, utilizado na composição do título, bem como, ao longo do texto, acerca da adoção da Lei 12.711/2012, parte da discussão efetuada pelo campo das políticas públicas com respeito à utilização dos termos *implantação e implementação*. Ocorre que muitas vezes, esses termos são utilizados como sinônimos, mas, no entanto, se referem a etapas diferentes da política. A implementação refere-se ao momento em que a política é posta em prática (FREY, 2000). Na fase atual da presente pesquisa, analisamos os impactos projetados e as primeiras respostas sobre os resultados verificados na fase da inserção da política de cotas na UFGD. Por essa razão, referimo-nos a essa fase como *implementação* de políticas.

panorama sobre a produção acadêmica referente às ações afirmativas no ensino superior no Brasil no período de 2011 a 2014⁴.

O foco principal da discussão foram os trabalhos que abordam estudos empíricos sobre a adoção de reserva de vagas nas universidades brasileiras realizados na área da Educação e da Sociologia. Os estudos que se configuram como investigações, no campo teórico ou jurídico, não foram inclusos nesse levantamento. Justifica-se a escolha dessas fontes em virtude de o banco de teses e dissertações apresentarem pesquisas já concluídas. As publicações científicas realizadas pela área do conhecimento da Educação e Sociologia⁵ expressam, em parte, a consolidação do campo de investigação sobre as ações afirmativas no ensino superior no campo acadêmico.

Além disso, foram encontradas duas dissertações cujo objeto de pesquisa foi analisar a produção acadêmica sobre as ações afirmativas no Brasil no período de 2001 a 2011. A primeira intitulava-se “Ações Afirmativas na educação superior: um estudo sobre dissertações defendidas em universidades federais de 2001 a 2011”, de autoria de Edneuzza Alves da Silva (SILVA, 2012), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Brasília, buscou identificar quais os argumentos utilizados sobre as ações afirmativas estão presentes em 22 dissertações produzidas na área da Educação e Ciências Sociais. Identificou que o argumento justiça social estava conjugado com o argumento reparação.

Outra dissertação foi defendida em 2012 no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro de autoria de Maythe de Bríbean San Martin Pulici, intitulada “A Pesquisa acadêmica sobre Ação afirmativa no Brasil: um estudo conceitual das teses e dissertações no período entre 1987 e 2010” utilizou como fonte de pesquisa o banco de tese da CAPES, selecionando 35 estudos para análise. Constatou que os estudos sobre as ações afirmativas vêm crescendo nos últimos anos, sendo a predominância sobre o acesso da população negra à universidade. Observou também, que a maioria dos estudos apontam as políticas de ações afirmativas como um importante mecanismo para

⁴ A pesquisa no banco de teses da CAPES foi realizada no período de 11/08/2014 a 21/09/2014, no qual foram registradas 139 teses e dissertações, utilizando-se como recorte temporal o período de 2011 a 2014. O primeiro termo de busca utilizado foi “ações afirmativas”. As dissertações e teses que não se enquadraram no critério, não foram apreciadas neste trabalho. Desse modo, das 139 teses e dissertações registradas, 14 foram selecionadas para análise. O mesmo procedimento foi realizado com o termo de busca “cotas” no dia 1/12/2014. Do total de 180 registros encontrados, 05 trabalhos se tratavam de estudos sobre a implementação das cotas em instituições sendo selecionados para compor a amostra de análise. O banco de Teses da CAPES está disponibilizando os dados sobre teses e dissertações no período de 2010 a 2012. Utilizando os mesmos parâmetros, realizamos busca na BDTD, em que foram encontrados 18 trabalhos com os termos “ações afirmativas” e “cotas”, dos quais foram selecionados 05 para análise.

⁵ Além dos trabalhos selecionados, ligados às áreas da Educação e da Sociologia, foram encontrados estudos nas áreas do Direito, Psicologia e Geografia, sendo que estes últimos não integraram a amostra.

redução das desigualdades e uma forma de justiça redistributiva e de reparação social entre diferentes segmentos e grupos sociais. Indica que há raros trabalhos que se posicionam contra a implementação de cotas nas universidades. É importante ressaltar, que embora não se localize produções se posicionando explicitamente contra o sistema de cotas, é possível identificar, nos discursos do meio acadêmico, opiniões que negam a real necessidade desse tipo de política compensatória.

Referente ao levantamento realizado no Banco de Teses da CAPES e da BDTD, as instituições de ensino que mais se destacam na produção de trabalhos sobre a temática é a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com 03 trabalhos cada uma. A seguir, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e a Universidade Federal do Ceará (UFC), com 02 trabalhos. As demais instituições (Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Amazonas (UFAM), contam com um trabalho sobre a temática, de acordo com os critérios estabelecidos. As instituições estaduais elaboraram 10 trabalhos, as federais 10 e as instituições privadas 04. É importante lembrar que a UFRGS implantou as cotas no ano de 2008 com recorte racial, dando origem a um dos processos julgados pelo STF no ano de 2012 sobre a constitucionalidade das cotas raciais. Já os trabalhos defendidos na UNICAMP trazem como lócus de pesquisa a experiência de outras instituições de ensino.

Tabela 2: Distribuição dos trabalhos por área

| Área do conhecimento | Nº de trabalhos | % |
|---------------------------------|-----------------|-------|
| Educação | 18 | 75 |
| Avaliação de Políticas Públicas | 2 | 8,33 |
| Sociologia | 4 | 16,66 |
| Total | 24 | 100 |

Fonte: Elaboração própria a partir das informações coletadas no banco de teses da CAPES e BDTD (2015).

A área que mais se destacou sobre a investigação dos programas de ações afirmativas adotadas pelas universidades foi a área de Educação (75%). Isso pode estar atrelado a linhas de pesquisa de Políticas Públicas da Educação que os programas de pós-graduação em Educação desenvolvem. Referente aos trabalhos do campo da Sociologia, o foco está nos estudos que se reportam ao mito da democracia racial; justiça social; mecanismos de reprodução de classe; desigualdades sociais.

Os estudos evidenciam que a adoção de ações afirmativas na forma de sistema de cotas vem crescendo desde o início da década passada. Conforme o estudo de Cordeiro (2007) o aumento pelo interesse pela temática das ações afirmativas ocorreu a partir de 2003, quando algumas universidades estaduais já as tinham implantado ou estavam em fase de implantação.

Nas 24 instituições investigadas, 8 estudos se referem à experiência de universidades estaduais e 16 à experiência de universidades federais, sendo 2 estudos sobre um instituto federal de ciência e tecnologia. Embora as primeiras iniciativas das políticas de cotas ocorreram nas instituições estaduais, as práticas institucionais das universidades federais vêm sendo mais abordadas. O maior número de trabalhos nas instituições federais pode ser um reflexo do número maior de instituições federais (59) com relação às instituições estaduais (39) que existem no País. Também o maior número de programas de pós-graduação nas instituições federais pode ser um indício.

No quadro 1, agrupamos o objeto de estudo das dissertações e teses nas seguintes categorias:

Quadro 1: Distribuição das teses e dissertações por objeto de estudo

| Objeto do Estudo | N. de trabalhos |
|---|------------------------|
| Análise sobre as práticas institucionais sobre políticas de cotas sociais e raciais | 13 |
| Acesso da população negra à educação superior | 6 |
| Acesso da população indígena à educação superior | 3 |
| Acesso da população negra à educação superior e cotistas sociais | 1 |
| Desigualdade racial e social | 1 |
| Total | 24 |

Fonte: Elaboração própria (2015).

O objetivo de realizar o levantamento de estudos e pesquisas foi identificar as teses e dissertações que discutissem as práticas institucionais sobre a adoção de políticas de cotas nas universidades. O que foi observado é que grande parte dos estudos tem como foco discutir o

acesso da população negra à educação superior, seja pelo viés dos cotistas, professores, ou pelo olhar das políticas públicas. Essa tendência já foi indicada no estudo de Pulici (2012) sobre as pesquisas que são realizadas nos programas de pós-graduação: a predominância de estudos que discutem o acesso da população negra à educação superior. Este estudo apontou que o referido tema é recorrente nas pesquisas sobre ações afirmativas, atribuindo essa tendência para a “necessidade do debate sobre a discriminação e reparação cultural, bastante reivindicado pelos negros, mas ainda não compreendido ou sequer estudado profundamente pela sociedade” (p.54). A pesquisadora aponta também que a comunidade negra é a responsável pela propagação das ações afirmativas no Brasil, já que a maioria das ações é voltada para este público.

Os trabalhos categorizados com enfoque na análise no acesso da população negra e população indígena na educação superior trazem a fala dos sujeitos cotistas para a centralidade de seus trabalhos. São os casos de Estácio (2011); Bello (2011); Jodas (2012) Doebber (2011); Pereira (2011); Oliveira (2013).

Os estudos de Salviano (2011) e Emerich (2011), Valentim (2012); têm como finalidade discutir o acesso da população negra à educação superior, com enfoque na percepção dos professores sobre o sistema de cotas para os negros.

Os trabalhos cujo foco é as práticas institucionais têm objetivos diversos: analisar como vem operando as práticas institucionais Doebber (2011); Ávila (2012) verificar as ações de acompanhamento e favorecimento para a permanência e êxito dos cotistas, Stroisch (2012); avaliar o processo de implementação e execução de um programa de ações afirmativas adotada por uma instituição Faria (2011), Souza (2012), Matta (2012), Nunes (2011); Melo (2011); Costa (2012), Anhaia,(2013), Krainski (2013); Hamú (2014); investigar as principais tendências das políticas de institucionalização Noroes (2011). Esses são estudos com ênfase nas experiências institucionais.

Há trabalhos cujo objetivo é efetuar uma análise mais ampla da política de cotas, a exemplo de Santos (2011), que visa identificar se essa política contribui para a democratização do ensino superior no Brasil. Já o estudo de Andrade (2012) discute a desigualdade racial e social a partir do caso da UFPE sobre o impacto na composição racial dos ingressantes. A maioria dos estudos estabelecem nexos entre a justiça social e as desigualdades sociais, posicionando a favor da política de cotas. Outro aspecto levantando é a menção da necessidade da adoção de políticas de permanência destinadas aos cotistas, para que se garanta o acesso, a permanência e o êxito acadêmico.

Quanto à questão metodológica, a grande maioria das pesquisas é definida pelos autores como sendo de natureza qualitativa. Para a coleta de dados, os pesquisadores utilizam de técnicas diversas: entrevistas semiestruturadas; aplicação de questionário e estudos quantitativos.

De acordo com o levantamento realizado podemos inferir que as ações afirmativas vêm sendo temática de pesquisa investigada por programas de pós-graduação na área Educação, principalmente, quando se refere a análise e avaliação de políticas de acesso e permanência no ensino superior, seja pelo viés racial (com mais proeminência), bem como, pelo viés das cotas sociais.

Um dos trabalhos mais recentes acerca da implementação das ações afirmativas no ensino superior brasileiro é o livro publicado pela Rede de Pesquisadores pelas Ações Afirmativas, denominado: O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012), que tem como fito avaliar a experiência de seis universidades federais e duas estaduais: UEMS, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de Juíz de Fora (UFJF), UFRGS, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS).

É importante salientar que essas instituições aprovaram em seus conselhos universitários ou por decisão do poder legislativo (no caso das estaduais) propostas diferentes de reservas de vagas. Observa-se assim, similaridades e diferenças com relação aos percentuais de vagas reservadas, público alvo (negros, indígenas, índios descendentes, índios aldeados, quilombolas e estudantes de escolas públicas) e o tempo de vigência do programa. No caso das instituições federais, as experiências relatadas no livro referem-se ao período anterior à vigência da Lei 12.711/2012, em que cada universidade desenhou seu programa de ações afirmativas. Entre os principais efeitos apontados desses programas estão:

- no que tange os dados de matrículas e conclusão, a população indígena apresenta maiores dificuldades de permanecer na universidade; (CORDEIRO, 2013);
- as cotas permitiram a visibilidade de negros e indígenas na universidade. Sem esse tipo de política não se veria egressos pertencentes a esse segmento no meio acadêmico (CORDEIRO, 2013);
- entre as mudanças necessárias para que se promova uma efetiva política de inclusão étnico racial, apontam como necessário as adequações nos currículos e amplo processo de reflexão e análise das condições de ensino e aprendizagem (CORDEIRO, 2013);

- inserção de estudantes oriundos de extratos economicamente mais baixos da população em cursos de alta demanda e de escolas públicas, bem como, a elevação do contingente de estudantes cujos pais possuem baixa escolaridade (SANTOS E QUEIROZ 2013);
- instituições que definiram uma proporcionalidade no número de inscritos e não uma porcentagem fixa de reserva de vagas para a população negra se mostrou ineficiente para oportunizar condições mais igualitárias de disputas. Nesse sentido, a população negra permaneceu subrepresentada na universidade estudada. Esse desenho de políticas de cotas se mostrou mais efetivo para estudantes oriundos de escola pública e tímido na inclusão de negros (SILVA E PACHECO, 2013);
- em alguns casos, as cotas propiciaram o acesso de alunos de escolas públicas a cursos mais concorridos, porém, não houve aumento no percentual de alunos negros na instituição, caso da UFJF (BERALDO; MAGRONE, 2013);
- ocupação significativa das vagas reservadas por estudantes de escolas públicas por estudantes oriundos de escolas públicas federais, principalmente em cursos mais concorridos. Esse foi o caso relatado pela UFRGS e UFJF; (MONSMA, SOUZA, SILVA, 2013); (BERALDO E MAGRONE, 2013);
- incremento de estudantes pretos e estudantes de escolas públicas aprovados no vestibular, no entanto, não houve total preenchimento das vagas destinadas à população negra de escola pública (UFRGS); (MONSMA, SOUZA, SILVA, 2013)
- proporção mais significativa de pretos de escolas públicas do que de pardos egressos dessa mesma categoria administrativa. De acordo com Monsma, Souza e Silva (2013), essa situação pode ser explicada pela confusão que o termo “negro” carrega, pois muitos desconhecem que essa expressão refere-se a soma de pretos e pardos;
- cotistas procuram mais cursos que apresentam baixa concorrência para obter melhores chances de ingressar na instituição;
- desconhecimento dos estudantes de escolas públicas sobre a reserva de vagas (UFSC) (TRAGTENBERG, et. al, 2013);
- elevação do número de estudantes que cursaram toda a educação básica em instituições públicas; (UFSC). (TRAGTENBERG, et. Al, 2013);
- cotistas negros de escola pública evadem menos do que os ingressantes pela classificação geral, mas reprovam mais. (UFSC). (TRAGTENBERG, et. Al, 2013);
- alteração do perfil de estudante, quando compara a origem social, tipo de escola que concluíram o ensino médio e a autodefinição em termos de cor de pele dos estudantes

ingressantes (UFS). As principais mudanças ocorreram em cursos de maior concorrência no vestibular. (NEVES, 2013).

- alunos cotistas tiveram índices de permanência superiores aos não cotistas e índices inferiores de reprovação, com exceção dos cursos das áreas das Exatas (UFS). (NEVES, 2013).

Pode-se pontuar, assim, que a implementação desses programas teve os efeitos esperados na diversificação racial e social do universo acadêmico. A inclusão de cotistas negros dependeu do desenho da política de cotas de cada instituição.

Diante de um contexto de expansão do acesso à educação superior, com a formulação e implementação de políticas direcionadas ao ingresso de estudantes com perfis diferenciados neste nível, as ações afirmativas têm sido alvo de estudos em instituições diversas, de todas as regiões do país, o que reforça a relevância desta temática no contexto brasileiro.

Essa atenção pode ser entendida como fruto das mudanças na sociedade brasileira, quando o mérito acadêmico passa a ser questionado como único critério para ter acesso a bens sociais, como a educação. Assim, a sociedade passa a reconhecer a necessidade de um conjunto de medidas de acesso diferenciado para grupos historicamente excluídos do ambiente universitário. Os apelos pela democratização do ensino, a discussão midiática aliada à demanda pela elevação da escolarização, fez repensar os mecanismos de acesso à educação superior.

No caso das ações afirmativas na educação superior, percebemos que as universidades estaduais e federais, ao adotarem políticas de cotas, seja por decisão do poder legislativo ou por decisão de seus conselhos universitários, apostaram na diversificação social e racial de seus bancos universitários. Seus relatos de experiências transformados em produção científica ajudaram na construção, discussão e validação da política de ações afirmativas materializada na Lei nº 12.771/2012.

Os trabalhos identificados sobre a análise das práticas institucionais constituirão um importante norte para a pesquisa que estamos realizando, pois se aproximam da proposta de estudo apresentada para esta dissertação de mestrado.

Destacamos que a tendência de novas pesquisas que irá se construir ao longo dos próximos anos será em virtude da necessidade de análise da implementação da Lei 12.711/2012, que está mudando a composição racial e social dos bancos universitários de várias instituições brasileiras, principalmente em cursos considerados de maior procura nos processos seletivos.

Questão norteadora e objetivos da pesquisa

A problematização aqui delineada dá sustentação para se definir a questão norteadora da investigação: - As políticas de cotas sociais e raciais, implementadas na UFGD, vêm contribuindo para concretizar a política de ações afirmativas na educação superior? A partir desta questão, foram definidos os objetivos – geral e específicos.

- Objetivo geral:

Verificar se o processo de reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas, instituído pela Universidade Federal da Grande Dourados, atende aos objetivos da Política de Ações Afirmativas na educação superior.

- Objetivos específicos:

- a) identificar as ações, as estratégias e os critérios traçados pela UFGD para realizar a seleção dos cotistas e verificar se estão atendendo ao disposto na regulamentação da Política de Ações Afirmativas;
- b) identificar e analisar os embates internos e externos que a UFGD enfrentou no processo de implementação da política de cotas;
- c) analisar os possíveis efeitos das ações implementadas pela UFGD para assegurar o ingresso (ocupação das vagas), a manutenção e a permanência dos cotistas na universidade;
- d) verificar se há diferença no desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas no período de 2013 a 2014, por meio do Índice de Desempenho Acadêmico (IDA).

Caminho metodológico

As questões e os objetivos desta investigação levam a adotar uma modalidade qualiquantitativa, que ao se combinar, fornecem um quadro mais geral de estudo.

Flick (2009) sinaliza para a necessária e útil ligação entre a pesquisa qualitativa e quantitativa, uma vez que a pesquisa qualitativa possui uma variedade de abordagens e pode se apoiar na pesquisa quantitativa e vice-versa. Assim, considera que as análises qualitativas devem facilitar a interpretação das relações existentes entre as variáveis do conjunto de dados

quantitativos. “A pesquisa qualitativa é considerada como um terreno de múltiplas práticas interpretativas que não privilegia nenhuma prática metodológica em relação à outra” (p. 20).

Conforme aponta Toulmin (1990, *apud* FLICK, 2009) a tendência é que a pesquisa social deva retornar aos sistemas locais para estudo do conhecimento das experiências no contexto em que estão inseridas. Os problemas devem ser temporalmente situados, sendo descritos e explicados a partir desse contexto. Conforme aponta o mesmo autor, a pesquisa qualitativa vem ganhando espaço para o estudo das relações sociais na medida em que mudanças aceleradas trazem novos contextos e perspectivas, necessitando de análises mais locais, temporais e situacionais.

Elege-se, assim, o estudo de caso, como estratégia de pesquisa, pela perspectiva de Yin (2005), na medida em que o foco se encontra em um fenômeno contemporâneo inseridos em um contexto, no caso, a democratização da educação superior no Brasil, trazendo o caso da implementação do sistema de cotas na UFGD. O estudo de caso possibilita analisar e compreender micro contextos, relacionando com os fenômenos sociais complexos. Também busca esclarecer o motivo pelo qual foi tomado um conjunto de decisões, como foram implementadas e com quais resultados. Questionamentos “como” e por que” são chaves para a construção da questão de estudo (YIN, 2005).

Para realização do estudo de caso, é necessário que se aponte uma unidade de análise, que no caso desta pesquisa, será a experiência da UFGD. Esta estratégia de pesquisa permite o uso associado de evidências quantitativas e qualitativas.

Para Yin (2005), é possível fazer uso de muitas técnicas de pesquisa, entre elas, a entrevista com as pessoas envolvidas. Há uma ampla variedade de fontes e instrumentos de coleta: documentos, artefatos, entrevistas e observações, levantamentos estatísticos, associando a pesquisa qualitativa e quantitativa. No caso desta pesquisa, foram utilizadas a análise bibliográfica, entrevistas, análise de documentos institucionais e da legislação sobre a lei das Cotas, além da coleta de dados estatísticos. A utilização dos dados numéricos forneceu subsídios e apontou alguns indícios para a análise qualitativa.

A revisão da literatura teve como finalidade mostrar uma parcela da situação do campo em que se investigou. Como sinaliza Yin (2005), as informações provenientes da revisão da literatura oferecem subsídios para encontrar as respostas para os seguintes questionamentos: “[...] quais as teorias utilizadas e discutidas? quais os conceitos utilizados e contestados? quais as discussões ou as controvérsias teóricas ou metodológicas nesse campo? quais as questões ainda permanecem em aberto?” (p. 62).

Para responder cada objetivo específico proposto para essa pesquisa, foram utilizadas as seguintes técnicas de pesquisas:

A realização de entrevistas não estruturada, do tipo guiada, deu suporte aos objetivos específicos, “a”, “b” e “c”. De acordo com Richardson (1999) este tipo de entrevista visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema. Chama a atenção, que por meio de uma conversação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa. “[...] As perguntas dependem do entrevistador que elabora um guia, e o entrevistado tem a liberdade de expressar-se como quiser guiado pelo entrevistador” (RICHARDSON, 1999, p. 212). As etapas das entrevistas consistiram: a) formulação das perguntas; b) elaboração de um guia com lembretes para realização da entrevista; c) coleta de dados do entrevistado, transcrição e análise.

Foram realizadas seis entrevistas com os seguintes sujeitos: gestora responsável em 2009 pelo acompanhamento do Plano do REUNI da UFGD (Apêndice A); pró-reitora de ensino de graduação (Apêndice B), pró-reitor de Assuntos Comunitários e Estudantis (Apêndice C); Presidente da Comissão de análise de renda dos candidatos selecionados no regime de cotas pelo Vestibular UFGD e pelo Sisu (Apêndice D); presidente do Diretório Central dos Estudantes da UFGD (Apêndice E); Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) (Apêndice F). Ao longo do texto a referência a cada um dos entrevistados será expressa de acordo com a segunda coluna do quadro 2:

Quadro 2: Referência aos entrevistados

| | |
|---|------------------------|
| Pró-reitora de Planejamento e Avaliação (PROAP) - gestora responsável em 2009 pelo acompanhamento do Plano do REUNI da UFGD | Pró-reitora 1 |
| Pró-reitora de Ensino de Graduação | Pró-reitora 2 |
| Pró-reitor de Assuntos Comunitários e Estudantis | Pró-reitor 3 |
| Presidente da Comissão de análise de renda 2014 | Presidente da Comissão |
| Presidente do DCE | Presidente do DCE |
| Chefe do NEAB | Chefe do NEAB |

Fonte: Elaboração própria

Essas entrevistas tiveram como finalidade trazer mais elementos para a análise do processo de implementação das políticas de cotas na UFGD. Para responder ainda os objetivos “a” e “b”, foram realizadas a coleta e análise das fontes documentais. A análise documental é considerada uma técnica de pesquisa utilizada pela abordagem qualitativa, que vem sendo utilizada por diversos campos do conhecimento. A análise documental consiste em

identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica (CORSETTI, 2006).

A análise documental buscou interrogar e interpretar os documentos institucionais e a legislação vigente com o intuito de perceber como ocorreu a instauração das políticas de cotas e como a instituição está colocando em prática.

Os seguintes documentos foram consultados em âmbito institucional:

- Editais do Processo Seletivo da UFGD 2013 e 2014 e do Sisu 2014;
- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2013-2017);
- Resolução nº. 173 de 24 de novembro de 2011 que aprovou a política de assistência estudantil da UFGD e demais regulamentos sobre programas de assistência estudantil;
- Documentos legais: Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 que dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino;
- Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 que regulamentou nº Lei nº 12.711/2012;
- Portaria normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, expedida pelo Ministro de Educação que dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino do que trata a Lei 12.711/2012;
- Tramitação do Projeto de Lei 73/1999 (que deu origem ao sistema de cotas);
- Diretrizes do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

O objetivo específico “e” a fonte da informação foi o SIGECAD. Foi gerado pela Coordenadoria de Desenvolvimento de Tecnologia da Informação (COIN), via Secretaria Acadêmica da UFGD, disponibilizados em planilha de Excel (2010).

O trabalho está estruturado em três capítulos. O capítulo I, apresenta uma breve digressão histórica da educação superior, dando relevo ao tema da sua democratização. O capítulo II abordou o debate de como se constituiu a discussão em torno da desigualdade social e racial no Brasil. O Capítulo III traz os resultados da pesquisa empírica, centrada na análise da implementação da política de cotas raciais e sociais na UFGD.

CAPÍTULO I - DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DO PRIMEIRO ESTATUTO DOS ANOS 1930 À INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS COTAS EM 2012

As políticas de ações afirmativas na educação superior, especialmente as raciais, são fruto de um processo histórico que ganham visibilidade a partir da Constituição de 1988, quando os direitos sociais no Brasil passam a ganhar espaço na agenda das políticas públicas no Brasil.

Este capítulo tratará do movimento para a democratização do ensino superior no Brasil no contexto das políticas públicas. Primeiramente, será apresentado um breve histórico sobre o processo de democratização do ensino superior brasileiro, posteriormente examinará as políticas de ações afirmativas brasileiras para o ensino superior para a questão da igualdade social e racial, resgatando as propostas apresentadas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff.

1.1 Breve histórico sobre a democratização da educação superior no Brasil

O acesso à educação superior no Brasil sempre foi destinado a uma elite. Ao longo do período colonial (1530-1822), Portugal não incentivou a criação de cursos. Com a vinda da família real portuguesa ao Brasil em 1808 são fundadas escolas de ensino superior, com enfoque profissionalizante e isoladas por áreas (SAVIANI, 2010). Na primeira Constituição outorgada de 1824 do Brasil, houve a previsão que instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos, no entanto, esse direito foi apenas anunciado e não efetivado. Com relação à educação superior, apenas foi mencionado que colégios e universidades ensinariam os elementos das ciências, belas artes e artes.

Em 1911 foi criado um exame para admissão às instituições públicas de ensino superior, que em 1915 passou a se denominar vestibular. De caráter classificatório, eliminatório e excludente, visando conter o aumento da demanda por educação superior, o vestibular passou a ser uma barreira para quem acessasse ou não a universidade, pelo fato de treinar os candidatos para resolver um dado modelo de avaliação. Sua influência nesse sentido foi decisiva até os anos 1990 (BARROS. 2014).

Somando isto à ausência de uma política de universalização da educação básica, gerou-se no País uma restrição aos estudantes pobres a ingressar na universidade pública, principalmente em cursos mais concorridos.

Durante a Primeira República (1889-1930), havia incentivo para a criação de instituições denominadas de livres, de iniciativa particular de forma isolada. O Manifesto dos Pioneiros de 1932 propôs uma escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, frequentassem a escola pública para que todas tivessem uma educação comum, igual para todos.⁶ No entanto, esse projeto de escolarização não foi levado adiante.

Já na década de 1960, iniciou-se a pressão pela reformulação do ensino superior brasileiro. Destacou-se a posição combativa da União Nacional Estudantil (UNE) com relação à situação arcaica e elitista das instituições universitárias (FÁVERO, 2006). Com o crescimento demográfico e o movimento de urbanização, ocorreu grande pressão para que o ensino superior se ampliasse no Brasil, visto que o ensino público não absorvia os alunos aprovados em processos seletivos. Saviani (2010) chama a atenção para a figura dos excedentes, “[...] isto é, jovens que obtinham a nota mínima para aprovação nos exames vestibulares, mas que não podiam ingressar no ensino superior por falta de vagas” (p. 8).

Com a instauração do Regime Militar⁷ foi realizada a Reforma Universitária em 1968, que marcou os rumos da educação superior brasileira. Com essa reforma houve a expansão do ensino superior por meio da criação de universidades públicas, notadamente nas capitais dos estados, mas isso que não representou uma democratização efetiva do acesso a essa etapa de ensino. Em meio às alterações trazidas pela Reforma Universitária de 1968, o Decreto nº68.908/71 instituiu o vestibular classificatório pelo qual o candidato seria admitido até o número total de vagas, especificado no edital, independentemente da nota mínima. Com esse mecanismo, foi extinto o excedente de aprovados nos processos seletivos, situação que havia incitado o movimento estudantil na reivindicação pela ampliação do número de vagas na

⁶Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>>. Acesso em: 24 de novembro de 2015.

⁷ Em 31 de março de 1964 foi deflagrado no Brasil contra o governo legalmente constituído de João Goulart (1961-1964) um golpe civil militar que durou até o ano de 1985. Nos primeiros dias do golpe foram efetuados atos de exceção denominados de Atos Institucionais, que davam amplos poderes aos militares, cerceando as liberdades individuais. Nesse período foi deflagrada uma violenta repressão que atingiu os setores politicamente mais mobilizados à esquerda. O golpe militar teve apoio de grande parte do empresariado, setores da Igreja Católica, imprensa, proprietários rurais e amplos setores da classe média que consideravam a intervenção militar necessária, como uma forma de pôr fim à ameaça de esquerdização do governo e de controlar a crise econômica (CASTRO, 2015)

educação superior pública (BORGES; CARNIELLI, 2005), embora o aumento efetivo de vagas ocorreu por força do crescimento de instituições privadas.

A década de 1980 foi caracterizada pela transição do regime militar para o regime democrático. Segundo Fonseca e Ferreira (2011), o início da década caracterizou-se como um período de aguda crise econômica decorrente do aumento da inflação e da dívida externa brasileira, além da redução do poder de compra da população e da quase falência do Estado. Nesse contexto, o regime militar entrou em crise e se procedeu a uma transição democrática negociada. A política de crescimento econômico embalada pelos governos militares foi substituída no final da década de 1980 por uma política centrada no combate à inflação, relegando ao segundo plano a questão do crescimento.

A década de 1980 foi marcada por uma intensa mobilização social e política no País, com a emergência de vários movimentos sociais que trazem para a esfera pública demandas reprimidas por 21 anos de ditadura militar (PAIVA, 2013). Uma das ações mais importantes ocorridas na década de 1980 foi a aprovação da Constituição Federal de 1988, considerada como a constituição cidadã, que passou a garantir a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados como direitos sociais (BRASIL, 1988).

O cenário do ensino superior acompanhou essa crise, sofrendo uma estagnação do número de matrículas na graduação. Somente na década de 1990, houve elevação no número de matriculados. É importante salientar que a ampliação no número de vagas, na década de 1990, deveu-se, também, à ampliação do ensino privado, que conseqüentemente, não abarcava os segmentos historicamente excluídos desse nível de ensino.

A Constituição de 1988 foi também um grande marco para justificar a luta pelo tratamento diferente àqueles que sofreram os efeitos da desigualdade social. Embora a Constituição tenha previsto a educação como um direito social, somente o acesso ao ensino obrigatório foi considerado um direito público subjetivo (BRASIL, 1988). Com relação ao acesso ao ensino superior, ficou estabelecido que “V - o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Art. 208, inciso V, BRASIL, 1988).

Com a vitória de Fernando Collor de Mello em 1989 e sua destituição em 1992, seu curto governo foi marcado pela implementação de medidas de caráter neoliberal como a desestatização, as privatizações, o controle da inflação e a abertura da economia para novos mercados. Com a sua substituição por um governo transitório, essas medidas, em parte, foram se materializar no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2010). Houve assim

transferência para o setor privado das atividades que pudessem ser controladas pelo mercado (MANCEBO, 2004).

Em 1990, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, na qual foram selados acordos internacionais e elaborado o documento Declaração Mundial de Educação. Segundo Fonseca (2009), por exigência da UNESCO houve a elaboração do Plano Decenal de Educação no Brasil, com base nas recomendações da Conferência de Jomtien. O Plano Decenal seguiu as orientações doutrinárias e as metas quantitativas do fórum internacional, entre elas, a prioridade conferida à ampliação do ensino fundamental, em detrimento do ensino médio e superior.

Em meados da década de 1990, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) empenhou-se em preparar o sistema de educação superior para responder às demandas do processo de reestruturação econômica e produtiva do capitalismo global, orientado pelas agências internacionais de fomento e financiamento (FONSECA, OLIVEIRA, 2010). O Banco Mundial (1995) recomendava que a expansão da educação superior fosse efetivada via setor privado, cabendo ao Estado agir quando sua atuação fosse indispensável. As instituições públicas deveriam buscar novas fontes de financiamento para diminuir as despesas do Estado.

A educação superior pública sofreu com a diminuição dos gastos públicos, com salários arrochados e recursos para manutenção e investimento progressivamente diminuídos. Conforme elucida Dourado (2002), a nova lógica imposta trouxe novos processos de regulação e gestão e formatos de privatização na arena educacional.

Estabeleceu-se, assim, um movimento em prol da mercantilização da educação superior. Como assinala Sguissardi (2008, p. 991), além das instituições privadas já ofertarem a maioria das vagas do ensino superior no País, observar-se que nesse período houve um crescimento acelerado das IES com fins lucrativos, com a ocorrência “[...] de “aquisições” e “incorporações” de IES isoladas e mesmo de “redes” universitárias ou fundos de investimento”. Esse modelo vincula-se aos interesses do capital, pois acaba tornando a educação em um bem comercializável, ou seja, em uma mercadoria. “[...] cada vez é maior a proeminência dos interesses privado/mercantis que desafiam a regulação estatal de caráter público e comprometem a formação universitária” (SGUISSARDI, 2008, p.992).

Com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) nas eleições presidenciais em 2002, um novo cenário se desenhou com respeito à expansão do ensino superior brasileiro. Seu primeiro Plano Plurianual (2004 - 2007) denominado de “Orientação estratégica de governo um Brasil para todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social”, seguiram um viés mais social, com o intuito de corrigir a histórica desigualdade entre regiões, pessoas, gêneros

e raças. Comparativamente ao viés economicista e privatista do governo FHC, a política do governo de Lula, buscou equilibrar as tensões que se produziam no embate de forças entre as demandas internacionais do campo econômico-produtivo e aquelas que provinham da mobilização dos educadores em prol de um projeto autônomo de universidade (FONSECA; SCAFF, 2015).

No segundo mandato de Luis Inácio Lula da Silva (2007-2010), a inclusão educacional ficou evidente no PPA 2008-2011, cujo título foi “Desenvolvimento com inclusão social e educação com qualidade”. Essa foi a primeira vez que o termo “educação” aparece como título no plano plurianual de um governo brasileiro (FONSECA; SCAFF, 2015).

Nesse PPA, o governo federal se compromete a fortalecer a educação superior com a finalidade de democratizar o acesso a esse nível de ensino. No ano de 2007, foi lançado o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) pelo governo federal, com o objetivo de ampliar os investimentos na educação básica, educação profissional e ensino superior. Para a educação superior propunha expandir a oferta de vagas para promoção de inclusão social pela educação (BRASIL, 2007b). Nesse documento, foi mencionada a necessidade de incluir jovens de baixa renda no ensino superior, os quais, por injunções econômicas, não conseguiam acessar esse nível de ensino. Embora na proposta oficial do PDE não haja uma recomendação explícita acerca da adoção de ações afirmativas, já se indicava a necessidade de buscar outros mecanismos de inclusão social.

Com relação à expansão do número de cursos e vagas do ensino superior público federal, um novo cenário já começara a se desenhar a partir de 2002 para a ampliação de sua oferta, mediante a criação de novas universidades federais e a expansão de campi universitários. Foram criadas cinco novas universidades interiorizadas durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso. No governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010), essa expansão foi ampliada com ato de criação de 14 universidades federais. No governo de Dilma Vana Rousseff foram criadas mais 4 instituições.

