



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

EDNEUZA ALVES DA SILVA

**AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM
ESTUDO SOBRE DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS EM
UNIVERSIDADES FEDERAIS DE 2001 A 2011**

**BRASÍLIA
OUTUBRO/2012**

EDNEUZA ALVES DA SILVA

**AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM
ESTUDO SOBRE DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS EM
UNIVERSIDADES FEDERAIS DE 2001 A 2011**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, vinculada à área de concentração de Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Jacques Velloso

**BRASÍLIA
OUTUBRO/2012**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Silva, Edneuzza Alves da.

Ações Afirmativas na Educação Superior: um estudo sobre dissertações defendidas em Universidades Federais de 2001 a 2011/ Edneuzza Alves da Silva. – Brasília, 2012.

151f.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Políticas Públicas e Gestão da Educação, 2012.

“Orientador: Prof. Dr. Jacques Velloso.”

1. Política pública. 2. Ações Afirmativas. 3. Educação Superior.

I. Título.

CDU 371.26(817.4)

EDNEUZA ALVES DA SILVA

**AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM
ESTUDO SOBRE DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS EM
UNIVERSIDADES FEDERAIS DE 2001 A 2011**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, vinculada a área de concentração de Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Brasília, outubro de 2012.

Comissão Examinadora

Professor Dr. Jacques Velloso
Orientador – Universidade de Brasília (UnB)

Professora Dra. MariaAbádia da Silva
Examinadora – Universidade de Brasília (UnB)

Professor. Dr. Mário Lisboa Theodoro
Examinador Externo –Secretaria de Promoção da Igualdade Racial(SEPPIR)

Professora Dra. Marly Silveira
Suplente – Universidade de Brasília (UnB)

Dedico este trabalho:

A Deus, por ter me dado a coragem, a força e a oportunidade de chegar até aqui;

Aos meus bisavós e avós com orgulho por pertencer a um povo guerreiro e forte;

Aos meus pais, familiares e amigos por ajudarem a descobrir ‘minha canção’;

Aos professores e novos amigos que dividiram comigo a alegria e a dor de ser quem eu sou: uma mulher negra, cunhada a ferro e resistência e também forte!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, aos familiares, amigos e colegas de disciplinas que contribuíram durante o processo de construção da dissertação e de formação da pesquisadora. Pelos momentos de convívio, risos, trocas, afetos, angústias, contribuições e desabafos;

Aos primeiros mestres da Educação Básica por apresentarem de maneira tão lúdica e conquistadora as possibilidades reais que o saber oferece: liberdade, conquista e transformação;

Aos professores-formadores da graduação em Pedagogia desta universidade, pela paciência, incentivo e disponibilidade em oferecer mais que conhecimento, mas também valores, novas perspectivas profissionais e humanas, questionamentos e inquietações por meio de trocas que fortaleceram o afeto pela práxis pedagógica e pela formação continuada;

Aos professores-mestres, afetivos e efetivos no compromisso humano, social e profissional com a pesquisa e seus desdobramentos para a formação pessoal e social do pesquisador: Mário Theodoro, Edileuza Souza, Claudia Pato, Paulo Bareicha, José Jorge, Mário Ângelo, Débora Diniz, Conceição André, Paulo Coelho e tantos outros;

Ao meu orientador, professor Jacques Velloso, que se portou como só o fazem os mestres: acreditando no meu trabalho, deu-me a liberdade necessária dividindo comigo as expectativas, conduziu-me a maiores reflexões e dessa forma enriquecendo a dissertação e a mim;

Aos meus amigos-irmãos: Ana Paula, Leonardo, Pe. Preusse, Andreia, Suelen, Fernanda e tantos outros que encararam o desafio de estarem comigo durante todo o processo, mesmo quando era incompreensível os motivos pelos quais aceitei o desafio de ser não somente mestra, mas principalmente manter um compromisso pessoal com a ética moral, a acadêmica e com todos os valores familiares e religiosos que também me constituem como profissional, mulher e negra;

À Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, coordenação da pós-graduação, secretaria da pós-graduação e aos mestrados desta linha de pesquisa que somaram afeto e contribuições imateriais para a minha formação humana e acadêmica. Obrigada!

“Toda pessoa sempre é a marca das lições diárias de outras tantas pessoas”

Gonzaguinha

“Quanto mais alto voamos, menores parecemos os olhos daqueles que não sabem voar.”

Nietzsche

RESUMO

Este trabalho aborda a temática sobre as ações afirmativas na educação superior brasileira e a implementação das cotas raciais e/ou outras modalidades nas universidades federais. Para este trabalho de análise foram levantadas 22 dissertações. Na primeira etapa da pesquisa foram identificados os conceitos de ações afirmativas presentes nas dissertações e discutiu-se os argumentos de justificação que estavam implícitos ou explícitos nesses conceitos. Na segunda etapa foram identificados, classificados e discutidos os principais temas e subtemas tratados nas dissertações. Para esta análise, adotamos a abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e exploratória. Os resultados da pesquisa revelaram que, em primeiro lugar, utilizando os conceitos de ações afirmativas presentes nas dissertações, tendo os autores dos conceitos como unidade de análise, estava o argumento da justiça social conjugado com o argumento da reparação. Estes se apresentaram em quase metade dos conceitos. Em segundo lugar ocorreu, nos conceitos, o argumento da justiça social, isoladamente, e em terceiro lugar, o argumento da reparação. O argumento da diversidade foi o menos frequente nos conceitos de ações afirmativas. A ordem dos argumentos não variou quando a unidade de análise foram as dissertações. O argumento da justiça social conjugado com o argumento da reparação ocorreu em mais da metade das dissertações. Em segundo lugar permaneceu o argumento da justiça social, isoladamente e em terceiro lugar, o argumento da reparação. Permaneceu como argumento menos frequente o da diversidade. Na segunda parte da análise, identificamos temas como “ações afirmativas e democratização do acesso”, “comparações entre cotistas e não cotistas”, “contexto das ações afirmativas” e “trajetória de vida”. Estes temas podem aparecer interligados aos subtemas que identificamos na pesquisa, como “desigualdade social e educacional”, “efeitos do racismo na educação” e outros. Ao conjugar o argumento da justiça social e o da reparação, observa-se que os autores dos conceitos e os mestres que os referenciam fortalecem a necessidade de combater a desigualdade social e racial brasileira.

Palavras chaves: ação afirmativa, educação superior, cotas raciais, desigualdade racial, desigualdade social, universidade.

ABSTRACT

This paper addresses the issue of affirmative action in higher education and the implementation of the Brazilian racial quotas and / or other arrangements in the federal universities. For this analysis were raised 22 dissertations. In the first stage of the research was identified the concepts of affirmative action in the present dissertations and discussed the arguments of justification, that were implicit or explicit in these concepts. In the second stage have been identified, classified and discussed the main themes and sub-themes dealt with in dissertations. For this analysis, we adopted a qualitative approach to literature search and exploratory. The survey results showed that, first, using the concepts of affirmative action in the present thesis and the authors of such concepts, as the unit of analysis was the argument of social justice argument in conjunction with the repair. These are presented in almost half of the concepts. Secondly, occurred in the concepts of social justice argument alone, and thirdly, the argument of repair. The argument for diversity was less frequent in the concepts of affirmative action. The order of the arguments did not change when the unit of analysis was the dissertations. The argument of social justice combined with the argument of repair occurred in more than half of the dissertations. Secondly, remained the social justice argument alone and thirdly, the argument of repair. The argument for diversity was less frequent. In the second part of the analysis, we identified themes as "affirmative action and democratization of access", "comparisons between shareholders and non-shareholders", "context of affirmative action" and "life path". These themes may appear to interconnected subtopics that identify the research as "social inequality and education", "effects of racism in education" and others. By combining the argument of social justice and reparation, it is observed that the authors of the concepts and masters the reference strengthen the need to combat social inequality and racial Brazilian.

Keywords: affirmative action, higher education, racial quotas, racial inequality, social inequality, university.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Distribuição do número de universidades com ações afirmativas por região geográfica brasileira | 43 |
| Quadro 2 – Argumentos de justificação nos conceitos de ações afirmativas – autores referenciados como unidade de análise | 78 |
| Quadro 3 – Temas e subtemas sobre ações afirmativas nas dissertações..... | 85 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Sexo, pertencimento racial e motivação dos mestres autores das dissertações | 61 |
| Tabela 2 – Argumentos de justificação nos conceitos de ações afirmativas – dissertações como unidade de análise..... | 81 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AAs – Ações Afirmativas
- Adin – Ação Direta de Inconstitucionalidade
- AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
- BDTD – Banco Digital de Dissertações e Teses
- BM – Banco Mundial
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
- CEF – Caixa Econômica Federal
- CEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
- Cefets - Centros Federais de Educação Tecnológicas
- CEERT - Centro de Estudos de Relações Trabalho e Desigualdade
- CONEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
- CONSUN – Conselho Universitário
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DESEA – Departamento de Seleção Acadêmica
- Dieese – Departamento Intersindical de Estatística e Assuntos Econômicos
- DDS – Diretoria de Desenvolvimento Social
- DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis
- ESDI – Escola Superior de Desenho Industrial
- EUA – Estados Unidos da América
- FADERS – Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e Altas Habilidades do Rio Grande do Sul
- FIES – Financiamento Estudantil
- FNB – Frente Negra Brasileira
- GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES – Instituição de Educação Superior
- IF – Instituto Federal
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LPP- Laboratório de Políticas Públicas
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MNU – Movimento Negro Unificado
MS – Ministério da Saúde
MJ – Ministério da Justiça
ONG – Organizações Não Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PAS – Programa de Avaliação Seriada
PDIC - Plano de Desenvolvimento Institucional
PED – Programa de Emprego e Desemprego
PGE – Políticas Públicas e Gestão da Educação
PNAD – Pesquisa Nacional de Amostragem de Domicílios
PNDH - Programa Nacional dos Direitos Humanos
PNE – Programa Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PGE – Políticas Públicas e Gestão da Educação
PPCor -Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira
PPP – Parceria Público Privada
PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
ProUni – Programa Universidade para Todos
Rbep – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
RDH – Relatório de Desenvolvimento Humano
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERS - Sistema de Avaliação Estadual da Educação no Rio Grande do Sul
SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos
SEPPIR – Secretaria de Promoção da Igualdade Racial
SESU – Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
STF – Supremo Tribunal Federal
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
STF – Superior Tribunal Federal
TEN – Teatro Experimental do Negro
UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEMC – Universidade Estadual de Montes Claros
UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais
UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UENF -Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFG – Universidade Federal do Goiás
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFT – Universidade Federal de Tocantins
UnB – Universidade de Brasília
Uneb – Universidade Estadual da Bahia
Univali – Universidade do Vale do Itajaí
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNICAMP – Universidade de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 16 |
| CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E A IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS..... | 26 |
| 1.1. Aspectos gerais da educação superior no Brasil..... | 26 |
| 1.2. Democratização, expansão e ampliação da educação superior: demandas para inclusão do estudante negro | 32 |
| 1.3 Ações governamentais de ampliação do ingresso em universidades: Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e início do governo Dilma Rousseff | 36 |
| 1.4 Políticas de ingresso de estudantes negros à educação superior: ações afirmativas com cotas nas universidades..... | 42 |
| 1.5 Aspectos avaliativos das ações afirmativas nas universidades públicas..... | 47 |
| CAPÍTULO II: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA | 55 |
| 2.1 Problematização..... | 55 |
| 2.2 Objetivo Geral..... | 56 |
| 2.3 Objetivos Específicos | 56 |
| 2.4 Tema e abordagem da pesquisa | 57 |
| 2.4.1. Tema | 57 |
| 2.4.2. Abordagem | 57 |
| 2.5 Fontes de informação e universo do estudo..... | 58 |
| CAPÍTULO III: ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES | 61 |
| 3.1 Características dos mestres | 61 |
| 3.2 Conceitos de ações afirmativas e os argumentos de justificação: justiça social, reparação e diversidade..... | 62 |
| 3.2.1 Argumentos de justificação: incidência e relevância para este estudo | 64 |
| 3.2.2 Autores, conceitos de ação afirmativa e análise dos argumentos de justificação | 66 |
| 3.3. Análise dos temas das dissertações..... | 83 |
| 3.3.1 Tema: ações afirmativas e a democratização do acesso | 86 |
| 3.3.1.1 Subtema: desigualdade social e educacional | 87 |
| 3.3.1.2 Subtema: efeitos do racismo na educação | 87 |
| 3.3.1.3 Subtema: inclusão de pessoas com deficiência | 88 |
| 3.3.2 Tema: comparações entre cotistas e não cotistas..... | 90 |

| | |
|---|-----|
| 3.3.2.1 Subtema: demanda e desempenho no vestibular | 91 |
| 3.3.2.2 Subtema: rendimento e evasão no curso | 93 |
| 3.3.3 Tema: Contexto das ações afirmativas (histórico, político, econômico, educacional)..... | 94 |
| 3.3.3.1 Subtema: argumentos de justificação das ações afirmativas - justiça social, reparação e diversidade | 95 |
| 3.3.3.2 Subtema: aspectos jurídicos das ações afirmativas..... | 96 |
| 3.3.3.3 Subtema: mídia e discurso sobre ações afirmativas..... | 98 |
| 3.3.3.4 Subtema: processo de debate e aprovação das cotas | 100 |
| 3.3.4 Tema: Trajetória de Vida (familiar, profissional, educacional e acadêmica)... | 101 |
| 3.3.4.1 Subtema: construção da identidade..... | 104 |
| 3.3.4.2 Subtema: desigualdade racial e educacional..... | 107 |
| 3.3.4.3 Subtema: programa de permanência dos cotistas | 109 |
| 3.3.4.4. Subtema: Implementação das cotas | 112 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 117 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 124 |
| APÊNDICES | 140 |

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (PGE). Tem como foco de estudo as ações afirmativas na educação superior.

A temática proposta para o estudo foi escolhida diante do nosso interesse em identificar, no âmbito de Instituições de Educação Superior (IES) selecionadas e que adotaram uma das modalidades de ações afirmativas, dissertações que tratam das ações afirmativas nas universidades como tema principal. Utilizamos como instrumento norteador o mapa das ações afirmativas elaborado pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LPP-UERJ) em 2008. Realizamos um primeiro levantamento utilizando expressões como “ação afirmativa” e “cotas” nos bancos digitais das IES. Considerando a grande quantidade de dissertações encontradas, optamos pelas dissertações defendidas apenas em universidades públicas federais. Nestas instituições buscamos as dissertações de mestrado tendo como tema um ou mais aspectos das ações afirmativas. Foram excluídas as dissertações cujo foco principal não era o tema escolhido e as dissertações das faculdades de direito por tratarem de questões legais ou jurídicas que se distanciavam do tratamento adotado em áreas como ciências sociais e educação. Concluímos a busca com 22 dissertações para analisar.

Ao tratar do debate sobre a democratização do acesso à educação superior, no artigo “acesso à universidade: novas perspectivas de democratização?”, Velloso (2011) discute alguns aspectos da expansão das matrículas, ressaltando que a noção de inclusão social no ensino superior está associada ao ingresso de grupos ou camadas sociais, até então alijados desse nível de ensino. Dentre os processos de inclusão social que fazem parte da democratização do acesso à educação superior temos as ações afirmativas, que se inserem na discussão da questão racial, conforme proposta formulada pelo IPEA (2006), a saber:

[...] para que haja a efetiva democratização do acesso à educação superior, há que se tratar da questão racial, sobretudo no que se refere à ampliação da presença de afrodescendentes nesse nível de ensino. Ainda que a menor incidência de grupo étnico na educação superior esteja associada à condição econômica, verifica-se que existem diferenças de acesso entre brancos e negros pertencentes à mesma faixa de renda, o que sugere a existência de algum tipo de discriminação, para além da condição econômica (p. 66).

Esse entendimento expresso no documento do IPEA pode ser considerado reflexo do reconhecimento do racismo na sociedade e da necessidade de buscar meios concretos para superá-lo. Porém, cabe registrar que a presença do racismo na sociedade e a injustificável desigualdade racial foram reconhecidas pelo Estado brasileiro somente na década de 1990. Tal fato se materializa diante das demandas da população por políticas públicas sociais, dentre as quais destacam-se as do campo educacional, especialmente no acesso a educação superior pública.

Ao longo dos séculos, a trajetória de negros¹(somatório entre pardos e pretos de acordo com a categorização do IBGE em suas pesquisas) e brancos na sociedade brasileira foi traçada por meio de acontecimentos políticos, econômicos e sociais inseridos no contexto de um Estado com ações excludentes. As estratégias estatais durante muitos anos resultaram na segregação da população negra e, neste século XXI, tal situação pode ser constatada em pesquisas e dados oficiais publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) dentre outros órgãos.

Os diversos dados publicados pelos órgãos citados revelam a ausência de políticas públicas voltadas para a população negra e, assim, mostra a responsabilidade do Estado nos processos que tornaram invisíveis essa população (homens, mulheres, jovens e crianças negros) enquanto minoria social e com pouca representação política. Isso pode ser percebido, em um primeiro momento, com o fim da escravização dessas pessoas² e a inexistência de ações voltadas à melhores condições e acesso ao trabalho e educação, e, na sequência, uma série de outras ausências de intervenções estatais que os mantiveram à margem das políticas públicas (THEODORO, 2008).

Com relação à temática da discriminação, o ex-presidente do Brasil e sociólogo Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-1998 e 1999-2002) diz que:

[...] a discriminação parece se consolidar como alguma coisa que se repete que se reproduz. Não se pode esmorecer na hipocrisia e dizer que o nosso jeito não é esse. Não, o nosso jeito está errado mesmo, há uma repetição de discriminações e há a inaceitabilidade do preconceito. Isso tem de ser desmascarado, tem de ser, realmente contra-atacado, não só verbalmente, como também em termos de mecanismos e processos que possam levar a uma transformação, no sentido de uma relação mais democrática, entre as

¹ Ver Osório (2004).

² A escravidão no Brasil durou de 1530 a 1888. Se consolidou como uma experiência de longa duração que marcou diversos aspectos da cultura e da sociedade brasileira. Mais que uma simples relação de trabalho, a existência da mão de obra escrava africana fixou um conjunto de valores da sociedade brasileira em relação ao trabalho, aos homens e às instituições. Nessa trajetória podemos ver a ocorrência do problema do preconceito racial e social no decorrer de nossa história. Ver Pinsky (2006).

raças, entre os grupos sociais e entre as classes. (F. Cardoso, 1997, págs. 13-16).

Ao reconhecer a existência do racismo, o Estado³, na figura do então presidente FHC, possibilita elencá-lo como um dos principais fatores estruturantes das injustiças sociais que acometem a sociedade brasileira. Além disso, esse reconhecimento pode ser considerado uma das importantes chaves para entender as desigualdades sociais e educacionais do Brasil e subsidiar políticas públicas que possibilitem atenuar e, quem sabe, reverter este quadro.

A autora Jensen (2010), baseada em dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2007) ressalta as desigualdades no acesso à educação superior, ao analisar o ingresso dos alunos neste nível de ensino. Revela que entre os ingressantes, os brancos são 70,2%, os pardos correspondem a 22,3% e os negros são 4,6% do total de novos alunos. Entretanto, o percentual de concluintes brancos sobe para 76,4%, enquanto o de pardos e de negros cai para, respectivamente 17,5% e 2,8%”. Estes números sugerem que há mais chance de os brancos completarem a educação superior que os negros.

Por meio das constatações reveladas pelos indicadores educacionais mencionados é possível verificar quão desiguais são as possibilidades de construção de oportunidades sociais entre brancos e negros. Em vista destes indicadores, evidencia-se que a desigualdade racial aparece como um traço fundamental da educação brasileira, sendo importante instituir políticas públicas a fim de corrigir essas diferenças (Jensen, 2010). É possível, a partir dessas constatações, inserirmos na discussão um conceito de igualdade substantiva, que introduz o argumento da justiça social como justificativa das ações afirmativas (FERES, 2006a).

Corroborando com a justificativa para ações afirmativas baseada no argumento da justiça social, Theodoro (2008) ressalta ainda a discriminação racial e social na universidade. Considera que o preconceito e a discriminação são naturalizados neste espaço. Isso quer dizer que a discriminação é um fenômeno presente na dinâmica social brasileira que opera na ordem da distribuição do prestígio e privilégios sociais, reforçando a escassa representatividade da população negra.

Ou seja, as desigualdades sociais persistentes no Brasil não ocorrem somente por efeitos históricos, nem tampouco apenas por diferenças socioeconômicas. Ocorre também por

³ De acordo com a discussão proposta por Jaime Pinsky (2012) no artigo “A reconciliação necessária”, no Brasil a criação do Estado aconteceu de forma diferente. Enquanto a maioria dos povos se transformam em nações e depois buscam uma estrutura política para alcançar seus anseios, no Brasil o Estado precedeu a nação.

mecanismos discriminatórios associados à cor e a raça, conforme Beghin e Jaccoud (2002); Soares (2003); Osório (2004); Theodoro (2008).

Essas desigualdades sociais e raciais encontram-se arraigadas nas universidades, desencadeando a implementação das ações afirmativas para combater tais práticas. Estas apresentam-se nas modalidades de cotas raciais e sociais, entendendo que, sem elas, o ingresso nas universidades permaneceria voltado majoritariamente para o não negro e com elevado nível econômico (VELLOSO, 2011).

De acordo com o comunicado⁴ IPEA nº 91, intitulado Dinâmica Demográfica da População Negra Brasileira/2011, os brancos quase sempre foram majoritários no total da população brasileira⁵. Mas, o Censo Demográfico de 2010 mostrou que, nesse ano, a população negra superou a branca. Fato previsto nas análises das projeções de fecundidade em 2007 onde 49,5% da população negra correspondia a pretos e pardos, (negros) e, “se as tendências de fecundidade continuarem como nos últimos anos, a partir de 2010, o Brasil será um país de maioria absoluta de negros” (IPEA, p. 6, 2008). Confirmando as projeções, foram encontradas 97 milhões de pessoas que se declararam negras e 91 milhões de pessoas brancas. Isso pode ser decorrente da fecundidade mais elevada observada entre as mulheres negras, e, também, de um possível aumento de pessoas que se declararam pardas em relação aos censos anteriores.

Mesmo tendo havido um aumento da população negra, ainda há uma desvantagem em relação à população branca no que se refere à distribuição de melhores oportunidades sociais e educacionais no Brasil, aspectos que estão relacionados à desigualdade e à discriminação. De acordo com os dados do relatório Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2005) sobre racismo, pobreza e violência no Brasil, existe um quadro atual que permite visualizar as desigualdades sociais e inferir as discriminações raciais da sociedade brasileira, objeto de discussão de Dávila (2005).

⁴Os Comunicados do IPEA têm por objetivo antecipar estudos e pesquisas mais amplas conduzidas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, com uma comunicação sintética e objetiva e sem a pretensão de encerrar o debate sobre os temas que aborda, mas motivá-lo. Em geral, são sucedidos por notas técnicas, textos para discussão, livros e demais publicações.

⁵Foi no censo de 1872 que, pela primeira vez, o conjunto da população era compreendido oficialmente em termos raciais, base para o estabelecimento de novas diferenças entre os grupos sociais. Diferenças ainda longe das concepções hierarquizantes e poligenistas que se acercariam da noção de raça, anos mais tarde. Neste censo, o conjunto de pretos e pardos (negros) foi maior que a população branca (ver apêndice 3). Disponível em http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/visualiza_colecao_digital.php/Recenseamento_Geral_do_Brasil_1872. Acesso em 15 de julho de 2012.

Sendo assim, para melhor compreender a desigualdade entre negros e brancos, e entre mulheres negras e brancas⁶ é preciso associar os dados dos relatórios ao critério racial. Uma das consequências dessa desigualdade refletida no campo educacional é a ausência de políticas públicas específicas que resultam em uma sub-representação⁷ de negros nas universidades.