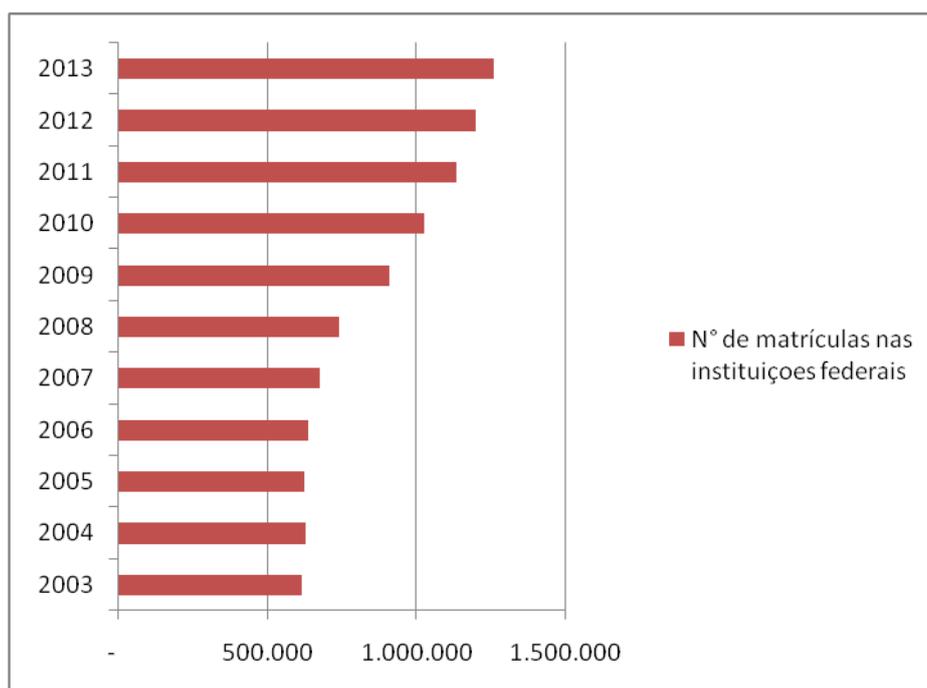
Grande parcela das universidades criadas fez parte do projeto Expansão I que compreendeu o período de 2003 a 2007 e denominou-se Programa Expandir. Instituído pelo MEC, teve como objetivo ampliar o acesso às universidades federais com política de

interiorização. Conseqüentemente houve elevação do número de municípios atendidos – de 114 para 272 – por universidades federais no período de 2003 a 2010.⁸

Na sua maioria, as novas universidades foram criadas no interior do país, onde não havia ainda unidades federais instaladas, contribuindo para ampliar o número de vagas no ensino superior, que antes estavam concentradas nos grandes centros urbanos. Muitas instituições eram campi avançados de outras universidades que foram aparelhadas para criação de uma nova universidade. Este foi o caso da UFGD, com relação à Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

A criação de novas universidades e institutos federais e a expansão de novos campi das instituições já existentes possibilitaram a elevação no número de matrículas na rede federal de ensino, conforme mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1: Expansão no número de matrículas na rede federal de ensino



Fonte: gráfico elaborada pela autora com dados do Mec/Inep/ Deed

O gráfico 1 mostra o número total de matrículas nas universidades federais, nos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia e nos centros federais de educação tecnológica.

⁸ Análise sobre a expansão das universidades federais 2003-2012. Documento elaborado pela Comissão constituída pela Portaria n° 126/2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 1 de dezembro de 2015

No ano de 2003, foram registradas 617.434 matrículas, já no ano de 2013, ocorreram 1.258.258, dobrando o número na rede federal de ensino.

Em junho de 2006, o Poder Executivo encaminhou para a Câmara dos Deputados o PL 7200/2006 denominado de “Reforma Universitária”, no qual estabelecia novas normas gerais da educação superior bem como novos mecanismos de regulação do sistema federal de ensino. Esse PL foi a segunda tentativa de institucionalizar a reserva de vagas nas instituições federais de ensino proposto pelo Executivo.

Entre os princípios mencionados nesse PL estava previsto a inclusão de grupos sociais e étnico-raciais sub-representados na educação superior. No artigo 45 do PL, havia previsões de colocar em prática políticas de democratização do acesso e de assistência estudantil das IFES. A proposta previa que as instituições federais deveriam “[...] formular e implantar, na forma estabelecida em seu plano de desenvolvimento institucional, medidas de democratização do acesso, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social” (BRASIL, 2006), bem como, estabelecer um percentual fixo de seu orçamento para as políticas estudantis. O desenho dos programas deveria considerar a promoção das condições acadêmicas de estudantes egressos do ensino médio público, especialmente afrodescendentes e indígenas.

No entanto, em agosto de 2006, o Executivo solicita o cancelamento do regime de urgência para a aprovação do PL 7200/2006, em razão da forte oposição das instituições de ensino privada, dos parlamentares que inseriram mais de 368 ementas ao PL e do Sindicato Nacional Dos Docentes Das Instituições De Ensino Superior (Andes) que acusou o projeto de privatista da educação superior. Esse recuo adiou mudanças na composição racial e social das universidades federais brasileiras.

1.2 A ampliação de oportunidades de acesso à educação superior e as políticas de inclusão social

Um programa considerado chave para a implementação de ações afirmativas nas universidades federais foi o REUNI. As universidades federais que efetuaram adesão ao programa, receberam recursos financeiros, para a ampliação de infraestrutura, equipamentos, e contratação de pessoal.

Conforme explicitado no documento diretriz desse programa no tópico destinado ao “Diagnóstico da educação brasileira”, aponta-se como um problema de estrutura e funcionamento, a questão de que:

[...] a universidade pública brasileira ainda não conseguiu implementar, por falta de decisão política interna, na maioria das IFES, e de recursos financeiros, uma política de ações afirmativas, com efetiva garantia de permanência de estudantes que apresentem condições sociais desfavoráveis (BRASIL, 2007c).

Nas recomendações realizadas pelo documento fica latente a sugestão de que as IFES adotassem alguma política de cotas:

A oferta de uma formação para a cidadania exige diversidade nos quadros acadêmicos. São, por conseguinte, desejáveis processos seletivos que evitem a busca de conhecimento memorizado. Eles deverão ser estruturados de forma a não discriminar estudantes das camadas menos favorecidas da população ou egressos de escolas públicas. Caso necessário, mecanismos efetivos de ação afirmativa poderão ser utilizados para garantir o acesso equânime da população (BRASIL, 2007c).

Assim, os planos de ação apresentados ao MEC, pelas IFES, deveriam conter previsões de adoção de inclusão social. Nas cinco dimensões postas pelo REUNI que as universidades deveriam propor ações, uma delas denomina-se compromisso social da instituição. Este item é subdividido em três tópicos: política de inclusão; programas de assistência estudantil e políticas de extensão universitária. O primeiro e o segundo tópicos estão vinculados à recomendação referente a ampliar o ensino superior para as demais camadas da população, o que induziu as IFES a proporem a adoção de ações afirmativas.

Conforme estudo realizado por Feres Junior, et al. (2013), constatou-se que, no ano de 2008, ocorreu uma proliferação de propostas políticas de ação afirmativa nas universidades federais, que até então estavam bem atrás das universidades estaduais no que toca a adoção desses programas.

A UFGD participou do REUNI e propôs a reserva de 25% (vinte e cinco por cento) das vagas dos cursos de graduação da instituição para alunos egressos de escola pública.

Outros programas, projetos e ações que podem ser destacados no governo de Luis Inácio Lula da Silva no âmbito da educação superior, ampliando o acesso e a permanência de grupos historicamente excluídos desse nível de ensino:

- Institucionalizado pela Lei nº 11.096 em 13 de janeiro de 2005, o PROUNI distribui bolsas de estudos aos estudantes não portadores de diploma de curso superior egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais e parciais nas instituições de ensino superior privadas. Em contrapartida, o Governo Federal oferece isenção de impostos para as instituições que aderirem ao programa. Essas mudanças

possibilitaram o ingresso de estudantes de baixa renda em cursos de alta demanda. O programa também possui dispositivos com relação à reserva de vagas, no qual cada instituição deve prever no seu termo de adesão um 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. Semelhante à Lei 12.711/2012, estas vagas devem ser, no mínimo, igual ao percentual do último censo, de acordo com cada Unidade Federativa.⁹

- criação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior no ano de 2005, que visa propor ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às IFES, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação¹⁰.

- ampliação da parceria público-privada, com o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Criado em 1999, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o programa foi remodelado para ampliar o número de estudantes atendidos. Esse programa abriu possibilidade para estudantes financiarem seus estudos num prazo mais prolongado, sendo identificada também como uma política de inclusão social;

- oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo – Procampo visando apoiar à formação inicial de professores em exercício na educação do campo e quilombola. A UFGD oferta desde 2013, o curso Licenciatura em Educação do Campo com foco nas populações de assentamentos da Reforma Agrária no Mato Grosso do Sul. O curso funciona em regime de alternância entre tempo-universidade e tempo-comunidade e habilita para docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio nas áreas do conhecimento de Ciências Humanas e Ciências da Natureza;

- criação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), no qual as IES públicas federais e estaduais foram convocadas a apresentarem propostas de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores para o exercício da docência aos indígenas¹¹. O objetivo do programa é formar professores para a docência no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio das comunidades indígenas, em consonância com a realidade social e cultural específica de cada

⁹ A respeito da implementação do PROUNI ver (MARQUES, 2010). Disponível em: <http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3258> Acesso em: 28 abr. 2015.

¹⁰ Informações referentes ao Programa disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>> Acesso em: 29 maio 2016.

¹¹ Demais informações sobre o PROLIND Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12258A> Acesso em: 3 set. 2015

povo (BRASIL, 2008). Na UFGD o curso Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu foi ofertado a partir do ano de 2006;

- implantação do Sisu, mecanismo por meio do qual são selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participarem, utilizando resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM¹²;

- criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), considerada um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância¹³.

- criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no ano de 2008 e regulamentado pelo Decreto Nº 7234 de 19 de julho 2010, tem como finalidade democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010). Sendo uma política focalizada, o programa visa atender prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio¹⁴;

- criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais (PNAEST)¹⁵. Proposto segundo a mesma lógica do PNAES, o programa visa fomentar a permanência de estudantes nas universidades públicas estaduais que efetuaram adesão ao Sisu;

- criação do Programa Integrado de Ações Afirmativas para Negros (BrasilAfroatitude) realizado em dez universidades que possuíam Programa de Ação Afirmativa para negros em 2005. O programa foi criado em parceria com o Programa Nacional DST-AIDS, do Ministério da Saúde e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, da Presidência da República. O programa teve como finalidade fomentar a participação e mobilização dos estudantes sob regime de cotas das universidades públicas na luta contra

¹² Demais informações sobre o SiSu podem ser obtidas na página <<http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas>>. Acesso em: 28 abr. 2015

¹³ Informações sobre UAB podem ser obtidas em:<<http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab>> Acesso em: 28 abr. 2015.

¹⁴ Para outras informações sobre o PNAES, acessar <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm> Acesso em: 28 abr. 2015.

¹⁵ Decreto de criação do PNAEST Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo2886.pdf>> Acesso em: 28 abr. 2015.

AIDS e o racismo, a partir de um enfoque multidisciplinar e transversal junto às comunidades pobres 16. A UFGD não participou desse programa, pois ainda não possuía ações afirmativas;

- criado pelo MEC em 2005, o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra – UNIAFRO teve como objetivo apoiar as instituições públicas de ensino superior no incremento de atividades de ensino, pesquisa e extensão destinados à população negra. Esse programa também fomentou a estruturação dos NEABs no interior das instituições com envio de recursos financeiros¹⁷

1.3 Ações afirmativas como política para igualdade social no Brasil: da década de 1980 aos dias atuais

As experiências de ações afirmativas já eram uma realidade em outros países, como a Índia, Estados Unidos, África do Sul desde o início do século XX. A experiência indiana é considerada uma das pioneiras. Formulada no início daquele século, a reserva de vagas foram destinadas aos intocáveis (dalits), tribais (adivasis) e outras castas desprivilegiadas (“other backward classes”) nos empregos públicos, universidades e assentos parlamentares, segundo o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, 2014).

Nos Estados Unidos, a primeira iniciativa de ações afirmativas ocorreu em 1961, com a adoção dos sistemas de bônus e fundos de estímulo à contratação de negros, no âmbito das universidades, escolas públicas, empresas públicas e privadas e em contratos governamentais. Nessa época, as leis segregacionistas são postas em cheque, e o movimento negro passa a reivindicar ampla defesa dos direitos sociais dos negros. É nesse período que “[...] desenvolve a idéia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa” (MOEHLECKE, 2002, p. 198). Algumas universidades americanas adotaram ações afirmativas para seleção de seus ingressantes gerando uma grande discussão jurídica em torno de sua legalidade, nos últimos 30 anos (KENNEDY, 2013)¹⁸

Inicialmente concebidas sob a forma de cotas e metas, após diversas decisões da Suprema Corte norte americana, hoje as ações afirmativas, são praticadas na forma de bônus e

¹⁶ Disponível: <<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/BRASILAFROATITUDE.pdf>> Acesso em: 30 de novembro de 2015.

¹⁷ Mais informações sobre o programa ver Cordeiro (2011).

¹⁸ Uma dimensão acerca dos três casos que mais repercutiram sobre a validade das ações afirmativas analisadas pela Corte americana foi: A reitoria da Universidade da Califórnia vs. Bakke (1978); Grutter vc Bollinger e Gratz vc Bollinger (2003) e (3) Fisher VS Texas (2012), ver (KENNEDY, 2013).

de consideração especial (“*preferential boosts*”) pelos candidatos negros no ingresso das universidades, ou seja, algumas instituições levam em conta na seleção de seus ingressantes fatores ligados à cor, à origem socioeconômica e ao rendimento escolar (GEMAA, 2014).

Na África do Sul, as ações afirmativas iniciaram na década de 1990, após o fim do regime segregacionista do *Apartheid*, que negou à população negra direitos sociais, econômicos e políticos. As ações são voltadas para o financiamentos e metas de inclusão em benefício de negros, mulheres e deficientes físicos, nas universidades públicas e no serviço público (GEMAA, 2014). Na França, esse tipo de política é denominada: *discriminação positiva* e tem como foco promover maiores oportunidades para populações minoritárias e imigrantes (SABBAGH, 2013).

No Brasil, ainda na década de 1980, o deputado federal brasileiro Abdias Nascimento elaborou o projeto de lei nº 1332 de 1983, no qual propôs uma série de ações compensatórias destinadas à população negra. Embora o projeto de lei não tenha sido aprovado, observa-se que tais proposições eram os primeiros indícios para tornar as ações afirmativas uma resposta a um problema social: a invisibilidade material e simbólica de grupos historicamente excluídos da sociedade brasileira.

No artigo 37, no inciso VII, a Constituição estabeleceu que uma lei regulamentaria um percentual de reserva dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência. Essa ação afirmativa foi materializada na Lei 8112/90, no qual estipulou a reserva de 20% de vagas em concursos públicos na esfera federal.

No ano de 1997, as ações afirmativas adentram o sistema político partidário, com a adoção de cota eleitoral de gênero, como forma de incentivar a participação das mulheres nos processos políticos. O artigo 10, §3º, da Lei 9.504/1997 assegurou a reserva de 30% do número de candidaturas para as mulheres (MOEHLECKE, 2002).

Em junho de 2014, foi sancionada a Lei nº 12.990/2014 que passou a reservar aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal (BRASIL, 2014b).

1.4 A lei de Cotas: da formulação à implementação

Podemos considerar que as ações afirmativas adotadas nas universidades públicas brasileiras foram uma resposta a um problema. Toda a política pública é uma resposta a um

problema (FREY, 2000); (VILANUEVA, 1992). Partindo desse princípio, a questão posta na sociedade brasileira é que as desigualdades sociais têm raízes históricas fincadas nas desigualdades raciais e uma das formas de ataque para superação dessa situação é a educação.

O que pretendemos abordar nesta seção é como se constituiu esse problema, e como as ações afirmativas foram uma dessas respostas. Para tanto, faremos uso da abordagem ciclo de políticas, com enfoque em duas etapas: formulação e implementação. É importante frisar que este trabalho tem como enfoque principal a análise do processo de implementação das cotas na UFGD, de modo identificar como a UFGD vem operando. Como menciona Draibe (2001) ao se analisar uma política, podemos efetuar uma análise de resultado (focada nos “produtos do programa”); de impacto (que se refere às alterações ou mudanças efetivas na realidade) e de efeito (relativa a outros impactos, esperados ou não, que afetam o meio social e institucional).

Frey (2000) analisa as fases do ciclo de políticas da seguinte maneira: “[...] percepção e definição de problemas, agenda-setting, elaboração de programas e decisão, implementação de políticas e, finalmente, a avaliação de políticas e a eventual correção da ação¹⁹ (p. 226). É importante enfatizar que se trata apenas de um modelo, e que nem sempre, o ciclo de políticas apresenta essa sequência. Esse modelo é considerado um “tipo puro”, um modelo ideal.

O ‘*policy cycle*’ nos fornece o quadro de referência para a análise processual. Na fase da percepção e definição de problemas, movimentos sociais, grupos políticos partidários, ou grupos vinculados a causas de organismos internacionais podem levantar a bandeira daquela questão. Normalmente a mídia é chamada e acaba atribuindo relevância para aquele problema. Somente são levantados problemas que têm viabilidade de serem resolvidos se transformando em uma *policy* (FREY, 2000). É preciso ter claro que a política de ações afirmativas trata-se de um campo em conflito, em que estão em jogo, interesses e concepções sobre o entendimento do que seja justiça e igualdade.

No Brasil, o esboço inicial da formulação da agenda sobre o que hoje se denomina de reserva de vagas para o ensino superior partiu dos movimentos sociais militantes da condição do negro. A agenda governamental valeu-se dos estudos estatísticos que foram efetuados no Brasil ao longo da década de 1990 assim como aqueles produzidos pelo Instituto de Pesquisa

¹⁹ De acordo com Frey (2000), após o processo de implementação vem a fase de avaliação de políticas e correção da ação. Nesta fase pode ocorrer o fim da política, a sua reformulação ou a início de um novo ciclo. Apreciam-se os programas já implementados no tocante aos seus objetivos efetivos. No caso das políticas de cotas, instituída pela Lei 12.711/2012, está fase ainda não foi finalizada. Essa análise provavelmente será realizada no ano de 2022, quando está prevista a realização de uma revisão, conforme exposto em lei.

Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Censo de 2000. Os estudos confirmaram que a desigualdade social brasileira tinha cor (PAIVA, 2013).

Se na década de 1980, a ação dos movimentos negros se pautava na denúncia do racismo na sociedade brasileira, bem como, na defesa do acesso à educação formal para a população negra, “[...] na década de 1990, os movimentos negros chegaram a um consenso para se pautarem em cima de uma ação afirmativa no ensino superior” (PAIVA, 2013, p. 45). Trata-se aqui da fase da percepção e definição de um problema trazido à tona por um movimento social, conforme explicita Frey (2000).

Percebe-se, assim, que as cotas hoje existentes nas universidades, que abarcam diferentes públicos, tiveram sua origem na ação dos movimentos negros que buscavam representação na composição da universidade brasileira. Nesse sentido, a adoção das ações afirmativas para o ensino superior, está estritamente ligada a reivindicação da promoção da população negra. O movimento negro defende que o País não seria uma democracia racial, tal como se apregoava, mas que ainda persiste uma situação de uma grande desigualdade racial no acesso, principalmente, à educação e ao mercado de trabalho.

É importante também frisar que o Brasil desde 1967 é signatário da Convenção Internacional Sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial da Organização das Nações Unidas. No entanto, nenhuma medida é tomada concretamente no País no âmbito das políticas públicas.

Moehlecke (2002) assinala que a realização da Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, representou um momento de maior aproximação e pressão em relação ao Poder Público. Em razão desse evento, foi entregue ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, apresentado pelo movimento negro ao governo. Dentre as sugestões apresentadas estava a incorporação do quesito cor em diversos sistemas de informação, bem como, a defesa de adoção de mecanismos que efetivassem a igualdade racial.²⁰ Houve assim a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI) no ano de 1995, que visava discutir e propor ações afirmativas no âmbito das políticas públicas.

Nesse contexto, o Estado brasileiro passou a reconhecer a existência de racismo no País. Passa-se, assim, à fase da ‘agenda setting’ na qual se decide se um tema será

²⁰ As principais propostas apresentadas pelo programa podem ser consultadas no artigo de (MOEHLECKE, 2002)

efetivamente inserido na pauta da política atual ou se o tema deve ser excluído ou adiado para uma data posterior (FREY, 2000).

No ano de 1996, foi promovido pelo Ministério da Justiça o Seminário Internacional "Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos" para debater a pertinência de ações afirmativas raciais à realidade brasileira. Neste evento, o presidente da República da época, Fernando Henrique Cardoso, fez um pronunciamento na abertura do evento, em que reconhece a existência de preconceito e racismo no Brasil, mas defende que a adoção de ações afirmativas, como as adotadas nos Estados Unidos no campo educacional, não seria a solução mais viável (FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013).

Ainda em 1996, foi criada a Secretaria de Direitos Humanos e da Cidadania com o lançamento do Programa Nacional dos Direitos Humano (PNDH) sendo que uma das finalidades desse programa foi formular e desenvolver ações afirmativas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra.

Outro marco de reconhecimento também importante para a agenda pública nacional de adoção das ações afirmativas destinadas à população negra foi a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata realizada em Durban, África do Sul, no ano de 2001, da qual o Brasil se tornou signatário e comprometeu-se a formular e implementar políticas que “atenuassem a desigualdade racial histórica, ao lado de outras medidas de combate ao racismo” (PAIVA, 2013, p. 48). Essas recomendações exerceram importante papel na definição e nos rumos das políticas públicas para educação.

No ano de 2002, foi instituído O Programa Diversidade na Universidade²¹, por meio da Medida Provisória n° 63, de 2002, apontado como uma das primeiras iniciativas para promoção de acesso à população negra ao ensino superior (FERNANDES, 2011). O programa tinha como finalidade implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente os afrodescendentes e os indígenas brasileiros (BRASIL, 2002). Entre as ações praticadas, incluíam-se os projetos de cursos de caráter inovador, que concediam bolsas a estudantes frequentadores de cursinhos populares. Parcelas dos conteúdos desenvolvidos nesses cursos versavam sobre a contribuição cultura da população negra e indígena na formação do Brasil. A UEMS e o Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) participaram do programa ofertando cursinhos pré-vestibulares para indígenas.

²¹ Para mais informações sobre o Programa Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm> Acesso em: 28 abr. 2015

Esse movimento pela ampliação de oportunidades escolares para grupos não representados na educação superior, que se observou em âmbito internacional e nacional, estendeu-se ao Poder Legislativo brasileiro. Fernandes (2011) localizou 38 proposições sobre ações afirmativas que tramitaram no Congresso Nacional no período de 1993 a 2005. Esse período pode ser identificado no ciclo de políticas como o período de formulação de política. No quadro 3 se optou por apresentar 27 dessas propostas, como forma de ilustração, a partir do ano de 1999, quando a deputada Nice Leão, apresentou o Projeto de Lei (PL) 93/1999, que acabou dando origem à Lei 12.771/2012. É importante frisar que a proposta da deputada não se enquadra na perspectiva de uma ação afirmativa, pois apenas propôs um novo mecanismo de seleção de estudantes para ingresso no ensino superior, alternativo ao vestibular.

O quadro 3 traz as seguintes informações sobre essas propostas: número do projeto de lei, o nome do proponente e partido e a proposta de emenda. É importante salientar que somente se extraiu dos projetos de leis, qual era a proposta de reserva de vagas e o público alvo. Alguns projetos de leis, além de mencionar essas informações, também apresentavam formas de ingresso, obrigatoriedade de fornecimento de bolsas, bem como a justificativa, que não foram alvo do levantamento.

Quadro 3: Projetos de Lei propostos na Câmara dos Deputados sobre a reserva de vagas nas instituições públicas

| Projeto de lei | Proponente | Proposta de emenda |
|----------------------------|--------------------------------------|---|
| PL n.º 1643/1999 | Antero Paes de Barros - PSDB/MT | As universidades públicas ficam obrigadas a reservar anualmente, cinquenta por cento de suas vagas para alunos que tenham cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em escola pública. |
| PL n.º 1447/1999 | Celso Giglio - PTB/SP | Reserva de 40% das vagas nas faculdades públicas, para alunos oriundos de cursos médios, ministrados por escolas públicas |
| PL n.º 2069/1999 | Raimundo Gomes de Matos - PSDB/CE | As instituições de ensino superior públicas reservarão, em cada concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação, 50% das vagas para alunos que tenham cursado, integralmente, os níveis fundamental e médio em escolas públicas. |
| PL n.º 2486/2000 | José Carlos Coutinho - PFL/RJ | As universidades públicas ficam obrigadas a reservar anualmente, 1/3 (um terço) de suas vagas para alunos que tenham cursados o ano letivo em escolas da rede pública |
| PL n.º 2772/2000 | Antonio Cambraia - PMDB/CE | As universidades públicas federais deverão destinar 25% (vinte e cinco por cento) para alunos egressos dos estabelecimentos de ensino público da rede municipal e estadual. |
| PL n.º 4784/2001 | Eliseu Moura – PPB/MA | As instituições públicas de ensino superior são obrigadas a destinar cinquenta por cento de suas vagas a candidatos que tenham cursado os últimos quatro anos do ensino básico em escolas públicas |
| PL n.º 5062/2001 | Aloizio Mercadante - PT/SP | Ficam as universidades públicas obrigadas a reservar vagas para alunos que tiveram freqüentado o ensino fundamental e médio em escolas públicas, até que seja alcançado, dentro de um prazo de 5 anos, o percentual de cinquenta por cento de vagas oferecidas em todos e cada um dos cursos das instituições públicas. |
| PL n.º 5325/2001 | Hélio PDT/SP | As universidades públicas poderão instituir em todos os cursos de graduação e pós-graduação o regime de cotas sociais, baseados na sua autonomia universitária. O projeto de Lei explica o que são cotas sociais: aquelas que venham a ser destinadas a estudantes comprovadamente carentes de escolas públicas. Propõe também que “[...] as universidades públicas observarão o percentual mínimo de 50% das vagas de cada curso das quais pelo menos 25%, serão destinadas a negros ou afrodescendentes |
| PL n.º 5338/2001 | Nilson Mourão PT/AC | As instituições públicas federais de educação superior ficam obrigadas a reservar 50% (cinquenta por cento) das vagas para estudantes carentes. Considera que o estudante carente aquela cuja renda familiar esteja abaixo do limite de isenção do imposto de renda |
| PL n.º 5870/2001 | Paulo Lessa PPB/RJ | Ficam as universidades públicas obrigadas a reservar 50% (cinquenta por cento) do total de vagas para o ingresso de vestibulandos carentes, cuja renda familiar não seja inferior a 5 (cinco) salários mínimos |
| PL n.º | Damião Feliciano/ | As instituições públicas de ensino superior reservarão, no mínimo, quinze por cento das vagas de seus |

| | | |
|---------------------|--|--|
| 6399/2002 | PMDB/PB | cursos de graduação para a população afrodescendente. |
| PL n.º 5783/2001 | Cabo Júlio PST/MG | Destina metade das vagas das universidades públicas cuja renda familiar for inferior a 10 (dez) salários mínimos |
| PL n.º 5830/2001 | Wagner Rossi PMDB/SP | As universidades e escolas superiores públicas ou privadas, reconhecidas pelo MEC, deverão destinar gratuitamente cinco por cento do total das vagas oferecidas pelo conjunto de seus cursos a estudantes oriundos de escolas públicas que comprovarem insuficiência de meios para custearem seus estudos. |
| PL n.º 165/2003 | Enio Bacci PDT/RS | Torna obrigatória a reserva de 50% das vagas disponíveis em todos os cursos nas universidades públicas do país, para estudantes carentes. Considera carente, todo aquele que tem renda familiar inferior a 12 (doze) salários mínimos |
| PL n.º 1141/2003 | Mariangela Duarte PT/SP | As universidades públicas federais reservarão anualmente, 50% das vagas, por curso, aos que tenha cursado, integralmente, o ensino fundamental e médio em escola pública. |
| PL n.º 1202/2003 | Eduardo Seabra PTB/AP | Propõe que na distribuição das vagas nas universidades públicas, seja observado a proporção entre os inscritos das escolas públicas e os que vieram de estabelecimento de ensino pertencentes à iniciativa privada |
| PL n.º 1188/2003 | Dr Pinotti PMDB/SP | Em seus processos seletivos as instituições públicas de ensino superior assegurarão um percentual mínimo de 15% das vagas oferecidas por curso de graduação aos candidatos que tenham cursado todo o ensino médio em estabelecimentos públicos. |
| PL n.º 1335/2003 | Rubens Otoni PT/GO | Propõe a reserva de 50% das vagas nas universidades e faculdades públicas para os alunos egressos da escola pública. |
| PL n.º 1620/2003 | Maria do Rosário PT/RS, Wasny de Roure PT/DF | Propõe a reserva de 50% por curso e turno para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em instituições das redes públicas dos municípios, dos estados e do Distrito Federal. |
| PL n.º 1313/2003 | Deputado Rodolfo Pereira PDT/RR | Institui o Sistema de cota para a população indígena nas Instituições de Ensino Superior. |
| PL n.º 3627/2004 | Executivo (Ministro da Educação Tarso Genro) | Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. |
| PL n.º 3004/2004 | Tadeu Fillippelli PMDB/ DF | Propõe a destinação de 30% das vagas dos cursos de graduação das universidades e faculdades públicas aos alunos que tenham cursado o 2º grau em escola pública. |
| PL n.º 3153/2004 | Sérgio Cabral PMDB/RJ | Quota mínima de 50% por curso e turno para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em estabelecimento de ensino público |
| PL n.º 3571/2004 | Eduardo Valverde PT/GO | Propõe estabelecer um Plano de Metas para integração social, étnica e racial e que contemple, dentre, outras medidas, cotas de ingresso diferenciadas para afrodescendentes, indígenas e egressos de escolas públicas, consoantes critérios sociais, econômicos, raciais definidos pelo colegiado. |
| PL n.º 615/2005 | Murilo Zauith PFL/MS | Propôs a obrigatoriedade de vagas para índios que forem classificados em processo seletivo, sem prejuízo das vagas abertas para os demais alunos. |
| PL n.º | Paulo Paim PT/RS | Cota mínima de 50% por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio |

| | | |
|---------------------|--------------------|---|
| 5427/2005 | | em instituições da rede pública estadual, federal e/ou municipal. |
| PL n.º 6036/2005 | Carlos Nader PL/RJ | Instituir a reserva de 50% das vagas existentes nas universidades públicas aos alunos oriundos da rede pública de ensino fundamental e médio. |

Fonte: Elaboração própria com os dados disponíveis em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=17023>>

Acesso em: 9 maio. 2015.

De acordo com o Quadro 3, no período de 1999 a 2005, diferentes projetos de lei deram entrada no Congresso Nacional referente a matéria de reserva de vagas nas universidades públicas. Deputados, senadores e o Executivo enviaram propostas que foram para a arena política disputar qual o desenho de reserva de vagas deveria ser adotado, representando os diferentes entendimentos sobre quais grupos e critérios a política deveria focar. A formulação dessa política contou com representantes de diversos partidos políticos. Grande parcela das propostas trazia como beneficiários os estudantes que frequentavam o ensino público, diferentemente das propostas dos movimentos sociais, das orientações de órgãos internacionais, que dava ênfase a questão de raça/cor.

O levantamento realizado no quadro 3 possibilitou a identificação dos critérios, relacionados no quadro 4:

Quadro 4: Critérios propostos sobre a adoção de reserva de vagas no ensino superior público propostos pelo Congresso Nacional (1999-2005)

| Projeto de lei | Critérios | | | | |
|----------------|----------------|--------------|----------|--------------------------------|-------------------|
| | Escola pública | % de reserva | Indígena | Negro/ Afrodes- cendente | Renda/ carente |
| PL 1447/1999 | x | 40 | | | |
| PL 2069/1999 | x | 50 | | | |
| PL 2486/2000 | x | 33,33 | | | |
| PL 2772/2000 | x | 25 | | | |
| PL 4784/2001 | x | 50 | | | |
| PL 5062/2001 | x | 50 | | | |
| PL 5325/2001 | x | 50 | | x | |
| PL 5338/2001 | | 50 | | | x |
| PL 5870/2001 | | 50 | | | x |
| PL 6399/2002 | | 15 | | x | |
| PL 5783/2001 | | 50 | | | x |
| PL 5830/2001 | x | 5 | | | x |
| PL 165/2003 | | 50 | | | x |
| PL 1141/2003 | x | 50 | | | |
| PL 1202/2003 | x | Proporcional | | | |
| PL 1188/2003 | x | 15 | | | |
| PL 1335/2003 | x | 50 | | | |

| Continuação do Quadro 4 | | | | | |
|-------------------------|---|----|---|---|---|
| PL 1620/2003 | x | 50 | | | |
| PL 1313/2003 | | | x | | |
| PL 3627/2004 | x | | x | x | |
| PL 3004/2004 | x | 30 | | | |
| PL 3153/2004 | x | 50 | | | |
| PL 3571/2004 | x | | x | x | x |
| PL 615/2005 | | | x | | |
| PL 5427/2005 | x | 50 | | | |
| PL 6036/2005 | x | 50 | | | |

Fonte: Elaboração própria (2015).

Com base no quadro 4, observa-se a diversidade de propostas, com diferentes recortes, demonstrando a falta de consenso e divisões acerca dos beneficiários e dos critérios adotados para a formulação da política. Com relação ao público alvo, 20 projetos de Lei, dos 27 levantados, propõem a reserva de vagas aos estudantes egressos de escola pública, com diferentes percentuais: 50%; 40%; 25%, 1/3, 15%, 5%, 30% das vagas. Seis projetos de lei propõem a reserva de acordo com recorte na renda, definindo os seguintes critérios: isentos do imposto de renda; renda igual ou inferior a 5, 10 e 12 salários mínimos; insuficiência para o pagamento dos estudos, critérios sociais e econômicos. Com relação a projetos de lei que definem um recorte racial foram localizados seis, que combinam diferentes critérios de cor/raça, renda e origem escolar.

De acordo com Fernandes (2011), a PL 73/1999, tramitou na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados por seis anos, sendo analisada por seis diferentes relatores e encontrou diversos opositores. O projeto de lei também tramitou na Comissão de Direitos Humanos e na Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania. Foram realizadas quatro audiências públicas para se debater o tema.²²

Em novembro de 2008 o PL 73/1999 foi enviado ao Senado²³. Na nova redação dada ao PL, propõe que as instituições federais de ensino reservariam em cada curso e turno, 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

²² Um estudo mais aprofundado acerca da tramitação dos projetos de Leis no Legislativo sobre a implantação das cotas o Brasil, ver o trabalho de Fernandes (2001).

²³ A redação final da Lei está disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=617199&filename=REDACAO+FINAL+-+PL+73/1999> Acesso em: 4 maio 2015

Propõe também o recorte na renda e racial. O projeto enviado ao Senado foi o aprovado por esta Casa e sancionado pela presidente Dilma Rousseff em agosto de 2012, quatro meses após o STF considerar a adoção de reserva de vagas com recorte racial constitucional.

Na década de 2000, foram definidas políticas e ações voltadas para o fortalecimento das ações afirmativas de forma mais contundente, embora se localize embates na arena pública acerca da legitimidade das cotas. Houve assim, “o momento de maturidade para o processo de se pensar em novas políticas públicas que tornassem mais democrático o acesso ao ensino superior, com um governo mais poroso às reivindicações dos movimentos sociais” (PAIVA, 2013, p. 49).