Considerando que um pouco mais da metade da população brasileira é negra, (IPEA, 2010) sendo a maioria dela pobre e que em pleno século XXI ainda existem distâncias entre negros e brancos visíveis nas relações diárias, isso nos leva a refletir sobre algumas questões. Os dados da Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) e do Departamento Intersindical de Estatística e Assuntos Econômicos (Dieese) - Especial Negros (2008)⁸, oferecem elementos para nossas reflexões ao apontarem acessos desiguais aos bens e serviços, ao mercado de trabalho, à educação superior, bem como ao gozo de direitos civis, sociais e econômicos. Frente a isso, podemos questionar o conceito vigente de igualdade para todos e a necessidade de uma igualdade substantiva voltada para as especificidades da população negra nos diversos espaços atinentes à educação superior.

As discussões sobre as desigualdades provocadas pelo racismo na sociedade brasileira são direcionadas ao campo das políticas públicas impulsionadas por movimentos sociais negros⁹, nos quais é possível perceber proposições das ações voltadas à intervenção nos cenários sociais e de maneira precisana educação superior.

Com base na extensa e periódica divulgação de indicadores socioeconômicos e educacionais, como mencionamos anteriormente, é possível visualizar as grandes diferenças raciais que marcam praticamente todos os campos da vida social brasileira (IPEA, 2008).

Os negros se encontram submetidos às piores condições, quando se trata de ter acesso à educação, saúde, renda, empregos estáveis, e, afora isso, estão mais vulneráveis a situações de violência e possuem expectativa de vida menor. Isto indica que a desigualdade continua estável e em alguns casos foi ampliada (IPEA, 2008). Estas condições contribuem para produzir e reproduzir a desigualdade, que teve sua origem vinculada ao processo de

⁶ Os seguintes autores ampliam o debate: Roland (2008) e Huntley (2008).

⁷ Na UnB, por exemplo, o programa das cotas raciais representou um acréscimo substancial da presença da população negra no corpo discente da instituição: o percentual de estudantes negros/as matriculados passou de 2% em 2004, para 12,5% em 2006.(JACCOUD, 2008, p.149).

⁸ O material está disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BA5F4B7012BA738F72E27A3/46100A1Ed01.pdf>> Acesso em 10 de abril de 2012.

⁹ Considera-se a diversidade de movimentos sociais negros que se fortaleceram ao longo da luta contra o racismo desde a pré-abolição aos nossos dias (SANTOS, 2007).

afirmação da supremacia racial branca durante um longo período de escravização de negros do continente africano e seus descendentes.

Essas ações afirmativas começaram a ser adotadas pelas universidades em resposta a uma demanda racial e social levantada, em primeira instância, pelos movimentos negros organizados que começaram como movimentos sociais e foram deflagrando, também, uma discussão política¹⁰. Elegeram o campo educacional como prioridade ao desencadear um processo de reversão da lógica segregacionista brasileira, em que os valores, as políticas, as oportunidades educacionais e os padrões de elevação social privilegiam uma parcela da população em detrimento da outra (BRANDÃO, 2007).

Em geral, nos espaços educacionais brasileiros (Educação Básica e Educação Superior), há um silêncio constrangedor¹¹ sobre os efeitos do racismo nesses diversos níveis educacionais. Esse silêncio contribui para o fortalecimento das diferenças entre negros e brancos, como se as desigualdades fossem naturais. Com esta naturalização, estaria justificada não só a segregação, mas principalmente a ausência de políticas públicas voltadas à população negra (THEODORO, 2008). É um dado que pode ser evidenciado, segundo Paixão (2003), nas estatísticas e pesquisas de instituições públicas brasileiras e nos censos educacionais e raciais.

Ao fazermos referência às políticas públicas de ação afirmativa estamos inserindo-as em um plano geral que debate a ampliação do acesso à educação superior, com argumentos a favor de uma ampliação de vagas em IES públicas e/ou privadas. No processo de adoção dessas políticas, vários fatores são considerados, tais como o aumento do número de vagas (PACHECO; RISTOFF, 2004; VELLOSO, 2011) e o ingresso dos menos privilegiados social e economicamente. Uma discussão mais abrangente de democratização acrescenta o critério racial como meio de ingresso nas universidades considerando a pouca representatividade dos negros no ensino superior, critério este que consideraremos para efeitos dessa pesquisa (IPEA, 2008).

Na análise de J. Gomes (2001) os objetivos das ações afirmativas são

¹⁰ O tradicional comportamento político-social brasileiro, que delega ao Estado o monopólio sobre todo o processo de criação de políticas públicas, começou, ainda na década de 80, a ser quebrado de forma mais efetiva graças à organização da sociedade civil. Institutos, organismos e entidade sociais, representantes da sociedade civil organizadas passaram a exigir maior envolvimento nas fases de identificação, planejamento, execução e avaliação frente às ações implementadas pelo Estado (Oliveira e Lima, 1999, p. 66)

¹¹ A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não tem história, mas há povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação - Uma abordagem sobre a História da Educação dos Negros (CRUZ, 2005, pg. 21).

[...] induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial *versus* subordinação racial e/ou gênero, coibindo a discriminação do presente e criando possibilidades de eliminação dos efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação revelados na estrutura da Educação Superior (p. 6-7).

Ao institucionalizar uma política pública de ação afirmativa, seja por meio de lei (universidades públicas estaduais) ou via decisão tomada no âmbito da autonomia universitária (universidades públicas federais), é importante enfatizar diversos fatores que estão presentes na sua definição que, para efeitos desse estudo, são os que deram origem à implementação de cotas raciais em universidades públicas.

De um lado, as ações afirmativas e o paradigma do Estado Democrático de Direito¹² possibilitam uma nova forma de se ver a igualdade, não mais como uma igualdade formal do Estado Liberal, ou uma igualdade material do Estado Social de Direito, mas uma igualdade que proporcione inclusão nos procedimentos democráticos de criação legítima do direito, pretendendo criar condições de participação de todos na sociedade. Para além dos méritos¹³ e talentos individuais que não consideram as injustiças históricas¹⁴ do longo período de escravização da população negra.

Do outro, a desconstrução do mito da democracia racial na qual não haveria espaço para diferenciações de raça (MOEHLECKE, 2004a, p. 8)¹⁵. Nesse contexto, ações afirmativas nas universidades ampliam as chances de ingresso de candidatos negros/as na universidade pública por meio do aumento de vagas para a população negra com as cotas ou reserva de vagas. Com isso, a academia passa a contar com um aumento na produção de dissertações e teses que abordam a questão do racismo, sua estrutura e consequências para a sociedade, com abordagens nos campos educacionais, jurídicos, sociais e por vezes questionando o mérito como valor. Estas abordagens enriquecem o debate sobre ações afirmativas e oferecem reflexões que contribuem para a compreensão do cenário atual da

¹² Para ampliar a discussão ver: < <http://jus.com.br/revista/texto/7610/da-igualdade-na-antiguidade-classica-a-igualdade-e-as-acoes-afirmativas-no-estado-democratico-de-direito/2>>. Acesso em 01/11/2012.

¹³ A sociedade de privilégios transmuda-se, então, ao menos no plano estritamente formal, em sociedade meritocrática – postulado segundo o qual a distribuição das posições sociais deve ter como base, exclusivamente as aptidões intelectuais, a capacidade individual (JUNIOR, 2003, p. 102).

¹⁴ Assim é que a dimensão factual, empírica, do direito de igualdade, à luz dos estudos sobre discriminação nas relações cotidianas, revela flagrante violação de, pelo menos, dois de seus conteúdos jurídicos fundamentais: igualdade na fruição dos direitos e igualdade na aplicação da lei. (Idem, p.106)

¹⁵ Para efeito desse estudo, o conceito de raça ao qual nos referimos é a construção sociológica do termo (GUIMARÃES, 1999; GOMES, N. L., 2005).

educação superior pública e dos condicionantes históricos que provocaram a demanda por cotas com critério racial.

A constituição do Estado e da nação brasileira após o fim da escravização de negros/as seguiu um processo histórico e social de difusão das teorias raciais europeias, o que contribuiu para a consolidação do preconceito e da discriminação contra negros e índios (THEODORO, 2008). Esta é uma das fundamentações da política de cotas para negros e índios na educação superior, tendo como justificativa o argumento da reparação que prevê uma compensação pelos danos causados a estes grupos.

Frente a premência dessa temática no âmbito das universidades, várias passaram a implementar ações afirmativas utilizando o critério racial, tendo em vista a democratização do acesso à universidade, como resposta as demandas de abrir espaços para os alunos negros nas instituições.

Tendo em vista o exposto, o objetivo desse estudo é investigar dissertações produzidas sobre ações afirmativas em universidades federais que adotam cotas para negros ou outra modalidade de ação afirmativa como forma de ingresso na educação superior.

A adoção de cotas teve início nas Universidades Estaduais do Rio de Janeiro e do Norte Fluminense com a aprovação da Lei n. 3.708 de 09 de novembro de 2001, modificada pela Lei n. 4.151 de 04 de setembro de 2003 que garantiu a reserva de 40% das vagas para estudantes negros – pretos e pardos (JENSEN, 2010).

Entre as universidades que adotaram as cotas para negros como meio de ingresso na educação superior, a Universidade de Brasília (UnB) aprovou historicamente o Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial, por meio do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), em 06 de junho de 2003, reservando para negros 20% das vagas em cada curso, contando com 24 votos a favor e 1 contra. O resultado dessa ação é consequência da mobilização dos engajados nestas discussões como é o caso dos movimentos sociais e acadêmicos, com suas articulações políticas, que aprovaram medidas contra o racismo na UnB.

De modo semelhante ao aprovado nessa instituição, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), por intermédio do seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE), em sessão ordinária nos dias 13 e 14 de dezembro de 2004, estabeleceu um percentual de 25% das vagas para negros, a partir do segundo semestre de 2005. Ainda na Universidade do Estado da Bahia (Uneb) com aprovação do Conselho Universitário (CONSUN) também foram estabelecidas cotas para negros egressos de escolas públicas.

Dessa forma, o advento das cotas raciais nas universidades suscitou o nosso interesse em verificar até que ponto os objetivos das ações afirmativas, tal como apresenta J. Gomes (2001) estão sendo contemplados nas dissertações sobre essa temática.

Para tanto, nos propomos indagar quais seriam os principais temas e subtemas abordados pelas dissertações. Seriam temas ligados ao acesso à universidade ou ao rendimento dos cotistas e não cotistas? Temas como as trajetórias de vida dos estudantes cotistas e a sua percepção sobre as cotas? As dissertações trataram da origem das ações afirmativas na Instituição de Ensino Superior?

Para o desenvolvimento do estudo, nos pautamos na análise bibliográfica de dissertações produzidas nas referidas universidades federais.

O trabalho foi dividido em três capítulos, além da presente introdução e das considerações finais. No capítulo 1, apresentamos a revisão bibliográfica sobre o tema, destacando os principais aspectos da adoção de políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras, as demandas geradas no espaço acadêmico e o contexto histórico e social em que o critério racial figura como um divisor social e excludente na educação superior. Referimos-nos a criação da primeira universidade brasileira, considerando o papel social desempenhado por ela e o atraso educacional do Brasil em relação às universidades europeias e as latino-americanas. Esta universidade surge paralelamente à construção do ideal de branqueamento que passa a pautar os valores do Estado, a princípio com a interdição dos espaços sociais e educacionais e, posteriormente, por meio de uma falsa noção de democracia racial, naturalizando uma sub-representação do negro e uma estereotipia dessa população, diretamente ligados aos ideais da República que estavam sendo construídos.

Neste capítulo, apresentamos, também, alguns fatos que relatam a luta dos movimentos negros para garantir direitos para a população negra e a inserção nas pautas de reivindicações do direito à educação desta população. Mencionamos ainda algumas ações dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), Luis Inácio da Silva (2002-2006/2006-2009) e início do governo Dilma Rouseff, contextualizando as políticas de educação voltadas para a educação superior. A universidade passa a ser cerceada pela política neoliberal que reduz a participação do Estado na educação. Estes governos apresentam as estruturas das novas concepções sobre a educação brasileira e as finalidades sociais da universidade, a partir das medidas tomadas para a educação superior.

No capítulo 2, expomos os objetivos do estudo, a metodologia utilizada e os procedimentos adotados para selecionar as 22 dissertações estudadas. O objetivo geral é analisar argumentos de justificação em conceitos de ações afirmativas e mapear e discutir os

principais temas e subtemas levantados em dissertações que tratam de ações afirmativas e que foram defendidas em universidades federais, no período de 2001 a 2011.