A vitória de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) nas eleições presidenciais, em 2002, trouxe um novo cenário para a agenda das políticas sociais e raciais. A criação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no seu primeiro ano de governo, demonstra esse compromisso. No entanto, o projeto de lei nº 3627/2004, que buscava instituir um Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior, proposto pelo seu governo, foi incorporado a outros projetos, não sendo possível sua aprovação durante a sua gestão. Parte dessa proposta foi materializada, oito anos depois, na Lei 12.711/2012, que combinou critérios de origem escolar, renda e cor/raça.

Paralelamente à discussão no legislativo acerca da adoção das ações afirmativas, diversas universidades públicas federais e estaduais passaram a adotar reserva de vagas nos seus processos seletivos.

No ano de 2002, o Estado do Rio de Janeiro criou a primeira lei estadual que estabeleceu que 50% das vagas dos cursos de graduação das universidades estaduais sejam destinadas a alunos de escolas públicas. Posteriormente, foi inserido o recorte racial. Neste mesmo ano a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) aprovou no seu Conselho Universitário a reserva de vagas de 40% no seu processo seletivo para estudantes de escolas públicas autodeclarados negros.

A Universidade Federal de Brasília (UnB), no ano de 2003, foi a primeira instituição federal de ensino, a aprovar por meio de seu Conselho Universitário, o Programa de Metas para Integração Social, Étnica e Racial reservando 20% das vagas para estudantes negros. A UnB não adotou critérios socioeconômicos, nem origem escolar (pública ou privada). No momento da inscrição, o candidato ao se inscrever declarava se era preto ou pardo e entregava uma foto. Uma

Comissão de Implantação do Plano de Metas de Integração Social e Étnica e Racial da UnB emitia um parecer final de homologação.

A Universidade Estadual do Estado Mato Grosso do Sul (UEMS) também adotou cotas por decisão do poder legislativo, no processo seletivo de 2004. A instituição implementou, por meio da Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002, a reserva de 20% de suas vagas na graduação para negros e a lei nº 2.605 de 6 de janeiro de 2003, reservou 10% para indígenas.

Outra importante instituição federal que passou a adotar o sistema de cotas foi a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Desde o ano de 2005, a instituição vem reservando vagas para alunos de escola pública e para auto-declarados pretos e pardos, como também, para índios-descendentes, índios aldeados e estudantes vindos de comunidades quilombolas. A consequência da adoção do sistema na UFBA é considerada por Queiroz e Santos (2006) uma revolução, uma vez que alterou a origem escolar de seus ingressantes nos cursos mais concorridos na instituição, de 27% de alunos de escolas públicas para 43%.

A polêmica em torno dos sistemas de cotas adotados por universidades públicas pode ser observada quando a sua legalidade é posta à prova, quando passaram a ser julgadas pela mais alta instância do poder judiciário brasileiro: o Supremo Tribunal Federal (STF). O Partido Democratas (PD) havia questionado a violação de preceito fundamental da Constituição supostamente praticada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade de Brasília (UnB) por ter aprovado um sistema de reserva de vagas para ingresso na instituição, exigindo o impedimento da matrícula dos estudantes aprovados e a extinção da reserva de vagas para negros. Foi movida uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, e na mesma oportunidade, foi julgado pelo STF o recurso extraordinário 597.285 contra a UFRGS. O STF deu julgamento favorável em 2012, às duas universidades (UnB, UFRGS) por unanimidade. Essa decisão teve efeitos vinculantes a favor da constitucionalidade da política de cotas adotada no âmbito da administração direta e indireta, em todas as esferas federativas (PIRES, 2013). Essa deliberação pode ser considerada determinante para que o Poder Executivo incentivasse a tramitação no Senado para a aprovação da lei nas instituições públicas federais.

Cada vez é mais notória a atuação do STF no campo das políticas educacionais, num movimento denominado de judicialização da política. Como aponta Scaff e Pinto (2016), após a Constituição Federal de 1988, o STF passou a intervir mais com relação à educação, passando a julgar litígios e requerimentos para concretização e efetividade desse direito. No entanto, quanto

à questão das cotas raciais, a situação se apresentou de uma forma diferente. A maior motivação para a querela ter adentrado ao STF, foi em razão dos processos movimentados por aqueles que a consideravam uma violação ao princípio de igualdade e da meritocracia. Assim, o julgamento da reserva de vagas para negros nos processos seletivos das instituições públicas, não estava pautada na perspectiva de garantia de um direito à educação. Ao longo do processo as cotas que estavam sendo vistas como privilégios de um determinado grupo, passaram a ser concebidas como um mecanismo para se atingir a igualdade de fato, ultrapassando a concepção de igualdade meramente formal. Como bem lembra Pires (2013), no entendimento dos ministros do STF, a Constituição Federal de 1988 é comprometida com a redução de todas as formas de desigualdade, oferecendo bases normativas capazes de justificar ações estatais para sua superação, como a adoção de ações afirmativas.

Em agosto de 2012, a presidenta Dilma Rousseff sancionou a lei 12.711/2012, formalizando a política de cotas em todas as instituições federais de ensino, passando a garantir a reserva de 50% das matrículas por curso e turno para alunos oriundos integralmente do ensino médio público, com recortes de renda e raça/cor como beneficiários.

Observa-se a atuação de diferentes atores na busca pela afirmação do Brasil, como um estado de direito social. No Poder Legislativo essa pauta está desde 1993 (FERNANDES, 2011), ganhando maior notoriedade no período 1999 a 2005, quando vinte e sete PLs dão entrada no Congresso Nacional. Deputados e senadores de diferentes partidos políticos apresentaram e disputaram o desenho da reserva de vagas nas universidades. Localiza-se também a atuação do poder Executivo quando, por meio do presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, ocorre o reconhecimento oficial do Estado brasileiro da existência do racismo no País. O governo passou a promover e a implementar uma série de programas e ações que atenuassem a histórica desigualdade racial e social. Para coroar a legitimidade desse tipo de política, entra em cena o Poder Judiciário no ano de 2012, afirmando a constitucionalidade da adoção de cotas raciais. Desse modo, o Estado passou a atuar como protagonista, efetuando reparações para que os direitos sociais, inscritos na Constituição Federal, sejam de fato garantidos.

Uma dimensão acerca das instituições públicas brasileiras que apresentam ações afirmativas na atualidade pode ser visualizada na página do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) que efetuou um mapeamento nacional.²⁴

Hoje, a questão das cotas está contemplada em diversos documentos da educação brasileira. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) que, na sua meta 12, estipula: “ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil; ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, especialmente na forma da Lei nº 12.711, de 29 agosto de 2012”, mostrando que a política se encontra no caminho de ser institucionalizada (BRASIL, 2014a).

De acordo com Guarnieri & Silva (2010) há uma variedade de critérios para definição dos cotistas entre os programas já implementados no Brasil. Entre os principais critérios apontam: étnicos (voltados para os povos indígenas); raciais (relacionados à afro-descendência); étnico-raciais (para afro-descendentes e indígenas), sociais (para egressos da rede pública e/ou avaliados de acordo com a renda familiar) regionais (prioridade de ingresso da região da universidade em questão).

A reserva de vagas para grupos historicamente excluídos do ensino superior brasileiro sofreu diversos arranjos. Pires (2013) elenca três modalidades utilizadas pelas universidades públicas para adoção das ações afirmativas. O mais usual, são as cotas. Nessa modalidade é estabelecido um número ou percentual de vagas específicas a serem preenchidas por grupos definidos.

De acordo com a autora, a segunda modalidade foi o acréscimo de notas, que consiste em adicionar pontos à nota de um candidato. Esse foi o caso da UNICAMP que acrescentou nota para alunos oriundos da escola pública na nota do vestibular, a partir de 2005. Essa modalidade acabou se tornando modelo para várias instituições. A terceira modalidade é o acréscimo de vagas. Esse modelo foi adotado pelas universidades estaduais paranaenses com foco na população indígena.

Diferentemente do disposto na Lei 12.711/2012, a UEMS não adota somente a autodeclaração para o preenchimento das vagas. Utiliza os critérios com base no fenótipo para

²⁴ Na página do GEMAA é possível identificar a instituição, a esfera que pertence; os beneficiários; o tipo de programa; meio de adoção; ano de aplicação e total de vagas reservadas. Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/dados/mapa-das-acoes-afirmativas.html>> Acesso em: 29 maio 2015.

negros e na descendência para indígenas (CORDEIRO, 2007). Para as vagas destinadas aos candidatos negros, solicitava ao candidato uma foto colorida recente, a autodeclaração e a fotocópia do histórico escolar expedido por escola da rede pública de ensino ou declaração da condição de bolsista. Para os indígenas, além do RG, solicitava declaração de descendência indígena e etnia, atestada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e pela comunidade, além do RG indígena. Nos últimos processos seletivos o estudante que se candidatou para a vaga reservada para negro passa por uma banca avaliadora de traços fenotípicos que expede um documento deferindo ou indeferindo a realização da matrícula. Para os indígenas é solicitada a Cédula de Identidade Indígena, expedida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), para fins de comprovação fenotípica, além dos documentos da matrícula²⁵. Na UFGD o modelo adotado é a autodeclaração que é preenchida no ato da matrícula. Não há realização de entrevistas.

1.5 A Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012 estabelecendo o modelo de cotas

A lei 12.711/2012 se apropriou de critérios já adotados por universidades para desenhar seu modelo de sistema de cotas. Machado (2013) considera que o sistema seguido pela lei se baseou no modelo adotado pelas universidades estaduais do Rio de Janeiro e pela UnB.

A referida lei possui nove artigos, sendo que foi vetada parcialmente, com a retirada do segundo artigo do projeto de lei. No artigo 1º determina que todas as instituições federais de ensino vinculadas ao MEC reservarão em cada concurso seletivo, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. O artigo 1º é composto por um parágrafo único, que efetua um novo recorte das vagas reservadas, determinando que metade deve ser destinada a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita.

A lei estabelece um recorte na categoria administrativa da escolarização que o candidato cursou todo ensino médio. Neste recorte também estão incluídos os estudantes oriundos de Colégios Militares, Colégios Aplicação e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Desses 50%, efetua-se um recorte de renda dividindo as vagas em dois grupos:

²⁵ Informações sobre os critérios adotados pela UEMS:

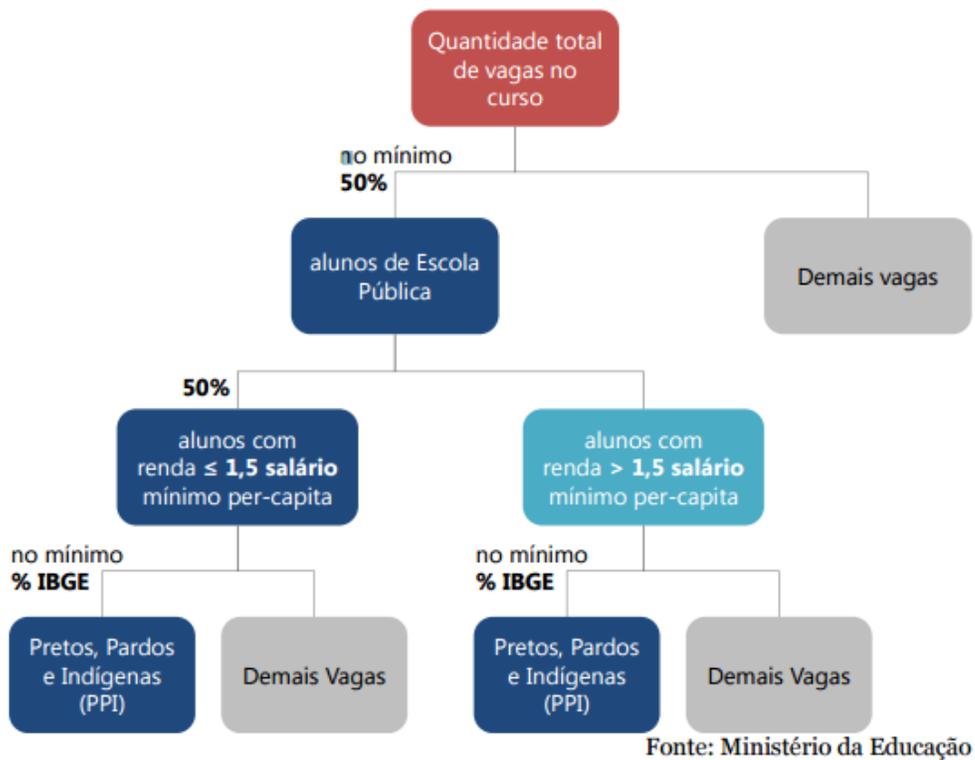
<http://www.portal.uems.br/assets/uploads/ingresso/formas/1_2016-02-16_18-18-23.pdf> Acesso em: 17 fev. 2016.

superior a um salário mínimo e meio e inferior a um salário mínimo e meio per capita. É desse recorte que se define de acordo com o último censo, qual a porcentagem de pretos, pardos e indígenas, do estado da federação que a instituição se localiza para definir o percentual e o número de vagas.

Assim a Lei estipula três recortes para o preenchimento das cotas: ter cursado o ensino médio em escola pública; renda e raça/cor. O primeiro critério é vinculante aos demais, ou seja, não tem como ocupar uma vaga reservada para pardos pretos e indígenas, com renda maior, menor ou igual a um salário mínimo e meio, se não cursou o ensino médio integral em escola pública. A definição de um salário mínimo e meio, como corte de renda, foi baseado nos critérios definidos para participação nos programas sociais do governo federal.

A distribuição das vagas nos concursos seletivos efetuados nas instituições federais ocorre da seguinte forma:

Figura 1: Distribuição das vagas em concursos seletivos



No mínimo, 25% da reserva de vagas prevista nesta Lei, devem ser reservadas a cada ano, até que se atinja 50% das vagas no prazo estabelecido (até o dia 30 de agosto de 2016). Até 2016, os estudantes que optarem por concorrer às vagas reservadas e que não sejam selecionados, terão assegurado o direito de concorrer às demais vagas. Após essa data, as instituições definirão se os cotistas podem concorrer nas duas listas.

O Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012 foi aprovado para regulamentar a Lei. No parágrafo único do artigo 1º, o decreto garante a possibilidade de uso do ENEM como critério de seleção para ingresso nas instituições. No parágrafo único do artigo 4º, mais uma vez, a lei faz referência que os estudantes que em algum momento estudaram em escolas particulares, mesmo parte do Ensino Médio, não podem ser beneficiados pelo sistema de cotas.

O artigo 3º do decreto traz novamente a redação dos artigos 4º e 5º da Lei 12.711/2012. O artigo 4º do decreto define quem poderá concorrer às vagas reservadas pelo sistema de cotas. Para o ingresso em cursos de graduação, as situações são as seguintes:

- a) tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou
- b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino (BRASIL, 2012b).

Aqui, houve a ampliação do público alvo, uma vez que no artigo 1º da Lei 12.711/2012 havia a previsão que abarcasse somente aqueles que tivessem cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Assim, foram enquadrados como cotistas os estudantes que obtêm o certificado de conclusão do ensino médio com base no resultado do ENEM ou de exames aplicados pelos sistemas estaduais de ensino.

O uso da certificação pelo ENEM é aplicado aos estudantes que possuem 18 anos completos e tenham atingido 450 pontos em cada uma das áreas de conhecimento do exame e 500 pontos na redação. Essa possibilidade de apresentar o certificado de conclusão com base no resultado do ENEM abre uma porta para o ingresso na universidade para aqueles que não concluíram o ensino médio regular, contribuindo, assim, para que a lei atinja os que foram alijados de seu direito à educação. No entanto, a possibilidade de apresentação dessa certificação abre uma brecha para aqueles que podem se utilizar de uma lei para um fim que ela não se

propõe, denominado de efeitos não esperados de uma política. Neste caso, podem ocorrer situações em que estudantes egressos do ensino médio ou da modalidade de educação de jovens e adultos privada, ao apresentar a certificação do ensino médio via o ENEM, ou as emitidas pelos sistemas estaduais, poderão ingressar pelo sistema de cotas, uma vez que no ato da matrícula não é previsto a verificação de sua trajetória escolar.

O site do MEC, consultado no dia 20 de maio de 2015 sobre o sistema de cotas, deixa claro que só poderão se candidatar a vagas pelo sistema de cotas os egressos de escola pública. A questão está elaborada nos seguintes termos: “7) Quem obteve certificação do ensino médio pelo ENEM poderá entrar pela reserva de vagas? Resposta: Para ser considerado egresso de escola pública, o estudante deve ter cursado o ensino médio em escola pública ou ter obtido certificação do Enem, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e demais realizadas pelos sistemas estaduais, tendo cursado o ensino fundamental em estabelecimento público. O estudante não pode ter cursado escola particular em nenhum momento”²⁶. A certificação obtida pelo ENEM não comprova que o estudante frequentou o Ensino Médio em escola pública, mas tão somente atesta a conclusão do ensino médio. Seria necessária, assim, a criação de um mecanismo de verificação que as IFEs acessassem para verificar a trajetória escolar do candidato.²⁷

No artigo 5º, o decreto determina que as instituições em cada concurso seletivo discriminem, por curso e turno, o número de vagas reservadas. O parágrafo segundo, determina que as instituições devem assegurar a reserva de, no mínimo, uma vaga para pretos, pardos e indígenas. Essa previsão é para garantir pelos menos uma vaga naqueles cursos com número reduzido de vagas.

O decreto também esclarece a possibilidade das instituições estabelecerem políticas específicas ou instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade, além das estabelecidas pela Lei de Cotas. Algo que a UFGD ainda não adota. Na época da aprovação da lei muitos reitores argumentaram que o sistema de cotas aprovado iria prejudicar muitas instituições que já possuíam as cotas institucionalizadas.

²⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>

²⁷ Foi vinculado no Jornal o Estadão em 10 de janeiro de 2013 que o Conselho Nacional de Educação (CNE) iria discutir a criação de um cadastro nacional de estudantes, com a inclusão do histórico escolar, para evitar fraudes no sistema de cotas Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,conselho-de-educacao-quer-cadastro-de-alunos-para-evitar-fraude-na-lei-de-cotas-imp-,982492>>. Acesso em: 22 maio 2015. No entanto, ainda não foi apresentada nenhuma alteração na redação do Decreto e da portaria normativa relativo ao sistema de cotas.

No artigo 6º do decreto, é estabelecido o comitê de acompanhamento e avaliação das reservas de vagas, conforme prevê o artigo 6º da Lei 12.711/2012. O comitê ficou definido com a seguinte composição: dois representantes do Ministério da Educação; dois representantes da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; e um representante da Fundação Nacional do Índio²⁸.

A aprovação da lei gerou muitas dúvidas aos implementadores, sendo que o Ministro da Educação da época, Aloizio Mercadante Oliva, expediu a Portaria Normativa MEC nº 18, publicada no Diário Oficial da União em 15 de outubro de 2012, com o fito de normatizar a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. A portaria é composta por seis capítulos e dois anexos²⁹ e estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei, prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento (MEC, 2015).

O capítulo I da portaria traz a definição de termos que geravam conflitos de entendimento, como: concurso seletivo, escola pública (que já havia sido mencionado no Decreto nº 7.824/2012). As principais dúvidas acerca da adoção das políticas de cotas surgiram em razão da comprovação de renda para os candidatos que se declaravam com renda inferior ou igual a um salário mínimo e meio. Nessa portaria, o MEC elucida o que se deve considerar como família, morador, renda familiar bruta mensal e renda familiar bruta mensal per capita.

No capítulo sobre a condição de renda é descrito como deve ser calculado e comprovado a renda dos candidatos que concorrem às vagas reservadas, e o que pode ser excluído desse cálculo. A portaria menciona que a comprovação da renda será realizada mediante avaliação socioeconômica com base nas informações documentais apresentadas pelos candidatos. A instituição de ensino deverá publicar um edital que disciplinará esse procedimento.

A portaria também menciona que a instituição pode prever a realização de entrevistas e visitas ao local de domicílio do estudante, bem como, efetuar consultas a cadastros de informações sócio-econômicas. Essa opção a UFGD ainda não pratica. A portaria também traz a

²⁸ Em agosto de 2014 foi realizada a primeira reunião do Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio. Informação disponível: <http://www.seppir.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2014/08/comite-das-cotas-nas-universidades-tem-primeira-reuniao-em-brasilia> Acesso em: 4 maio 2015.

²⁹ O anexo I trata das fórmulas para cálculo das vagas reservadas e o anexo II traz o rol de documentos mínimos recomendados para comprovação da renda familiar bruta mensal.

alternativa das instituições utilizarem o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cad único), desde que previsto no edital. O Cad único trata-se de um instrumento de identificação e caracterização sócio-econômica das famílias brasileiras de baixa renda usuárias dos Programas Sociais do Governo. (BRASIL, 2007f). No PSV de 2013, a UFGD, não previu no seu edital, o uso do Cadúnico. Já em 2014, foi previsto nos editais a possibilidade de apresentação do Cad único. A partir do processo seletivo 2015, a instituição trouxe no edital a opção dos candidatos apresentarem a folha resumo do Cad único, facultando a apresentação dos comprovantes de renda.

O capítulo IV trata “Do cálculo das vagas reservadas” descrevendo todo o procedimento que deve ser tomado em cada concurso seletivo pelas instituições. Neste tópico, além de mencionar como deverá ocorrer o processo de aplicação do cálculo de vagas reservadas, já descritas pelo Decreto 7824/2012, novas informações são adicionadas referente ao preenchimento de vagas. No parágrafo 2º do artigo 10, a portaria faz menção, que:

[...] Diante das peculiaridades da população do local de oferta das vagas, e desde que assegurado o número mínimo de vagas reservadas à soma dos pretos, pardos e indígenas da unidade da Federação do local de oferta de vagas, apurado na forma deste artigo, as instituições federais de ensino, no exercício de sua autonomia, poderão, em seus editais, assegurar reserva de vagas separadas para os indígenas (BRASIL, 2012c).

Esse parágrafo menciona que as IFEs tem autonomia para reservar vagas separadas para os indígenas, desde que atendido o mínimo previsto em lei. De acordo com as “Perguntas frequentes” sobre o sistema de cotas, no portal do MEC, uma das perguntas mencionadas refere-se a essa questão. O questionamento está elaborado com a seguinte redação: No critério racial, haverá separação entre pardos, pretos e indígenas? A resposta mencionada é não. Entretanto deixa claro, que as universidades e institutos federais localizados em estados com grande concentração de indígenas, adotem critérios adicionais específicos para esses povos, dentro do critério da raça, no âmbito da autonomia das instituições.³⁰ Mesmo o estado de Mato Grosso do Sul apresentando uma relevante população indígena, a UFGD ainda não adota separação de cotas para indígenas.

A portaria também prevê que as instituições federais de ensino poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares, mediante o

³⁰ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>> Acesso em 5 maio de 015.

acréscimo de vagas reservadas de outra modalidade, como também, estipular vagas específicas para atender a outras ações afirmativas (BRASIL, 2012c).

Essa questão da discriminação ou não de vagas para indígenas, uma vez que esse grupo concorre com pretos e pardos, e não somente com indígenas, vem sendo questionado pelo Poder Judiciário em alguns estados. Um exemplo para ilustrar essa situação foi a decisão do Ministério Público do Estado de Rondônia, proferida em 2015, que recomendou que Universidade Federal de Rondônia (UNIR) estabelecesse reserva de vagas especificamente para cada cor/raça. Essa decisão foi justificada para contemplar os indígenas, pois se detectou que esse grupo não estava conseguindo acessar a universidade³¹. A universidade reformulou seu Edital do Processo Seletivo 2015, no qual passou a discriminar o número de vagas para pretos, pardos e indígenas por curso e turno.³²

Um das questões levantadas com relação à Lei 12.711/2012 é a redação sobre a divisão das vagas para pretos, pardos e indígenas. A lei menciona que o percentual que deve ser calculado com base no último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, refere-se à soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação e no local de oferta de vagas da instituição, e não aos percentuais de cada grupo existente no estado da federação onde a instituição está localizada. Fica a cargo da instituição de ensino definir se adotará ou não políticas específicas. Esse deve ser um dos pontos de discussão em torno da revisão da lei, uma vez, que já se aponta que os indígenas não estão acessando a universidade por meio da Lei 12.711/2012.

Neste capítulo, evidenciou-se o quanto foi lento o processo de ampliação do ensino superior público, cuja expansão se deu em momentos pontuais da história brasileira, sendo muitas vezes preterida em nome da redução dos gastos públicos. Recentemente, a educação superior pública recebeu novos investimentos, com foco nas políticas de inclusão social, na qual ganharam espaço as ações afirmativas. Hoje podemos apontar que a políticas de cotas se encontra consolidada, visto que a lei foi apreciada pelo Poder Legislativo, Executivo e Judiciário.

Pontuou-se que as ações afirmativas não são uma invenção brasileira e que essa medida foi e é adotada em diversos países e em diferentes campos. Também foi traçada uma trajetória da

³¹ A notícia sobre a decisão do Ministério Público de Rondônia está disponível no seguinte endereço: <http://noticias.pgr.mpf.mp.br/noticias/noticias-do-site/copy_of_indios-e-minorias/unir-reserva-vagas-para-indigenas-ingressarem-em-curso-superior> Acesso em: 4 maio 2015.

³² As informações referentes ao Processo Seletivo da UNIR estão disponíveis em: <<http://www.processoseletivo.unir.br/index.php?pag=concursos&id=121>> Acesso em: 4 maio 2015.

Lei 12.711/2012, desde a sua origem no ano de 1999, seus desdobramentos e embates como o julgamento da constitucionalidade dessa política pelo STF. Foi mencionada a importância das experiências de instituições de ensino superiores estaduais e federais que adotaram as ações afirmativas e tornaram-se referências para que o poder legislativo brasileiro viesse aprovar a referida Lei.

Por fim, foi apresentada uma descrição da lei, apontando suas contradições e seus possíveis efeitos não esperados, caso não haja um acompanhamento de sua implementação. A promulgação da Lei 12.711/2012 foi uma conquista histórica para aqueles grupos excluídos da educação superior. Analisar a sua implementação nas instituições federais se faz indispensável para justificar sua existência em um país marcado por desigualdades regionais e locais de cor/raça, escolarização, etc.

CAPÍTULO II - A IMPORTÂNCIA DAS COTAS RACIAIS E SOCIAIS COMO FATOR DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA LITERATURA

Este capítulo analisa como se constituiu a discussão em torno da desigualdade social e racial no Brasil, trazendo os estudos efetuados por Florestan Fernandes, Roger Bastide, Oracy Nogueira, Octavio Ianni e Carlo Hasenbalg. Esses estudos gravitam em torno de três enfoques nos quais são interpretadas as relações raciais no Brasil: a) democracia racial, relações raciais e capitalismo; b) desigualdades raciais; c) desigualdades sociais.

O debate em torno das desigualdades sociais e raciais também se reflete na discussão sobre o que seria uma sociedade justa e como ela pode ser concretizada. Nesse sentido, esse capítulo trata também das contribuições do norte - americano Jonh Rawls e do indiano Amartya Sen, que discutem acerca das concepções de justiça e hoje contribuem para a validade da adoção das ações afirmativas em sociedades democráticas.

2.1 A desigualdade racial no Brasil: as teorias de branqueamento, os ideais de mestiçagem e o mito da democracia racial

O Brasil viveu até o ano de 1888 um regime escravagista. Durante mais de três séculos os africanos foram obrigados a se deslocar para o Brasil para serem submetidos a um regime de trabalho forçado. Todo o trabalho braçal e doméstico do período colonial e imperial no País foi desempenhado por escravos. Durante esse período, o negro foi tratado como uma mercadoria, e as marcas dessa época não foram apagadas pelo tempo.

Pires (2012) elenca uma série de ações que o Estado brasileiro tomou ao longo do período Imperial e Republicano para impedir a mobilidade social da população negra. Cita a Lei de Terras de 1850, que estabeleceu a compra como única forma de acesso a terra, impossibilitando à população negra de ser enquadrada na categoria proprietário; proibição dos escravos frequentarem a escola (Lei 1.221-A, de 1854); estímulo à migração dos europeus para substituição da mão de obra escrava (Decreto 528, de 1890), criminalização da capoeira (Código Penal da Primeira República) e a prioridade pela admissão de imigrantes de ascendência europeia no país (Decreto lei 7.967 de 1945).

No início da década de 1920, intelectuais brasileiros na busca de forjar uma cultura e identidade nacional passaram a vincular a ideia que miscigenação do índio, branco e negro era danosa ao país. Essas ideias sofreram a influência das correntes eugenistas vigentes na época, que depositavam no homem branco o marco da civilização (ORTIZ, 1994).

Atribuía o atraso do Brasil frente a outras nações, pelo fato de ser composto majoritariamente por índios e negros. Nina Rodrigues, Euclides da Cunha e Silvio Romero, e Oliveira Vianna foram os expoentes na disseminação desse pensamento.

Nina Rodrigues considerava problemática a mistura de várias raças que deu origem ao mestiço, cujas características genéticas originavam seres humanos desequilibrados. Euclides da Cunha considerava que grande problema do Brasil era a miscigenação. Ao longo de sua obra mais relevante “Os Sertões”, Euclides da Cunha atribui o atraso da região nordeste ao sertanejo, que foi constituído pela mistura de três raças: o índio, o negro e o branco. Assim, era necessário “branquear” a população, trazendo o europeu para civilizar o país, com o argumento de que o mestiço era incapaz para o trabalho mais qualificado.

Ao publicar o livro *Casa Grande e Senzala*, Gilberto Freyre promoveu um rompimento com as teorias eugenistas e acabou ajudando a construir outra concepção de igualdade racial. Esta obra é referência para compreensão da formação e identidade nacional brasileira ao considerar a miscigenação como algo positivo. Ao defender que a grande riqueza do Brasil era a mistura dos povos, Freyre ajudou a disseminar a ideia de que todos viviam em uma grande democracia racial no país. Conforme pontua Ianni, essa visão transmitia a ideia de que “... as raças parecem conviver em acomodação, de maneira mais ou menos harmoniosa, ou em processo de integração” (1978, p. 127).

Até a década de 1930, no período conhecido como Estado Novo (1937-1945), o presidente Getúlio Vargas considerava como positiva a miscigenação de raças para o projeto modernizador do Brasil Grande, especialmente, porque necessitava da participação de todos, sem discriminação racial para o crescimento econômico do país. A ideia que começa a ganhar corpo é que a população brasileira estaria tão miscigenada que não seria mais possível identificar quem seria branco, negro, pardo ou indígena. Essa proposição de Getúlio Vargas dava uma falsa ideia de igualdade racial.

Trata-se do que Costa (2001) denomina de ideologia da mestiçagem, que surgiu com força no governo de Vargas, tratando de discutir “até que ponto seria possível constituir uma

nação unitária e progressista nos trópicos, partindo-se de grupos populacionais tão heterogêneos quanto ex-escravos e seus descendentes, dos diversos povos indígenas, de imigrantes de diferentes origens e dos “mestiços” de todos os tons?”(p. 144).

Na segunda metade do século XX, começa a se esboçar a crítica de que a ideia de democracia racial de Freyre também era um mito a ser desconstruído. Um projeto patrocinado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na busca de entender como ocorria essa democracia racial no Brasil, em oposição ao cenário segregacionista norte-americano e o sul africano, oportunizou a Florestan Fernandes e Roger Bastide investigarem se essa democracia racial era um fato fundamentado na miscigenação e na ausência de preconceito racial (SOARES; BRAGA; COSTA, 2002).

Florestan Fernandes e Roger Bastide constataram nas suas pesquisas que havia manifestações de preconceito e discriminação racial na sociedade brasileira, identificando sua origem e efeitos sociais, revelando que o preconceito de cor, muitas vezes, aproximava-se do preconceito de classe. Após a realização desses estudos, Fernandes continuou a investigar as relações entre classe e raça na sociedade capitalista brasileira, utilizando como referencial para suas análises a perspectiva marxista.

Fernandes (1972) analisou a situação do negro e do mulato na sociedade brasileira vista a partir da cidade de São Paulo. Seus trabalhos empíricos resultaram na análise de diversos aspectos da sociedade paulistana, como hábitos, valores, atitudes e orientações de comportamentos que negros e brancos apresentavam. Com base no modelo dialético de análise, Fernandes argumentava que, em razão da transição de uma sociedade de estamentos para uma sociedade de classe no Brasil, persistia a situação em que ainda não se havia “[...] expurgado hábitos, padrões de comportamentos e funções sociais institucionalizadas pelo modelo escravocrata” (p.8). A partir dessa constatação, Fernandes busca pistas nesse modelo escravocrata para compreender como se revelava o preconceito e a discriminação no Brasil. Nesse sentido, suas análises buscaram responder como ocorreu a integração do negro ao sistema de classe, e se realmente essa integração foi efetivada.

A intenção foi ligar a desintegração do sistema de castas e estamentos à formação e à expansão do sistema de classes, para descobrir como variáveis independentes, constituídas por fatores psicológicos sociais ou sócio-culturais baseados na elaboração histórica “raça” ou da “cor”, poderiam ser e foram realmente recalibrados estrutural e dinamicamente (FERNANDES, 1972, p. 8)

Fernandes buscou desvelar qual era a natureza do problema racial brasileiro, detectando que havia uma peculiar resistência ao reconhecimento das “barreiras de cor” e uma certa negligência sobre o impasse racial, caracterizando essa situação como um farisaísmo racial (FERNANDES,1972). Identificou que o fenômeno da concentração racial da renda, do prestígio social e do poder nas mãos dos brancos se repetia em outros estados brasileiros e era mais generalizado do que se imaginava. Detectou também que a suposta tolerância com relação à visibilidade do negro e do mulato na sociedade brasileira, não se relacionava às transformações estruturais da passagem de uma sociedade escravagista para uma sociedade de classe. O que mais surpreendeu Fernandes nas pesquisas realizadas, principalmente quando analisada a situação do Rio de Janeiro, é que presumiam que negros e mulatos tinham melhores oportunidades de ascensão social e melhor tratamento pessoal nesse estado. Fernandes considerava esta questão como um problema, que coloca nos seguintes termos: “[...] até que ponto o “negro” e o “mulato” estão socializados não só para tolerar, mas também para aceitar como normal e até endossar as formas existentes de desigualdade racial [...] ?” (1972, p. 10).

Fernandes argumenta que existe ainda uma perpetuação indefinida do *status quo* racial, havendo dois pólos que formam um equilíbrio e que ajudam a manter a ordem vigente: de um lado, há uma orientação sobre o comportamento do branco e de outro, uma acomodação racial por parte dos negros e mulatos que se caracteriza como capitulação passiva. Aponta que esse equilíbrio só é possível porque há um mínimo de fricção, que não gera nenhuma alteração da ordem racial existente, numa relação de vantagens que privilegia sempre o branco. Assim, Fernandes constatou que a suposta tolerância com relação à miscigenação não passava de um mito, fomentando outros mitos paralelos, que “[...] concorrem para esconder ou para *enfeitar* a realidade” (1972, p. 10).

Fernandes aponta que há dois ingredientes para manutenção e anulação do negro e do mulato na sociedade brasileira: o descrédito e a neutralização dos movimentos sociais voltados para a democratização das relações raciais, e a ideia de que vivemos numa sociedade inclusiva, na qual é possível a realização de uma mobilidade social seletiva, embasada na concepção individualista.

Outro estudo relevante para a discussão sobre o preconceito de raça/cor foi o realizado por Oracy Nogueira quando operou com o conceito de preconceito de marca para caracterizar a situação brasileira e o preconceito de origem para a situação do EUA. Nogueira denomina

preconceito de marca quando “[...] o preconceito de raça se relaciona a aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia”(p.79) e preconceito de marca, [...] quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico”.

No Brasil, quando as características físicas do indivíduo negro se acentuam, a probabilidade de ascensão social diminui, gerando uma falsa impressão que o preconceito é só de classe social, sem associá-lo ao preconceito de cor. Assim,

[...] preconceito de marca determina uma preterição, o de origem, uma exclusão incondicional dos membros do grupo atingido, em relação a situações ou recursos pelos quais venham a competir com os membros do grupo discriminador (NOGUEIRA, 2007, p. 293).