No capítulo 3, buscamos esboçar o pertencimento racial dos mestres, autores das dissertações analisadas, quando indicados; os argumentos de justificação das ações afirmativas discutidos e a incidência destes, identificando a frequência com que aparecem e qual prevalece em cada unidade de análise (os autores referenciados e as dissertações elaboradas pelos mestres). Os temas e subtemas que identificamos são elencados, considerando que os assuntos de maior amplitude estão classificados como temas e os de menor amplitude como subtemas: tratamos da frequência com que os subtemas são discutidos nas dissertações analisadas.

No último capítulo, apresentamos as considerações finais, tendo em vista a análise das dissertações e os temas e subtemas que estas indicam, os argumentos de justificação das ações afirmativas que prevalecem nas unidades de análise e as possíveis implicações desses resultados para o estudo e suas contribuições para estudos futuros.

CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E A IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Neste capítulo discutimos alguns aspectos que influíram na história da educação superior brasileira, buscando ressaltar a criação da universidade e o surgimento da ideologia do branqueamento e alguns pontos referentes aos movimentos negros e suas reivindicações por educação. Também discutimos alguns fatos que contextualizam a década de 1990, com ênfase nas ações governamentais voltadas para a democratização, expansão e ampliação da universidade.

1.1 Aspectos gerais da educação superior no Brasil

No início do século XX, foi criada a primeira universidade brasileira¹⁶ com um atraso de séculos, se comparado às universidades europeias e algumas latino-americanas. Estas últimas foram criadas na época da colônia, baseadas nos moldes da Universidade de Salamanca. A única exceção no conjunto desses países foi o caso do Brasil, cuja universidade foi criada somente em 1920. Reunia os cursos superiores da cidade, a saber: a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito (SCHWARTZMAN, 2000). Ainda antes da criação da universidade no Brasil, na América do Norte já existiam 76 e na América do Sul mais 26, totalizando 102 universidades¹⁷ no continente americano.

Entre os países sul-americanos, podemos citar a Argentina que conta com algumas das maiores e mais antigas universidades da América Latina, dentre as quais se destacam a Universidade Nacional de Córdoba, fundada em 1613, e a Universidade de Buenos Aires, fundada em 1821. Também no Chile, a Real Universidade de San Felipe, atualmente conhecida como Universidade do Chile, teve sua criação há mais de dois séculos, em 1756 (SVERDLICK, FERRARI E JAIMOVICH, 2005).

O aparecimento tardio da universidade brasileira, no conjunto dos países da América latina, ocorre aproximadamente na mesma época em que surgiu o ideal de branqueamento como solução para a questão racial no Brasil. Este branqueamento pode ser

¹⁶O Decreto nº 14.343/1920 criou a Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹⁷Campos (1954) faz a discussão sobre o surgimento tardio da universidade no Brasil, os motivos da criação desta instituição e o projeto a que estava vinculada.

entendido como uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca, sobretudo no período pós-abolição da população negra. Um dos meios utilizados para que a população negra negasse a si mesma como uma espécie de condição para se integrar na perspectiva de ser aceito e ter mobilidade social (CARONE, 2003). Essa questão, de acordo com Guimarães (1999), inicialmente, estava relacionada às características físicas das populações nativas dos vários continentes em uma alusão biológica que exaltava as virtudes da raça branca.

Esta apologia à brancura sustentou aspirações da elite da época. Baseando-se nessas teorias racistas do século XIX, o ideal de branqueamento passou a propagar a ideia de que as raças eram puras, consolidando um projeto de eugenia e a sua aceitação implícita pelos formuladores da doutrina e pelos críticos sociais, segundo os quais a raça negra não poderia se misturar à branca.

Funcionou como uma resposta aos anseios da elite da época em definir uma identidade nacional (SODRÉ, 2000) e suscitou debates parlamentares que acompanharam a apresentação de projetos de lei na Câmara dos Deputados, visando impedir a imigração de “indivíduos da cor preta” (IPEA, 2008, p. 263) e, conseqüentemente, dificultar o acesso aos direitos básicos como trabalho, saúde e educação.

A questão principal, entretanto, não está propriamente no surgimento tardio da universidade, mas nos motivos que levaram à sua criação nesse momento e no projeto a que estava vinculada. Criada por um segmento social conservador, a universidade deveria ser a alma da sociedade, a partir da qual deveria ser irradiada uma nova mentalidade e uma nova organização social; pretendia-se, por meio dela, implantar um projeto de educação tendo em vista também criar e/ou consolidar um projeto burguês de sociedade no Brasil.

Em concordância com a teoria acima, houve o reforço da promoção da imigração de europeus e suas famílias, a partir da Lei 28/1884, expandindo as possibilidades de materializar o branqueamento¹⁸ da população. Como resultado desse fluxo de imigrantes, motivados por políticas públicas de vantagens e benefícios, houve a impossibilidade de acesso aos espaços socioeconômicos para a população negra (THEODORO, 2008).

A concretização do projeto de identidade pensado para o Brasil começa com esta criação da universidade, que iniciava um novo período na história educacional brasileira. Na década seguinte surge o Manifesto dos Pioneiros (1932) e a fundação da USP (1934). Também ocorreu a criação do Ministério da Educação e Saúde (1930), a Reforma Francisco

¹⁸ A tese do branqueamento como projeto nacional surgiu, assim, no Brasil, como forma de conciliar a crença na superioridade branca com a busca do progressivo desaparecimento do negro, cuja presença era interpretada como um mal para o país (JACCOUD; OSÓRIO; SOARES, 2008, p.49)

Campos (1931), a fundação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933)¹⁹, a criação da Escola Paulista de Medicina (1933), a fundação da Faculdade de Filosofia *Sedes Sapientiae* (1933) e a criação da Universidade do Distrito Federal (1935). A grande preocupação era formar e reciclar as elites para imprimir a direção do país, baseado na ideologia do branqueamento (ORSO, 2003).

Diante deste contexto, por meio da universidade, intentava-se criar uma espécie de aparelho ideológico para formar intelectuais de acordo com a concepção de mundo, de homem e de sociedade liberais. Mais do que a implementação de um projeto de educação, havia o interesse na consolidação de um projeto burguês de sociedade²⁰ que seria viabilizado por meio da educação. Projeto este voltado para fortalecer a elite majoritariamente branca que, como discutido acima, assume a concretização de um projeto de identidade brasileira.

Quase 100 anos depois, isto é, nos dias de hoje, percebemos que o que foi considerado ‘elite’ brasileira continua centralizada na região que engloba São Paulo e Rio de Janeiro, se tomarmos em conta o Relatório de Divulgação dos Resultados da Avaliação Trienal 2010, dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, divulgado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior)²¹, Dos 2.718 programas avaliados, apenas 106 deles receberam conceito máximo (7) de excelência. Destes, 72,63% estão localizados na região sudeste e vinculados a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade de Campinas (UNICAMP). Destacamos que na USP e na UNICAMP não foram implementadas ações afirmativas com critério racial, mas adotadas bonificações. Ressaltamos o caráter incongruente dessas bonificações já que a partir da “escola paulista” de pensamento, com financiamento da UNESCO, o branqueamento passa a ter outro tratamento por meio de estudiosos como Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Fernando Henrique Cardoso e outros, que foram professores da USP. Estes intelectuais procuraram contextualizar a situação do trabalhador negro e iniciaram um processo de desmistificação da democracia racial brasileira (BENTO, 2003), como veremos adiante.

¹⁹ A Escola Livre de Sociologia e Política, criada em 1933, foi anexada em 1938 como instituição complementar à USP. Cf. (FÁVERO, 1980, p. 57) e (CAMPOS, 1954, p. 520).

²⁰ Para compreender como ocorreu o processo de criação da universidade no Brasil e entender o projeto burguês de sociedade e educação nela envolvido, conferir atese de doutorado de (ORSO, 2003).

²¹ Dados disponíveis em <<http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2010/09/Resultados-por-UF.pdf>>. Acesso em 02/09/2012.

Movimentos Negros e a demanda por educação

Os movimentos sociais negros que surgiram segunda metade do século XIX²² mantinham jornais para divulgar eventos e manifestações de ordem social. Em meados do século XIX, mudaram a linha editorial e passaram a divulgar, além de acontecimentos sociais, assuntos de natureza política, publicados em artigos que reforçavam a necessidade de educação formal, com vistas à superação das dificuldades em que se encontravam e à ascensão social (Santos, 2007), sinalizando para necessidade de políticas públicas específicas.

A partir de 1930, a Frente Negra Brasileira (FNB) inseriu nas pautas de reivindicações a necessidade da adoção de políticas públicas para garantir o direito da população negra à educação e chegou a criar escolas comunitárias para crianças negras em algumas regiões do Brasil (IPEA, 2009).

A FNB se transformou em uma organização nacional, congregando vários clubes, agremiações e terreiros. Seu foco central era a alfabetização do negro/a com o objetivo de incluí-los no mercado de trabalho. Assumiu também uma perspectiva de combate e denúncia da discriminação racial, tornando-se uma arma política e organizada contra o racismo.

Nas décadas de 1940 e 1950, após o período em que os movimentos negros foram colocados na clandestinidade pela ditadura do Estado Novo, a pauta reivindicatória de destaque para a educação foi retomada. Em 1944 surge o Teatro Experimental do Negro (TEN) que segundo Nascimento (2002, p. 78): “Foi concebido fundamentalmente como instrumento de redenção e de resgate dos valores negro-africanos, os quais existem oprimidos e/ou relegados a um plano inferior da chamada cultura brasileira...”

As questões pautadas nas desigualdades sociais da população negra foram o foco do debate nos anos de 1960 e, a partir de 1970²³, instaurou-se a luta pela democratização do acesso à educação e à constituição de uma educação antirracista, restabelecendo a tradição histórica de lutas da população negra por educação. Os resultados de um estudo sob o patrocínio da UNESCO permitiu a diluição do pensamento em que prevalecia a harmonia entre as diferentes raças e passou a indicar como um mito a ideia de democracia racial que parecia existir. Também permitiu visualizar uma realidade que se apresenta com

²² Jornal A Pátria: fundado em 1889, pelo tipógrafo abolicionista Ignácio Araújo Lima na cidade de São Paulo (DOMINGUES, 2008).

²³ Ciclo de pesquisas da UNESCO como marco entre os cientistas sociais na caracterização da questão racial no Brasil (MAIO, 2001). Estes desdobramentos nos anos 1960/70 revelaram as tensões entre o mito da democracia racial e o racismo “à brasileira” (HASENBALG, 1979).

desigualdades no cenário social brasileiro, fundamentada em um racismo velado que coloca de um lado, a população negra e, de outro, a branca.

Paralelamente, surge o Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978 manifestando esforços em torno da construção de uma aliança entre movimentos sociais e estudiosos da questão racial no Brasil.

De acordo com Paiva (2010), a década de 80 é marcada pelo surgimento de um forte associativismo, seja nas associações de bairro ou profissionais, seja nos movimentos sociais que vieram vocalizar demandas antigas e novas de invisibilidade e de subalternidade na construção da cidadania, seja ainda nas organizações não governamentais, que traduzem várias dessas demandas de forma sustentada. Essas três formas de associação passam a atuar com força na reivindicação de antigas e novas demandas e representam um protagonismo da sociedade civil pouco usual na esfera pública brasileira.

No período entre o final da década de 80 (redemocratização do país) e o início dos anos 90, as organizações negras modificaram-se e/ou surgiram como Organizações Não-Governamentais (ONG), com base no financiamento de agências de cooperação internacional e com equipes profissionais remuneradas. Essas instituições se expandiram, passaram a ocupar espaço político e empreenderam a luta antirracista focando nos interesses da população negra em diversos campos, como cultura, educação, pesquisas, trabalho, assistência a mulheres, crianças e adolescentes, defesa jurídica e participação política. Entre essas organizações, podemos citar o Geledés – Instituto da Mulher Negra, criado em 1988 e em 1990 o Centro de Estudos de Relações Trabalho e Desigualdade (CEERT) ambos em São Paulo (NASCIMENTO, 2007).

Inicia-se um novo aprendizado social com novos atores que passam a reivindicar e desenvolver novas estratégias de luta política. Adotando ações voltadas para a educação superior, surge nos anos de 1990 no Brasil o movimento de cursinhos pré-vestibulares ligado aos movimentos negros e voltado para a juventude negra e de baixa renda, no Rio de Janeiro (1993), São Paulo (1994), Bahia com colaboração da Pastoral do Negro da Igreja Católica (SP), Cooperativa Steve Biko (BA-1992) e outros (IPEA, 2009) além do Educafro em 1997 (SP).

Durante este período, vários foram os investimentos e iniciativas de movimentos negros no país pela promoção da igualdade racial. E em 1996, com o lançamento do Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), os debates e reivindicações se fortaleceram no âmbito da questão racial. Alguns eventos importantes colocaram a discriminação e as políticas de inclusão no Brasil em pauta, como o Seminário Ações Afirmativas: estratégias não

discriminatórias/ IPEA/1996, e outros. Contudo, coube à III Conferência Internacional Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância/ONU, realizada em Durban, África do Sul em 2001, impulsionar e dar visibilidade político-social às ações afirmativas.

Os primeiros registros de reivindicações dos movimentos negros por direitos sociais e educacionais constam do início do século XIX, como mencionamos. Algumas políticas públicas específicas foram adotadas desde então mas, ainda hoje, as fontes de informação e pesquisas, censos, PNADs do IBGE, análises do IPEA, Relatório Anual das Desigualdades Raciais do Laeser, Relatório de Saúde do Ministério e outros apontam para as persistentes e intoleráveis desigualdades raciais dos indicadores socioeconômicos na sociedade brasileira e, em especial, no que diz respeito ao acesso ao nível superior de ensino (PETRUCCELLI, 2009)²⁴.

Os rendimentos da população negra continuam bem inferiores ao rendimento da parcela branca. Uma justificativa possível seria os níveis de escolaridade alcançados por negros e não negros²⁵ como os apontados nas reivindicações por política pública de ação afirmativa. Em relação ao ensino superior, em 2000, o percentual de homens negros com mais de 30 anos que tinha diploma de graduação (2,7%) era inferior ao mesmo dado registrado para os homens brancos em 1960 (3%), quarenta anos antes (JENSEN, 2008).

Embora fosse possível sublinhar outros acontecimentos importantes na educação brasileira que influenciaram diretamente a educação do negro no Brasil e a educação superior, como o surgimento do ensino superior privado no final do século XIX, o exame de admissão adotado em 1911 e posteriormente o exame de ingresso em 1925 (após a criação da primeira universidade) e outros fatos relevantes, vamos, contudo, atentar ao período que se inicia na década de 90 com as políticas de democratização da educação superior, as demandas geradas pelas ações afirmativas na universidade e, posteriormente, a adoção de cotas para estudantes negros/as.

Considerando que a presença do negro no ensino superior apresenta-se como a menor em relação às demais etapas educacionais, a democratização do acesso, para que seja efetiva, precisa considerar a questão racial, ampliando a presença de negros nesse nível de ensino. Um dado importante apresentado pelo IPEA (2006) aponta que a diferença do acesso não está somente atrelada às questões econômicas, quando comparamos negros e não negros

²⁴Para ampliar a discussão, ver “Classificação racial e políticas de ação afirmativa nas universidades”.(PAIVA, 2010).

²⁵Fonte: SEP Convênio Seade – Dieese e TEM/FAT. (Pesquisa de Emprego e Desemprego – PED, 1999). Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/projetos/inspir/relatorioPesquisa.pdf>>. Acesso em 03/08/2011.

com as mesmas condições sociais, mas também ao quesito cor da pele, sugerindo, dessa forma, a existência da discriminação de cunho racial.

Foi iniciado um processo que resultou em dois pontos de convergência: um ponto que corresponde à sub-representação no negro em vários espaços sociais e em particular na educação superior; outro ponto que deixa evidente uma naturalização e universalização do branco como padrão da normatividade. Além de uma estereotipia do negro associando-o diretamente à criminalidade, malandragem, sensualidade, musicalidade e subalteridade. Lugares estes destinados à população negra a partir da constituição do Estado brasileiro e do fortalecimento da ideologia do branqueamento e da falsa existência de uma democracia racial (SILVA E ROSEMBERG, 2008).

1.2. Democratização, expansão e ampliação da educação superior: demandas para inclusão do estudante negro

Durante a década de 90, vários fatores contribuíram para favorecer o crescimento das matrículas, em particular no âmbito do setor privado. Uma demanda maior por vagas ocasionada pela melhoria nos índices de conclusão do ensino médio, associada às demandas da sociedade do conhecimento, resultou em uma pressão maior por acesso à educação superior, segundo Oliveira e Catani (2006):

Verifica-se que o ritmo de crescimento acelerado, neste momento, é o do ensino superior. Entretanto, o número de vagas significativamente maior no ensino médio faz com que uma parcela de seus concluintes não seja absorvida no Ensino Superior. Portanto, é aí que estão concentradas as tensões referentes à expansão do sistema e que tendem a se acirrar nos próximos anos, na medida em que se concretize a ampliação do número de concluintes do ensino médio como se antevê (p. 8-9).

A legislação permitiu a criação de outros tipos de instituições e cursos de educação superior, regulamentando o disposto na Constituição Federal de 1988 sobre o princípio da “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (Art. 206, III). A existência de instituições educacionais com fins lucrativos introduziu no cenário social a comercialização da educação²⁶ no Brasil, de acordo com Oliveira e Catani (2006), tendo

²⁶ A transformação da educação em objeto do interesse do grande capital ocasionou uma crescente comercialização do setor. Há um debate em curso na Organização Mundial do Comércio/Acordo Geral de Tarifas e Comércio (OMC/GATT), acerca da conceituação da educação como um bem de serviço. A aprovação de tais acordos faria com que a educação passasse a ser regida pelas normas que se aplicam à comercialização de

maior extensão após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

Ao defender a equiparação entre as instituições públicas e privadas, o Banco Mundial (BM) sugere fortalecer as instituições privadas com recursos públicos por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni), do Financiamento Estudantil (FIES)²⁷, da isenção fiscal, da concorrência para captação de recurso para desenvolvimento de projetos, das parcerias e da busca de uma qualidade para o mercado, para que ambas (públicas e privadas) possam competir de forma igual. Para o desenvolvimento das universidades públicas, o BM sugere: a) mobilizar mais fundos privados; b) apoiar apenas os estudantes pobres qualificados e; c) melhorar a utilização dos recursos.

O BM enfatiza a participação dos estudantes, com pagamento de mensalidades, anuidades, taxas, suprimindo a assistência estudantil, oferecendo isenção fiscal para que os empresários invistam na educação superior para atrair mais estudantes; sugere ainda fomentar os organismos de crédito educativo, a venda de serviços, pesquisa, consultorias para a indústria e a iniciativa privada. Estabelece como meta que 30% dos gastos sejam cobertos pela cobrança de mensalidade dos alunos. Para isso, reafirma que é preciso administrar a educação, as instituições públicas como empresas, vinculando as universidades diretamente ao mercado, gerando a redução e/ou perda total da autonomia das instituições públicas. (BANCO MUNDIAL, 1997)

A legislação não só diversificou os tipos de instituições e cursos de ensino superior que, segundo o artigo 44 da LDB de 1996, são de graduação, pós-graduação, extensão e os sequenciais, como também disponibilizou as vagas que estavam abertas aos candidatos que atendessem aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino “desde que concluído o ensino médio ou equivalente”, expressão introduzida pela Lei nº 11.632/2007.

Para Ximenes (2003), esta seria “a principal iniciativa, nos anos 1990, de diversificação e expansão da educação superior brasileira” (p. 89). Embora essa formação rápida seja criticada por estudiosos, por estar voltada ao mercado de trabalho e sua demanda, para os representantes da iniciativa privada é o que de mais significativo a LDB de 1996 apresentou (NEIVA E COLLAÇO, 2006, p.127).

serviços em geral (DIAS, 2003, 2004; DOURADO, 2002; SIQUEIRA, 2005). Como consequência, temos a ampliação da mercantilização na área.

²⁷ Para Pinto (2004), “longe de ser um auxílio aos estudantes, o Fies é antes um subsídio ao setor privado da educação superior”. Como dos atuais participantes do Fies boa parte não terá condições, quando formada, de saldar seus empréstimos com a Caixa Econômica Federal - CEF, o que o atual programa provoca é uma transferência de recursos, a fundo perdido para o setor privado.

A outra vertente do processo de crescimento das matrículas nas IES, principalmente no âmbito das instituições privadas foi introduzida por meio do dispositivo na LDB referente à avaliação da qualidade da educação superior por parte do poder público (DURHAM, 2003), condicionando credenciamento e credenciamento ao desempenho na avaliação.

Simultaneamente ao incentivo e regulamentação da iniciativa privada no ensino superior, houve uma redução progressiva do financiamento de recursos do setor público destinados a instituições federais de ensino, reforçando a situação privilegiada de expansão para a iniciativa privada.

De acordo com as estatísticas no final da década de 90, a oferta de vagas no setor público era de 35,1%, enquanto que o do setor privado chegava a 64,9%. Ao longo dos anos 1990, matrícula no setor privado cresceu 60%, mas foi a partir da segunda metade da década de 90 que o país iria assistir a um surto de expansão da Educação Superior (SOUSA, 2006).

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) que normatizou a legislação educacional, constituiu uma comissão para estudar a questão do acesso à educação superior. Por intermédio do parecer nº 98 de 6 de julho, a comissão manifestou-se pela diversificação dos processos seletivos, desde que fossem garantidas as possibilidades de acesso aos alunos matriculados em qualquer estabelecimento de ensino médio do país. De acordo com Corbucci (2004), ao assumir funções deliberativas o CNE acelerou e facilitou os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições do setor privado. Favoreceu de maneira considerável a expansão da educação superior, por intermédio da iniciativa privada.

Os candidatos à educação superior poderiam ter concluído a qualquer tempo o ensino médio e segundo quaisquer das formas admitidas em lei, respeitando os princípios de igualdade de oportunidades e de equidade de julgamento, sem os quais tal processo se tornasse inadmissível para seleção de candidatos a esse ensino.

Segundo a regulamentação do CNE, o exame vestibular deixou de ser o único e exclusivo mecanismo de acesso à universidade, dividindo o espaço com outros mecanismos como o Programa de Avaliação Seriada (PAS), de alcance local e outros programas de alcance nacional como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e as ações afirmativas com reserva de vagas incluindo cotas para negros.

Embora a regulamentação efetiva tenha aprimorado o sistema, existem vários problemas atrelados ao acesso à universidade que pré-seleciona os candidatos antes da seleção oficial, como origem socioeconômica e geográfica, e ainda questões étnico-raciais.

Dessa forma, se considerarmos que a origem socioeconômica atua como um mecanismo de pré-seleção no acesso à educação superior, menor ainda é a chance de estudantes negros ingressarem nas universidades, o que nos remete ao longo período de escravização dessa população e à pós-abolição com a omissão do Estado e a ausência de políticas públicas específicas (JENSEN, 2010).

De acordo com os indicadores sociais oficiais (PNUD e outros) e diante das questões históricas e sociais que envolvem relações étnico-raciais no Brasil, é improvável a sustentabilidade do argumento que defende o acesso à universidade como mera questão de distribuição de renda. A situação desprivilegiada dos negros não será solucionada apenas envolvendo questões voltadas para a pobreza. São necessárias políticas públicas específicas voltadas à educação, sem desconsiderar as políticas de caráter universal.

A partir da expansão do ensino fundamental brasileiro, entre as crianças incluídas entre os 10% mais pobres, a proporção de negros brasileiros fora da escola é maior que na média da população e, segundo dados do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), nos últimos anos, é uma situação que não se alterou na última década. Consequentemente, sem uma política que se preocupe com a inclusão racial, as desigualdades no sistema educacional se perpetuarão e afetarão diretamente as oportunidades de acesso dos negros à universidade (PAIXÃO, 2003).