Daí o argumento que no Brasil bastaria a adoção de cotas para a população de baixa renda, que pardos e pretos seriam incluídos naturalmente no sistema de ensino superior, omitindo a existência do preconceito de marca, defendido por Oracy Nogueira. Esses estudos contribuíram para a visibilidade do dilema racial na sociedade brasileira

2.2 As desigualdades sociais e educacionais: renda e raça/cor

Outra importante contribuição sobre a discussão acerca da desigualdade racial foram os estudos efetuados por Octavio Ianni, que relacionou o preconceito de classe e o preconceito de cor na década de 1970, utilizando-se da perspectiva marxista. Segundo Ianni não havia como examinar os problemas raciais, “... sem conexão com as relações, os processos e as estruturas econômicos e políticos que governam as condições básicas de estratificação, reprodução e mudanças sociais” (IANNI, 1978, p. 128). Ianni analisou a transformação do escravo em negro no Brasil, considerando a questão racial e o antagonismo de classes sociais como marcas que definem o “lugar” da população negra na sociedade brasileira. Considerou que as contradições próprias da sociedade capitalista estão intrinsecamente relacionadas à questão social, reflexo da relação entre classe social e questão racial. Observa que existe um paradoxo, no fato de não se analisar as raízes econômicas e políticas das desigualdades raciais, em cada situação específica em que o racismo se manifesta. Em países como os Estados Unidos, África do Sul e Brasil, as

assimetrias, sejam de natureza econômico-social, política e cultural tendem a corresponder às assimetrias reveladas na hierarquia das raças.

Ianni buscou dar atenção ao fato de que o produto do trabalho social é dividido de forma desigual entre as raças, relacionando a discriminação racial, a lógica das relações de produção:

[...] é inegável que a maioria dos desempregados são membros das raças subalternas; que os membros destas raças, mesmo que empregados, participam em menor escala do produto do trabalho social; que, nas classes médias e dominantes, os membros das raças subalternas são menos visíveis, mais raros ou mesmo totalmente ausentes (IANNI, 1978, p.134).

Assim, o autor considera que nos países capitalistas com conflitos raciais não há como conceber os problemas raciais não incorporados ao conflito de classe. Nesse sentido, Ianni assevera que há primeiro um preconceito de classe, reforçado pelo preconceito de raça, ambos alicerçados nas relações de produção do sistema capitalista.

Outro estudo também considerado referência nos debates em torno da discriminação foram os efetuados por Carlos Hasenbalg no seu livro *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, publicado no ano de 1979. Este autor utiliza-se da terminologia brancos e não brancos para demarcar a situação de cor/raça. Nesta obra, o autor atribui as desigualdades entre os grupos de cor ou raciais à discriminação racial e ao racismo. Como argumenta Aguiar (2009), Hasenbalg buscou desvincular as práticas racistas ao escravismo para analisar a situação do negro no Brasil.

Em entrevista concedida a Guimarães no ano de 2006 pela Revista Tempo e Sociedade, Hasenbalg argumenta que a discriminação está, em parte, associada à apropriação de oportunidades sociais em áreas como educação, emprego e rendimento. Revela que nas pesquisas estatísticas que efetuou, quando se isola variáveis relevantes como origem social, renda familiar e nível educacional, brancos tem vantagens sobre os não brancos (GUIMARÃES, 2006). Um dos exemplos indicados foi o rendimento individual por grupo de cor, em que a renda dos não-brancos é aproximadamente a metade dos brancos. Assim esta disparidade não estaria somente associada à discriminação, mas intimamente relacionada a oportunidades sociais acessadas ao longo da trajetória de cada indivíduo. Este estudioso apontou recentemente que as tendências de pesquisas dos últimos anos tendem a dar forte sustentação à ideia de que os brasileiros não-brancos estão expostos a desvantagens cumulativas ao longo das fases do ciclo de vida individual, e que essas desvantagens são transmitidas de uma geração a outra. Hasenbalg comenta outras variáveis que contribuem para as disparidades raciais: os índices de mortalidade

infantil era maior entre os grupos dos não brancos e a expectativa ao nascer era menor; no campo educacional as crianças não brancas, possuem menos anos de estudos com relação aos brancos. Nesse sentido, Hansenbalg afirma que as desigualdades raciais no Brasil são produto do racismo e da discriminação e não uma herança de comportamentos e atitudes discriminatórias de um passado escravagista.

Outra importante análise acerca do racismo foi efetuada pelo antropólogo Kabengele Munanga. De acordo com esse autor, a cor da pele negra foi objeto de representações pejorativas que refletiram negativamente na construção da identidade negra. Essa lógica, embora inicialmente atribuída, acabou sendo introjetada, interiorizada e naturalizada pelas próprias vítimas da discriminação racial. Outro ponto também abordado por Munanga foi o papel da mestiçagem no processo de formação da identidade negra e da identidade nacional. A mestiçagem foi usada para a eliminação das diversidades étnicas e biológicas, visando à construção do Estado-Nação. Essa lógica buscava assimilar o negro brasileiro a uma cultura considerada superior, por meio da falsa miscigenação³³.

Uma das pesquisas produzidas sobre a estreita relação entre desigualdade racial, desigualdade socioeconômica e de pobreza no Brasil foi a realizada por Ricardo Henriques no ano de 2001, publicada pelo IPEA em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Esta pesquisa teve como finalidade efetuar um “[...] mapeamento das condições de vida da população brasileira nos anos 90, privilegiando o recorte racial de forma a servir como mais uma contribuição ao diagnóstico das desigualdades raciais no Brasil” (HENRIQUES, 2001, p. 1) por meio da análise de um conjunto de indicadores socioeconômicos.

A questão norteadora levantada por Henriques (2001) foi verificar se o contingente de pobres e indigentes no país estaria distribuído “democraticamente” entre os grupos de populações definidos pelo IBGE. Constatou que há um perfil socioeconômico e racial diferenciado no que se refere à pobreza no Brasil, distribuída de forma desproporcional quando se verifica a cor/raça. Um exemplo usado para ilustrar tal afirmação foi que no ano de 1999, no Brasil, 70% dos 10% mais pobres da população eram negros, constatando que ao se nascer negro no Brasil existe maior probabilidade de se crescer pobre. Complementa que tal situação existe em razão de um

³³ Para um aprofundamento sobre as discussões acerca da identidade negra, consultar as obras de Kabengele Munanga, como: Usos e Sentidos. São Paulo: Ática, 1986 e Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

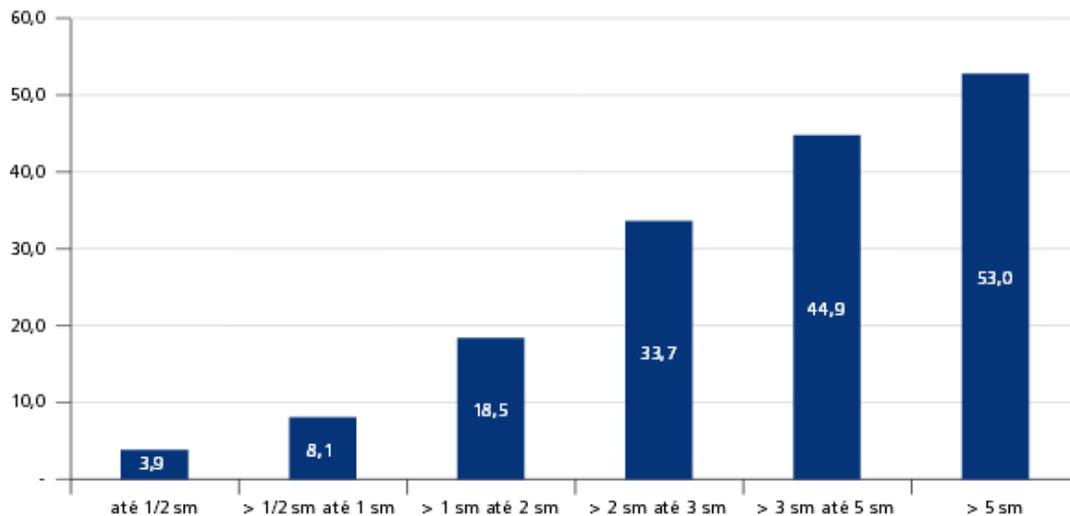
“embranquecimento” da riqueza decorrente da estrutura da distribuição da renda brasileira, principal determinante da pobreza.

Henriques (2001) defende a ideia de que é necessário desnaturalizar a desigualdade racial enraizada na sociedade por meio da adoção de uma agenda de pesquisa e na definição de políticas públicas que levem em consideração a questão da desigualdade racial.

Segundo outros autores, um dos principais problemas que potencializam as desigualdades sociais é a desigualdade educacional. Castro (2009) informa que, embora se tenha avançado nas taxas de matrículas no ensino básico, o acúmulo de escolarização ainda é muito precário quando se considera a cor/raça. No tocante a educação superior, há um acesso mais restrito ainda para esses estamentos sociais.

O gráfico 2 indica as condições socioeconômicas, em particular a renda, como um fator relevante no desempenho dos estudantes.

Gráfico 2: Taxa de frequência líquida na educação superior, segundo as faixas de renda domiciliar per capita (2010) em %.

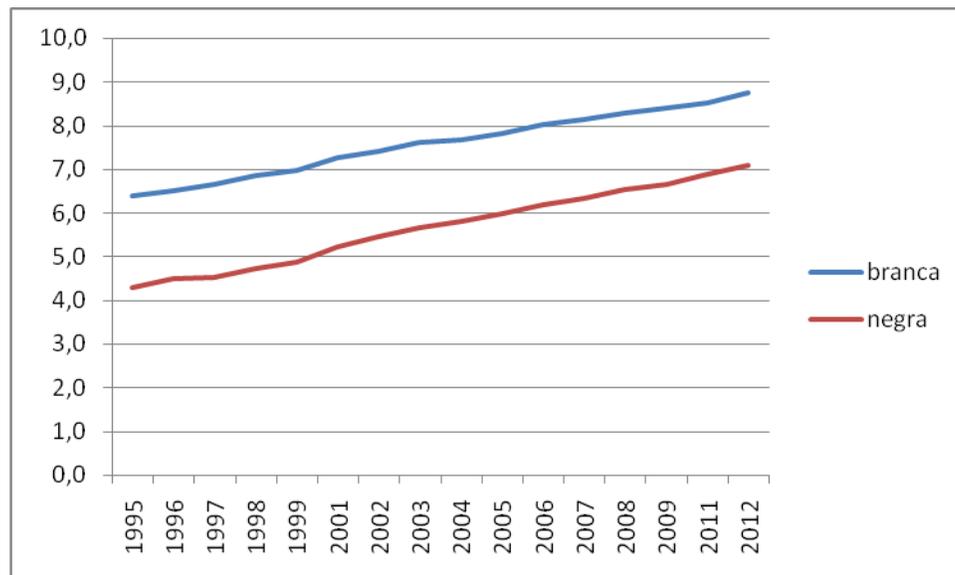


Fonte: Gráfico reproduzido de Corbucci (2014) com base nos microdados do censo demográfico (IBGE, 2010). Elaboração: Disoc/Ipea. Legenda: sm (salário mínimo)

O gráfico 2 mostra que as faixas de salários mais baixas frequentam menos a educação superior na idade considerada ideal para cursar esse nível de ensino (18 a 24 anos) denominado

de taxa de frequência líquida³⁴. Apenas 3,9% dos jovens com renda até um salário mínimo acessam o ensino superior na idade recomendada. Na medida em que a renda domiciliar se eleva, há uma ampliação no percentual de jovens dessa faixa etária que frequentam a educação superior. Mais de 50% dos jovens com renda domiciliar per capita maior que 5 salários mínimos acessam à universidade, mostrando um caráter elitista. Isso revela a ideia de Castro (2009), de que há um acúmulo de escolarização desigual entre ricos e pobres. Como a maioria da população negra do país sem encontra nas faixas salariais de menor rendimento, os jovens negros frequentam menos o ensino superior. De acordo com Cobucci (2014), o acesso à educação superior, segundo a cor/etnia, evidencia profundas desigualdades entre os jovens brasileiros. Os dados levantados por meio do censo demográfico do IBGE, coletados em 2010, apontam que jovens pardos e pretos têm desvantagens de 60% a 65% em relação a brancos.

Gráfico 3: Média de Anos de Estudo das Pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo Cor/Raça - 1995 a 2012



Fonte: IPEA

³⁴ De acordo com o dicionário de Verbetes do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO- UFMG), a taxa de frequência líquida “É a razão entre o número total de matrículas de alunos com a idade prevista para estar cursando um determinado nível e a população total da mesma faixa etária. Trata-se de um indicador que tem como objetivo verificar o acesso ao sistema educacional daqueles que se encontram na idade recomendada para cada um dos três níveis. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=205>> Acesso em: 17 jun. 2015.

Segundo o gráfico 3, embora ocorresse um crescimento do número de anos de escolarização da população negra, ainda persiste uma situação desigual, em que grande parcela dessas populações permanecem fora dos bancos universitários. Na última década os levantamentos estatísticos efetuados pelo INEP vêm mostrando o aumento da população negra na universidade. Considerando a população com idade entre 18 e 24 anos, a proporção de jovens negros passou de 4% em 1997 para 19,8% em 2011 (GEA, 2012).

2.3 A adoção das ações afirmativas: uma nova concepção de justiça social

A justificativa acerca da adoção de políticas compensatórias, diante das desigualdades sociais e raciais marcam o campo educacional brasileiro, pode ser traduzida no pensamento do filósofo americano John Rawls (1921-2002)³⁵. Embora esse pensador não tenha defendido abertamente a adoção de ações afirmativas, suas ideias acerca dos princípios que devem reger uma sociedade justa, chama a atenção para a necessidade de se adotar esse tipo de política.

Seu pensamento político causou grande impacto na filosofia política por propor uma teoria de justiça, que conjuga dois valores, que a princípio, parecem inconciliáveis na sociedade moderna: a liberdade e a igualdade. Rawls (1997) propõe uma teoria da justiça alicerçada no que denomina como justiça com equidade. Sua intenção foi formular uma concepção de justiça que fornecesse uma alternativa razoável ao utilitarismo³⁶. Partindo de uma questão norteadora que acompanha a filosofia política desde a Modernidade, Rawls busca responder: o que é uma sociedade justa? Quais princípios devem ser considerados prioritários?

Segundo Cherques (2011), Rawls construiu uma versão modernizada do contrato social, visando à consolidação de um novo pacto que compensasse, sem tentar anular, as assimetrias econômicas e sociais do mundo moderno, trazendo uma nova concepção de justiça social. Ao

³⁵ As referências aqui apresentadas são baseadas no Capítulo 1 – *Justiça como equidade* da obra *Uma teoria de Justiça* de John Rawls, publicada em 1971.

³⁶ O utilitarismo é considerada uma corrente do pensamento ético, político e econômico preconizada pelos ingleses Jeremy Bentham e John Stuart Mill no sécs. XVIII e XIX. Alicerçada no princípio que o fim de qualquer atividade humana é "a maior felicidade possível, compartilhada pelo maior número de pessoas", pois cada um deseja a felicidade alheia porque ela está intimamente associada com a sua própria felicidade. Essa relação entre utilidade individual e utilidade pública foi apropriada pelo liberalismo (ABBAGNANO, 1998). Assim, a justiça estaria intimamente relacionada à ação do indivíduo em busca de seu próprio interesse. A finalidade das leis no princípio utilitarista teria como fim: fornecer a subsistência; produzir a abundância; favorecer a igualdade; e manter a segurança (CARNOY, 1998).

conceber uma ideia de teoria de justiça, almejou elevar ao mais alto grau de abstração o conceito tradicional do contrato social.

Diferentemente do contrato social proposto por Hobbes, em que os homens deixariam de viver em um estado de natureza³⁷ e renunciariam ao poder individual em favor de um soberano, para que a sociedade não se degenerasse em morte e guerra, Rawls, parte de uma situação hipotética análoga e propõe a fundação de novo contrato social, determinando como seria a construção lógica de um contrato sobre os princípios equitativos (CHERQUES, 2011). Rawls define quais os princípios que devem reger essa sociedade: igual liberdade para todos; maiores benefícios possíveis aos menos favorecidos e justa igualdade de oportunidades. Rawls defende, ainda, que a desigualdade só pode ser justa se os benefícios forem recompartilhados, para assim gerar um equilíbrio. Entende que só é possível admitir diferenças quando existem mecanismos para mitigar essa situação. Sua concepção vai ao encontro das condições que regem as ações afirmativas:

b) [...] as desigualdades socioeconômicas só podem ser consideradas justas se produzirem uma compensação, um reequilíbrio das situações, em especial para os membros menos favorecidos da sociedade. De modo que as desigualdades, para serem justas, obedecem a duas condições: propiciar o maior benefício aos menos favorecidos e garantir o acesso a cargos e posições em condições equitativas, isto é, em que as oportunidades e vantagens sejam acessíveis a todos, igualando a atribuição de direitos e de deveres (CHERQUES, 2011, p.554).

Assim, as ações afirmativas podem ser consideradas como uma compensação, com o fito de reequilibrar a situação dos desfavorecidos. Ao se estabelecer cotas seja para o ingresso na universidade ou para ocupar cargos públicos, se estabelece um tipo de vantagem ou oportunidade, que irá promover benefícios aos menos desfavorecidos.

A igualdade de oportunidades deve ser assegurada pelas instituições educacionais, políticas, etc., por ser vantajoso que todos possam concorrer em igualdade de condições em um princípio não igualitário de distribuição de bens básicos materiais, sociais, econômicos, poder (posição e cargo) [...](CHERQUES, 2011, p. 556).

³⁷ De acordo com os filósofos clássicos Hobbes e Locke o "estado de natureza" não-primitivo é definido como: "[...] – o estado de perfeita liberdade individual no qual o homem tem a prerrogativa de todos os direitos e privilégios da lei de igualdade de natureza em relação aos outros – onde o homem poderia não apenas assegurar e preservar sua propriedade mas ser, ao mesmo tempo, juiz e executor da lei natural (CARNOY, 1988, p. 28).

Concordando com a opinião de Cherques, Aguiar (2009) afirma que as vítimas das desigualdades devem ser tratadas de forma dessemelhante, uma vez, que as oportunidades não são ofertadas de maneira semelhante a todos.

Outra importante referência para uma concepção de justiça social está os estudos efetuados por Amartya Sen, na sua obra denominada de *A ideia de Justiça*, publicada em 2011. De acordo com Sen, as desigualdades do mundo contemporâneo são os principais obstáculos ao seu desenvolvimento humano e social. Enquanto Rawls teoriza de como deveria ser uma sociedade bem ordenada e justa, fundada em princípios éticos como a liberdade e a igualdade, Sen não procura caracterizar instituições ou sociedades idealmente justas, mas em vez disso, procura encontrar critérios para a elevação da justiça e conseqüentemente, para a redução das injustiças. De acordo com a teoria de justiça de Amartya Sen, devemos perseguir respostas a perguntas tais como: como a justiça pode ser promovida? Como se pode reduzir as injustiças?

Para esse economista, existem injustiças claramente remediáveis que podem ser eliminadas, mesmo sabendo que não é possível alcançar um mundo perfeitamente justo. A formulação de uma teoria de justiça deve, portanto, estar atenta para “[...] a melhoria da justiça e a remoção da injustiça, em vez de oferecer soluções para questões sobre a natureza da justiça perfeita” (SEN, 2011, p.11). O autor defende, ainda, que uma teoria de justiça deve servir de base à argumentação racional no domínio prático, que julgará como reduzir a injustiça e promover a justiça. Essa argumentação racional no domínio prático pôde ser vista no Brasil, quando as cotas foram julgadas pelo STF, onde se estabeleceu um debate por meio de audiências públicas. A política de cotas foi identificada como uma ação redutora da injustiça e promotora da justiça. Esse argumento racional pode ser observado nos votos dos ministros durante o julgamento do processo, sendo que a totalidade considerou constitucional a reserva de vagas para negros nas universidades públicas.

Sen indica que, primeiramente, é necessária a realização de um debate público como uma poderosa ferramenta à promoção da justiça. Mas esse debate não deve ser só realizado no interior das comunidades ou nos Estados. Ele deve ter uma dimensão global para que diferentes concepções, idéias e valores, sejam levados em consideração. No caso das ações afirmativas, a realização da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata realizada em Durban, África do Sul, no ano de 2001, provocou grande

debate público, em que foram discutidas e assumidos compromissos pelos países na busca da promoção e proteção dos direitos humanos, baseados na cooperação internacional. Como resultado, as ações afirmativas passaram a ser entendidas como estratégia para se atingir a equidade. A justiça com equidade garante que a origem socioeconômica e racial deixe de constituir obstáculos ao desenvolvimento educativo dos indivíduos. Enquanto se revelar que há diferenças de educação e renda entre brancos e negros, pobres e ricos haverá a necessidade de manter políticas de ações afirmativas.

2.4 A classificação cor ou raça adotada no Brasil

A principal polêmica em torno do sistema de reserva de vagas nas universidades públicas está em torno das cotas para pardos, negros e indígenas. Como exposto na introdução desse trabalho, são muitos os argumentos contrários que gravitam em torno do senso comum, arraigados no mito da democracia racial. Ao longo deste capítulo, buscamos apresentar as reflexões de alguns teóricos que explicam como esse ideário se constituiu e quais foram as lógicas adjacentes.

A classificação raça ou cor no Brasil ainda não é algo pacificado. O IBGE lançou no ano de 2013 uma publicação denominada Características Étnico-raciais da população: classificações e identidades baseados nos resultados obtidos pela Pesquisa das Características Étnico-raciais da População (PCERP). A pesquisa foi realizada, pela primeira vez, em 2008, com o propósito de compreender melhor o atual sistema de classificação da cor ou raça nas pesquisas domiciliares realizadas e contribuir para o seu aprimoramento. Entre as principais constatações, verificou-se que a população brasileira reconhece a cor/raça a qual pertence, como também, compreende a influência da cor e raça na vida das pessoas, justificando-se, assim, o uso da autodeclaração e a necessidade da coleta desse dado nas operações censitárias. Os dados coletados nesta pesquisa do IBGE se constituem um importante contra-argumento para aqueles que defendem não ser necessária a coleta desses dados, pois aguçaria uma divisão racial que, a princípio, não existiria no país.

O debate em torno da concepção de cor/raça vem de longa data. Embora o conceito de “raça” para a espécie humana, como conceito biológico, já tenha sido erradicado do discurso científico, que comprovou que todos os seres humanos são iguais, ainda constata-se a persistência

desse conceito permeando as relações sociais. De acordo com Petrucelli (2013), a ideia de “raça” ainda é algo presente na sociedade brasileira, como um símbolo de hierarquia:

[...] a noção de raça ainda permeia o conjunto de relações sociais, atravessa práticas e crenças e determina o lugar e o status de indivíduos e grupos na sociedade. Nesse sentido, a pessoa pode ser identificada, classificada, hierarquizada, priorizada ou subalternizada a partir de uma cor/raça/etnia ou origem a ela atribuída por quem a observa (PETRUCCELLI, 2013, s/p)

Justifica-se, assim, a importância de delimitar a concepção de raça biológica e a concepção de raça no sentido sociológico, enquanto uma categoria socialmente construída. A primeira concepção é considerada uma categoria já pacificada. A segunda, ainda possui embates em torno daqueles que consideram a utilização do termo como uma forma de aguçar o conflito racial, e outra, que defende a necessidade de continuar a identificação pela cor/raça, pois se constata o quanto estão imbricadas as desigualdades raciais e sociais, quando se analisa os índices de educação, renda, trabalho, entre outros.

Guimarães (2009) considera “raça” “[...] um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural, [...] limitando-se ao mundo social” (p. 11). Usado para realizar uma classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, o primeiro ato deve ser o reconhecimento da realidade social que o conceito carrega. Desse modo, a retirada da identificação pela cor/raça estaria contribuindo para mascarar o racismo em nome do princípio da igualdade, que de fato, nunca existiu.

Na atualidade, o IBGE utiliza cinco categorias para classificar a cor do brasileiro: branca, preta, parda, indígena e amarela. O IBGE considera a população negra como composta por pardos e pretos. O recenseamento demográfico no Brasil é realizado de dez em dez anos, sendo uma importante ferramenta de planejamento das políticas públicas que visam à melhoria de vida da população, como também, seus dados são usados para revelar desigualdades e desequilíbrios ainda persistentes.

De acordo com Petrucelli (2013) o primeiro recenseamento realizado no Brasil ocorreu no ano de 1872, com a utilização das seguintes categorias: branco, preto, pardo e caboclo. No segundo recenseamento realizado em 1890, altera-se o termo pardo por mestiço na classificação. Nos recenseamentos efetuados em 1900 e 1920 não foi incluída a classificação racial. Considera-se essa omissão, como uma forma de ignorar a presença do legado africano e indígena na

composição racial da população brasileira, influenciada pelas teorias racialistas vigentes na época.

No censo demográfico de 1940, introduziu-se a classificação amarela para dar conta das correntes imigratórias asiáticas que ocorreram nas primeiras décadas do século XX no Brasil. Petruccelli (2013) lembra que esse foi o único recenseamento na história estatística brasileira que não operou com a categoria parda nem qualquer outra referida à mestiçagem. Neste censo, foram utilizadas apenas três classificações: branco, preto e amarelo, fazendo uma referência somente à tonalidade da pele (cor). Não havia campo destinado para se assinalar outra opção, instruindo que se utilizasse um traço, caso houvesse outra resposta.

Os recenseamentos realizados na década de 1950 e 1960 trouxeram novamente a categoria parda. O autor assinala que pela primeira vez na história do censo demográfico, foi inserida uma orientação ao recenseador, “[...] a respeitar a resposta da pessoa recenseada, constituindo a primeira referência explícita ao princípio da autodeclaração” (s/p). No recenseamento realizado no ano 1970 a orientação foi retirada do questionário, sendo novamente adotada nos censos posteriores.

No levantamento demográfico realizado em 1981, a classificação indígena foi introduzida no questionário. A partir do recenseamento do ano 2000, as classificações se apresentaram na seguinte ordem: branca, preta, amarela, parda e indígena. A questão no formulário apresenta a seguinte redação: “a sua cor ou raça é:”. Em 2010, foram introduzidas duas novidades: a questão cor ou raça foi inserida na totalidade dos domicílios, pois antes era uma questão que fazia parte somente da pesquisa por amostra, e pela primeira vez, as pessoas que se identificaram como indígenas, foram indagadas a respeito de sua etnia e língua falada.

Em 28 de dezembro de 2012, foi emitido o Aviso Circular Conjunto nº 01, assinado pelas Ministras da SEPPIR/, da Casa Civil e do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, endereçado a todos os ministérios e demais órgãos da Administração Pública Federal, solicitando a inclusão dos campos “cor ou raça”, conforme classificação utilizada pelo IBGE e o preenchimento obrigatório, mediante autodeclaração, em todos os registros administrativos, cadastros, formulários e bases de dados que contenham informações pessoais, inclusive do público externo, no âmbito desse órgão e de suas entidades vinculadas. Essa medida visa atender à Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui no país a Estatuto da Igualdade Racial. Essa ação também faz parte de um esforço para identificar a cor/raça da população brasileira e para

mapear o racismo institucionalizado que ainda impera no Brasil. Esse tipo de racismo ocorre quando as estruturas e instituições públicas e/ou privadas de um país, atuam de forma diferenciada em relação a determinados grupos em função de suas características físicas ou culturais. De acordo com López (2012) “O racismo institucional atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, provocando uma desigualdade na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial” (p. 121).

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostram crescimento da população que se declara preta ou parda nos últimos dez anos, ocorrendo uma recuperação da identidade racial, já comentada por diversos estudiosos do tema (IBGE, 2010).

Neste capítulo, nos esforçamos para elucidar construção do mito da democracia racial no Brasil e a sua superação, a partir de estudos que mostram que as desigualdades sociais no Brasil têm uma raiz na discriminação e no racismo. O aspecto cor/raça tem uma importância significativa na construção das desigualdades sociais e econômicas no País.

A leitura de alguns autores teóricos aclarou uma dimensão acerca do debate que vem sendo travado e permitiu-nos compreender os motivos pelos quais é necessária a adoção de políticas de ações afirmativas. A reserva de um percentual de vagas é uma das formas que as ações afirmativas podem se materializar, contribuindo para eliminar desigualdades historicamente acumuladas.

A situação de desigualdade que sofrem os grupos historicamente desfavorecidos ainda subsiste. Uma série de indicadores revelam essas diferenças, dentre os quais: analfabetismo; analfabetismo funcional; acesso à educação; aspectos relacionados aos rendimentos; posição na ocupação (IBGE, 2010). Também foram apontadas as justificativas em torno da adoção de ações afirmativas no campo educacional, quando se observam os dados estatísticos da desigualdade entre ricos e pobres, brancos e negros, no que se refere à escolarização.

CAPÍTULO III – A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 12.711/2012 NA UFGD: O QUE MOSTRAM OS RESULTADOS DA PESQUISA?

O presente capítulo dedica-se a examinar como a UFGD vem procedendo na adoção do sistema de cotas no contexto institucional. Trata-se de observar as ações, as estratégias, os mecanismos e os critérios que a instituição vem colocando em prática para atender ao disposto na Lei 12.711/2012.

O desdobramento de uma lei na prática sofre muitas modificações. Hoje, o entendimento acerca da implementação da Lei de cotas vai muito além do “cumpra-se”, pois pressupõe que a decisão de uma autoridade seja automaticamente cumprida. Como assinala Rus Perez (2011), embora ocorra a decisão em nível central, a operacionalização pode enfrentar inúmeros percalços em nível local.

O ato de aprovação da Lei de Cotas não significou que a política já se encontrava pronta para ser executada. Houve uma série de questionamentos, principalmente dos reitores das universidades, com relação aos recursos financeiros para a assistência estudantil, a questão da autonomia das universidades, a readequação do edital do processo seletivo 2013 que, em muitas instituições, já estavam em andamento, além do questionamento das instituições que já praticavam a políticas de cotas e que tiveram que rever seus critérios e percentuais, diante da aprovação da Lei nº 12.711/2012.

Parte deste capítulo será dedicada à perspectiva institucional, buscando conhecer quais as interpretações da instituição com relação ao texto da política, por meio de entrevistas com os implementadores da política de cotas na UFGD e pela análise dos documentos da instituição. Conforme aponta Draibe (2001), o sucesso ou o insucesso de uma política ou de um programa, vai depender em parte, das pessoas que irão implementá-los. “[...] as pessoas ou grupo de pessoas que animam as políticas, fazem segundo seus valores, seus interesses, suas opções, suas perspectivas, que não são consensuais, nem muito menos unânimes” (p. 26).

Buscar-se-á, ainda, verificar como ocorreu a ocupação das vagas nos concursos seletivos de 2013 e 2014. Também será dada relevância a ocupação das vagas reservadas para os autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Como indício para análises futuras traz a comparação do rendimento escolar dos cotistas e não cotistas na UFGD por meio do IDA desses dois anos de cotas. Lembramos que na UFGD, as vagas reservadas para autodeclarados indígenas, pardos e pretos, no Estado do Mato Grosso do Sul, é de 51,95%, apurado segundo o último censo do IBGE realizado em 2010.

3.1 Como se estrutura a política de cotas na UFGD

A Universidade Federal da Grande Dourados, localizada no Estado de Mato Grosso do Sul, foi criada pela Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, no contexto do Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil. O início de suas atividades data ainda da década de 1970, quando foi criado o Centro Pedagógico de Dourados (CPD), tornando-se, posteriormente, um campus da UFMS: o Centro Universitário de Dourados (CEUD).³⁸ A instituição localiza-se na microrregião denominada de Grande Dourados, que abrange 37 municípios, sendo que 17 registram a presença da população indígena Guarani (Kaiowá/Ñandeva) (UFGD, 2015).

A UFGD é uma instituição nova que vem se inserindo no cenário regional e nacional e vem absorvendo uma demanda por vagas na educação superior no interior do Brasil, especialmente ao sul do Mato Grosso do Sul. A instituição possuía, no ano de 2015, quarenta e um cursos de graduação, sendo cinco cursos a distância e dois na pedagogia da alternância³⁹; dezoito programas de pós-graduação stricto sensu (dezoito cursos de mestrado e oito de doutorado) e quatorze lato sensu e três residências médicas. A instituição já ofertava, desde o

³⁸ Demais informações sobre o histórico da UFGD está disponível em: <<http://portal.ufgd.edu.br/aufgd/historico>> Acesso em: 23 jun .2015.

³⁹ Esses cursos são realizados parte do tempo nas dependências da UFGD e a outra parcela na comunidade (aldeia e assentamento). Os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena "Teko Arandu" é voltado para a formação de professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá e Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e Ciências Humanas.. O curso de Licenciatura do Campo funciona em sete polos localizados em assentamentos dos municípios de Itaquirai, Ponta Porã, Nioaque, Sidrolândia, Corumbá, Itaporã e Nova Alvorada do Sul.

ano de 2006, um curso de Licenciatura Cultura Indígena voltado para a formação de professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá.

De acordo com o relatório gerado pelo SIGECAD⁴⁰, a instituição contava no ano de 2015, com 5.389 alunos matriculados nos cursos presenciais em regime de crédito,. O orçamento para manutenção da instituição é oriundo da União, não contando com outras fontes de receitas.

De acordo com o seu Estatuto, a UFGD tem como finalidade:

[...] ministrar o ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, com o objetivo de produzir conhecimento, de ampliar e aprofundar a formação do ser humano para o exercício profissional, para a reflexão crítica, redução de desigualdades sociais e para a solidariedade entre os povos (UFGD, 2012).

A primeira experiência com cotas, na UFGD, ocorreu por indução do REUNI. Conforme já mencionado no capítulo I, o REUNI induziu as universidades federais a adotar políticas de inclusão social, a fim de promover a efetiva igualdade de oportunidades. Nesse sentido, a UFGD, ao elaborar seu plano de expansão e reestruturação, apresentou a proposta de reservar 25% das vagas em todos os cursos e turnos para alunos que cursassem todo o ensino médio em escola pública. Essa medida passou a valer para o processo seletivo de 2009.

De acordo com esse plano, a UFGD justificou da seguinte maneira a necessidade de implantação das cotas:

As metas aqui propostas sinalizam para a implementação de uma política comprometida com a formação da sociedade brasileira, mais justa e equânime. Acredita-se que a qualidade dos cursos e da instituição só será efetivada quando se tiver presente a heterogeneidade da nossa sociedade, no contexto institucional, [...] há a necessidade de consolidar essa heterogeneidade para outros focos e estratos sociais, que explicitam a identidade do povo brasileiro, e especialmente da comunidade sul-mato-grossense (UFGD, 2007, p.25).

A UFGD buscou com as cotas sociais, representar a heterogeneidade da sociedade sul-matogrossense em seus cursos de graduação oportunizando o acesso a estratos sociais não representados na universidade. No período de 2009 a 2012, a UFGD reservou 25% de suas vagas para estudantes que cursassem todo o ensino médio em escola pública. A partir do processo

⁴⁰ O relatório foi gerado dia 28 de maio de 2015.

seletivo vestibular de 2013, a instituição adotou o sistema de reserva de vagas regido pela Lei 12.711/2012, atendendo a legislação nacional.

3.1.1 Os mecanismos e as estratégias utilizadas pela UFGD na análise dos critérios para seleção de cotistas

Nesta seção, pretende-se relatar como vem funcionando, e em que condições vem sendo implementada a Lei 12.711/2012, ou seja, perceber os processos operados pela instituição para que a política alcance seus efeitos desejados. Nesse sentido, será efetuada uma descrição de como ocorre esse processo na UFGD.

A ocupação das vagas oferecidas por cada curso ocorre por meio de dois sistemas de ingresso: acesso universal e reserva de vagas, nos termos da Lei nº 12.711/2012. Se aprovado no processo seletivo, no ato da matrícula, o candidato deve apresentar a documentação necessária de acordo com cada modalidade estipulada em edital.