Se a realidade do acesso de negros ao ensino fundamental se apresenta tão excludente, maiores são as restrições relativas ao seu acesso à educação superior, em um cenário no qual o número de candidatos é mais do que o dobro do número de vagas.

Em 1960 somente 1,8% das pessoas brancas acima de 30 anos haviam conseguido obter o diploma de nível superior (3% dos homens e 0,49% das mulheres). Entre mulheres e homens negros, o número era ainda menor: 0,13% (0,21% entre os homens e 0,04 entre as mulheres). Quarenta anos depois, em 2000, o baixo acesso de negros às universidades revelou que as distâncias se mantêm na escala de comparações entre brancos e negros. Mesmo que o percentual de brancos com diploma de nível superior tenha avançado para 11,8% (11,6% entre homens e 12% entre mulheres), o percentual de negros avançou somente 2,9% entre os negros (3,1% entre as mulheres e 2,7% entre os homens) (PNUD, 2005).

Diante deste quadro é possível levantar questionamentos sobre qual seria o verdadeiro propósito do sistema de seleção para o acesso à educação superior no Brasil pela maneira como se institucionalizou o vestibular. Ressaltando que o incomodo se justifica pelos dados que revelam que 80% dos alunos do ensino médio estudam na rede pública e menos de 20% ingressam na universidade pública (PAIVA E ALMEIDA, 2009). Levantando outras

questões sobre a dimensão da política de democratização do acesso à universidade com ações de cunho universal e com reserva de vagas.

Considerando somente uma busca por melhor desempenho, a cada vestibular, um número maior de estudantes poderá ser reprovado por alguns décimos de pontos já que a demanda em relação à oferta no ensino é muito maior.

Neste contexto, é possível considerar a adoção de medidas alternativas que possam alcançar candidatos negros em condição social e racial, historicamente desfavoráveis, como será discutido.

1.3 Ações governamentais de ampliação do ingresso em universidades: Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e início do governo Dilma Rousseff

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, ocorreram mudanças na universidade, no Estado e no mercado que estão promovendo alterações na forma de pensar a universidade. Os anos de 1990 se iniciaram marcados pela estagnação do crescimento das matrículas nas universidades do país. Estabeleceu-se uma necessidade de ampliação do acesso a educação superior que ocorreu, de fato, ao longo da década em foco.

A reforma dos anos 90²⁸ é uma clara demonstração de como a ampliação dos sistemas educacionais, em termos de quantidade de instituições, proliferação de títulos, e, até mesmo, de aumento absoluto da matrícula, não representa uma democratização nos sistemas educacionais; principalmente se nos referimos à composição desse alunado.

Analisar a amplitude do acesso à educação superior requer sua inserção no contexto da sociedade da qual faz parte e das políticas públicas em geral, e educacionais em particular, cuja incidência recai diretamente sobre o sistema educacional. Ou seja, é necessário considerar as políticas de estado e institucionais que podem ser determinantes para o acesso de diversos grupos sociais, em particular a população negra, aos níveis educacionais superiores (SVERDLICK, FERRARI E JAIMOVICH, 2005).

²⁸As reformas implementadas na educação superior, nas décadas de 1990 e início dos anos 2000, seguiram as diretrizes dos organismos internacionais, cuja tese é a de que o sistema de ensino superior, deve se tornar mais diversificado e flexível, objetivando uma expansão com contenção nos gastos públicos (CHAVES, LIMA, MEDEIROS, p.334, Inep, 2008).

Após o *impeachment*²⁹ de Fernando Collor de Melo em 1992, que apontava a ampliação do acesso à educação superior como uma de suas cinco linhas de ações para a educação, assumiu o governo o então vice-presidente Itamar Franco. Durante essa gestão, o Conselho Federal de Educação (CFE) foi extinto e o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi reeditado pela Medida Provisória 661/1994, convertida na Lei 9131/1995, o que pode ter facilitado ao governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) cobrar uma participação maior da iniciativa privada no processo de expansão da educação superior.

Nos dois mandatos do governo de FHC (1995-1998 e 1999-2002), ocorreram vários fatores que contribuíram para um aumento no número de vagas; entre esses, destacam-se o aumento da demanda por vagas, o abrandamento da legislação para criação dos outros tipos de instituições e cursos na educação superior com contrapartida na avaliação da qualidade e a redução do financiamento do setor público.

Conforme a discussão de Ristoff (2003), os índices de conclusão do ensino fundamental melhoraram nas últimas décadas, desencadeando uma progressiva expansão do ensino médio que seguiu ao encontro das demandas da sociedade do conhecimento por acesso à educação superior.

No segundo ano de governo, do primeiro mandato, FHC promulgou a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa LDB trouxe um profundo impacto na organização de todo o sistema escolar e inovações para o campo da educação superior como regulamentação sobre a possibilidade de existência de instituições com fins lucrativos, a diversificação dos tipos de instituições e cursos superiores e a introdução de dispositivo referente à avaliação da qualidade dessa modalidade de ensino por parte do poder público. A LDB possibilitou um novo ordenamento jurídico para a educação e introduziu modificações na educação superior como a distinção entre IES públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos (Decreto 2.306/1997).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 09 de fevereiro de 2001, que definiu as diretrizes, os objetivos e metas a serem observados por todos os níveis e modalidades de ensino, durante dez anos, a partir da data de sua publicação estabeleceu a necessidade de expansão dos cursos noturnos, a ampliação da mobilidade estudantil e a

²⁹ É uma expressão inglesa usada para designar a cassação do mandato de um chefe do Poder Executivo. Significa também impedimento, impugnação de mandato, retirar do cargo uma autoridade pública do poder Executivo. Disponível em: <www.brasilecola.com/politica/impeachment.htm>.

democratização do acesso à educação superior, que mais uma vez estava em pauta, ressaltada pelos baixos índices de acesso.

Durante os dois mandatos de FHC, contrariando diretrizes do PNE, a educação superior pública ficou seriamente comprometida, e segundo Pacheco e Ristoff (2004):

[...] passando a expansão a depender quase que exclusivamente da força do mercado. E, num primeiro momento, apesar do governo de Luís Inácio Lula da Silva ter investido sistematicamente no sentido de reverter às perdas financeiras que as universidades federais tiveram ao longo do governo FHC, sua média de crescimento é menor se comparada às duas gestões anteriores (p. 8).

Considerando discussão de Cunha (2003), a proposta de governo de FHC para a educação superior enfatiza o papel econômico a ela vinculado:

(...) base do novo estilo de desenvolvimento, cujo dinamismo e sustentação provém de fora dela mesma – do progresso científico e tecnológico. [...] Afirmava a necessidade de se estabelecer uma verdadeira parceria com o setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quando no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico. [...] A política para o ensino superior deveria promover uma “revolução administrativa”: o objetivo seria administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, visando a generalizar os cursos noturnos e aumentar a s matrículas, sem despesas adicionais. Para isso, as universidades deveriam ter uma “efetiva autonomia”, mas que condicionasse o montante de verbas que viessem a receber à avaliação de desempenho. (CUNHA, 2003, p. 39).

O governo FHC introduziu também várias medidas de reestruturação para a educação superior e para as universidades públicas. Permitiu a alocação de verbas publicas para as IES privadas assegurando o preenchimento de partes das vagas. E ainda aprovou o Plano Nacional de Educação e vários vetos que deixaram evidente uma transferência de responsabilidade do poder público para a sociedade no financiamento da educação (FERREIRA, 2013).

Durante este período, a universidade se reorganiza a partir de uma orientação política que se subordinava às regras do mercado mediante a competitividade por autofinanciamento.

No governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), além da ampliação progressiva de recursos financeiros para as instituições federais de educação superior, há também um processo de ampliação da rede de educação superior federal, com a construção de novas universidades e a expansão através de *campi* como meios efetivos de democratizar o acesso às universidades federais.

O governo Lula, com a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, 2004), priorizou o papel de avaliador e regular do Estado; com a Lei de Inovação Tecnológica que apresenta a aproximação entre conhecimento e mercado, universidade e setor privado, permitiria que a pesquisa científica e tecnológica se subordinasse as exigências do setor produtivo privado (FERREIRA, 2013). E ainda normas gerais para a contratação da Parceria Pública Privada (PPP) - utilização de recursos públicos por entidades privadas com fins lucrativos, organização dos Centros Federais de Educação Tecnológicas (Cefets, 2008) e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional criando os Institutos Federais (Ifs). Também permitiu a regulamentação das fundações de apoio no interior das instituições federais de ensino superior.

Uma das iniciativas de maior visibilidade do governo Lula, no campo da educação superior, diz respeito à expansão da rede federal de ensino superior com a criação de vagas em cursos presenciais e a distância; criou também em 2005 a Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com o Fórum das Estatais pela Educação. A UAB³⁰ é um programa que busca constituir um sistema nacional de educação superior a distância, por meio da integração de instituições públicas que ofertam esse nível de ensino. A expansão do ensino superior foi induzida de modo explícito pelo governo por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela Medida Provisória nº 213, de 10/09/2004, e instituído pela Lei nº 11.096, de 13/01/2005. O programa destina-se à concessão de bolsas de estudo integrais e parciais. Outro programa de reforma implementado pelo MEC no campo da educação superior, relacionada à democratização do acesso é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) com adesão voluntária das universidades.

O ProUni trata da expansão do ensino superior propondo “ associar o financiamento estatal das instituições privadas com e sem fins lucrativos, por meio da isenção fiscal, à incorporação de parcela da população estudantil historicamente sub-representada no sistema da educação superior” (A. Gomes, 2008, p. 30).

De acordo com Dantas e Sousa Júnior (2009), sobre a política de educação superior do governo Lula:

³⁰Para mais informações acessar o sítio da uab no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.uab.mec.gov.br>>

O primeiro governo Lula encetou uma lenta transição para um novo modelo, partindo da flexibilização do padrão adotado no governo anterior e incorporando grande parte de sua agenda, especialmente, a questão do gerencialismo. As mudanças ocorridas no governo a partir do final de 2005 promoveram uma alteração gradual na condução da política de governo, reorientando-o no sentido de uma maior intervenção do Estado, seja na economia, seja no âmbito das políticas sociais, repondo a agenda de intervenção do Estado e do planejamento como instrumento de indução do desenvolvimento (DANTAS; SOUSA JÚNIOR, 2009, p. 14).

Para Maués (2008), programas como SINAES, lei de inovação tecnológica, Parceria Público Privada (PPP) e o Reuni colocaram os resultados positivos por meio das avaliações periódicas como uma obrigação diretamente ligada ao recebimento de recursos estatais. Tanto o Prouni como o Reuni poderiam ser considerados como as opções do governo Lula para ampliar o acesso à educação superior. Podem ser apontados como programas de Estado, já que seguirá sendo ratificado no governo Dilma Rousseff.

Para contextualizar a discussão sobre as ações afirmativas como um dos meios de democratizar o ingresso na educação superior, fazemos referência a algumas outras ações efetivadas no governo Lula. Como exemplo, a Lei 10.639 de 2003, tida como a primeira medida política referente ao tema racial deste governo e estabeleceu a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede pública de ensino.³¹

Ainda em 2003, o governo constituiu um grupo de trabalho interministerial, coordenado pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e pelo MEC, composto por representantes de outros oito órgãos do governo federal. Estas atividades resultaram na proposta encaminhada pelo executivo ao legislativo do Projeto de Lei nº 3.627/2004, que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas federais de educação superior.

Dilma Rousseff, ao iniciar o governo em 2011, reafirma a continuidade do programa de expansão na educação. Anunciou a criação de universidades federais no sul, sudeste e nordeste, a criação de novos *campi* universitários e IFs. Implantou o programa “Ciência Sem Fronteiras” com o objetivo de avançar ciência, tecnologia inovação e competitividade industrial através da expansão da mobilidade internacional. Propõe também aumentar a presença de estudantes, professores e pesquisadores em instituições de excelência no exterior mediante concessão de bolsas (Brasil, 2011). Anunciando um novo ciclo de

³¹ A Lei 10.639/03 modificou a Lei 9.394/96 (LDB) e em 10 de março de 2008 foi novamente alterada pela Lei 11.645/08 que a instituiu a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura indígena.

expansão, a presidente amplia o debate sobre a criação de consórcios das universidades federais do sudeste mineiro cujo objetivo é a integração acadêmica nas áreas de ensino, pesquisa e extensão (PDIC, 2011), promovendo um desenvolvimento regional. Enfatiza alguns aspectos para serem incorporados à universidade: inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração do capital humano (NEVES; BALBACHEVSKY, 2009) entre outros. Os dois governos (Lula e Dilma), assumem uma perspectiva de cunho social ao ratificar o ProUni e a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Embora contextualizando os vários esforços para expandir e permitir o acesso às universidades públicas, apresentados acima, Nunes e Carvalho (2003) alertam que o sistema de ensino superior no Brasil é efetivamente de elite, de acordo com a análise da taxa de escolarização líquida de 2002 (9,8%) que é a mais baixa do mundo e com os dados coletados ao longo da história sobre educação superior no Brasil.