Os estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e outros e que optam pelas vagas destinadas para ‘maior que um salário mínimo e meio per capita’ devem apresentar o histórico escolar, comprovando que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas, a autodeclaração de cor/raça (Anexo 1), além dos demais documentos necessários para efetivar a matrícula. Essa autodeclaração é assinada pelo cotista que optou pela cota de pretos, pardos e indígenas no ato da matrícula. Na cor/raça indígena, solicita-se declarar a qual povo ou etnia pertence. O uso da autodeclaração é um dos temas mais polêmicos da lei. Seu uso muitas vezes é questionado, em razão do mau uso que poderia gerar. O uso da autodeclaração foi previsto na lei, embasada na metodologia de coleta desse dado pelo IBGE, no qual o indivíduo declara ao recenseador a cor/raça a qual pertence, conforme declaração do ministro da educação da época Aloiso Mercadante, em coletiva sobre o decreto que regulamentou a lei⁴¹.

O uso apenas da autodeclaração é apontado, pela chefe de NEAB, como algo que deve ser revisto pela instituição. Sua preocupação recai sobre a veracidade das autodeclarações, ou seja, a ocupação da vaga ocorrer por quem não apresente um fenótipo que o identifique na sociedade como pertencente ao grupo racial negro ou indígena. Nesse sentido, defende a necessidade de adoção por parte da instituição da banca examinadora de fenótipo no processo seletivo. Tal como

⁴¹ Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3Np5N5bvftg>> Acesso em: 24 fev. 2016

aponta Anhaia (2012), sobre o uso da banca examinadora de fenótipo adotada pelo IFSC, antes da vigência da Lei nº 12.711/2012 “ a entrevista possibilita conhecer aspectos subjetivos do candidato, como por exemplo, porque optou pela reserva de vagas para negro, o que o faz se encaixar nos critérios previstos pelo edital e se viveu situações de discriminação em razão da condição de negro” (p.75). Não podemos perder de vista que a identidade étnico-racial está ligada ao sentimento de pertencimento que tem a ver com a história de vida do indivíduo.

Para os cotistas que optaram no ato da inscrição a concorrer às vagas destinadas para menor que um salário mínimo e meio per capita é necessário efetuar a comprovação da renda. No edital, os candidatos são orientados quais documentos exigidos para comprovação da renda familiar per capita, além de apresentar todos os documentos da matrícula.⁴² A verificação de como deve ser apurada a renda familiar bruta, mensal *per capita*, consta na Portaria Normativa MEC nº 18/2012:

I - calcula-se a soma dos rendimentos brutos auferidos por todas as pessoas da família a que pertence o estudante, levando-se em conta, no mínimo, os três meses anteriores à data de inscrição do estudante no concurso seletivo da instituição federal de ensino;

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 pessoas da família do estudante.

§ 1º - No cálculo referido no inciso I do *caput* serão computados os rendimentos de qualquer natureza percebidos pelas pessoas da família, a título regular ou eventual, inclusive aqueles provenientes de locação ou de arrendamento de bens móveis e imóveis (BRASIL, 2012c).

A análise de renda é um procedimento realizado pela instituição por meio de uma portaria expedida pelo reitor (a), que designa um corpo de técnicos administrativos em educação para atuar nessa comissão. Nos dias de matrícula, essa comissão permanece em uma sala separada do local onde estão sendo realizadas as matrículas. A análise de renda é baseada nas informações documentais que o candidato apresenta presencialmente. Os estudantes que optaram no ato da inscrição no PSV ou do Sisu por concorrer nas vagas, renda menor ou igual a um salário mínimo e meio para pretos, pardos e indígenas e renda menor ou igual a um salário mínimo e meio,

⁴² Edital UFGD 2013 Disponível em: <http://cs.ufgd.edu.br/download/Edital_de_Abertura_PSV_2014_Final_v2_consolidadoII.pdf> Acesso em: 11 jun. de 2015

outros são encaminhados para essa sala, antes de realizar sua matrícula, para comprovar a situação econômica assinalada na inscrição.

No processo seletivo vestibular de 2013, quando a lei passou a vigorar, a referência da documentação exigida para análise e comprovação de renda baseou-se na documentação solicitada para avaliação socioeconômica com vistas à participação nos programas de assistência estudantil da UFGD⁴³. Parcela desse rol de documentos foi mantida para os demais editais dos próximos anos, com algumas adequações. Essa primeira experiência ficou a cargo dos técnicos administrativos em educação da Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROAE). Em 2013, a equipe que atuou na análise de renda não possuía um corpo de declarações de apoio para dar respaldo às informações que o estudante estava fornecendo. Muitas foram elaboradas de próprio punho no ato análise.⁴⁴

Para os candidatos aprovados em 2014, a comissão de análise de renda foi composta por técnicos administrativos em educação da Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD); da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP) e da Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROAE)⁴⁵. Em 2014, foram elaboradas e exigidas 4 declarações individuais para cada membro do núcleo familiar que eram fornecidas no ato da análise:

- Não haver cursado integral ou parcialmente, qualquer período do Ensino Médio em escola não pública, e, não omitir nenhuma fonte de renda dos componentes do Núcleo Familiar bem como incluir indevidamente dependentes na composição do Núcleo Familiar; (declaração preenchida pelo candidato ou responsável, caso o candidato fosse menor de idade);
- não exercer trabalhos esporádicos ou qualquer outra atividade remunerada; (todos os membros da família deveriam preencher);
- não possuir conta bancária em nenhuma instituição financeira; (essa declaração era preenchida no caso de um dos membros do núcleo informasse verbalmente essa situação);
- declaração da composição familiar (Informações do candidato e de todos os membros do núcleo familiar – Nome, CPF, idade, escolaridade, profissão e renda).

⁴³ Foi efetuada uma comparação da documentação solicitada para avaliação socioeconômica e a solicitada na análise de renda de 2012, com as descrições do Edital do processo seletivo de 2013.

⁴⁴ Foi realizada uma visita à Secretaria Acadêmica para verificar como ocorreu o processo de análise de renda de 2013 e 2014. Foi consultados processos de estudantes aleatórios em 2013 e 2014.

⁴⁵ Instrução de serviço nº 1 de 15/01/2014. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/boletins/1525.pdf>> Acesso em: 7 fev. 2016

Em 2015, cada membro com mais de 14 anos, pertencente ao núcleo familiar do candidato, passou a apresentar uma declaração em que indicasse em qual condição de trabalho se enquadrava (servidor público, trabalhador assalariado, desempregado, aposentado, etc). Nessa declaração também é solicitada a informação se o membro recebe, ou não, valores referentes a aluguel, arrendamento, benefício da Previdência Social, trabalho esporádico ou informal, pensão alimentícia ou outros benefícios ou receitas. Garantiu-se, assim, a unificação das declarações. Duas outras declarações devem ser preenchidas pelo responsável pela unidade familiar do candidato: a declaração das contas bancárias de todos os membros do núcleo e a declaração de imóveis e veículos. Essas declarações passaram a fazer parte do Edital. A declaração da composição familiar elaborada em 2014 foi mantida.

Ao longo do processo de implementação, evidenciou-se a necessidade de exigir informações sobre a situação de cada membro familiar, uma vez, que pouca ou quase nenhuma informação era trazida pelo candidato de todos os membros do núcleo familiar. As informações fornecidas verbalmente pelo candidato, acerca da situação financeira do seu núcleo familiar, deveriam ser comprovadas. A forma que a instituição definiu, foi usar as autodeclarações e declarações para produção da situação financeira relatada do candidato e se respaldar em outras fontes, caso ocorresse questionamento sobre a análise de renda efetuada.

De acordo com a presidente da Comissão, no processo seletivo de 2014 e 2015, foi realizado um treinamento com os técnicos que atuaram na comissão, com uma assistente social e um contador, resultante de uma reivindicação da comissão de 2014, pois muitos sem sentiam inseguros para realizar a análise de renda, uma vez que, entre os técnicos que atuaram em 2014, somente uma pessoa tinha experiência nesse quesito.

Em entrevista à presidente dessa Comissão, foram indicadas as dificuldades e os desafios na atuação dessa comissão, já que não havia referências de outras instituições com esse modelo. Como revela Machado (2013) antes da lei 12.711/2012, critérios de renda eram pouco usados pelas instituições. No Brasil as instituições federais e estaduais que adotaram programas de ações afirmativas faziam mais uso de critérios raciais e de origem escolar, do que de renda. A análise de renda é vista como mais um procedimento moroso que despende de tempo e servidores para atuar nessa comissão, podendo ocorrer, muitas vezes, o questionamento do modelo adotado.

Observa-se que, ao se comparar os documentos exigidos para a comprovação de renda per capita solicitada pela UFGD em seus editais e o rol de documentos mínimos recomendados para

comprovação da renda familiar bruta mensal, expresso na portaria MEC 18/2012, a UFGD amplia o número e o detalhamento de documentos solicitados.

Um dos problemas apontados pela presidente refere-se à questão do período de análise da renda no edital do PSV 2014. Esse documento apenas mencionava que seriam verificados os extratos bancários e os holerites (contracheques) dos últimos 3 e 2 meses (respectivamente), mas não havia uma referência se seria antes da inscrição ou da matrícula. Essa situação foi detectada quando um candidato questionou sobre o período de análise considerado pela instituição, ao receber a negativa de matrícula em razão de não se enquadrar no perfil (renda menor que um salário mínimo e meio per capita). A Portaria MEC nº18/2012 apenas informa que a análise de renda deve levar em conta, no mínimo, os três meses anteriores à data de inscrição do estudante no concurso seletivo. Essas inconsistências foram consideradas para o próximo edital de 2015, estabelecendo um período de análise da renda do candidato. Assim, a UFGD esclareceu, no edital de 2015, a partir de quando seria considerada a análise da renda⁴⁶.

Outra situação relatada pela presidente da Comissão foi a inserção no Edital da UFGD da categoria trabalho informal⁴⁷ como atividade laboral, embora a portaria que dispõe sobre a Lei 12.711/2012, não preveja essa categoria no rol de documentos mínimos recomendados para comprovação da renda familiar. Lembra a interlocutora que muitas famílias, quando efetuam o relato da origem do recurso financeiro para manter, a atividade caracteriza-se como trabalho informal. Assim, foi exigida outra documentação, visando atender o que a legislação, e, principalmente, para beneficiar o público ao qual as cotas se destinam.

Com pontuou a entrevistada (Pró-reitora 2), uma das principais dificuldades é a interpretação, da lei, sua tradução e sua materialidade.

Outras dificuldades relatadas pela Presidente da Comissão de análise de renda:

⁴⁶ Cada instituição vem definindo qual o período analisado. Em visita realizada ao site da UFGRS, por exemplo, para o processo seletivo de 2016, o período analisado é de janeiro a setembro de 2015, enquanto na UFGD é de junho a dezembro de 2015. Também há diferentes entendimentos acerca de qual ano de referência do salário mínimo (2015 ou 2016) e ampliação do conceito de morador de um domicílio. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/prae/analise-de-renda-cotas-11-e-12/vestibular-e-sisu-2016/criterios-legatis>> Acesso em: 8 fev. 2016.

⁴⁷ De acordo com Costa (2010) o trabalho informal contempla as seguintes ocupações: empregados sem carteira, doméstico sem carteira, conta própria, trabalhadores na produção para o próprio consumo, trabalhadores na construção para o próprio uso e os não-remunerados. Trata-se de uma parcela da população economicamente ativa (PEA) que não usufrui dos direitos legais relacionados ao trabalho e, muitas vezes, não contribuem para previdência social. Também é caracterizado como trabalho precarizado.

- definir a composição da família, pois, mesmo a portaria definindo o conceito⁴⁸, a realidade é que temos diferentes arranjos familiares e suas particularidades que o conceito não abarca;
- dificuldades na interpretação da documentação pelo técnico em razão das particularidades, principalmente nas seguintes categorias profissionais: profissionais autônomo e profissional liberal; Agricultor, pecuarista, parceiro, arrendatário rural e sitiante; Empresário, microempresário, micro empreendedor individual e comerciante;
- dificuldade no atendimento dos documentos comprobatórios da renda pelos cotistas;
- ocorrência de candidatos que não pertencem ao perfil socioeconômico definido pela Lei tentando ingressar por meio de cotas, apresentando ou omitindo documentos que não traduzem sua realidade financeira, principalmente nos cursos mais concorridos da instituição;
- curto espaço de tempo para verificar a situação econômica do candidato;
- necessidade da presença de contadores para auxiliar na análise dos documentos da área contábil;
- os indígenas e os assentados da Reforma Agrária apresentam dificuldades no levantamento da documentação;
- necessidade de acessar os cadastros públicos, como o Cadastro Nacional de Informações Sociais (CNIS) para o cruzamento de informações;
- receio do uso indevido do CadÚnico, em razão da possibilidade do uso tráfico de influência, bem como, a coleta de informações inconsistentes pelas prefeituras sobre a realidade socioeconômica das famílias.

Embora a Portaria nº 18/2012 mencione a possibilidade de a instituição realizar entrevistas e visitas ao local de domicílio do estudante, bem como, efetuar consultas a cadastros

⁴⁸ De acordo com a Portaria MEC nº 18/2012 família é definido como “a unidade nuclear composta por uma ou mais pessoas, eventualmente ampliada por outras pessoas que contribuam para o rendimento ou tenham suas despesas atendidas por aquela unidade familiar, todas moradoras em um mesmo domicílio”(BRASIL, 2012. (BRASIL, 2012c).

de informações sócio-econômica, ainda não foi registrado o uso desses mecanismos para verificação da situação socioeconômica na UFGD.

No ano de 2014, foram emitidas negativas de matrículas em razão de o candidato não apresentar o perfil desenhado por lei. No entanto, as informações sobre esse número não foram registradas. Segundo a presidente da Comissão, os técnicos da comissão são orientados a esgotar todas as possibilidades para verificar se o estudante não pertence ao perfil socioeconômico desenhado por lei, antes de emitir a negativa de matrícula. De acordo com a presidente da comissão de análise de renda, dentre as negativas de matrículas que a PROGRAD expediu nenhuma ainda foi contestada judicialmente.

3.2 O que dizem os entrevistados e os resultados de outras pesquisas sobre a implementação do sistema de cotas na UFGD?

Como já mencionado neste capítulo, a UFGD, em 2009, em atendimento ao Reuni, passou a reservar 25% de suas vagas em cada curso de graduação para candidato que estudaram o ensino médio em escolas públicas. Para melhor compreender como foi essa primeira experiência de implantação de reserva de vagas para escolas públicas na UFGD, foi realizada uma entrevista com uma das gestoras que participou da elaboração do Programa Reuni da UFGD. A gestora relatou que a proposta de implantação de cotas foi permeada de conflitos. Havia diferentes posicionamentos sobre a política de cotas nos diferentes grupos que compõem a universidade: alunos, docentes, técnicos administrativos em educação e a própria sociedade.

Essa questão de cotas foi sempre muito polêmica [...] A gente, desde o início da universidade, tinha um curso específico de Licenciatura Indígena que algumas pessoas entendiam até como uma certa cota, porque só os índios poderiam ingressar neste curso. Mas, efetivamente, isso não era uma política de cota [...], era a existência de um curso reivindicado por essa comunidade; então a gente não considerava, a gente, eu digo, nós, que estávamos na Administração, não considerava isso como uma política de cotas efetivamente instalada. [...] O debate sobre cotas permeava, às vezes, algumas discussões até meados de 2008. A gente não conseguia efetivamente fazer essa discussão [...] internamente, em alguns momentos. Sobretudo, [o assunto] era trazido mais pela área da educação, também aqui pela FCH, as áreas que reivindicavam de alguma forma a questão das cotas. (Pró-reitora 1)

A gestora lembrou que a adoção de cotas, na UFGD, sofreu muita resistência por parte de algumas unidades acadêmicas. A resistência ainda era maior com relação à adoção de cotas raciais.

O debate foi duro sobre as cotas. A comissão trouxe a proposta. [...] A administração inclusive entendia que a proposta deveria ser de 50%. Inclusive [na proposta de 25%], a questão era difícil de passar e a gente acabou apoiando depois a de 25%, entendendo que poderia não ter ganho nenhuma. Era que o que conseguíamos passar. Esse não é um debate fácil de fazer. Por que as pessoas podem entender que as cotas não são um processo democrático (Pró-reitora 1).

De acordo com a entrevistada, as cotas étnico-raciais são as que provocam mais controvérsias. Considera que as cotas sociais agregavam mais simpatizantes do que as cotas com recorte racial. Tal situação também foi constatada por Paiva (2013) na sua pesquisa realizada em diversas instituições no país, com gestores: “O resultado da escolha das políticas a serem implantadas em cada universidade em torno das cotas sociais e raciais foi fruto de intensos debates nos conselhos universitários das universidades públicas, o que deixa evidente a dificuldade, ainda hoje, que o país tem de lidar com a questão racial” (p. 49). Esse discurso identificado por Paiva (2013) nas falas dos gestores e localizado na UFGD, se alinha aos argumentos que questionam a necessidade, viabilidade ou mesmo a constitucionalidade das cotas com recorte racial. A prática de uma democracia racial maquiada de racismo velado, tal como discutido no capítulo II, perturba o discurso que perdurou durante anos, afirmando o mito da democracia racial e da mestiçagem.

A entrevistada (pró-reitora 1) considerou como uma conquista relevante, o fato de a universidade ter conseguido aprovar 25%. Relata que, na época, os cursos com maior demanda eram, na sua maioria, compostos por ingressantes das escolas privadas, o que implicava a composição social do curso e da própria universidade. “[...] quando a gente coloca 25% de aluno de escola pública dentro de um curso de Medicina ... Isso faz diferença” (Pró-reitora 1).

No ano de 2012, Aguiar e Saruwatari publicaram o resultado de uma pesquisa realizada sobre a repercussão da adoção do sistema de cotas sociais na UFGD, adotado desde o ano de 2009. O estudo confirma a afirmação da entrevistada sobre a resistência de aceitação do recorte étnico racial nas cotas na UFGD. Aguiar considerou que no debate do Reuni sobre a

diversificação de grupos poucos representativos na universidade, o recorte social prevaleceu sobre o recorte étnico racial na instituição:

A proposta da criação de um sistema de cotas de recorte étnico-racial apresentou pouca aceitação, considerando que a maioria daqueles que participaram do debate acreditava que negros e indígenas, por pertencerem a camadas sociais menos privilegiadas, seriam contemplados pelo sistema de cotas destinado a estudantes de escola pública (AGUIAR E SARUWATARI, 2012, p. 3)

Aguiar e Saruwatari concluíram que o sistema de cotas sociais, adotado pela UFGD, não estava incluindo negros e indígenas nos bancos universitários, principalmente nos cursos mais concorridos.

Em termos de inclusão étnico-racial, o Sistema de Cotas Sociais não tem incluído em termos proporcionais a diversidade da população do Mato Grosso do Sul. Negros e indígenas ainda são grupos poucos representativos na Universidade, o caso mais grave parece ser da população indígena (AGUIAR, 2012, s/p).

Percebe-se, pois, que a justificativa de que a adoção de cotas sociais, que contemplaria negros e indígenas, resultou em um argumento sem sustentação, como confirmam outros estudos.

Entre os embates externos que podemos identificar com a implementação das cotas sociais em 2009, trata-se do relato da Pró-reitora 2, ao se referir a um episódio ocorrido no Centro de Seleção da UFGD, após a divulgação dos aprovados do vestibular de 2009. O local foi ocupado por alguns candidatos que obtiveram notas maiores que os cotistas e foram buscar esclarecimentos. Foi necessário a Pró-reitora comparecer a uma rádio local da cidade para explicar como ocorria o preenchimento das vagas, após adoção do sistema de cotas sociais pela UFGD.

No ano de 2015, foi defendida no Programa de pós-graduação em Sociologia da UFGD, a dissertação intitulada “Avaliação do processo de implementação das ações afirmativas na Universidade Federal da Grande Dourados: o acesso da população negra no período de 2011 a 2013”, de autoria de Rogério Andrade. Este estudo mostrou que a composição raça/cor dos aprovados no Vestibular entre 2011 a 2013, na UFGD, somente o percentual de pretos está acima da composição raça/cor do estado de Mato Grosso do Sul. Segundo o Censo do IBGE realizado em 2010, no MS, 4,9% da população se autodeclara preta, na UFGD, esse percentual sobe para 6,15%, mas com ressalvas com relação aos cursos de Medicina e Direito. Já com relação aos

percentuais de brancos, pardos indígenas ocorre uma inversão: brancos no MS representam 47,29%, na UFGD 59,89%, pardos no MS são 43,59% e na UFGD 29,58%, indígenas, 2,99% no MS, e 0,83% na UFGD. Isso demonstra que os efeitos esperados da Lei ainda devem ser aguardados para que se perceba se ocorreram efetivamente mudanças na composição raça/cor da instituição.

De acordo com o estudo de Andrade (2015) os efeitos da Lei 12.711/2012 já tiveram repercussão no seu primeiro ano de aplicação. Cabe lembrar que esse estudo analisou dois modelos de cotas: a reserva de 25% para alunos de escola pública (2011-2012) e a Lei de Cotas 12.711/2012 no processo seletivo de 2013, no qual a instituição aplicou a reserva de 25%. Segundo o estudo, há uma concentração de alunos cotistas negros e indígenas nos cursos de Pedagogia, Educação Física, Letras, Artes Cênicas, História, Geografia e Psicologia. Observa-se que grande parte desses cursos é de Licenciatura. Nos cursos como de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, Nutrição e Medicina, a ocorrência de cotistas negros e indígenas é menor.

Com relação ao acesso da população indígena à universidade, existe uma série de elementos limitadores. Mesmo com a previsão de cotas para essa população, a ocupação não está se efetivando, conforme demonstrou o estudo de Andrade (2015). Cordeiro (2008) indica como dificuldades para os indígenas ingressarem e permanecer na universidade, o fato de que suas aldeias se localizarem geograficamente distante da universidade, principalmente na zona rural, qualidade de educação recebida nos níveis anteriores, além das limitações materiais e simbólicas para sua permanência e conclusão do curso.

Andrade (2015) e Marques *et al.* (2015) detectaram em suas pesquisas que, nos formulários de solicitação de assistência estudantil preenchidos pelos estudantes em 2014, mais de 50% dos solicitantes para participar dos Programas de Permanência da UFGD eram cotistas pretos e pardos. Se pretos e pardos ingressam mais pelo sistema de cotas logo, solicitam mais participação nos programas de assistência estudantil da universidade.

Com o advento da aprovação da Lei 12.711/2012, a UFGD, em 2012, passou a adotar os critérios estabelecidos na nova Lei no processo seletivo vestibular de 2013. A instituição já havia lançado o Edital do Processo Seletivo de 2013, quando houve a orientação do MEC para que as universidades comesçassem de imediato a implementar a lei nos seus processos seletivos. Segundo o relato da pró-reitora de Ensino de Graduação da UFGD, à época, os reitores e os pró-reitores de

graduação de todas as universidades federais foram chamados ao MEC para receber esclarecimentos acerca da implementação de cotas ainda naquele ano, valendo as novas regras para o processo seletivo ano de 2013.

[...] houve uma reunião, inclusive, com a presença do próprio ministro da educação - que na época era o ministro Aloiso Mercadante - tanto com os reitores quanto com pró-reitores de ensino de graduação, no sentido de verificar a necessidade de implantar [as cotas], inclusive, para as instituições que já estavam com os editais abertos. E se prontificaram então a fazer um decreto regulamentando aquela lei e mais do que isto, fazer uma resolução normativa trazendo mais dados e mais especificidades sobre como fazer o processo, porque as dúvidas eram muito grandes, um exemplo, era a dúvida sobre fraudes (Pró-reitora 2)

Assim, foram publicados o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 e a Portaria MEC nº 18/2012 que regulamentaram a lei das cotas nas instituições federais de todo País, trazendo mais subsídios para por em prática a nova legislação. De acordo com a entrevista realizada com a Pró-reitora de ensino de graduação, já em 2012, a UFGD não enfrentou questionamentos da comunidade acadêmica sobre a implementação da Lei 12.711/2012, uma vez que se tratava de uma legislação nacional que todas as instituições federais devem cumprir. Os questionamentos surgiram em virtude de sua interpretação:

[...] o processo de implementação no primeiro vestibular foi bastante truncado, nesse sentido, porque o processo já estava sendo deflagrado. Nós tivemos que suspender as inscrições do candidato, tivemos que reabrir o sistema para que as pessoas pudessem novamente fazer suas opções; grande dificuldade foi que se teve de fazer os ajustes técnicos de recursos humanos para atender o processo de implementação (Pró-reitora 2).

As entrevistas e os resultados dos estudos empreendidos sobre a política de reserva de vagas na UFGD trouxeram elementos reveladores sobre o processo de implementação desse tipo de política na instituição. Identificamos nas falas dos entrevistados resistências com relação à adoção de reservas de vagas com recorte racial em 2009, e a constatação que a adoção apenas de critérios de origem escolar não deu conta de retratar a diversidade racial do Mato Grosso do Sul, como apontou o trabalho de Aguiar (2012). Com a vigência da Lei 12.711/2012, a discussão dos critérios deixou de ser o centro da questão, deslocando-se para a operacionalização da nova política aprovada no contexto institucional.

3.3 Ocupação das vagas pelos cotistas ingressantes em 2013 e 2014 e a permanência nos cursos em 2015

Para análise dos dados referentes a esse item, será usada a estatística descritiva que permite evidenciar alguns indícios acerca dos objetivos propostos. A obtenção dos dados se deu a partir da contagem simples na tabela do Excel, utilizando a ferramenta filtro: nº de cotistas que preencheram as vagas de acordo com cada modalidade, número dos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e a situação desses ingressantes de 2013 e 2014 no primeiro semestre de 2015. O número de vagas reservadas em cada processo seletivo para os cotistas foram extraídos dos editais. Também foram consultadas as chamadas do Vestibular de 2013 e 2014. Foram selecionados somente os cursos presenciais de graduação, ofertados pela UFGD. Os cursos da modalidade a distância e os cursos em regime de alternância – Licenciatura Indígena e Licenciatura em Educação do Campo – não fizeram parte da amostra em razão de suas peculiaridades.

Cada ano foi analisado a partir de quatro categorias: distribuição das vagas, ocupação das vagas reservadas para os cotistas, composição raça ou cor dos cotistas com vínculo na instituição, composição raça ou cor dos desligados e a situação desses estudantes no primeiro ano de 2015 de acordo com as ocorrências registradas pelo SIGECAD. É importante salientar que o intento não foi efetuar um acompanhamento de trajetória, uma vez, que os estudantes nem concluíram o curso. A intenção foi apontar alguns primeiros indícios sobre o andamento da política de cotas na UFGD.

A planilha gerada pela Coordenadoria de Informática (COIN) da UFGD em formato Excel 2010 contém as seguintes informações: curso, ano de ingresso na instituição, ano de nascimento, forma de ingresso (Vestibular ou SiSU), origem escolar (estadual, federal ou particular); raça/cor, forma de ingresso (acesso universal, acesso por cotas, Renda maior que um salário mínimo e meio, Indígena, Preto ou Pardo; acesso por cotas/ Renda menor ou igual a um salário mínimo e meio./ Indígena, Preto ou Pardo; acesso por cotas/ Renda maior que um salário mínimo e meio, Outros; acesso por cotas/ Renda igual ou menor que um salário mínimo e meio, Outros) e o (Índice de Desempenho Acadêmico) IDA (2015) dos estudantes ingressantes nos cursos presenciais de graduação. O registro da forma de ingresso refere-se a vaga ocupada.

É oportuno ressaltar que a planilha foi gerada em abril de 2015, no qual há o registro da situação dos estudantes e do IDA até o segundo semestre de 2014. O IDA de 2015, referente ao

primeiro semestre, não foi utilizado em razão da deflagração da greve nacional dos docentes em 28 de maio de 2015, na qual foram interrompidas as atividades acadêmicas até outubro do mesmo ano.

Há também outras formas de ingresso na UFGD no qual não é adotado o sistema de cotas, por não se caracterizar como um concurso seletivo: Portador de Diploma para Complementação de Grau ou Habilitação; Transferência Voluntária e Portador de Diploma. Essas formas de ingresso não farão parte da amostra desse trabalho.

No que diz respeito ao dado cor ou raça é importante efetuar o seguinte esclarecimento: a informação que consta nessa tabela gerada pela COIN refere-se à declaração da cor/raça que o estudante efetua ao se matricular no segundo semestre e não no ato da matrícula. No SIGECAD o item é registrado em dados pessoais numa aba denominada de Raça/cor sendo obrigatório o preenchimento com as seguintes opções: amarela, branca, preta, parda, indígena e aluno não quis declarar a cor/raça. No ato da matrícula, é retida pela instituição somente a autodeclaração de cor/raça dos matriculados que fizeram a opção por essa modalidade. No entanto, o dado dessa autodeclaração não é registrado no SIGECAD.

3.3.1 Ingressantes em 2013: como ocorreu a ocupação das vagas reservadas

Em agosto de 2012, quando a Lei 12.711/2012 foi aprovada, a UFGD retificou seu edital lançado em 9 de setembro de 2012, adequando-o à nova Lei em 17 de setembro de 2012. Nesse edital, a UFGD discriminou as vagas de acordo com os dados do Censo 2010 do IBGE, sendo 2,94% para indígenas, 44,13% para pardos e 4,88% para pretos, conforme Anexo 2. Nesse processo seletivo a UFGD reservou 25% das vagas como preconiza a lei 12.711/2012. É importante salientar que o detalhamento por cor/raça só foi adotado no processo seletivo de 2013 pela instituição.

Quadro 5: Número de vagas ofertadas Processo Seletivo Vestibular 2013

| Ampla concorrência ⁴⁹ | Renda Familiar inferior ou igual a 1,5 salário mínimo per capita | | | | Renda Familiar superior a 1,5 salário mínimo per capita | | | |
|----------------------------------|--|--------|--------|---------|---|--------|--------|---------|
| | Indígenas | Pardos | Pretos | Outros* | Indígenas | Pardos | Pretos | Outros* |
| 1090 | 27 | 91 | 27 | 53 | 27 | 91 | 27 | 32 |

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do Edital de abertura Centro de Seleção n°. 1 de 5/9/2012, retificado pela Edital de retificação n°. 1 em 17/9/2012. *Branco e amarelo e candidatos não autodeclarados.

De acordo com o quadro 5 foram ofertadas 1465 vagas no PSV 2013, sendo 1090 para ampla concorrência (74,4%) e 375 reservadas aos cotistas (25,5%) sendo (290 para pretos, pardos e indígenas). Das 375 vagas reservadas para cotistas, foram preenchidas 373, o que representa cerca de 98%. Isso revela que a ocupação das vagas por cotistas foi efetivada. Já com relação à ocupação das vagas segundo raça/cor não se verificou a mesma situação, conforme evidencia o quadro 6:

Quadro 6: Ocupação por modalidade de ingresso pelo sistema de cotas segundo raça/cor (2013)

| Forma de acesso | Amarela e branca | % | In indígena | % | Parda | % | Preta | % | Info Indisp | % | Total |
|--|------------------|------|-------------|------|-------|------|-------|------|-------------|-------|-------|
| Acesso por cota/renda <= 1,5 s.m pardos, pretos e indígena | 18 | 13,6 | 2 | 1,51 | 88 | 66,6 | 14 | 10,6 | 10 | 7,5 | 132 |
| Acesso por cota/renda <= 1,5 s.m outros | 64 | 79 | 0 | 0 | 8 | 9,8 | 0 | 0 | 11 | 13,5 | 81 |
| Acesso por cota/renda >1,5 sm pardos, pretos e indígena | 1 | 1,1 | 0 | 0 | 66 | 75,8 | 10 | 11,4 | 10 | 11,4 | 87 |
| Acesso por cota/renda > 1,5 sm outros | 48 | 67,6 | 0 | 0 | 15 | 21,1 | 1 | 1,4 | 7 | 9,8 | 71 |
| Total | 131 | 34,9 | 2 | 0,5 | 177 | 47,2 | 25 | 6,6 | 38 | 10,13 | 375 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no SIGECAD. Para elaboração dessa tabela foi excluída a seguinte situação: Exclusão por mobilidade interna. Legenda: s.m- salário mínimo

⁴⁹ Ampla concorrência ou acesso universal são as vagas ofertadas pela universidade para os candidatos independentemente do sistema de cotas. Os estudantes oriundos de escola privada e os que não optarem por participar do sistema de cotas, se inscrevem nessa modalidade.

Comparando o quadro 6, com o quadro 5, observa-se que o número de vagas reservadas para indígenas, pardos e pretos não foram todas preenchidas pelos autodeclarados. Das 290 vagas reservadas aos autodeclarados, somente 180 foram preenchidas (62%). Detalhando por raça/cor, as vagas reservadas aos autodeclarados pardos que totalizam 182, 154 foram preenchidas (84,6%). Das 54 vagas reservadas aos autodeclarados pretos, apenas 24 foram preenchidas (44,4%). A situação se agrava mais com relação aos indígenas. Das 54 vagas reservadas, somente 2 foram preenchidas (3,7%), no curso de Geografia. Foi registrado 6 indígenas ingressando pela ampla concorrência (4 no curso de Geografia, 1 na Ciências Sociais e um no curso de Letras).

No PSV 2013 as vagas reservadas pelo sistema de cotas foram primeiramente preenchidas pelos autodeclarados pardos (177), depois os autodeclarados brancos (122), pretos (25), amarelos (7) e indígenas (2), sucessivamente. Os autodeclarados brancos predominam na modalidade de cota acesso por cota/renda inferior ou igual a um salário mínimo e meio/ outros e Acesso por cota/renda maior que um salário mínimo e meio outros, revelando o quanto é necessário a reserva de vaga para negros e indígenas, e não somente reserva de vagas considerando origem escolar e renda.

Dentre os ingressantes de 2013, ocorreram 17 situações em que se autodeclararam da cor/raça diferente do que estabelece a lei no SIGECAD. Tal situação ocorreu nos seguintes cursos: Agronomia (1 caso); Ciências Contábeis (1 caso); Ciências Econômicas (1 caso); Ciências Sociais (2 casos); Direito (1 caso); Engenharia de Alimentos (1 caso); Engenharia de Energia (3 casos); Geografia (2 casos); História (1 caso); Pedagogia (2 casos); Zootecnia (1 caso). Da cor/raça amarela ocorreram dois casos: um no curso de Matemática e um no curso de Letras.

O que pode ter ocorrido em algumas situações é que, quando acaba a lista de cotistas de alguma modalidade, é efetuado o remanejamento da vaga para outra modalidade de cotas. Essa possibilidade do estudante ter ocupado uma vaga para pretos, pardos e indígenas é prevista pela Portaria Normativa MEC 18/2012⁵⁰. No entanto, também pode ocorrer o fato de o estudante ter ingressado pela cota racial e ter se autodeclarado de outra cor/raça no sistema. Essa situação teria que ser verificada caso a caso, pois pode estar ocorrendo, em que o estudante no ato da matrícula

⁵⁰ O artigo 15 da Portaria Normativa do MEC nº 18/2012 prevê como deve ocorrer o preenchimento das vagas não ocupadas.

se autodeclarada da cor/raça preta, parda ou indígena e no ato da matrícula assinala outra cor/raça. Esta ocorrência pode gerar questionamentos com relação a sua autodeclaração.

3.3.2 Acompanhamento, em 2015, da situação dos cotistas ingressantes em 2013

Nesta seção será abordada a situação dos cotistas que ingressaram em 2013 na instituição, de acordo com as categorias apresentadas pelo SIGECAD.

No SIGECAD os ingressantes cotistas de 2013 apresentavam em 2015/1 a seguinte situação:

Quadro 7: Situação dos cotistas ingressantes em 2013 no primeiro semestre de 2015

| Situação no SIGECAD | nº | % |
|---|-----|------|
| Afastamento por mobilidade acadêmica | 0 | 0 |
| Afastamento por trancamento | 11 | 2,9 |
| Exclusão por desistência | 96 | 25,5 |
| Exclusão por mobilidade acadêmica interna | 2 | 0,53 |
| Exclusão por mudança interna | 4 | 1,0 |
| Exclusão por transferência para outra IES | 0 | 0 |
| Exclusão solicitada pelo aluno | 11 | 2,9 |
| Regularmente matriculado | 252 | 67 |

Fonte: Elaboração própria com dados coletados no SIGECAD

O quadro 7 traz um panorama da situação em 2015 dos ingressantes de 2013. Em abril de 2015, 266 permaneciam com vínculo na instituição, sendo registrados 11 afastados por trancamento, 3 por mudança interna de curso ou mobilidade acadêmica interna e 252 regularmente matriculado.⁵¹

⁵¹ A situação “exclusão por desistência” é registrada no sistema pela Secretaria Acadêmica quando o estudante não renova sua matrícula para o próximo semestre. A situação “exclusão solicitada pelo aluno” é quando o estudante comparece à Secretaria Acadêmica para solicitar seu desligamento. Uma das dificuldades apresentadas ao longo da coleta dos dados foi precisar o número de ingressantes em razão do sistema não identificar na situação “exclusão por desistência” os estudantes que efetuaram a matrícula, mas não compareceram à aula nos primeiros dez dias e quais não renovaram a matrícula para o segundo semestre, ou seja, o estudante cursou parte do primeiro semestre e abandonou a instituição. São duas situações diferentes. Por isso, a presença de um número maior de matriculados do que vagas.

Quadro 8: Composição raça/cor por modalidade de acesso na situação regularmente matriculado, afastamento por trancamento e outras situações (ingressantes 2013) no ano de 2015

| Forma de acesso | Amarela e branca | % | Indígena | % | Parda | % | Preta | % | Total |
|--|------------------|------|----------|------|-------|------|-------|------|-------|
| Acesso por cota/renda <= 1,5 s.m pardos, pretos e indígena | 14 | 14,2 | 2 | 2,04 | 71 | 72,4 | 11 | 11,2 | 98 |
| Acesso por cota/renda <= 1,5 s.m outros | 51 | 87,9 | 0 | 0 | 7 | 1,2 | 0 | 0 | 58 |
| Acesso por cota/renda >1,5 s.m pardos, pretos e indígena | 1 | 1,6 | 0 | 0 | 52 | 85,2 | 8 | 13,1 | 61 |
| Acesso por cota/renda > 1,5 s.m outros | 35 | 72,1 | 0 | 0 | 13 | 27 | 0 | 0 | 48 |
| Total | 69 | 26 | 2 | 0,85 | 143 | 53,9 | 19 | 7,1 | 265 |

Fonte: Elaboração da autoria a partir dos dados coletados no SIGECAD.

Legenda: s.m- salário mínimo Outros: brancos, amarelos e não autodeclarados.

O quadro 8 mostra a distribuição dos estudantes por modalidade de ingresso em 2015/1 que permanecem com vínculo na instituição. Dos 373 estudantes que ingressaram por cotas em 2013, 265 permanecem na instituição em 2015/1, ou seja, 71,42%. Dos 182 autodeclarados pardos que ingressaram por cotas, 123 permanecem na UFGD. Dos 24 autodeclarados pretos, 19 permanecem na instituição. E os dois indígenas que ingressaram por meio de cotas, permanecem na instituição. É importante salientar que os cotistas que permanecem na instituição registraram no SIGECAD a cor/raça a qual pertencem.

Quadro 9: Composição raça/cor por modalidade de acesso - exclusão solicitada pelo aluno e exclusão por desistência (2013)

| Forma de acesso | Amarela e branca | % | Indígena | % | Parda | % | Preta | % | Infor Indisp | % | Total |
|--|------------------|------|----------|---|-------|-----|-------|-----|--------------|------|-------|
| Acesso por cota/renda <= 1,5 s.m pardos, pretos e indígena | 4 | 11,7 | 0 | 0 | 17 | 50 | 3 | 8,8 | 10 | 29,4 | 34 |
| Acesso por cota/renda <= 1,5 s.m outros | 13 | 52 | 0 | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 | 11 | 44 | 25 |
| Acesso por cota/renda >1,5 sm pardos, pretos e indígena | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 50 | 2 | 7,6 | 10 | 38,4 | 25 |
| Acesso por cota/renda > 1,5 s.m outros | 13 | 56,5 | 0 | 0 | 2 | 8,6 | 1 | 4,3 | 7 | 30,4 | 23 |
| Total | 30 | | 0 | | 33 | | 6 | | 38 | | 107 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no SIGECAD.

Legenda: s.m- salário mínimo Outros: brancos, amarelos e não autodeclarados.

O quadro 9 mostra a situação dos estudantes que não permaneceram na instituição em 2015/1. Dos 373 que ingressaram por cotas, 107 solicitaram exclusão ou desistiram do curso, um percentual de 29%. Dos 88 autodeclarados pardos pelo sistema de cotas, 33 se desligaram da instituição (37,5%). Com relação aos autodeclarados pretos, dos 25 que ingressaram pelo sistema de cotas, 6 saíram da instituição (24%). Dos 122 autodeclarados brancos que ingressaram por meio de cotas, 28 não permanecem mais na instituição (22,95%). Destes 107, houve pelo menos, 67 estudantes cotistas que cursaram o primeiro semestre de 2013 na UFGD, pois consta o registro da cor/raça quando efetuaram a matrícula.

O quadro 10 mostra o quantitativo de ocupação das vagas reservadas para os cotistas, curso a curso, em comparação à situação de exclusão ou desistência:

Quadro 10: Ocupação das vagas reservadas aos cotistas 2013

| Curso | Total de vagas por cotas | Ocupação | Exclusão ou desistência em 2015/1 |
|-------------------------|--------------------------|----------|-----------------------------------|
| Administração | 13 | 13 | 4 |
| Agronomia | 13 | 13 | 1 |
| Artes Cênicas | 15 | 5 | 3 |
| Biotecnologia | 14 | 15 | 2 |
| Ciências Biológicas | 15 | 8 | 4 |
| Ciências Econômicas | 13 | 14 | 8 |
| Ciências Contábeis | 13 | 13 | 1 |
| Ciências Sociais | 15 | 14 | 8 |
| Direito | 14 | 15 | 2 |
| Educação Física | 13 | 14 | 1 |
| Engenharia Agrícola | 13 | 14 | 1 |
| Engenharia de Alimentos | 13 | 14 | 5 |
| Engenharia de Energia | 13 | 14 | 4 |
| Engenharia de Produção | 13 | 14 | 3 |
| Geografia | 18 | 19 | 4 |
| Gestão Ambiental | 13 | 13 | 2 |
| História | 13 | 14 | 7 |
| Letras | 18 | 15 | 6 |
| Matemática | 13 | 14 | 9 |
| Medicina | 13 | 13 | 1 |
| Nutrição | 15 | 17 | 4 |

| | | | |
|--------------------------|----|----|---|
| Pedagogia | 13 | 14 | 2 |
| Continuação do quadro 10 | | | |
| Psicologia | 15 | 17 | 3 |
| Química | 14 | 14 | 9 |
| Relações Internacionais | 14 | 15 | 2 |
| Sistemas de Informação | 13 | 14 | 5 |
| Zootecnia | 13 | 14 | 5 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no SIGECAD e edital PROGRAD

O quadro 10 mostra que a UFGD buscou preencher todas as vagas, observando-se, inclusive, que em alguns cursos houve a matrícula de um número maior do que o número de vagas reservadas. Essa situação ocorreu quando o estudante solicitava cancelamento da matrícula no início do semestre dando a possibilidade de chamar outro candidato ou quando o estudante não comparecia às aulas nos primeiros 10 dias e a instituição efetuava nova chamada. Conforme se observa no quadro 10, alguns cursos tiveram dificuldade no preenchimento das vagas: Artes Cênicas, Ciências Biológicas e Letras. Também houve cursos em que houve quatro ou mais desligamentos após a realização da matrícula: Administração, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Ciências Econômicas, Engenharia de Alimentos, História, Letras, Matemática, Química, Sistemas de Informação e Zootecnia. Os cursos de Química e Matemática apresentam os números mais expressivos de desligamento da instituição.

3.3.3 A ocupação das vagas pelos cotistas de 2014

A Resolução do COUNI/ CEPEC nº 47, de 13 de maio de 2013, efetuou a adesão da instituição ao Sisu como forma de ingresso regular na instituição, destinando 50% das vagas para esse modelo de ingresso. Nessa mesma resolução, aprovou-se a oferta de 50% de cada curso de graduação presencial, por curso e turno, de acordo com a Lei nº 12.771/2012. Assim, a instituição no processo seletivo 2014 passou a oferecer duas formas de ingresso regular mediante a realização de concurso seletivo: o processo seletivo vestibular e o Sisu (via ENEM).

Quadro 11: Número de vagas ofertadas 2014

| Ampla Concorrência | Renda Familiar inferior ou igual a 1,5 salário mínimo per capita | | Renda Familiar superior a 1,5 salários mínimo per capita | |
|--------------------|--|---------|--|---------|
| | Pretos, pardos e indígenas | Outros* | Pretos, pardos e indígenas | Outros* |
| 941 | 304 | 210 | 280 | 180 |

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do Edital de abertura Centro de Seleção n.º 4 de 9/9/2013 e o termo de Adesão da UFGD ao Sisu. *Branco e amarelo e candidatos não autodeclarados.

No ano de 2014, foram ofertadas 1915 vagas na modalidade presencial na UFGD, sendo 954 pelo Processo Seletivo Vestibular e 961 pelo Sisu, sendo 941 disponibilizadas para o acesso universal e 974 para o sistema de cotas. Para os autodeclarados pretos, pardos e indígenas foram reservadas 584 vagas (das 974), um percentual de 59,95%. Nesse ano houve o agrupamento das vagas reservadas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, diferentemente de 2013, em que foram apresentadas separadamente no edital.

O número de ingressantes por modalidade de ingresso, com a distribuição de cor/raça é apresentado no quadro 12:

Quadro 12: Ocupação por modalidade de ingresso pelo sistema de cotas segundo raça/cor (2014)⁵²

| Forma de acesso | Amarela e Branca | Indígena | | Parda | | Preta | | Infor Indi | | Total | |
|--|------------------|----------|----|-------|-----|-------|----|------------|----|-------|-----|
| | | % | % | % | % | % | % | | | | |
| Acesso por cota/renda ≤ 1,5 sm pardos, pretos e indígena | 23 | 9,8 | 5 | 2,1 | 160 | 68,3 | 31 | 13,2 | 15 | 6,4 | 234 |
| Acesso por cota/renda ≤ 1,5 sm outros | 135 | 78,4 | 0 | 0 | 21 | 12,2 | 1 | 0,5 | 15 | 8,7 | 172 |
| Acesso por cota/renda > 1,5 sm pardos, pretos e indígena | 35 | 14,1 | 3 | 1,2 | 162 | 65,5 | 25 | 10,1 | 22 | 8,9 | 247 |
| Acesso por cota/renda > 1,5 sm outros | 109 | 74,1 | 2 | 1,3 | 19 | 12,9 | 4 | 2,7 | 13 | 8,8 | 147 |
| Total de cotistas | 302 | 37,7 | 10 | 1,2 | 362 | 45,2 | 61 | 7,6 | 65 | 8,1 | 800 |

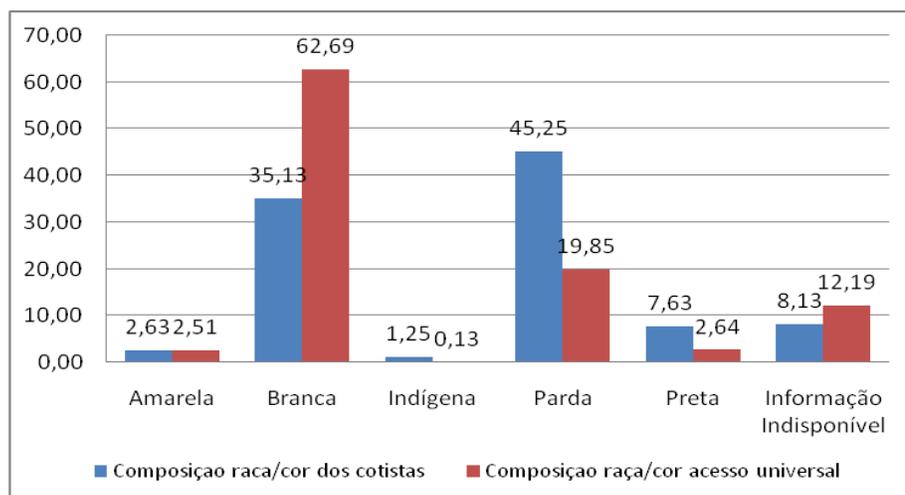
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no SIGECAD Legenda:s.m- salário mínimo

⁵² Para elaboração dessa tabela foram excluídas as seguintes situações: Desistência da vaga do SISU; Desistência da vaga do vestibular; Exclusão por mobilidade interna; Exclusão por mudança interna; Exclusão por permuta interinstitucional. Outros: brancos, amarelos e não autodeclarados

Das 974 vagas reservadas para cotistas, foram preenchidas 800, o que representa em torno de 82,1%. Isso revela que a ocupação das vagas por cotistas foi efetivada em parte, apresentando queda se comparada com o ano de 2013. Semelhante ao que ocorreu em 2013, a ocupação das vagas segundo raça/cor não está sendo preenchida pelos pretos, pardos e indígenas. Das 584 vagas reservadas, 386 foram ocupadas, cerca de 66%.

Comparando o quadro 11 com o quadro 12, observa-se que, das 304 vagas destinadas aos pretos, pardos e indígenas, por renda familiar inferior ou igual a 1,5 salário mínimo per capita, foram preenchidas 196 (64,47%). Das 280 vagas reservadas por Renda Familiar superior a um salário mínimo e meio per capita para pretos, pardos e indígenas, 190 foram preenchidas (67,85%). No processo seletivo (Vestibular e Sisu) 2014, as vagas reservadas pelo sistema de cotas foi primeiramente preenchida pelos autodeclarados pardos (362), depois para os autodeclarados brancos (281), pretos (61), amarelos (21) e indígenas (10), sucessivamente. Semelhante ao que ocorreu em 2013, os autodeclarados brancos predominam na modalidade de cota sem recorte racial. A soma de todos os autodeclarados pretos, pardos e indígenas (cotistas e ampla concorrência) que ingressaram na UFGD em 2014, corresponde cerca de 38,41% do total, entretanto o percentual dessa população no estado de Mato Grosso do Sul corresponde a 51,95%. Isso mostra que os percentuais previstos em lei ainda não foram preenchidos, embora tenham sido ofertados pela instituição.

Gráfico 4: Comparativo da ocupação das vagas segundo raça/cor, em 2014



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no SIGECAD.

A partir do gráfico 4, observa-se que pretos, pardos e indígenas ingressam, preferencialmente, por meio do sistema de cotas, em comparação com a ampla concorrência/acesso universal. Os brancos ingressam mais por meio do acesso universal e ocupam uma parcela significativa das vagas na condição de cotistas.

Outra situação constada no quadro 12 foi os dados referente a ocupação das vagas segundo raça/cor. No caso das cotas reservadas para pretos, pardos e indígenas, 56 vagas foram preenchidas por candidato que se autodeclararam no SIGECAD da cor/raça branca e amarela. Como já mencionado anteriormente, por vezes, esta situação ocorre em razão do remanejamento das vagas para demais cotas, quando não há mais candidatos. A partir da segunda chamada do vestibular e Sisu de 2014, a instituição passou a informar no edital em qual modalidade o estudante se inscreveu e qual vaga está ocupando. No entanto, não se adotou essa metodologia na primeira chamada. Foi realizado um cruzamento das informações do SIGECAD com as informações dos editais de chamada do PSV 2014 (a partir da segunda chamada) para verificarem qual modalidade de cota esses estudantes foram chamados. Foi possível detectar no mínimo cinco casos de estudantes que optaram no ato da inscrição pela cota para preto, pardos e indígenas e, no SIGECAD, se autodeclararam da cor/raça branca.

3.3.4 Acompanhamento, em 2015 da situação dos cotistas ingressantes em 2014

No SIGECAD, os ingressantes de 2014 apresentavam em 2015/1 a seguinte situação:

Quadro 13: Situação dos matriculados cotistas em 2014 no primeiro semestre de 2015⁵³

| Situação no SIGECAD | Nº | % |
|------------------------------|----|-----|
| Afastamento por trancamento | 13 | 1,6 |
| Desistência da vaga do SISU* | 14 | -- |

⁵³ Foram consideradas as seguintes situações: afastamento por trancamento; regularmente matriculado; exclusão por desistência de vaga (trata-se do estudante que não renovou matrícula sendo excluído pela instituição); exclusão solicitada pelo aluno (o aluno comparece na Secretaria Acadêmica para solicitar desligamento do curso); regularmente matriculado; excluído por falecimento e Exclusão por transferência para outra IES. Os casos que apresentavam desistência da vaga do SISU e desistência da vaga do vestibular trata-se daqueles estudantes que efetuaram a matrícula mas nem chegaram a cursar e solicitaram desligamento da instituição em razão de ter passado em outra universidade, ou por outro motivo. Nesta tabela deve-se também considerar, que os afastados por mobilidade acadêmica interna e exclusão por mudança interna, aparecem duas vezes na relação de ingressantes 2014, sendo contabilizados uma única vez. Assim, para análise dos dados dos ingressantes foram retirados as situações que aparecem no quadro 13 com um asterisco.

| | | |
|--|-----|------|
| Desistência da vaga do vestibular* | 7 | --- |
| Exclusão por desistência | 100 | 12,5 |
| Exclusão por falecimento | 1 | 0,1 |
| Exclusão por permuta interinstitucional* | 1 | ---- |
| Exclusão solicitada pelo aluno | 20 | 2,5 |
| Regularmente matriculado | 666 | 83,2 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no SIGECAD

O quadro 13 traz um panorama da situação em 2015, referente aos ingressantes de 2014. Em abril de 2015, 679 permaneciam com vínculo na instituição (84,87%), sendo registrados 13 afastados por trancamento e 666 regularmente matriculados.

Quadro 14: Composição raça/cor por modalidade de acesso de cotas na situação regularmente matriculado, afastamento por trancamento (ingressantes 2014) no ano de 2015

| Forma de acesso | Amarela e branca | % | Indígena | % | Parda | % | Preta | % | Infor Indisp | % | Total |
|---|------------------|------|----------|-----|-------|------|-------|------|--------------|------|-------|
| Acesso por cota/renda <= 1,5 sm pardos, pretos e indígena | 23 | 11,4 | 4 | 1,9 | 145 | 72,1 | 27 | 13,4 | 2 | 0,99 | 201 |
| Acesso por cota/renda <= 1,5 sm outros | 125 | 85 | 0 | 0 | 20 | 13,6 | 1 | 0,68 | 1 | 0,68 | 147 |
| Acesso por cota/renda >1,5 sm pardos, pretos e indígena | 31 | 14,9 | 3 | 1,4 | 147 | 71 | 24 | 11,5 | 2 | 0,96 | 207 |
| Acesso por cota/renda > 1,5 sm outros | 99 | 79,8 | 2 | 1,6 | 19 | 15,3 | 4 | 3,2 | 0 | 0 | 124 |
| Total | 278 | | 9 | | 331 | | 56 | | 5 | | 679 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no SIGECAD Legenda: s.m- salário mínimo informação indisponível: não declarou cor/raça.

O quadro 14 mostra a distribuição dos estudantes por modalidade de ingresso que em 2015/1 permanecem com vínculo na instituição. Dos 800 estudantes que ingressaram por cotas em 2014, 679 permanecem na instituição em 2015/1, ou seja, 84,87%. Dos 322 autodeclarados pardos que ingressaram por cotas raciais, 292 permanecem na UFGD. Os 56 autodeclarados pretos, 51 permanecem na instituição. Os 8 indígenas que ingressaram por meio de cotas raciais, 7 permanecem na instituição.

Partindo de uma contagem simples na tabela do Excel, foi possível observar, que entre os ingressantes 2014 que permaneceram vinculados à instituição em 2015, há mais cotistas (679) do que não cotistas (627), de acordo com os critérios adotados para efetuar esse levantamento.

Quadro 15: Composição raça/cor dos ingressantes em 2014 na situação de exclusão solicitada pelo aluno e exclusão por desistência em 2015/1

| Forma de acesso | Amarela e branca | % | Indígena | % | Parda | % | Preta | % | Infor. Indis | % | Total |
|---|------------------|------|----------|-----|-------|------|-------|------|--------------|------|-------|
| Acesso por cota/renda <= 1,5 sm pardos, pretos e indígena | 0 | 0 | 1 | 3,1 | 15 | 46,8 | 4 | 12,5 | 12 | 37,5 | 32 |
| Acesso por cota/renda <= 1,5 sm outros | 10 | 40 | 0 | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 | 14 | 56 | 25 |
| Acesso por cota/renda >1,5 sm pardos, pretos e indígena | 4 | 10 | 0 | 0 | 15 | 37,5 | 1 | 2,5 | 20 | 50 | 40 |
| Acesso por cota/renda > 1,5 sm outros | 10 | 43,4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 56,5 | 23 |
| Total | 24 | 20 | 1 | 0,8 | 31 | 25,8 | 5 | 4,1 | 59 | 49,1 | 120 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no SIGECAD Legenda: s.m- salário mínimo. Outros: brancos, amarelos e não autodeclarados.

O quadro 15 mostra a situação dos estudantes que não permanecem na instituição em 2015/1. Dos 800 que ingressaram por cotas, 166 saíram da instituição (20,75%). Dos 322 autodeclarados pardos pelo sistema de cotas, 30 se desligaram da instituição (9,3%). Com relação aos autodeclarados pretos, 56 que ingressaram pelo sistema de cotas, 5 saíram da instituição (8,9%). Dos 8 autodeclarados indígenas 7 permanecem na instituição. Dos 281 brancos, 23 foram desligados da UFGD (8,1%).

Quadro 16: Ocupação das vagas destinadas aos cotistas por curso (ingressantes 2014)⁵⁴

| Curso | Total de vagas por cotas | Ocupação | Exclusão ou desistência em 2015/1 |
|---------------|--------------------------|----------|-----------------------------------|
| Administração | 26 | 24 | 3 |
| Agronomia | 26 | 24 | 4 |

⁵⁴ Foram excluídas as seguintes ocorrências: desistência da vaga do Vestibular e Desistência da vaga do SisU.

| Continuação do quadro 16 | | | |
|------------------------------------|----|----|----|
| Artes Cênicas | 30 | 17 | 7 |
| Biotecnologia | 28 | 27 | 3 |
| Ciências Biológicas | 30 | 12 | 1 |
| Ciências Contábeis | 26 | 27 | 2 |
| Ciências Econômicas | 26 | 22 | 5 |
| Ciências Sociais | 30 | 21 | 5 |
| Direito | 28 | 28 | 0 |
| Educação Física | 26 | 22 | 3 |
| Engenharia Agrícola | 26 | 25 | 2 |
| Engenharia Civil | 30 | 31 | 3 |
| Engenharia da Computação | 30 | 30 | 6 |
| Engenharia de Alimentos | 26 | 23 | 4 |
| Engenharia de Aquicultura | 30 | 13 | 3 |
| Engenharia de Energia | 26 | 26 | 3 |
| Engenharia de Produção | 26 | 24 | 2 |
| Engenharia Mecânica | 30 | 30 | 6 |
| Física | 30 | 11 | 2 |
| Geografia | 36 | 30 | 5 |
| Gestão Ambiental | 26 | 21 | 7 |
| História | 26 | 18 | 4 |
| Letras | 36 | 27 | 3 |
| Matemática | 56 | 41 | 13 |
| Medicina | 40 | 40 | 1 |
| Nutrição | 30 | 21 | 4 |
| Pedagogia | 26 | 25 | 4 |
| Psicologia | 30 | 29 | 1 |
| Química-Licenciatura | 30 | 19 | 3 |
| Química-Licenciatura e Bacharelado | 28 | 22 | 2 |
| Relações Internacionais | 28 | 23 | 3 |
| Sistemas de Informação | 26 | 23 | 3 |
| Zootecnia | 26 | 27 | 6 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no SIGECAD

O quadro 16 mostra a ocupação de vagas pelos cotistas curso a curso em 2014. A maioria dos cursos registrou ausência de candidatos classificados para ocupar as vagas reservadas. A exceção foi o curso de Ciências Contábeis, Direito, Engenharia Civil, Engenharia da

Computação, Engenharia de Energia, Engenharia Mecânica, Medicina e Zootecnia que preencheram as vagas reservadas. Após um ano de vínculo com o curso, os ingressantes dos cursos de Artes Cênicas, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Engenharia de Computação, Engenharia de Produção, Gestão Ambiental, Matemática e Geografia apresentaram mais de 4 desligamentos.

3.4. Comparação do Índice de Desempenho Acadêmico (IDA) dos cotistas e não cotistas

Este tópico tem o fito de trazer um pequeno retrato sobre os efeitos que a implementação da política de cotas terá que enfrentar na sua avaliação: a comparação de desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas.

Para verificar se há diferença no desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas no período de 2013 a 2014 na UFGD, foi consultado o IDA dos estudantes. Seleccionamos para esses anos somente a situação daqueles estudantes que permanecem com vínculo na instituição no primeiro semestre de 2015 (regularmente matriculado e em afastamento) para comparar o IDA de cotistas e não cotistas (regularmente matriculados, afastamento por mobilidade acadêmica e afastamento por trancamento). Foram seleccionados os IDAs desses estudantes por curso e calculada a média aritmética.

De acordo com o artigo 171 do Regulamento de Graduação da UFGD, o IDA é calculado da seguinte forma:

No cálculo do IDA, são levados em consideração os componentes curriculares objeto de aproveitamento de estudos ou cursados com aprovação ou reprovação pelo aluno durante o curso de graduação, excetuando-se os trancamentos e cancelamentos de matrícula, os componentes curriculares dispensados de cursar e as atividades complementares (p.34)

Os ingressantes por cotas em 2013 tiveram quatro semestres de IDA (o ano letivo de 2013 e o ano letivo de 2014). No ano de 2013 foram coletadas as informações dos estudantes que ingressaram pelo processo seletivo vestibular e pelo processo seletivo vestibular da UFGD –2013 de vagas remanescentes⁵⁵.

⁵⁵ <http://www.ufgd.edu.br/vestibular/psvr2013>.

Tabela 3: Comparativo do Índice de Desempenho Acadêmico (IDA) dos cotistas e não cotistas ingressantes 2013

| Curso | Media IDA Universal | Media-IDA Cotista | Nº Universal | Nº Cotistas | Diferença de IDA de não cotistas para cotistas |
|-------------------------|----------------------------|--------------------------|---------------------|--------------------|---|
| Administração | 5,269 | 4,853 | 23 | 9 | 0,416 |
| Agronomia | 6,037 | 5,256 | 33 | 12 | 0,781 |
| Artes Cênicas | 7,477 | 8,351 | 26 | 2 | -0,874 |
| Biotecnologia | 6,603 | 5,592 | 37 | 13 | 1,011 |
| Ciências Biológicas | 5,972 | 5,959 | 9 | 3 | 0,013 |
| Ciências Contábeis | 5,835 | 5,736 | 29 | 12 | 0,099 |
| Ciências Econômicas | 5,586 | 5,391 | 23 | 6 | 0,195 |
| Ciências Sociais | 6,226 | 6,105 | 24 | 6 | 0,121 |
| Direito | 7,765 | 7,482 | 38 | 13 | 0,283 |
| Educação Física | 7,304 | 7,221 | 33 | 12 | 0,083 |
| Engenharia Agrícola | 5,5 | 5,45 | 28 | 13 | 0,05 |
| Engenharia de Alimentos | 5,17 | 4,676 | 29 | 9 | 0,494 |
| Engenharia de Energia | 5,351 | 5,021 | 32 | 10 | 0,33 |
| Engenharia de Produção | 6,38 | 6,495 | 33 | 11 | -0,115 |
| Geografia | 6,082 | 5,92 | 33 | 15 | 0,162 |
| Gestão Ambiental | 6,314 | 6,074 | 22 | 11 | 0,24 |
| História | 6,264 | 6,256 | 26 | 7 | 0,008 |
| Letras | 6,624 | 6,893 | 37 | 9 | -0,269 |
| Matemática | 4,827 | 4,689 | 17 | 5 | 0,138 |
| Medicina | 8,096 | 7,555 | 35 | 12 | 0,541 |
| Nutrição | 6,147 | 5,685 | 45 | 13 | 0,462 |
| Pedagogia | 7,319 | 7,036 | 31 | 12 | 0,283 |
| Psicologia | 7,687 | 6,77 | 47 | 14 | 0,917 |
| Química | 5,768 | 4,595 | 31 | 5 | 1,173 |
| Relações Internacionais | 6,872 | 6,478 | 31 | 12 | 0,394 |
| Sistemas de Informação | 5,511 | 4,169 | 27 | 9 | 1,342 |
| Zootecnia | 4,799 | 4,364 | 29 | 8 | 0,435 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no SIGECAD

De acordo com a tabela 3, embora na maioria dos cursos o rendimento de não cotistas seja maior do que cotistas, a diferença não é grande. Somente em três cursos se registrou diferença acima de 1 ponto: Biotecnologia, Química e Sistema de Informação. Em três cursos, Artes Cênicas, Engenharia de Produção e Letras os cotistas apresentaram maior rendimento.

O IDA dos ingressantes em 2014 foi calculado com base no rendimento do ano letivo de 2014 (2 semestres).

Tabela 4: Comparativo do Índice de Desempenho Acadêmico (IDA) dos cotistas e não cotistas ingressantes 2014

| Curso | Média IDA Universal | Média IDA Cotista | Nº Universal | Nº Cotistas | Diferença de IDA de não cotistas para cotistas |
|---------------------------|----------------------------|--------------------------|---------------------|--------------------|---|
| Administração | 6,84 | 5,819 | 20 | 21 | 1,021 |
| Agronomia | 6,662 | 6,293 | 21 | 20 | 0,369 |
| Artes Cênicas | 6,864 | 7,618 | 12 | 10 | -0,754 |
| Biotecnologia | 7,42 | 6,19 | 25 | 24 | 1,23 |
| Ciências Biológicas | 5,991 | 5,597 | 7 | 11 | 0,394 |
| Ciências Contábeis | 6,52 | 6,01 | 18 | 25 | 0,51 |
| Ciências Econômicas | 5,517 | 6,143 | 19 | 17 | -0,626 |
| Ciências Sociais | 6,045 | 6,068 | 15 | 16 | -0,023 |
| Direito | 7,768 | 7,524 | 25 | 28 | 0,244 |
| Educação Física | 7,296 | 7,637 | 17 | 19 | -0,341 |
| Engenharia Agrícola | 5,779 | 4,903 | 23 | 23 | 0,876 |
| Engenharia Civil | 6,16 | 5,216 | 22 | 28 | 0,944 |
| Engenharia de Alimentos | 5,527 | 5,026 | 17 | 19 | 0,501 |
| Engenharia de Aquicultura | 5,716 | 5,583 | 18 | 10 | 0,133 |
| Engenharia de Computação | 6,415 | 4,497 | 17 | 24 | 1,918 |
| Engenharia de Energia | 5,707 | 5,011 | 20 | 23 | 0,696 |
| Engenharia de Produção | 6,592 | 5,955 | 25 | 22 | 0,637 |
| Engenharia Mecânica | 4,946 | 4,151 | 24 | 24 | 0,795 |
| Física - L | 5,691 | 5,083 | 13 | 9 | 0,608 |
| Geografia | 6,203 | 6,179 | 18 | 25 | 0,024 |
| Gestão Ambiental | 5,774 | 5,896 | 16 | 14 | -0,122 |
| História | 5,772 | 6,764 | 14 | 14 | -0,992 |

| Continuação da Tabela 4 | | | | | |
|-------------------------|-------|-------|----|----|--------|
| Letras | 7,136 | 6,244 | 17 | 24 | 0,892 |
| Matemática – matutino | 4,757 | 4,961 | 10 | 11 | -0,204 |
| Matemática - noturno | 3,47 | 5,45 | 14 | 18 | -1,98 |
| Medicina | 8,049 | 7,895 | 39 | 38 | 0,154 |
| Nutrição | 5,185 | 5,215 | 24 | 17 | -0,03 |
| Pedagogia | 7,023 | 7,026 | 14 | 21 | -0,003 |
| Psicologia | 7,522 | 7,123 | 22 | 28 | 0,399 |
| Química | 5,659 | 5,106 | 29 | 35 | 0,553 |
| Relações Internacionais | 7,032 | 6,219 | 19 | 20 | 0,813 |
| Sistemas de Informação | 5,035 | 5,48 | 19 | 20 | -0,445 |
| Zootecnia | 5,48 | 4,827 | 14 | 21 | 0,653 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no SIGECAD

A tabela 4 mostra que a diferença de desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas é muito pequena. São poucos os cursos que o desempenho dos não cotistas é superior a um ponto dos cotistas (Administração, Biotecnologia, Engenharia da Computação, Matemática (noturno) e Química). Nos três cursos mais concorridos no Vestibular da UFGD, no ano de 2014, no caso, Medicina, Direito e Engenharia Civil, a diferença de cotistas e não cotistas não chega a nem um ponto. Os cursos de Artes Cênicas, Ciências Econômica, Ciências Sociais, Educação Física, Gestão Ambiental, História, Matemática, Nutrição, Pedagogia e Sistema de Informação os cotistas apresentam IDA maior do que dos não cotistas. De 2013 para 2014 houve a ampliação no número de cursos em que o IDA dos cotistas foi maior que dos não cotistas.

Observa-se que, em alguns cursos na UFGD, o desempenho de cotistas é maior que não cotistas. Os dados coletados corroboram os resultados dos estudos de Cordeiro (2013) e Santos e Queiroz (2013), evidenciando que o rendimento de cotistas e não cotistas não acarreta redução da qualidade do ensino. Seria necessário empreender estudos mais aprofundados sobre a relação da condição de cotista, com dados do perfil socioeconômico, com aspectos relacionados à permanência, para generalizações mais consistentes.

3.5 Os desafios para a permanência dos cotistas

Após garantir o acesso dos cotistas à universidade, as questões que mais preocupam a política de cotas são os desafios para a permanência dos cotistas na universidade. Como esclarece Heringer (2013), existem diferenças de entendimento sobre o que é permanência e o que

assistência estudantil. As políticas de permanência são mais abrangentes, pois englobam aspectos relacionados a diferentes formas de inserção pela universidade, inclusive os programas de assistência. Já os programas de assistência se destinam àqueles em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, o que pode comprometer o seu vínculo com a universidade. A ajuda financeira, a moradia estudantil, o restaurante universitário e o vale transporte são exemplos de programas de assistência que podem ser considerados mais emergentes, visto que afetam os estudantes no seu “ir e vir” para a universidade.

A questão da permanência é debatida em duas frentes: uma refere-se à permanência material e a outra é de caráter simbólico, segundo conceitos enunciados por Santos (2009). Utilizando o conceito de Santos, a permanência material “[...] está associada às condições materiais de existência e sobrevivência na universidade”. A questão financeira pesa muito na permanência de muitos estudantes na universidade, visto que o custo com transporte, alimentação e fotocópias é uma despesa que nem toda a família pode bancar. Se o curso for integral, maior é a despesa, pois mais tempo do dia o estudante permanece na universidade. Para os estudantes que não residem na cidade de Dourados, pesa, ainda, a despesa com moradia. Muitos buscam a moradia estudantil ou adotam a estratégia de dividir apartamento com outros estudantes para diminuir os custos. No caso da UFGD, muitos estudantes residem nos municípios próximos a Dourados e se deslocam diariamente para universidade, tendo que arcar com os custos de locomoção. Para aqueles cotistas que ingressaram com renda *per capita* inferior a um salário mínimo e meio, são maiores os desafios para concluírem o curso.