O acesso à educação superior é elitizado e as condições socioeconômicas constituem um fator determinante que define quem está ou não incluído nesse grupo. Conforme Cury (2003), a educação superior no país sempre encontrou barreiras sociais postas por uma formação social elitista e discriminatória que privilegia destinatários provindos dos estratos sociais abastados, além de barreiras que foram impostas pela secundarização do ensino fundamental. Conseqüentemente, essas barreiras determinaram um ensino superior elitizado, não apoiado na igualdade de oportunidades e equidade social, mas em privilégios de ordem socioeconômica.

Essa afirmação pode ser confirmada novamente pelos dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD, 2006), que revelam que um total de 54,3% dos estudantes da educação superior pública pertence aos 20% mais ricos da população brasileira, ao passo que apenas 1,8% pertence aos 20% mais pobres. A situação é ainda mais crítica quando observados os indicadores dos estudantes da educação superior privada (que concentra a maior parte das matrículas no país). Nessa esfera administrativa, 64,2% dos estudantes pertencem aos 20% mais ricos da população, enquanto apenas 1% está entre os 20% mais pobres (JENSEN, 2010).

E é para o campo educacional que as atenções irão se voltar de modo mais explícito, como salienta Domingues (2005). Segundo este autor, as diferenças de escolaridade entre brancos e negros permanecem de geração em geração, o que resulta na exclusão racial e social dessa população. Esta situação se apresenta como urgente para ser resolvida numa sociedade que pretende reduzir as desigualdades. Situação esta, que necessita de um combate aos mecanismos de exclusão, através da mobilização de setores importantes da sociedade e do

Estado, por meio de estratégias que pressuponham a organização de um conjunto de diferentes políticas públicas.

Além das questões socioeconômicas, existem outros fatores que contribuem para reafirmar a ideia de que educação superior no país é socialmente excludente, como mostra a composição étnico-racial dos alunos que frequentam as universidades.

1.4 Políticas de ingresso de estudantes negros à educação superior: ações afirmativas com cotas nas universidades

As políticas de democratização do acesso à educação superior estão centradas em uma proposta de ampliação das vagas em instituições de educação superior (IES), seja no setor público ou privado, com foco na formação de profissionais que contribuam com o desenvolvimento do país sem considerar, necessariamente, o espaço da formação. Neste posicionamento, há grupos que defendem a expansão das universidades públicas (RISTOFF, 2003) e outros que defendem investimentos no setor privado com a participação intensa de agências internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM) que inclui em suas diretrizes o desenvolvimento das IES privadas.

Vários conceitos tratam da democratização do acesso à educação. Há o que associa democratização do acesso à educação superior diretamente à ampliação de vagas, sem considerar os meios de ingresso e a permanência e, o que considera que a democratização está condicionada ao acesso de camadas sociais não privilegiadas ao nível superior de ensino.

Para efeitos desse estudo, partimos do princípio de que a democratização requer que camadas sociais, não privilegiadas, tenham acesso à universidade, e considerando, não menos importante, a questão racial do ponto de vista social. Em vista da discussão de Dávila (2005), durante a primeira metade do século XX, o pensamento racial ocupou um papel importante na elaboração da educação pública. Alguns cientistas, intelectuais e médicos dominavam as decisões sobre as práticas educacionais que refletiam as desigualdades da época. Cumpre destacar que essas práticas ainda se perpetuam nos dias de hoje e continuam marcando a desigualdade racial.

Ao inserirmos a discussão sobre ações afirmativas, constatamos que o primeiro registro do termo tem origem nos Estados Unidos, no ano de 1935, ao se regular as relações de trabalho e determinar a proibição ao empregador de repressão contra trabalhadores. No sentido em que empregamos, surge em 1961, emitida pelo então presidente J.F.Kennedy, as ações afirmativas tinham como objetivo solucionar o dilema americano de marginalização

social dos negros e de promover a igualdade entre negros e brancos (VILLAS-BOAS, 2003). Países como a Índia, a Malásia, Nigéria, Canadá, entre outros, também adotaram estas ações para combater diversas formas de desigualdades.

Ressaltamos a experiência estadunidense porque é considerada significativa para o Brasil por causa de alguns aspectos que se referem às similaridades históricas entre eles. Ambos possuem populações racialmente diversificadas; ambos praticaram escravidão por grande período de suas histórias oficiais e os descendentes de africanos nos dois países concentram-se estatisticamente na base da pirâmide social, não havendo mudanças significativas ao longo dos anos (GUIMARÃES; HUNTLEY, 2000).

Nestes termos, e ao nos referirmos às ações afirmativas adotadas na educação superior brasileira, nos remetemos às ações que estão sendo adotadas desde 2001 com o objetivo de promover o acesso de estudantes oriundos das camadas sociais menos privilegiadas e estudantes negros. Como não havia uma legislação federal³² sobre o tema, foi possível perceber meios variados de adoção das cotas, que poderia ser através de leis estaduais ou por iniciativas das IES por meio dos seus Conselhos Universitários (IPEA, 2008).

De acordo com o quadro 1 abaixo, atualmente 83 universidades adotam alguma modalidade de ação afirmativa:

Quadro 1- Distribuição do número de universidades com ações afirmativas por região geográfica brasileira.

| Regiões | Universidades com Ações Afirmativas no Brasil |
|----------------|--|
| Centro-Oeste | 09 |
| Nordeste | 22 |
| Norte | 05 |
| Sudeste | 19 |
| Sul | 28 |
| Total | 83 |

Fonte: Laboratório de Políticas Públicas /UERJ: Programa Políticas de Cor na Educação Brasileira, 2012.

Há uma diversidade de programas adotados, que podem ser cotas para escolas públicas, cotas raciais simples, cotas raciais e sociais e cotas raciais e sociais independentes.

³² Constitucionalidade das cotas raciais, socioeconômicas e para escola pública declarada pelo STF em 26 de abril/2012 disponível em <www.correiobraziliense.com.br>. Acesso em 27 de abril de 2012.

Nas cotas raciais e sociais, os candidatos que se autodeclararem negros devem ao mesmo tempo, ser egressos de escolas públicas. No modelo de cotas racial e social, as vagas são reservadas para a escola pública e reservadas para negros. Já a reserva para cotas raciais simples, independe de o aluno ser oriundo da escola pública ou de classe social menos privilegiada.

Na modalidade de bonificação é definido um percentual de vagas a ser preenchido por alunos que se autodeclararam negros, incluindo ao resultado do processo seletivo uma quantidade de pontos que serão somados ao resultado da seleção e outra quantidade de pontos para alunos vindos de escola pública, podendo ou não ser cumulativos.

Conceito de ações afirmativas e os argumentos de justificação para a educação superior

As ações afirmativas são definidas enquanto conceito por vários autores na literatura que trata das questões raciais e educação superior. Autores como Zegarra (2005), Theodoro e Jaccoud (2005), Silvério (2003), Munanga (2003) apresentam definições que reforçam os aspectos relacionados aos danos causados pela escravização de pessoas negras durante longo período no Brasil e suas consequências. Outros autores como Moehlecke (2002), Medeiros (2004) e Guimarães (2005, 2008a, 2008b) reforçam a necessidade de reparação e apresentam conceitos que fortalecem a necessidade de justiça por parte do Estado. Temos também autores que consideram a necessidade de permitir que o espaço acadêmico e a produção do conhecimento seja pautado pela diversidade. Ao considerar Feres Junior (2006) e a conjugação do argumento da justiça social e da reparação, elegemos dois conceitos que fortalecem essa argumentação.

De acordo com Joaquim Barbosa Gomes, as ações afirmativas são:

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2003, p. 27).

Esse conceito se coaduna com a primeira definição oficial de ações afirmativas no Brasil, publicada em 1996:

[...] São medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado e/ou iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, compensar perdas provocadas pela discriminação e a marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (GTI/População Negra, 1996).

Além dos argumentos que a justificam, as ações afirmativas contemplam várias modalidades que incluem cotas em processos de seleção para vagas no mercado de trabalho, bônus e preferências em licitações, programa de inclusão de estagiários, reserva de vagas para deficientes em concursos públicos, reserva de vagas para mulheres em partidos políticos, entre outros. Na formulação dos conceitos estão presentes vários argumentos de justificação para a adoção das ações afirmativas e suas modalidades, que discutiremos adiante. Para este estudo, foram analisadas as dissertações que tratam das ações afirmativas na educação

superior, seus temas, subtemas e os argumentos de justificação que incidem nos conceitos e nas dissertações analisadas.

Ao adotar medidas de ação afirmativa para ingresso de estudantes negros em instituições públicas (foco deste estudo) e privadas, surgiram vários temas que dizem respeito a questões de ordem política, jurídica, econômica e acadêmica. Além de levantar questões sobre as diferentes possibilidades que esses estudantes passam a ter no espaço acadêmico de se moverem considerando estratégias formais e informais que garanta a permanência na universidade.

Esta forma nova de inserir estudantes negros no espaço universitário brasileiro demanda outras ações com o objetivo de assegurar a permanência destes estudantes na educação superior. É preciso indicar e verificar em que medida os meios de ingresso e os programas de permanência se articulam. Sejam de maneira institucionalizada ou não.

O Programa Universidade para todos (ProUni) teve início em 2004 por meio da Lei 11.096 que regulamenta a atuação de entidades beneficentes de assistência social na educação superior, estabelecendo isenções fiscais para IES privadas que oferecem como contrapartida bolsas de estudos com desconto de 50% ou 100%. São bolsas sociais, mas o programa reserva bolsas para candidatos que se auto declaram negros (pretos ou pardos segundo classificação do IBGE). Estas serão distribuídas de acordo com o percentual da população negra na Unidade da Federação onde se encontra a IES. A estimativa de atendimento desse programa é de 350 mil até 2011 (IPEA, 2008). É considerado o maior programa voltado para a inclusão de estudantes egressos de escola pública, com recorte específico para estudantes negros, indígenas, portadores de deficiência e professores de escola pública no ensino superior privado (HERINGER, 2009).³³

No campo da educação superior pública, foco do nosso estudo, o programa Brasil Afroatidade foi lançado em 2002 numa proposta de garantir a permanência dos cotistas nas universidades que ingressaram por meio de ações afirmativas. A partir de uma parceria entre o Programa Nacional de DST/AIDS do Ministério da Saúde (MS), Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC), Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), o programa concede bolsas de apoio para estudantes negros cotistas de dez universidades públicas. Essas bolsas

³³ O artigo “ação afirmativa à brasileira: institucionalidade, sucessos e limites da inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil (2001-2008)” amplia a discussão e trata dos alunos beneficiados pelo PROUNI. In: (PAIVA, 2010).

são destinadas aos estudantes cotistas para desenvolverem atividades de extensão, pesquisa e monitoria relacionadas aos temas DST/AIDS, racismo e população negra.

Esses programas viabilizam o ingresso e a permanência nas universidades. Na rede particular considerando aspectos sociais, econômicos e raciais, como o ProUni. E na universidade pública promovem a permanência de alunos nas federais que adotaram as cotas raciais, como o Programa Brasil Afroatitude. Ambos representam ações voltadas para a democratização do acesso à educação superior.

1.5 Aspectos avaliativos das ações afirmativas nas universidades públicas

Nesta seção discutimos estudos sobre casos concretos de implementação de políticas de ação afirmativa com cotas para negros em universidades públicas brasileira. Estes estudos tratam de questões que indiretamente contribuem para uma avaliação de certos aspectos dos sistemas de cotas.