Além das políticas de permanência material praticadas pelas universidades, existem as práticas informais desenvolvidas pelos estudantes. Como bem lembra Santos (2009) entra em cena diversas estratégias informais para permanecer na universidade ao nível material. Essas estratégias podem ser individuais ou grupais. Sua pesquisa identificou as seguintes estratégias materiais de permanência na UFBA: trazer alimento de casa, compartilhar transporte, compartilhar material de estudo, acessar uma bolsa na universidade, buscar trabalho informal e formal, procurar um estágio remunerado, vender doces ou salgados nas unidades acadêmicas, ajuda financeira de parentes, entre outras, estratégias.

Já a permanência simbólica trata-se de identificação com os demais universitários, a questão do pertencimento e ser reconhecido como parte do grupo (SANTOS, 2009). A reflexão de Heringer (2013) ao se referir ao conceito de afiliação do sociólogo Alain Coulon, que analisou

o processo de adaptação e integração à vida universitária por parte de estudantes franceses, reflete em parte, o processo que muitos cotistas na UFGD podem estar passando:

[...] afiliação é o processo através do qual o “aluno” passa à condição de “estudante”, adquirindo, portanto, este novo status social, necessário para que seja possível integrar-se plenamente no novo contexto e ter sucesso na sua trajetória acadêmica. Isso significa apreender códigos, assimilar rotinas e movimentar-se dentro de instituições até então desconhecidas (HERINGER, 2013, p. 83).

A permanência simbólica é um dos aspectos da permanência. Aqui o entendimento de permanência, ganha uma maior amplitude, pois não se trata apenas de ingressar e concluir o curso, mas passa pelo processo de formação do sujeito. Seria necessário empreender uma pesquisa na UFGD para identificar as estratégias informais criadas pelos estudantes cotistas a fim de se manter na universidade, como já enunciou Santos na UFBA (2009), quando apontou a cooperação, o enfrentamento, a invisibilidade, a polarização, o desempenho acadêmico, e até o branqueamento como táticas de permanência simbólica usadas pelos cotistas negros para permanecer na universidade.

A entrevista realizada com a chefe do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB) detecta os desafios, as fragilidades e os limites que a instituição vem enfrentando no processo de implementação das cotas na UFGD. O NEAB é um órgão suplementar vinculado à Reitoria da UFGD que atua nas áreas de ensino, pesquisa e extensão relacionadas à diversidade étnico-racial e possui como uma de suas atribuições acompanhar a implementação das ações afirmativas na instituição. De acordo com entrevista, a instituição ainda não possui uma ação destinada a acompanhar a implementação da Lei 12.711/2012. Após garantir o acesso desses estudantes com perfis socioeconômicos diferenciados, é necessário que se pense na permanência desses estudantes.

[...] não há hoje uma política de acompanhamento específico desses ingressantes cotistas. Nem negros, nem pardos nem indígenas. Para verificar como que ele tem, a questão relacionada a desempenho acadêmico, uma adaptação relacionada a cultura universitária (Chefe do Neab).

Como lembra a chefe do Neab, houve diferenciação no momento do acesso à universidade por meio de cotas desse estudante, no entanto, quando ingressa na universidade não recebe um olhar diferenciado no que concerne a sua permanência na universidade. “Ele é

diferenciado na hora de ingressar, mas dentro da universidade ele é igualado” (Chefe do Neab). Há, portanto, “[...] necessidade de identificar esses cotistas, quais cursos frequentam, quantos são, sua inserção nos programas de ensino, pesquisa e extensão, suas demandas por assistência estudantil, se evadiram e por que evadiram, se há registro de permanência prolongada no curso [...] É para verificar até que ponto a lei está sendo realmente implementada na forma como se pensou” (chefe do Neab). Observa que a instituição poderia criar, a exemplo de outras IFEs, um setor específico para acompanhar as cotas na universidade.

A entrevista com o presidente do Diretório Central dos Estudantes (DCE) não foi muito elucidadora para verificar quais são as reivindicações dos alunos cotistas para a melhoria das ações afirmativas e quais delas são atendidas pela UFGD. De acordo com o entrevistado, não há um espaço institucionalizado em que são discutidas as cotas, bem como nem mesmo existe um espaço informal em que são realizados encontros dos estudantes, no qual poderiam ser localizadas as suas reivindicações, como devem ser apresentadas e a quem devem ser direcionadas e se foram atendidas. Informa que muitos estudantes com dificuldades financeiras para se manterem na cidade de Dourados procuram o DCE, de forma individualizada, mas não revelam se são ingressantes por cotas. Como pontua Santos (2009), o termo cotista é considerado por muitos estudantes como pejorativo e repleto de signos excludentes. Os cotistas buscam de forma individualizada acessar os programas de assistência estudantil da instituição por meio de editais publicados pela Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis. É questionável até o presente momento não ter se registrado a apresentação de demandas de cotistas ao DCE.

O presidente do DCE afirma, ainda, que nem nos espaços institucionalizados da UFGD, como o Conselho Universitário (COUNI) esse tema é colocado em debate. O presidente também vê a necessidade de se implantar um programa ou medidas destinadas somente aos cotistas na UFGD, principalmente para os estudantes em situação de vulnerabilidade social. Na sua visão, a UFGD ainda não desenvolveu nenhuma política ou tratamento diferenciado para cotistas no interior da instituição. A situação mais crítica é com relação à integração dos acadêmicos indígenas na vida acadêmica, em razão do forte preconceito que essas populações sofrem na academia.

Os estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas também encontraram inúmeras e agudas dificuldades para permanecer no curso superior, tanto em nível material (recursos financeiros) quanto no nível simbólico. Se até agora se garantiu a reserva de vagas, o que está

colocado agora como desafio é a permanência, que deve ser compreendida como uma política de ação afirmativa (SANTOS, 2009).

Seria necessário empreender uma pesquisa na UFGD para identificar as estratégias informais materiais e simbólicas criadas pelos estudantes cotistas a fim de se manter na universidade.

No caso da UFGD, observa-se o registro de ações voltadas para a permanência com foco na assistência estudantil. No entanto, em se tratando de permanência simbólica, não se registrou, ao menos, nos documentos institucionais, alguma ação referente ao assunto. Como registra Andrade (2015), embora a UFGD desenvolva diversas ações para possibilitar ao discente sua permanência, essas ações devem se intensificar para garantir a permanência material e simbólica desses estudantes.

A garantia do acesso já foi uma grande vitória, agora o combate é referente a necessidade de se garantir a permanência. Essa será efetiva quando incluir aspectos da permanência material e simbólica na busca de atingir uma justiça social. Conforme a reflexão de Sen (2011), a justiça deve garantir que a origem socioeconômica e racial deixe de constituir obstáculos ao desenvolvimento educativo dos indivíduos.

3.6. Como os documentos institucionais da UFGD expressam os objetivos para a melhoria das ações afirmativas?

Esta seção será destinada a analisar, por meio dos documentos institucionais, os possíveis efeitos das ações implementadas pela UFGD para assegurar permanência dos cotistas na universidade. Entre os documentos institucionais consultados para verificar como as ações afirmativas estão se traduzindo nos documentos oficiais, está o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFGD (PDI). O PDI é um documento construído pela comunidade acadêmica de cinco em cinco anos que define a missão da instituição de ensino superior e as estratégias para atingir suas metas e objetivos⁵⁶. A UFGD aprovou seu último PDI para o quinquênio de 2013-2017. Foi realizada uma leitura no documento para verificar como está contemplada a questão das cotas. Podemos pontuar que o PDI da UFGD, possui um invés focado no social, como se pode se observar no trecho a seguir:

⁵⁶ Definição do MEC. <http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm> Acesso em: 12 set. 2015.

Trata-se de reconhecer as diferenças, valorizar a diversidade e promover o acesso ao conhecimento de modo amplo, lançando os seus tentáculos em todas as condições: social, cultural, artística, econômica, política e ambiental. Todas consolidam a meta da inclusão social (UFGD, 2015, p.25).

No entanto, ao analisar o documento, o mesmo não explicita se haverá um acompanhamento dos cotistas na instituição ou se haverá algum programa, além do PNAES e da Política de Assistência Social, aprovada ainda em 2011. No tópico sobre “Principais problemas consolidados”, são levantados 16 itens, sendo que nenhum faz referência direta acerca das cotas. As cotas são mencionadas no tópico “principais potencialidades consolidadas”, no item 15 nos seguintes termos “diversificação nas formas de acesso à UFGD e ao sistema de cotas sociais e étnico-raciais”. Com relação aos principais problemas consolidados *versus* resultados esperados, bem como, em problemas estruturantes, não se menciona também a questão das cotas. Não há nenhuma estratégia / meta / ações que faça referência explícita a essa questão. Nesse sentido, podemos pontuar que o Plano de desenvolvimento Institucional - PDI (2013-2017) da UFGD, embora mencione a questão da inclusão como uma de suas diretrizes, ao longo do documento não há uma proposta concreta, que inclua um acompanhamento ou se destine uma ação para esse público.

Com relação à política assistencial estudantil, pouca alteração foi observada após a adoção do sistema de cotas. A Resolução COUNI nº 173 de 24 de novembro de 2011 aprovou a política de Assistência Estudantil da UFGD que permanece a mesma ainda em 2014. Nesse período houve a aprovação do regulamento do Programa Bolsa Permanência em 2014 e, em 2015, ocorreu uma nova alteração desse regulamento. A política de Assistência Estudantil aprovada pela UFGD conta com 14 programas e está alinhado com diretrizes do PNAES. Atualmente o PNAES é a principal fonte de recurso para subsidiar a assistência estudantil na UFGD. A instituição também destina uma parcela de seu orçamento para assistência estudantil.

Para ter acesso aos programas caracterizados como de assistência estudantil, os estudantes deverão efetuar a avaliação socioeconômica. Essa avaliação visa detectar os estudantes de maior vulnerabilidade econômica. No regulamento da avaliação socioeconômica da instituição, ficam explícitos os critérios e as ferramentas utilizadas para definir quem terá direitos aos benefícios. Nessa avaliação, além dos estudantes comprovarem a renda per capita do grupo familiar, outros aspectos são levados em consideração, com diferentes atribuições de peso: renda

bruta mensal do grupo familiar; número de membros na família; despesas com moradia e transporte; existência de doença grave na família; origem escolar (pública ou privada) e a ocorrência do estudante trabalhador são aspectos considerados como indicadores de vulnerabilidade. A partir da análise desses dados é obtido um índice de classificação e os estudantes são classificados como Perfil I ou não perfil. De acordo com o regulamento, integram-se no perfil I, os estudantes que apresentam grande dificuldade em satisfazer suas necessidades básicas. Nesta situação são classificados prioritariamente os estudantes com renda per capita de até um salário mínimo e meio. Os estudantes que efetuaram a análise socioeconômica poderão requerer sua participação nos seguintes programas, de acordo com seu perfil: I – Programa Bolsa Permanência (bolsa no valor de R\$ 400,00); II – Programa Auxílio Alimentação (bolsa no valor de R\$ 150,00); III – Programa Moradia Estudantil (os estudantes beneficiados por esse programa recebem 50% do valor da bolsa do programa bolsa Permanência, no caso R\$ 200,00 ou a moradia estudantil). IV – Programa Apoio Pedagógico de Língua Estrangeira V – Programa Incentivo à Participação em Eventos Acadêmicos; VI – Programa Apoio à Mobilidade Acadêmica Internacional (UFGD, 2015). Embora o foco da assistência estudantil seja o estudante que ingressou com um dos perfis de cotistas (escola pública e renda per capita familiar de um salário mínimo e meio), não há relação dessa condição na avaliação socioeconômica. De acordo com entrevista realizada como o Pró-reitor 3, a UFGD não elaborou nenhum programa ou ação específica para o público oriundo das cotas.

A política de assistência estudantil da UFGD permaneceu inalterada, desde que foi aprovada em 2011, não ocorrendo nenhuma readequação. A mudança que ocorreu foi que a instituição ampliou o número de bolsas permanência. O pró-reitor 3 relatou, ainda, que houve o aumento do número de estudantes que procuraram a assistência estudantil após a vigência das cotas, mas não há um relatório sistematizado sobre tal constatação. Essa relação também pode estar ligada a ampliação no número de cursos que a instituição passou a ofertar a partir de 2014. A única mudança identificada foi no formulário de avaliação socioeconômica de 2014, no qual foi inserido um novo campo para o estudante preencher se era cotista ou não. Mas essa informação não foi considerada uma variável no índice de classificação para distribuição do benefício. Tal campo, bem como, a coleta do dado da cor/raça foi inserido por solicitação da chefe do NEAB.

Salienta-se, assim, que a UFGD não possui nenhum programa ou ação voltada aos cotistas e/ou público das ações afirmativas. De acordo com o pró-reitor 3, a instituição ainda não propôs nenhum programa específico para cotista relacionado à assistência, nem ao acompanhamento. Um dos argumentos é que a avaliação socioeconômica já se caracteriza como um perfil de cotistas. Também ocorre a situação em que, aquele que não entrou pelas cotas, também pode apresentar um perfil socioeconômico de vulnerabilidade. Este mesmo entrevistado relatou que houve uma orientação institucional de não desenhar um programa direcionado só para cotistas para não “marcar” quem era cotista ou não na instituição.

O Programa Bolsa Permanência criado pela Portaria MEC nº 389 de 9 de maio de 2013 é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica (BRASIL, 2013). O programa foi criado em consequência da adoção da Lei 12.711/2012. O programa concede auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 a estudantes matriculados em cursos graduação com carga horária média superior ou igual a cinco horas diárias e com renda inferior a um salário mínimo e meio per capita. O auxílio pode ser acumulado com outras bolsas. Para estudantes indígenas e quilombolas, o valor de é R\$ 900,00. Os critérios adotados para comprovação do atendimento dos requisitos do programa são semelhantes ao adotado pela lei de cotas. Em 2014, 221 estudantes foram beneficiados pelo programa na UFGD, sendo 194 indígenas, na sua maioria, matriculados na Licenciatura Intercultural Indígena e 27 estudantes nos demais cursos. O número baixo de estudantes aptos a receber esse auxílio na UFGD é devido a grande parte dos cursos não possuir com carga horária média superior ou igual a cinco horas diárias.

O programa que foi localizado como sendo específico para cotistas, expresso em edital na UFGD, foi o Programa Institucional de Iniciação Científica - PIBIC nas Ações Afirmativas - PIBIC – AF, gerenciado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em parceria com Ministério de Ciência e Tecnologia e a Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. A ação é dirigida às universidades públicas que são beneficiárias de cotas Programa Institucional de Bolsa e Iniciação Científica (PIBIC) e que têm programa de ações afirmativas (CNPq, 2015). Considerado um programa complementar, seu objetivo é oferecer aos alunos beneficiários dessas políticas a possibilidade de participação em atividades acadêmicas de iniciação científica. O

programa oferece bolsa no período de 12 meses no valor de R\$ 400,00. O critério dos estudantes para participar do edital é ter ingressado na universidade por meio das cotas ou ser estudantes dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, Licenciatura do Campo, Letras Libras e outros. No ano de 2014 foram concedidas 10 bolsas aos estudantes com o perfil desenhado pelo programa.

Também foi localizado o projeto Rede de Saberes, uma iniciativa com foco na permanência dos indígenas. O projeto é uma parceria entre a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) –por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI) – a UEMS, a UFGD e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Viabilizado com recursos da Fundação Ford, o projeto apoia a permanência de indígenas no ensino superior no Mato Grosso do Sul. Entre as ações desenvolvidas, inclui-se o acompanhamento e a orientação ao estudante indígena e o apoio para participação e/ou organização de eventos acadêmicos. O projeto oferece um espaço de socialização, onde os estudantes têm acesso a computadores, impressoras, copiadoras, livros.

Uma ação institucional que a UFGD aprovou que pode ajudar no auxílio aos cotistas é a concessão de auxílio financeiro denominado Auxílio Emergencial. É destinado àqueles estudantes com situação de extrema vulnerabilidade socioeconômica que, após ingresso na universidade, não têm condições de se manter na cidade até a seleção da Bolsa Permanência. O benefício é destinado para estudantes que não possuem domicílio em Dourados. O auxílio é pago apenas durante 3 meses. De acordo com o Pró-reitor 3 esse programa foi desenhado para os estudantes que ingressavam pelo Sisu, já que muitos vêm de outros estados da federação. Em 2015, apenas 17 estudantes requereram o benefício, embora ocorresse uma abordagem da equipe da PROAE nos dias de realização da matrícula, divulgando a existência desse benefício, além de outros.

Em pesquisa realizada por Sousa e Portes (2011), segundo os documentos institucionais (resolução, parecer, decisão, deliberação, editais) de IFEs que adotaram ações afirmativas antes de 2012, apenas em dez universidades deixaram de forma explícita uma preocupação com a permanência dos estudantes que possam se beneficiar das políticas de promoção de ingresso nos seus documentos. No entanto, somente quatro apresentaram efetivamente programas concretos de inclusão voltados para a permanência daqueles que se beneficiam das políticas de cotas. Esse é o caso da UFGD. Mesmo que se observe nos documentos institucionais a preocupação de

oportunizar o ingresso de populações historicamente não representadas na universidade, a política de permanência não dá conta de atender a essa nova demanda. Provavelmente, porque os custos econômicos para viabilizar essas ações são altos.

A partir da pesquisa documental, das entrevistas concedidas e dos dados sobre ocupação de vagas pelos cotistas nesses dois anos de política implementada, ressaltam-se os seguintes avanços:

Detectou-se que pretos, pardos e indígenas ingressam mais por meio do sistema de cotas com proeminência dos autodeclarados pardos nas vagas reservadas para o sistema de cotas.

O preenchimento das vagas ofertadas para os cotistas vem ocorrendo. No entanto, há dificuldades no preenchimento das vagas reservadas para os autodeclarados pretos, pardos e indígenas. No ano de 2014, das 584 vagas reservadas para autodeclarados, somente 386 foram preenchidas. Cordeiro (2013), quando comparou as vagas ofertadas e as matrículas efetivadas, também menciona essa dificuldade no preenchimento das cotas para negros e indígenas, adotada na UEMS, desde 2004. O estudo de Monsma, Souza, Silva, (2013) e Silva e Pacheco (2013) também apontaram que não houve total preenchimento das vagas destinadas à população negra de escola pública na UFRGS e na UEL. Nesse sentido Silva e Pacheco (2013) sugerem a necessidade de um trabalho de esclarecimento e divulgação junto às escolas públicas de ensino médio sobre o sistema de reserva de vagas.

Outro dado constatado nessa pesquisa são os índices de desligamento dos cursos dos cotistas, no decorrer desses dois anos analisados. Dos ingressantes 2013, 28,59% não permanecem mais no curso em 2015 e dos ingressantes de 2014, após cursar um ano, o percentual desligamento já atingiu 15,13%. Esses dados ainda são preliminares, mas já dão um indício do desafio que a lei irá enfrentar na sua avaliação.

Há poucos indígenas ingressando pelo sistema de cotas determinado pela Lei 12.711/2012 na UFGD. Levando em consideração que 2,99% da população sul-matogrossense se autodeclara indígena, e 3,48% na cidade de Dourados, pelo menos, deveria ingressar dois estudantes indígenas em cada curso. Essa situação já havia sido detectada por Andrade (2015) ao analisar os ingressantes na UFGD no período de 2011 a 2013 e Aguiar (2012).

A UFGD ainda não estabeleceu uma ação de acompanhamento dos alunos ingressantes por cotas, após a sua entrada na universidade. Como constatado também por Stroisch (2012) no

Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), os alunos cotistas foram atendidos no bojo dos programas e ações dirigidos aos alunos de todos os cursos oferecidos.

Outro dado revelado nessa pesquisa é a comprovação de que o ingresso através das cotas não acarreta baixo rendimento acadêmico. Essa constatação já foi levantada por Cordeiro (2013); Sousa e Silva (2013).

Observou-se a ausência de identificação da raça/cor de muitos ingressantes, a qual consta na base de dados como informação indisponível. Considerando que essa informação é de preenchimento obrigatório no SIGECAD, faz-se necessário que a instituição registre a informação da raça/cor durante a primeira matrícula e não durante a renovação (segundo semestre). Essa ausência de informação impossibilita registrar qual a cor/raça do discente que está desistindo de frequentar o curso.

A necessidade de cruzamento de informações é outro desafio institucional. Os bancos de dados da instituição se apresentam frágeis e inconsistentes para uma análise estatística mais aprofundada, como apontou a chefe do Neab. Também a coleta do dado de cor/raça e sua modalidade de ingresso (acesso universal/sistema de cotas) em todos os programas que a instituição executa seria uma boa fonte de informação para verificar a inserção dos cotistas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas na instituição. A ausência de coleta de dados e de um setor que acompanhe a implementação da política de cotas prejudica a avaliação e a orientação para o aprimoramento das ações de promoção de igualdade racial e social advindas da Lei 12.711/2012 na UFGD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como finalidade perceber se as políticas de cotas sociais e raciais, implementadas na UFGD, são medidas que contribuem para concretizar a política de ações afirmativas na educação superior, a partir da experiência da UFGD, com enfoque nos processos operados pela instituição.

A intenção primeira que conduziu a análise foi compreender como as políticas de ações afirmativas para educação superior, no Brasil, foram se delineando, da formulação à implementação da Lei nº 12.711/2012 e como contribuíram para o processo de democratização da educação superior. Também foi dado relevo à discussão que ocorre no Brasil desde o século XX, sobre a construção do mito da democracia racial e da mestiçagem como meio para retardar a adoção de políticas compensatórias ante o quadro de desigualdade social e racial disseminada no país.

Observa-se, assim, com este trabalho, que há uma política nacional de reserva de vagas que as instituições federais de ensino devem cumprir. Podemos apontar que a UFGD vem cumprindo o que determina a lei, até mesmo, implementando o percentual de cotas antes do prazo previsto. A instituição vem aperfeiçoando a cada ano a implementação da lei, o que pode ser confirmado pelo fato de que, a cada novo processo seletivo, são inseridas pequenas mudanças, esclarecendo as normas sobre o sistema de cotas, e, principalmente, os procedimentos adotados para a análise de renda. Há uma busca de se aproximar ao que propõe a lei, no sentido de incluir os segmentos mais carentes no universo acadêmico. Assim, são efetuadas adequações dos seus editais para melhor atender o que a lei determina. De certo modo, a UFGD busca aperfeiçoar o processo de implementação da política de cotas, referente ao desenvolvimento das normas, dos procedimentos, para colocar em prática o que a lei prevê.

Para além da questão política, o sistema de reserva de vagas trouxe também uma série de questões de ordem prática. Ao se buscar identificar as estratégias, os mecanismos e os critérios traçados pela UFGD para realizar a seleção dos cotistas e verificar se estão atendendo ao disposto na política de ações afirmativas, é possível perceber que a instituição

está garantindo o acesso, conforme previsto em Lei, ou seja, reservando o número de vagas, efetuando o remanejamento das vagas não ocupadas e criando uma comissão para efetuar análise de renda.

Com relação à ocupação das vagas reservadas, foi possível identificar que o percentual destinado aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, não estão sendo preenchidos corretamente por essas populações. Seria necessário, portanto, empreender uma investigação para identificar os motivos pelos quais esses estudantes não estão preenchendo as vagas que lhes são destinadas. Diante desse cenário, seria desejável, também, uma pesquisa para verificar em que medida os perfis raciais e socioeconômicos se alteraram com a adoção da Lei 12.711/2012, principalmente em cursos mais procurados, buscando detectar se essa política é eficiente para promover a diversificação racial e social da universidade.

No que tange à ocupação das vagas pela população indígena, a instituição ainda caminha a passos pequenos para tomar uma decisão política que garanta de fato e de direito a presença dessas populações em todos os cursos da UFGD. É necessário que se separe as vagas para essa população de sorte que concorram entre si pelas vagas, e não com pardos e pretos, que levam vantagem nesse quesito. A redação da lei possibilita que a instituição tome a decisão política de separar as vagas para autodeclarados pretos e pardos dos indígenas. No Sisu, é possível assinalar no sistema de gerenciamento, o número de vagas reservadas exclusivamente para os indígenas, de acordo com o percentual dessa população no estado.

Considerando que Mato Grosso do Sul é o segundo estado da federação com a maior população indígena e a cidade de Dourados⁵⁷ apresenta 3,48% da população autodeclarada indígena, essa ação seria justificável. Tal como argumenta Silva (2015), em nome do capital latifundiário, o estado do MS registra intensos conflitos e constantes assassinatos de lideranças indígenas, bem como, frequentes violações dos direitos humanos no que concerne aos povos indígenas.

Com relação à identificação dos embates internos e externos que a UFGD enfrentou no processo de implementação da política de cotas, de acordo com a entrevista com a pró-reitora 1 e o estudo de Aguiar (2012), a política de cotas raciais sofreu resistências no interior da universidade em 2009, quando ficou a cargo da instituição efetuar o desenho da ação afirmativa.

⁵⁷ Na cidade de Dourados está localizada a reserva indígena mais populosa do País.

Essa situação conduziu a instituição a optar pela reserva de vagas somente para alunos de escolas públicas, mais ao “gosto de todos”, modelo que enfrentou menos resistência no meio acadêmico. Em 2012, como se tratava de uma lei federal, e a questão já estava pacificada pelo STF, houve a adesão sem registro de resistências.

Sobre a identificação das reivindicações dos alunos cotistas em prol de sua permanência na instituição não foi possível elucidar quais existem. Esta ausência causa estranheza, visto que a participação da comunidade de cotistas seria um caminho promissor para a conquista de benefícios capazes de garantir a sua permanência na universidade. O que se pode conjecturar é que as demandas existem, mas ainda não se conta com um espaço institucionalizado ou até mesmo informal que sirva para a captura dessas demandas.

Com relação aos possíveis efeitos das ações implementadas pela UFGD para assegurar a manutenção e a permanência dos cotistas na universidade, ainda não foram percebidas ações diretamente com foco nos cotistas, pelo menos no conjunto dos documentos institucionais examinados da UFGD. Os programas de assistência estudantil como Bolsa Permanência, Moradia Estudantil, auxílio alimentação, entre outros, objetivam de modo geral a permanência dos estudantes na universidade, e em certo sentido, seus critérios estão em consonância com o público para o qual as cotas se destinam, ou seja, estudantes cuja renda limita-se a um salário mínimo per capita. No entanto, a ausência de um olhar diferenciado para esse perfil de estudante que está ingressando na universidade ainda não foi desenvolvido. Os alunos cotistas vêm sendo atendidos no bojo dos programas e ações dirigidos aos alunos de todos os cursos oferecidos, disputando os recursos com os demais estudantes.

A presente pesquisa, ao se propor verificar se o processo de implementação das cotas na UFGD vem promovendo uma equalização, ou seja, corrigindo distorções, buscando atingir um equilíbrio na ocupação das vagas por grupos economicamente e racialmente diferenciados, ainda será necessário reunir mais elementos para afirmar se, de fato, a educação superior pública vem concretizando a equalização. Para tanto, seria oportuno o levantamento de outros dados estatísticos e que outras investigações sobre aspectos mais subjetivos da política de cotas venham se somar a esta.

Os dados mostram que a UFGD cumpre a norma escrita da Lei nº 12.711/2012, normatizada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 e pela Portaria MEC nº 18/2012, garantido o percentual, a oferta das vagas e os mecanismos previstos para preenchimento, na

perspectiva de respeitar estritamente aquilo que se escreveu legalmente. Porém, ao se detectar que as vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas não estão sendo preenchidas em razão da falta de candidatos, os efeitos esperados da lei se tornaram incompletos, pois a equalização com a diversificação étnico-racial não será plenamente efetivada.

Com relação à autodeclaração para ocupação de vagas para pretos, pardos e indígenas, detectou-se que há estudantes ingressando como autodeclarados e, posteriormente ao ingresso na universidade, quando questionado sobre sua cor/raça, se declara da cor branca ou amarela. Embora haja pesquisas indicando que a população brasileira reconhece a cor/raça a qual pertence e compreenda a influência que exerce na vida das pessoas (PETRUCCELLI, 2013), é necessário que se exerça um controle sobre essas autodeclarações. Talvez o uso da autodeclaração, associado a outro mecanismo de verificação do fenótipo, como a entrevista, possa constituir um caminho mais eficiente. Desse modo, pode-se lograr que o espírito da lei seja plenamente posto em prática.

Como já argumentou Andrade (2013), persistem ainda desafios para se garantir a efetividade da política de cotas na UFGD. O fato de um aluno ter ingressado como cotista de renda menor que um salário mínimo e meio não traz garantias de que será beneficiário dos programas de assistência estudantil da universidade, visto que deve efetuar no mínimo três análises de renda até acessar os programas de assistência estudantil. Caso opte pela isenção da taxa do vestibular, os comprovantes de renda solicitados são os mesmos exigidos na matrícula. Caso aprovado, deverá apresentar a documentação comprobatória novamente, e, se participar da avaliação socioeconômica da PROAE, efetuará nova apresentação da documentação. Essas idas e vindas provocam um desgaste e um custo financeiro para o candidato, bem como, para a instituição, que deve dispor de um corpo técnico para analisar no mínimo três vezes a situação econômica desse estudante.

Por esses motivos, os possíveis efeitos das ações implementadas pela UFGD para assegurar a manutenção e a permanência dos cotistas na universidade, ainda são tímidos. O que se observa é que a instituição participa dos editais que são lançados pelo Governo Federal para atingir esse público, aumentando o número de bolsas Permanência e aderindo ao Programa Bolsa Permanência do MEC. Também aprovou o Auxílio emergencial destinado para estudantes com extrema dificuldade financeira para sua manutenção em Dourados. No entanto, a UFGD ainda

não planejou ou alterou seus programas de assistência estudantil para estudantes ingressantes por este sistema, seja por falta de ação política e/ou de recursos financeiros.

Ampliar as políticas nacionais e institucionais que dão atenção à permanência é uma medida urgente para que não se eleve os índices de evasão ou de permanência prolongada no curso.

Valendo-se da argumentação de Santos (2009), é necessário não perder de vista que as limitações materiais e simbólicas são uma realidade para todo estudante de baixa renda que ingressa na universidade. No entanto, um olhar diferenciado deve recair sobre a permanência de negros e indígenas, pois estes estão expostos a dupla discriminação: social e racial. Essa será uma das formas possíveis de se garantir a justiça social, conforme a reflexão de Sen (2011), segundo a qual a justiça deve garantir que a origem socioeconômica e racial deixe de constituir obstáculos ao desenvolvimento educativo de qualquer estudante.

Nesse sentido, é necessário questionar até que ponto os novos critérios adotados para distribuição das vagas para acesso à universidade pública brasileira contribuem para a edificação de uma justiça social, conforme preconiza a política de Ações afirmativas e a Lei das cotas. Os dados aqui analisados mostram que há necessidade de dar apoio aos cotistas visando melhorar as suas condições de permanência na instituição após o ingresso, de modo a garantir a conclusão do curso superior.

Conforme assinala Schwartzman (2015), a obtenção de um diploma superior gera benefícios sociais e econômicos, que se manifestam nos grandes diferenciais de renda entre os detentores de diplomas de nível superior e o restante da população. A adoção de critérios raciais se aproxima de outra lógica de justiça que já vem sendo propagada há muitos anos: a justiça com equidade defendida por Rawls. O princípio que embasa o autor, é que as instituições devem garantir que as oportunidades públicas sejam abertas a todos, sem que ninguém seja prejudicado ou excluído em razão de cor/raça, renda, etc.

A partir das leituras realizadas, foi possível visualizar que o movimento pela adoção de cotas nas universidades públicas, iniciado em 2002 no Rio de Janeiro e na Bahia, proporcionou avanços para a democratização da educação superior, transmutando-o em um processo histórico que foi ganhando forma, até se materializar na Lei nº 12.711/2012. De acordo com Pires (2013), as instituições democráticas como o Congresso Nacional, as Assembléias Legislativas, os

tribunais de Justiça e os tribunais superiores reafirmaram a constitucionalidade das cotas raciais, redefinindo os critérios para o acesso à educação superior.

A política de reserva de vagas nas universidades públicas brasileiras é considerada como uma das formas de ações afirmativas, e não a única. A aprovação da Lei 12.711/2012 constituiu um passo importante no processo de democratização do direito à educação superior no Brasil, estabelecendo-se como um importante avanço de inclusão social no campo das políticas educacionais. A garantia efetiva de direitos sociais deve estar em consonância com as práticas de um Estado Democrático de Direito.

No entanto, a simples adoção da política de cotas não pode ser considerada como uma solução única para todos os problemas de desigualdade e exclusão educacional no país. Em parte, o efeito esperado da Lei irá depender das ações e estratégias conjuntas a serem adotadas pelo MEC e pelas Instituições Federais de Ensino, com a finalidade de promover a igualdade de oportunidade no acesso e permanência no ensino superior brasileiro.

Outra questão que também pode ser posta é a discussão dos conteúdos etnocêntricos que vigoram na estrutura curricular dos cursos de graduação. É prudente perceber como a instituição vem colocando em prática o que determina a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A maneira com é abordada essa temática, certamente, vai interferir na aceitação da política de cotas pela comunidade acadêmica.

As políticas públicas também têm a função de introduzir mudanças nas formas de pensar e desnaturalizar certas realidades, que a princípio, sempre se apresentaram daquela maneira, lançando um novo olhar e uma nova possibilidade de leitura sobre a realidade. O preconceito, a discriminação e a intolerância praticada ao longo dos séculos contra a população negra e indígena precisam ser combatidos por meio de políticas públicas que os coloquem em patamar de igualdade na conquista de oportunidades sociais.

As análises apresentadas neste trabalho, bem como, a pesquisa de Andrade (2015) constituem os primeiros estudos que tomam como pano de fundo, a política de cotas na UFGD, no contexto em que está inserida. Nesse sentido, esses estudos poderão contribuir para o aperfeiçoamento das políticas de cotas na UFGD, e ainda para a avaliação da Lei 12.711/2012, que será revisada em 2022.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AGUIAR, M. M. **A especificidade da ação afirmativa no Brasil: o caso do Centro Nacional de Cidadania negra em Uberaba-MG**. Dourados: UFGD, 2009.

AGUIAR, M. M.; SARUWATARI, G. K. Desigualdades socioeconômicas e étnicorraciais: comparativo entre acadêmicos não-cotistas dos cursos mais e menos concorridos no vestibular de 2010 da UFGD. In: Encontro Anual Da Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Ciências Sociais, 36., 2012. São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo, 2012. Disponível: <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=8197&Itemid=217>. Acesso em: 4 nov. 2014.

ANDRADE, F. J. **Classe, raça e ação afirmativa**: a política de inclusão social numa universidade pública de Pernambuco. 2012. 377 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-09112012-122850/pt-br.php>> Acesso em: 30 jan. 2015

ANDRADE, R. **Avaliação do processo de implementação das ações afirmativas na Universidade Federal da Grande Dourados**: o acesso da população negra no período de 2011 a 2013. 2015. 138f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015. Disponível em: <<http://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-sociologia/dissertacoes-defendidas>> Acesso em: 20 jan. 2016

ANHAIA, B. C. **Educação superior e inclusão social**: um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil : dos debates à prática. 2013. 234 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/81370/000902162.pdf?seq>> Acesso em: 30 jan. 2015.

AVILA, M. M. **Cotas para estudantes negros do Instituto Federal de Santa Catarina - Campus São José**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>> Acesso em: 11 ago. 2014

BARBOSA, I. M. J. Equidade no acesso e permanência de cotistas e não cotistas segundo produções em periódicos Qualis A. In: Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, 8.; 2014, Porto, **Anais...** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/IdeniltonMariodeJesusBarbosa_GT2_integral.pdf> Acesso em: 11 maio. 2015

BARROS, A. S. X. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio: aval.pol.públ. Educ. [online]**. 2014, vol.22, n.85, pp. 1057-1090. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000400009&lng=en&nrm=iso> . Acesso em: 31 jan. 2015.

BERALDO. A. F. MAGRONE. E. Políticas de cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora: avaliação 2006-2011. In: SANTOS, J.T (org). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAQ, 2013.p. 105-136. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2013_JTSantos.pdf> Acesso em: 2 dez. 2015

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington: Banco Mundial, 1995.

BELLO, L. **Política de ações afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível:<www.lume.ufrgs.br/handle/10183/35089> Acesso em: 11 ago. 2014

BERGAMASCO, D. Nova lei das cotas em universidades federais vai afetar vestibular deste ano. **O Estadão**. São Paulo, 09 ago. 2012. Disponível em: <<http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,nova-lei-das-cotas-em-universidades-federais-vai-afetar-vestibular-deste-ano,913776>> Acesso em: 17 mar. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 15 fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2015

BRASIL. **Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002.** Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm> Acesso em: 14 fev.2016

BRASIL. **Projeto de Lei 7200/2006.** Câmara dos Deputados, 2006. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis ns 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F67168F0F33ACA6782F53F0B638494AD.proposicoesWeb1?codteor=402692&filenome=PL+7200/2006> Acesso em: 29 de Nov. de 2015.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano plurianual 2008-2011: projeto de lei / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. - Brasília: MP, 2007a. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/spi/plano_plurianual/PPA/081015_PPA_2008_mesPres.pdf> Acesso em: 25 nov. 2014

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: Ministério da Educação, 2007b. <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em: 19 maio 2015.

BRASIL, **Diretrizes gerais do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI).** Brasília, 2007c. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>> Acesso em: 19 maio 2015.

BRASIL, **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm> Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007.** Dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/legislacao1/decretos/2007/Decreto%20n%206135%20de%2026.06.2007.pdf>> Acesso em: 21 abr. 2015.

BRASIL, **Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa de Assistência Estudantil. PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm> Acesso em: 28 abr.2015.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012a**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Acesso em set de 2013. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/08/2012>>. Acesso em: 15 out. 2013.

BRASIL, **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012b**. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm> Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL. **Portaria MEC normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012c**. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. Gabinete do Ministro. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf> Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL. **Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013**. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13102-port389-13-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 26 fev. 2016

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014a**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014b**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm> Acesso em: 8 agosto 2015.

BORGES, J. L.G E CARNIELLI, B. L. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Caderno de Pesquisa**, v.35, n.124, p. 113-139, 2005. Disponível em <

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100007> Acesso em: 28 jun. 2015

CARNOY, M.. **Estado e Teoria política**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

CARVALHO, J. J. **Inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

CASTRO, C. **O golpe de 1964 e a instauração do regime militar**. FGV - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Golpe1964>> Acesso em: 28 mar. 2015

CASTRO, J. A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educ. Soc.** [online]. v.30, n.108, p. 673-697. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000300003&script=sci_arttext> Acesso em: 28 jun. 2015

CHERQUES, H. R. T.C. John Rawls: a economia moral da justiça. **Soc. estado**. [online]., v.26, n.3, p. 551-564, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v26n3/07.pdf>> Acesso em: 1 maio 2015

CORBUCCI, P. R. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. Brasília: IPEA, 2014. Disponível em < <http://www.ipea.gov.br>> Acesso em: 18 jun. 2015.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNirevista**. v. 1, n. 1, p. 32-46, jan/2006. Disponível em: <http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/a_anlise_documental_no_contexto_da_pesquis_qualitativa.pdf> Acesso em: 3 abr. 2015.

CORDEIRO, M. J. J. A. **Três anos de efetiva presença de negros e indígenas cotistas nas salas de aula da UEMS**: primeiras análises. Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação. André Augusto Brandão (org.) – Rio de Janeiro: D&A, 2007.

CORDEIRO, M.J.J.A. Um balanço das cotas para negros e indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: da criação das leis aos dias atuais. In: SANTOS, J.T (org). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAQ, 2013. p. 15 - 36. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2013_JT>

Santos.pdf> Acesso em: 2 dez. 2015

COSTA, M. S. Trabalho informal: um problema estrutural básico no entendimento das desigualdades na sociedade brasileira **Cad. CRH** vol.23 n°.58 Salvador Apr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792010000100011> Acesso em: 17 fev. 2016.

COSTA, N. T. S. **Do debate à implementação**: a versão não oficial da adoção das cotas raciais na UFPB. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <<http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tdebusca/arquivo.php?codArquivo=2711>> Acesso em: 30 jan. 2015.

COSTA, S. A mestiçagem e seus contrários - etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. **Tempo Social**; Rev.Sociol. USP, S. Paulo, v. 13, pág. 143-158, maio de 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/viewFile/12354/14131>> Acesso em: 20 jan. 2016

DOEBBER, M. B. **Reconhecer-se diferente é a condição de entrada tornar-se igual é a estratégia de permanência**: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>> Acesso: 11 ago. 2014.

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc**, vol. 23, n. 80, p. 234-252, setembro/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>> Acesso em: 5 fev. 2015

DRAIBE, S.M. **Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas**. In: BARREIRA, M.C.R.N; CARVALHO, M. C.C. B. Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001,P.15-42.

DURHAM, E. **Et tu Brutus?**: as quotas. Disponível em: <<http://qualidadedemocracia.com.br/2012/12/09/et-tu-brutus-as-quotas/>> Acesso em: 7 jul. 2014.

EMERICH, D. R. **A percepção dos professores sobre o sistema de cotas para negros da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - curso de Pedagogia de Dourados (2004-2008)** . 2011. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8190-a->

percepcao-dos-professores-sobre-o-sistema-de-cotas-para-negros-da-universidade-estadual-de-mato-grosso-do-sul-curso-de-pedagogia-de-dourados-2004-2008.pdf> Acesso em: 21 set.2014.

ESTÁCIO, M. A. F. **As quotas para indígenas na Universidade do Estado do Amazonas**, 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em: 11 ago. 2014.

FARIA, D. C. **Acesso e permanência dos estudantes de origem popular à educação superior: uma avaliação do programa Conexões de Saberes na UFT campus de Palmas**, 2011. 241 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, 2011. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em 11 ago.2014.

FÁVERO. M.L.A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>> Acesso em: 5 maio 2015

FERES JUNIOR, J; CAMPOS, L. A. O “discurso freyreano” sobre as cotas raciais: origem, difusão e decadência”. In: PAIVA, A. R. (Org.) **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. cap. 5, p. 116-149.

FERES JUNIOR, J. et al. **O impacto da Lei nº 12.711/2012 sobre as universidades federais (2013): levantamento das políticas de ação afirmativa (gema)**. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/files/Levantamento_GEMAA_1c.pdf> Acesso em: 17 maio. 2015

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FERNANDES, A.L.R. Ausência de política pública de cotas raciais para ingresso em instituições públicas de ensino superior no Brasil. **E- legis**, n.05, p.36-55, 2011. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/6164>> Acesso em: 3 maio 2015.

FONSECA, M; FERREIRA, E. O PAR no contexto do planejamento educacional brasileiro. In: Luiz de Souza Júnior, Magna França, Maria Salete B. de Farias (orgs.). **Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 365-380.

FONSECA, M; OLIVEIRA, J. F. A avaliação da pós-graduação e o seu impacto no trabalho acadêmico dos professores brasileiros. In: OLIVEIRA, J. F; CATANI, A. M; FERREIRA, N. S.

C. (Org.). **Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, v. 01, p. 109-129.

FONSECA, M; SCAFF, E. S. Educação fundamental nos planos plurianuais de governo (1991-2010): primazia do mercado ou dos direitos sociais? In: BACKES, Licínio J.; OLIVEIRA, Regina C.; PAVAN, Ruth (orgs.). **Políticas educacionais, currículo e diversidade cultural na educação básica**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015, p. 83-102.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FREY, K. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planej. Polít. Públic.**, n. 21, jun./2000. Disponível em: <<http://www.en.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158>> Acesso em: 14 set. 2014.

FRY, P. et al. (Org). **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GOMES, J. B. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA - GEMAA. (2011) "Ações afirmativas". Disponível em: <<http://gemma.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.htm>> Acesso em 18 nov de 2014.

GRUPO ESTRATÉGICO DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL. Ações afirmativas e inclusão: um balanço. **Cadernos do GEA**, n.2, jan./jun. 2012 Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N2.pdf> Acesso em: 28 jul. 2015.

GUARNIERI, F. V. & MELO-SILVA, L. L. "Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias". **Psicologia & Sociedade**; 22 (3): 486-498, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n3/v22n3a09> Acesso em: 3 maio 2015.

GUIMARÃES, A. S. A. Entrevista com Carlos Hasenbalg. **Tempo Soc.** [online]. 2006, v.18, n.2, p. 259-268. Disponível em: (http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702006000200013&script=sci_arttext). Acesso em: 22 mar. 2015.

HAMÚ, D. R. P. **Desigualdades, direitos humanos e ações afirmativas**: história e revelações do programa UFGINCLUI. 2014. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1829> Acesso em: 30 jan. 2015.

HENRIQUES, R. Desigualdade racial no brasil: evolução das condições de vida na década de 90. **Texto para discussão/IPEA**, n. 807, 2001. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/imagens/stories/PDFs/TDs/td_0807.pdf> Acesso em: 12 ago. 2015.

HERINGER, R. O próximo passo: As políticas de permanência na universidade pública. . In: PAIVA, A. R. (Org.) **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. cap. 3, p. 74-99.

IANNI, O. **Escravidão e Racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estis.pdf>> Acesso em: 18 jun. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/20122002censo.shtm#sub_populacao> Acesso em: 15 nov. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar//asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-cr-essem-3-8> Acesso em 8 fev de 2015.

JODAS, J. **Entre diversidade e diferença**: o programa de ações afirmativas da UFSCAR e as vivências dos estudantes indígenas. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <<http://bancodete ses.capes.gov.br/>> Acesso em: 11 ago. 2014.

KENNEDY, R. O Supremo Tribunal Federal dos Estados Unidos e a ação afirmativa: o a caso da educação superior. In: PAIVA, A. R. (Org.) **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. cap. 6, p. 150-209.

KRAINSKI, L. B. **A política de cotas na UEPG**: em busca da democratização da educação superior. 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=16652> Acesso em: 30 jan. 2015.

LÓPEZ, L.C. A concepção do racismo institucionalizado: aplicações no campo da saúde. **Comunic., Saúde, Educ.**, v.16, n.40, p.121-34, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000100010> Acesso em: 27 mar.2016

MACHADO, E. A. Dentro da lei: As políticas de ação afirmativa nas universidades. In: PAIVA, A. R. (Org.). **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. cap.1, p. 18-39.

MANCEBO, D. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e mercantilização do conhecimento. **Educ. Soc**, v. 25, n. 88, p. 845-866, Especial - Out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a10v2588.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2015.

MARQUES, E. P. S. *et.al.* A permanência de acadêmicos negros e indígenas na educação superior no Brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil na UFGD. In: Seminário Nacional da Rede UNIVERSITAS/Br, 2015, Belém. Políticas de educação superior no Brasil: a expansão privado - mercantil em questão: [**Anais do**] XXIII Seminário Nacional da Rede UNIVERSITAS/Br / Rede UNIVERSITAS/Br; Universidade Federal do Pará. Instituto, 2015. p. 687-705. Disponível em: <<http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/AnaisRedeUniversitas2705.pdf>> Acesso em: 1 fev. 2016

MATTA, L. G. **A política de ação afirmativa em pauta: debates, consensos e conflitos**: um estudo de caso sobre o sistema de cotas na Universidade Estadual do Norte Fluminense. 2012. 211 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2011. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>> Acesso em 11 ago.2014.

MELO, N. B. **Reserva de vagas no ensino superior**: o processo de implementação das cotas raciais nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém 2011. Disponível em: <<http://www.ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/dissertnairo.pdf>> Acesso em 21 set.2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ensino superior: entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escola pública. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>> Acesso em: 6 maio 2015.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

MONSMA, K. SOUZA, J. V. S. SILVA, F. O. As consequências das ações afirmativas na UFRGS: uma análise preliminar. In: SANTOS, J.T (org). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013. p. 137-170. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2013_JTSantos.pdf> Acesso em: 2 dez. 2015

NEVES, P.S.C. A política de reserva de vagas da Universidade Federal de Sergipe para alunos de escolas públicas e não brancos: uma avaliação preliminar. . In: SANTOS, J.T (org). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013. p. 137-170. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2013_JTSantos.pdf> Acesso em: 2 dez. 2015

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo soc.** [online], v.19, n.1, p. 287-308, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702007000100015>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

NOROES, K. C. **Cotas Raciais ou Sociais?** trajetória, percalços e conquistas na implementação de ações afirmativas no ensino superior público - 2001 a 2010. 2011. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em: 11 ago. 2014.

NUNES, A. A. C. **O sistema de cotas para negros na Universidade Federal do Maranhão:** uma política de ação afirmativa para a população afromaranhense. 2011. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2011. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/nunes_aac_do_mar.pdf> Acesso em 12 ago.2014.

OLIVEIRA, J. A. N. **Estudantes negros ingressantes na universidade por meio de reserva de vagas:** um estudo sobre processos educativos de construção de identidade negra e pertencimento étnico-racial no ensino superior. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.?codArquivo=6107> Acesso em: 30 jan. 2015.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 151p.

PAIVA, A. R. Políticas públicas, mudanças e desafios no acesso ao ensino superior. In: _____ (Org.) **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. cap. 2, p. 41-72.

PEREIRA, C. V. **Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade: avaliação da política de cotas da Universidade Federal de Tocantins (UFT)**. 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2491>> Acesso em: 21 set. 2014.

PETRUCCELLI, J. L. Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual. In: PETRUCCELLI, J. L.; SABOIA, A. N. (Org.). **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/pcerp_classificacoes_e_identidades.pdf> Acesso em: 1 abr. 2015.

PEREZ, J.S.R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educ. Soc.**, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/07.pdf>> Acesso em: 2 set. 2014

PIRES, T. R. O. A discussão judicial das ações afirmativas étnico-raciais no Brasil. In: PAIVA, A. R. (Org.) **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. cap. 7, p. 210-239.

PULICI, M. B. S. M. **A Pesquisa acadêmica sobre Ação afirmativa no Brasil**: um estudo conceitual das teses e dissertações no período entre 1987 e 2010. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.bdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5853> Acesso em: 30 jan. 2015.

QUEIROZ, D. M; SANTOS, J. T. Sistema de cotas: um debate: dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educ. Soc.**[online]. v.27, n. 96, p. 717-737, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a05v2796.pdf>> Acesso em: 24 fev. 2015

RAWLS, J. **Uma teoria de justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RICHARDSON, R. J. et. al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SABBAGH, D. A ação afirmativa color-blind. In: PAIVA, A. R. (Org.) **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. cap. 11, p. 324-341.

SALVIANO, D. C. M. **A representação do docente e do acadêmico indígena, com relação as cotas indígenas, no curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS**. 2011. 91 f. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8187-a-representacao-do-docente-e-do-academico-indigena-com-relacao-as-cotas-indigenas-no-curso-de-direito-da-universidade-estadual-de-mato-grosso-do-sul-uems-unidade-universitaria-dourados.pdf>> Acesso em: 30 jan. 2015.

SANTOS, A. P. **Políticas de ação afirmativa: novo ingrediente na luta pela democratização do ensino superior: a experiência da Universidade Federal de Ouro Preto**. 2011. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>> Acesso em: 11 ago. 2014.

SANTOS, D.B. R. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. 214f. Tese (Doutorado em Educação) . Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2009. Disponível em: Acesso em: 13 mar. 2016.

SANTOS, J.T. QUEIROZ, D.M. O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012). In: SANTOS, J.T (org). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013. p. 203-242. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2013_JTSantos.pdf> Acesso em: 2 dez. 2015.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poiesis Pedagógica**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 4-17, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035>>. Acesso em: 05 Mai. 2015.

SCAFF, E.A.S. PINTO, I.R.R. O Supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. V. 21. n.65. abr.jun. 2016, pág. 431-454. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782016000200431&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 1º abr.2016.

SECRETARIA DE POLITICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL (SEPPIR). O que ações afirmativas? Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>> Acesso em: 15 de novembro de 2015

SEN, A. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>> Acesso em: 30 Nov. 2015.

SILVA, E. A. **Ações Afirmativas na educação superior**: um estudo sobre dissertações defendidas em universidades federais de 2001 a 2011. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12594/1/2012_EdneuzaAlvesdaSilva.pdf> Acesso em: 30 jan. 2015.

SILVA, M.N. PACHECO, J.Q. As cotas na Universidade Estadual de Londrina: balanço e perspectivas. In: SANTOS, J.T (org). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAQ, 2013. p. 67-104. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2013_JTSantos.pdf> Acesso em: 2 dez. 2015.

SILVA, N. C. P. Questão social e questão racial no Brasil: a visão de Octávio Ianni. **Revista em Pauta**, v. 6, n. 23, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/viewFile/454/562>> Acesso em: 15 mar.2015.

SILVA, D.J.S. O movimento indígenas de Mato Grosso do Sul: uma contradição sociopolítica. 2015. 227f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015. Disponível em: <<http://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-sociologia/dissertacoes-defendidas>> Acesso em: 27 maio 2016.

SOARES, E.; V; BRAGA, M.L.S; COSTA, D.V. O dilema racial brasileiro: de Roger Bastide a Florestan Fernandes ou da explicação teórica à proposição política. **Revista Sociedade e Cultura**, Goiás, UFG, p.35-52, 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/chf/article/view/551/474>> Acesso em: 02 fev. 2015.

SOUSA, L. P. PORTES, E. A. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v. 92. n 232, p.516-541. Set/dez. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/665/643>> Acesso em: 29 fev. 2016.

SOUZA, A. C. **Avaliação da política de cotas da UEPG**: desvelando o direito a igualdade e à diferença. 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual De Ponta Grossa, Uvaranas, 2012. Disponível em: <<http://www3.uepg.br/geppea/2014/06/11/avaliacao-da-politica-de-cotas-da-uepg-desvelando-o-direito-a-igualdade-e-a-diferenca/>> Acesso em: 30 jan. 2015.

STROISCH, A. **A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do campus São José do Instituto Federal de Santa Catarina (2009-2010)**. 2012. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>> Acesso em 11 ago. 2014.

TRAGTENBERG. Et. al. Impacto das ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina (2008-2011). In: SANTOS, J.T (org). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013. p. 203-242. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ceao_livro_2013_JTSantos.pdf> Acesso em: 2 dez. 2015.

UFGD. Reestruturação e Expansão da Universidade Federal da Grande Dourados REUNI-UFGD. Dourados, 2007. Disponível em <<http://www.ufgd.edu.br/reitoria/reuni>>. Acesso em: 6 jun de 2015.

UFGD. Resolução nº. 173 de 24 de novembro de 2011. Aprovar a política de assistência estudantil da UFGD. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/soc/couni/normas-e-regulamentos/politica-de-assistencia-estudantil-da-ufgd>> Acesso em: Acesso em: 11 maio. 2015.

UFGD. Cotas no vestibular: oportunidades iguais para jovens de realidades diferentes. Boletim Premissas. Assessoria de Comunicação Social e Relações Públicas da UFGD EDIÇÃO Nº 3 - MARÇO 2014. Disponível: <<http://www.ufgd.edu.br/comunicacao/downloads/boletim-premissas-ufgd-no-3>> Acesso em: 11 maio. 2015

UFGD. **Plano de desenvolvimento institucional (2013-2017)**: Universidade Federal da Grande Dourados, 2015. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/portal/ufgd/arquivos/aufgd/pdi.pdf>>. Acesso em 08 jun. 2015.

UFGD. **Resolução COUNI/UFGD n° 54, de 03 de junho de 2013.** Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/prograd/cograd/downloads/resolucao-couni-ufgd-no-54-2013>> Acesso em: 24 maio 2015.

UFGD. **Estatuto da UFGD.** Alterado conforme Portaria n°. 193 de 03/10/2012 – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior/MEC, publicado no D.O.U de 03/10/2012, Seção 1, pag. 40. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/portal/ufgd/arquivos/aufgd/estatuto.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2015.

UFGD. Edital de abertura PROGRAD N°. 34 de 5 setembro de 2012. **Processo Seletivo UFGD Vestibular 2013(PSV-2013/UFGD).** Alterado pelo Edital de Retificação CS N° 1, de 17 de setembro de 2012. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/vestibular/PSV2014/editais>> Acesso em: 27 maio. 2015.

UFGD. Edital de abertura Centro de Seleção n° 4, de 9 de setembro de 2013. **Processo Seletivo da UFGD Vestibular 2014 (PSV-2014/UFGD).** Alterado pelo Edital CS n° 1 de 4 de outubro de 2013 e CS n° 2 de 18 de outubro de 2013. Disponível: <<http://www.ufgd.edu.br/vestibular/PSV2014>> Acesso em; 14 jun. 2015.

UFGD. **Resolução COUNI N° 1 de 5 de janeiro de 2015.** Aprova regulamento do Programa de assistência estudantil auxílio financeiro da UFGD. Disponível: <<http://200.129.209.183/arquivos/arquivos/78/AUXILIO-EMERGENCIAL-PROAE/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20001.2015%20Regulamento%20Aux%C3%ADlio%20Emergencial.pdf>> Acesso em: 27 jan. 2015

UFGD. **Resolução COUNI n°. 35 de 11 de março de 2015.** Aprovar o regulamento do processo de avaliação socioeconômica/PROAE/UFGD. Disponível em: <<http://200.129.209.183/arquivos/arquivos/78/AVALIACAO-SOCIOECONOMICA-PROAE/Resolu%C3%A7%C3%A3o%200035.2015%20Regulamento%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Socioeconomica.pdf>> Acesso em: Acesso em: 27 jan. 2015

UFGD. **Termo de adesão ao Sisu da UFGD 2014.** Disponível em: <<http://cs.ufgd.edu.br/download/Termos-de-Adesao-UFGD-SiSU.pdf>> Acesso em: 8 jan. 2016

VALENTIM, D. F. D. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ:** os desacreditados e o sucesso acadêmico. 2012. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.ca>

pes.gov.br> Acesso em: 11 ago. 2014.

VILLANUEVA, L.G.A. **La hechura de las políticas**. San Ángel-México: Miguel Ángel Porrúa, 1992.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos** . 3. ed. Porto Alegre: Bookman , 2005.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro da Entrevista não estruturada - Questões dirigidas à Pró-reitora de Avaliação e Planejamento durante o discussão do Reuni

- 1) Como foi construída a política de cotas sociais na UFGD?
- 2) A possibilidade de adotar cotas na UFGD só foi articulada com as diretrizes do Reuni?
- 3) Como se construiu a proposta de adotar 25% das vagas para alunos oriundos do ensino público?
- 4) Como foi a aceitação pela comunidade acadêmica? Houve muitos questionamentos?

Apêndice B - Roteiro da Entrevista não estruturada - Questões dirigidas à Pró-reitora de Graduação

- 1) Como foi recebida e discutida a nova Lei 12.711/2012 na UFGD? Houve embates contra e a favor? Como foi a aceitação pela comunidade acadêmica?
- 2) Como foi o processo de implementação das cotas na UFGD no primeiro vestibular?
- 3) De acordo com o Edital 34/2012 que efetuou a seleção dos ingressantes no ano de 2013, havia seleção por renda e cor/renda as vagas. Por que nos processos seletivos seguintes não foi garantido o mesmo procedimento?
- 4) Houve alguma orientação do MEC a respeito da Lei 12.711/2012? Como as orientações foram recebidas?
- 5) Como ocorre o ingresso dos cotistas na UFGD? Que setores estão envolvidos?
- 6) Houve candidatos cotistas que não se enquadravam no perfil socioeconômico determinado pela Lei 12.711/2012? Quais os procedimentos tomados pela instituição perante a essa situação?
- 7) Houve a judicialização de negativas de matrículas?
- 8) Quais são as medidas que a UFGD vem tomando para acompanhar cotistas?
- 9) Após a adoção do sistema de cotas, percebeu-se a diversificação raça/cor?
- 10) Qual a sua posição pessoal sobre a adoção das cotas raciais e sociais nas instituições?

Apêndice B - Roteiro da Entrevista não estruturada - Questões dirigidas ao Pró-reitor de Assuntos Comunitários e Estudantis

- 1) Houve alguma mudança com relação à política de assistência estudantil da UFGD após a adoção da Lei de Cotas?
- 2) Houve mudança do perfil do estudante ingressante na UFGD?
- 3) Há algum acompanhamento dos cotistas? Relativo à sua manutenção? Ao seu desempenho?
- 4) Que medidas foram tomadas para identificar se os cotistas que buscam os programas de assistência estudantil são realmente necessitados?
- 5) Quais os programas de assistência destinados aos cotistas?
- 6) Houve a identificação de estudantes cotistas que não apresentavam o perfil durante a realização da avaliação socioeconômica dos Programas de Assistência Estudantil da UFGD?

- 7) Há espaço para que os cotistas apresentem suas reivindicações?
- 8) Têm sido atendidas? Quais?

Apêndice D- Roteiro da Entrevista não estruturada - Questões dirigidas à Presidente da Comissão de análise de renda dos candidatos selecionados no regime de cotas pelo Vestibular UFGD 2014 e pelo Sisu

- 1) Quais as principais dificuldades que se apresentam nesta Comissão?
- 2) Foi detectada alguma dificuldade com relação aos critérios de renda?
- 3) Há cotistas que não pertencem ao Perfil estipulado pela Lei?
- 4) Foi detectada dificuldade no atendimento da comprovação de renda pelos cotistas?
- 5) Qual o seu entendimento sobre a política de cotas, instituída pela Lei 12.711/2012?
- 6) Houve alguma formação para participar desta comissão?
- 7) Em sua opinião, o que seria necessário para melhorar esse processo?
- 8) Ocorreram mudanças de um ano para outro com relação aos documentos utilizados? (ex: formulários).
- 9)

Apêndice E - Roteiro da Entrevista não estrutura - Questões dirigidas ao Presidente do Diretório Central dos Estudantes da UFGD

- 1) Há algum espaço institucionalizado em que são discutidas as cotas?
- 2) Há algum espaço informal em que são realizados encontros?

Apêndice F - Roteiro da Entrevista não estruturada - Questões dirigidas à coordenadora do NEAB

- 1) Quais os principais desafios que os cotistas enfrentam ao ingressar na UFGD? Quais são os aspectos que podem afetar a permanência dos alunos cotistas?
- 2) Sobre as autodeclarações, houve tratativas sobre o uso dela?
- 3) Na sua opinião, a UFGD possui uma política exclusiva para os cotistas?
- 4) Há algum trabalho de acompanhamento dos cotistas na instituição?
- 5) Na sua opinião seria necessário criar algum setor específico para as ações afirmativas na UFGD?
- 6) Qual sua visão sobre o desenho das cotas com relação à distribuição de vagas para pretos, pardos e indígenas?

ANEXOS

Anexo I – Autodeclaração de raça/cor adotada pela UFGD



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO



AUTODECLARAÇÃO DE COR/RAÇA

Eu, _____, portador do
RG nº _____ e CPF nº _____,
candidato ao Processo Seletivo da UFGD ao curso _____,
declaro, nos termos do que estabelece a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que
sou:

- () preto
() pardo
() indígena. Qual a etnia ou povo a qual pertence? _____

Por ser expressão da verdade, firmo a presente.

Dourados, ____ de _____ de 2015.

Anexo II: Número de vagas ofertadas no PSV 2013 para cotistas

| CURSOS | TURNO | Total de Vagas no curso | Ampla concorre | Renda Fam. inf. ou igual a 1,5 s.m. per cap. | | | | Renda Fam. sup. a 1,5 s.m. per cap. | | | | Total de vagas por cotas |
|-------------------------|-------|-------------------------|----------------|--|--------|--------|---------------|-------------------------------------|--------|--------|---------------|--------------------------|
| | | | | Indígenas | Pardos | Pretos | Não declarado | Indígenas | Pardos | Pretos | Não declarado | |
| Administração | NSMT | 50 | 37 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 13 |
| Agronomia | IN | 50 | 37 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 13 |
| Artes Cênicas | NSMT | 60 | 45 | 1 | 4 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 1 | 15 |
| Biotecnologia | IN | 55 | 41 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 14 |
| Ciências Biológicas | IN | 60 | 45 | 1 | 4 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 1 | 15 |
| Ciências Contábeis | NSMT | 50 | 37 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 13 |
| Ciências Sociais | MSMT | 60 | 45 | 1 | 4 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 1 | 15 |
| Direito | NSMT | 55 | 41 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 14 |
| Economia | NSMT | 50 | 37 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 13 |
| Educação Física | NSMT | 50 | 37 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 13 |
| Engenharia Agrícola | IN | 50 | 37 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 13 |
| Engenharia de Alimentos | IN | 51 | 38 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 13 |
| Engenharia de Energia | IN | 51 | 38 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 13 |
| Engenharia de Produção | IN | 52 | 39 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 13 |
| Geografia | NSMT | 70 | 52 | 1 | 4 | 1 | 3 | 1 | 4 | 1 | 3 | 18 |
| Gestão Ambiental | IN | 50 | 37 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 13 |
| História | NSMT | 50 | 37 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 13 |
| Letras | NSMT | 70 | 52 | 1 | 4 | 1 | 3 | 1 | 4 | 1 | 3 | 18 |
| Matemática | MA | 51 | 38 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 13 |
| Medicina | IN | 50 | 37 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 13 |
| Nutrição | IN | 60 | 45 | 1 | 4 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 1 | 15 |
| Pedagogia | NSMT | 50 | 37 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 13 |
| Psicologia | IN | 60 | 45 | 1 | 4 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 1 | 15 |
| Química | IN | 54 | 40 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 14 |
| Relações Internacionais | NSMT | 55 | 41 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 | 14 |

| | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|------|------|------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Sistemas de Informação | NSMT | 51 | 38 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 13 |
| Zootecnia | IN | 50 | 37 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 13 |
| Total | | 1465 | 1090 | 27 | 91 | 27 | 53 | 27 | 91 | 27 | 32 | 375 |

Fonte: Edital PROGRAD N° 34/2012

Anexo III: Número de vagas ofertadas no PSV e Sisu 2014

| CURSOS | TURNO | Universal | Reserva de vagas para alunos da Escola Pública | | | | |
|---------------------------|-------|-----------|---|--------|--|--------|-------|
| | | | Renda Familiar inferior ou igual a 1,5 salário mínimo <i>per capita</i> | | Renda Familiar Superior a 1,5 salário mínimo <i>per capita</i> | | Total |
| | | | Pretos, Pardos e Indígenas | Outros | Pretos, Pardos e Indígenas | Outros | |
| Administração | NSMT | 24 | 8 | 6 | 8 | 4 | 50 |
| Agronomia | IN | 24 | 8 | 6 | 8 | 4 | 50 |
| Artes Cênicas | NSMT | 30 | 10 | 6 | 8 | 6 | 60 |
| Biotecnologia | IN | 27 | 8 | 6 | 8 | 6 | 55 |
| Ciências | IN | 30 | 10 | 6 | 8 | 6 | 60 |
| Ciências Contábeis | NSMT | 24 | 8 | 6 | 8 | 4 | 50 |
| Ciências | NSMT | 24 | 8 | 6 | 8 | 4 | 50 |
| Ciências Sociais | MSMT | 30 | 10 | 6 | 8 | 6 | 60 |
| Direito | NSMT | 27 | 8 | 6 | 8 | 6 | 55 |
| Educação Física | NSMT | 24 | 8 | 6 | 8 | 4 | 50 |
| Engenharia | IN | 24 | 8 | 6 | 8 | 4 | 50 |
| Engenharia Civil | IN | 30 | 10 | 6 | 8 | 6 | 60 |
| Engenharia da Computação | IN | 30 | 10 | 6 | 8 | 6 | 60 |
| Engenharia de Alimentos | IN | 25 | 8 | 6 | 8 | 4 | 51 |
| Engenharia de Aquicultura | IN | 30 | 10 | 6 | 8 | 6 | 60 |
| Engenharia de Energia | IN | 25 | 8 | 6 | 8 | 4 | 51 |
| Engenharia de Produção | IN | 26 | 8 | 6 | 8 | 4 | 52 |
| Engenharia | IN | 30 | 10 | 6 | 8 | 6 | 60 |
| Física | VSMT | 30 | 10 | 6 | 8 | 6 | 60 |
| Geografia | NSMT | 34 | 10 | 8 | 10 | 8 | 70 |
| Gestão Ambiental | IN | 24 | 8 | 6 | 8 | 4 | 50 |

| | | | | | | | |
|----------------------------|------|-----|-----|-----|-----|-----|------|
| História | NSMT | 24 | 8 | 6 | 8 | 4 | 50 |
| Letras | NSMT | 34 | 10 | 8 | 10 | 8 | 70 |
| Matemática | MA | 25 | 8 | 6 | 8 | 4 | 51 |
| Matemática | NSMT | 30 | 10 | 6 | 8 | 6 | 60 |
| Medicina | IN | 40 | 12 | 8 | 12 | 8 | 80 |
| Nutrição | IN | 30 | 10 | 6 | 8 | 6 | 60 |
| Pedagogia | NSMT | 24 | 8 | 6 | 8 | 4 | 50 |
| Psicologia | IN | 30 | 10 | 6 | 8 | 6 | 60 |
| Química- | NSMT | 30 | 10 | 6 | 8 | 6 | 60 |
| Química- Licenciatura e | IN | 26 | 8 | 6 | 8 | 6 | 54 |
| Relações Internacionais | NSMT | 27 | 8 | 6 | 8 | 6 | 55 |
| Sistemas de Informação | NSMT | 25 | 8 | 6 | 8 | 4 | 51 |
| Zootecnia | IN | 24 | 8 | 6 | 8 | 4 | 50 |
| Total | | 941 | 304 | 210 | 280 | 180 | 1915 |

LEGENDA: (TURNO) Código dos turnos de funcionamento dos cursos: (IN) Integral; (MA) Matutino; (NSMT) Noturno e Sábado pela Manhã e à Tarde; (MSMT) Matutino e Sábado pela Manhã e à Tarde; (VSMT) Vespertino e Sábado pela Manhã e à Tarde.

Fonte: Edital de abertura CS nº 4, de 9 de setembro de 2013 Processo seletivo da UFGD vestibular 2014 (PSV-2014/UFGD) Disponível em:

Fonte:

[http://cs.ufgd.edu.br/download/Edital de Abertura SISU 2014 UFGD.pdf](http://cs.ufgd.edu.br/download/Edital%20de%20Abertura%20SISU%202014%20UFGD.pdf)

Acesso em: 14 maio 2015 e termo de Adesão Sisu UFGD 2014

http://cs.ufgd.edu.br/download/37_1417726014766_termo_adesao_1966.pdf

Acesso em: 9 fev 2016.

ANEXO IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ Portador
(a) do RG n° _____, residente à
Rua _____ n° _____ Bairro
_____ Cidade _____, concordo em conceder

entrevista à pesquisadora Aline Anjos da Rosa que investiga A implementação da política de cotas na UFGD e sua contribuição para a política de ações afirmativas (2012-2014), para a conclusão do mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados, sob a orientação da Professora Dr.^a Marília Fonseca. Fui informado (a) que os dados coletados na entrevista serão analisados e apresentados na forma de pesquisa científica e que minha identificação pessoal será preservada. Ao participar deste estudo fui esclarecido (a) e estou ciente que:

- a) caso não me sinta a vontade para responder qualquer questão, posso deixar de respondê-la, sem que isto implique em prejuízo;
- b) as informações que fornecerei, poderão ser utilizadas, para trabalhos científicos e minha identificação deve ser mantida sob sigilo;
- c) minha participação é inteiramente voluntária;
- d) tenho liberdade para desistir de participar, em qualquer momento, da entrevista.
- e) caso precise entrar em contato com o (a) pesquisador (a), estou ciente de que posso fazê-lo por meio do e-mail: alineanjosdarosa@gmail.com

Dourados – MS,de.....de 2016

Entrevistado

Pesquisador (a)