Desde a primeira metade da década passada, algumas universidades brasileiras anteciparam-se aos poderes públicos no que diz respeito à adoção de sistemas de cotas para ingresso na educação superior. Cada IES que adotou alguma ação afirmativa para o ingresso apresenta um percurso singular de sistema de cotas, com modalidades que podem ser cotas para estudantes negros, cotas para estudantes negros oriundos de escola pública, cotas para estudantes de escola pública e cotas para jovens de famílias de baixa renda, podendo também combinar modalidades.

Identificamos dois meios de implementação das cotas nas universidades: em algumas, implementadas por meio de leis estaduais como na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e na Universidade Estadual de Montes Claros (UEMC); noutras, por meio de seus conselhos universitários como na Universidade Estadual da Bahia (Uneb), na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), na Universidade Federal do Paraná (UFPR), na Universidade Estadual de Mato Grosso (UFMT), na Universidade de Brasília (UnB) e noutras.

As primeiras instituições que adotaram cotas em seu processo seletivo foram a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), em decorrência de Lei Estadual no Rio de Janeiro (2003), com a anuência dos conselhos universitários. Em 2004, por decisão de seu conselho universitário, a UnB já introduziu cotas para negros em seu vestibular. Nos anos seguintes, decisões de conselhos universitários de outras instituições resultaram na adoção de cotas raciais e/ou

sociais em diversas universidades públicas. Nos últimos anos foram realizados vários estudos sobre efeitos da implantação de sistemas de cotas em universidades federais e estaduais.

Num desses estudos, Villardi (2007) destaca que a UENF sempre recebeu estudantes negros em diversos cursos, portanto com a adoção do sistema de cotas o perfil do alunado não mudou significativamente. Em contra partida a autora ressalta que nos cursos considerados de elite (alto prestígio), a mudança do perfil foi significativa, através do ingresso de alunos negros nos cursos de medicina, direito e desenho industrial. Segundo Villardi existe uma relação direta entre renda e desempenho, comprovadas pelos mecanismos de ingresso e avaliação da educação superior.

A mesma autora (Villardi, 2007, p.38), referindo-se à permanência de cotistas na instituição, reforça ainda que a UERJ “[...] montou o maior programa de permanência desse país”, o que permite o aperfeiçoamento dos estudantes em diversas áreas como matemática, português, inglês e outras. Este programa desenvolve também atividades culturais devido à constatação de uma falta de vivência cultural e educacional por parte de muitos alunos cotistas, pois alguns deles nunca haviam frequentado cinema até então.

Para Brandão e Matta (2007), ao analisarem as cotas na UENF e considerando a turma de alunos que ingressaram em 2003, parte significativa dos cotistas não precisariam da legislação de reserva de vagas para ingressar na instituição. Por outro lado constaram que pelo menos 28 jovens negros e 18 não negros oriundos de escolas públicas não teriam ingressado em instituições de ensino sem as políticas de cotas.

Nas pesquisas realizadas na Universidade Federal da Bahia (UFBA) por Queiroz e Santos (2007), os autores concluíram que os estudantes cotistas possuem bom desempenho acadêmico, mas que não teriam tido chances de aprovação no vestibular pelo sistema tradicional. Em relação aos programas de permanência na UFBA, Barreto (2007), analisando os projetos de tutoria e Afroatititude, considera que para estudantes negros oriundos da escola pública e de famílias de baixa renda, receber suporte imediatamente no início dos cursos de graduação aumenta as chances de construção de uma trajetória acadêmica bem sucedida.

Velloso (2009) discute o rendimento no curso de três turmas de alunos que ingressaram na Universidade de Brasília em 2004, 2005 e 2006, mediante vestibulares com dois sistemas de seleção, o de reserva de 20% das vagas para negros e o tradicional, de livre competição. Este autor comparou as médias das notas de dois grupos de alunos em cada carreira, cotistas e não-cotistas, considerando o nível de prestígio social do curso e sua área do conhecimento do vestibular – Humanidades, Ciências e Saúde. Em linhas gerais, no conjunto das três turmas de cada área, os resultados mostraram que em aproximadamente dois terços ou

mais das carreiras não houve diferenças expressivas entre as médias dos dois grupos ou estas foram favoráveis aos cotistas – apesar de exceção num único ano, nas Ciências. A principal tendência constatada pelo autor, que encontrou eco em evidências empíricas de outras instituições como estamos apresentando nesta seção, foi a da ausência de diferenças sistemáticas de rendimento a favor dos não-cotistas, contrariando previsões de críticos do sistema de cotas, no sentido de que este provocaria uma queda no padrão acadêmico da universidade.

O autor considera que por meio dos resultados discutidos na pesquisa, as correções almeçadas nas universidades ao combater a desigualdade racial virão a ter êxito, sem qualquer prejuízo para o padrão acadêmico da universidade, o que contraria o que vinha sendo afirmado até então por muitos dos críticos da reserva de vagas.

Sousa e Portes (2011), em pesquisa posterior, abordam os aspectos legais do processo de implantação das políticas/ações afirmativas nas universidades federais, revisitando as discussões favoráveis às ações afirmativas em autores como Carvalho (2003), Gomes (2005), Munanga (2003) e outros. Estes autores buscam entender como as políticas/ações afirmativas funcionam e que tratamento é dado às políticas de assistência/permanência. As análises efetuadas por Souza e Portes evidenciaram a implantação de diferentes políticas/ações afirmativas no que diz respeito ao ingresso dos jovens pobres negros e brancos. Considerando os dados, a pesquisa mostrou que as políticas de assistência/permanência só figuram como prioridade em um conjunto restrito de ordenamentos, em função dos custos econômicos necessários para sua implantação. Ressaltam o afastamento preocupante do Estado no que diz respeito às políticas de permanência/assistência aos beneficiados pela políticas/ações afirmativas, revelando que essas questões não parecem ser faces de uma mesma moeda, pois entregam os sujeitos à própria sorte ou às iniciativas assistencialistas temporárias voltadas para estudantes pobres, mas que não oferecem segurança aos estudantes.

Ao analisarem o processo de implantação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Silva, Duarte e Bertúlio (2007) concluíram que o índice de aprovação de alunos com baixa renda aumentou. O índice de aprovação de negros na UFPR também variava positivamente, mas ainda estava abaixo da proporção da população negra no Paraná.

Vieira (2007), ao analisar os resultados do sistema de cotas para a turma que ingressou no segundo semestre de 2005, na Universidade Estadual do Mato Grosso (UFMT),

aponta uma modificação no perfil racial dos cursos, incluindo mudanças nos cursos de alto prestígio.

Velloso e Cardoso (2008) tratam da evasão de alunos da UnB que ingressaram nos vestibulares de 2004 e 2005 pelo sistema de cotas e pelo sistema universal. Os autores observam que a evasão de cotistas teria implicações negativas para o sistema de cotas, cujo objetivo é ampliar o contingente de negros na universidade. Concluíram que alunos cotistas se evadem menos que os não cotistas, o que seria uma consequência do maior empenho nos estudos por parte daqueles que ingressaram pelo sistema de cotas. Constataram também que no conjunto do alunado da UnB as licenciaturas têm maiores taxas de evasão que os bacharelados, em consonância com estudos anteriores.

Em novos estudos, Velloso e Cardoso (2011) tratam das chances de ingresso de negros na UnB, valendo-se dos escores dos candidatos ao segundo vestibular de cada ano no quinquênio 2004-2008. Questionam quais seriam as chances de ingresso dos negros, caso inexistisse o sistema de cotas e se essas chances seriam maiores com uma hipotética duplicação do número de vagas oferecidas pela instituição. Os dados foram apurados nas três áreas do conhecimento do vestibular: humanidades, ciências e saúde, considerando no interior de cada área os grupos de cursos conforme seu prestígio social (maior e menor prestígio).

Por meio de simulações, constataram que, na maioria dos casos (grupos de cursos/áreas/anos), as cotas dobram, ou mais que isso, as probabilidades de ingresso de candidatos negros, e que seus efeitos positivos seriam maiores nos cursos socialmente mais valorizados. Em caso de uma hipotética duplicação das vagas, as chances de ingresso de candidatos negros geralmente se manteriam em patamares semelhantes aos alcançados com o número real de vagas e em alguns casos sofreriam pequenas alterações.

Com resultados parecidos, Tragtenberg *et alii* (2006) investigaram o impacto da adoção de propostas para aumentar a proporção de negros na universidade. Os autores informam que na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde até então não existia reserva de vagas para negros, os candidatos negros correspondiam a 9% dos inscritos no vestibular de 2004 e, entre os aprovados, a estimados 6%. Nas simulações dos autores com dados de mais de dez cursos, considerando uma hipotética duplicação de oferta de vagas na UFSC, os resultados não modificavam as chances de ingresso de candidatos negros, contrariando a tese de que o aumento nas vagas na educação superior conduz a uma forte redução da desigualdade racial.

Em vista das inquietações geradas pela implementação das cotas nas universidades públicas, abrimos um parêntese para registrar o caso específico da Universidade

de São Paulo (USP). Embora não tenha adotado cotas raciais para ingresso nos seus diversos cursos, a USP iniciou um processo de reação positiva às demandas do movimento negro brasileiro e adotou pequenas mudanças no seu sistema de seleção em 2001: coleta das informações sobre a cor de seus estudantes a partir de 2001; isenção do pagamento da taxa de inscrição para candidatos pobres; aumento do número de vagas e criação de um novo campus em região mais pobre da cidade (zona leste), em 2005. E ainda, estabelece uma política de inclusão social que visa aumentar o número de estudantes oriundos de escolas públicas de ensino médio, através de um sistema de bonificação de 3% sobre os pontos obtidos nos exames.

Guimarães (2007) analisa a série histórica disponível (2000-2007) sobre o ingresso de alunos negros e de oriundos de escolas públicas na USP, universidade de maior prestígio acadêmico do país. Constata que nesse período há um ingresso crescente de negros na universidade mesmo com a ausência de políticas de cotas raciais. Verificou resultados razoavelmente satisfatórios que indiretamente beneficiaram o ingresso de estudantes negros, mas ressalta que tais políticas não tem atingido os mais carentes, que em grande parte só ingressam em universidades ou faculdades particulares por meio de bolsas do ProUni. Ressalta que o perfil dos alunos negros aprovados se aproxima muito do perfil dos estudantes brancos (quanto à renda e escolas de qualidade na educação progressiva), mas com desempenho inferior no vestibular em termos de pontuação.

Essas considerações indicam que fatores sócio-raciais não são totalmente compensados por uma renda mais elevada ou pela frequência em melhores escolas, o que reforça a necessidade de cotas na USP para combater as desigualdades raciais. Reforçando esta afirmação, a USP voltou a discutir a adoção de cotas raciais no vestibular no último dia 25 de setembro³⁴. A questão foi debatida em reunião do Conselho Universitário da instituição. Por meio de nota, a universidade divulgou que, após a reunião houve consenso quanto à promoção de amplo debate sobre inclusão social na USP, nos órgãos centrais e nas Unidades de Ensino e Pesquisa. A proposta divulgada é a realização de um grande seminário, em que a questão da inclusão social será discutida com maior profundidade e detalhamento com a comunidade universitária.

Santos (2012) analisa a introdução das ações afirmativas na educação superior tendo como foco a produção intelectual existente e os artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)*. De acordo com o autor, a produção bibliográfica sobre a

³⁴O artigo está disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br/detalhe.jsp?id=84315>.

adoção de políticas de ações afirmativas no ensino superior cresceu nos últimos 11 anos. Tendo como fonte o site *rede ação afirmativa*³⁵ localizou 19 teses, 71 dissertações de mestrado e 142 artigos, no período de 2001 a 2011. Informa que a temática sobre ações afirmativas na área da educação aparece na *Rbep* nos últimos 2 anos em 10 artigos, sendo oito no número temático publicado de setembro/dezembro de 2011.

Como exemplo, citamos o primeiro artigo dos últimos dois anos (Ferri et al., 2010), que aparece no número 228. Trata-se de uma reflexão sobre o Programa Universidade para Todos na Universidade do Vale do Itajaí (Univali). As autoras se propuseram a analisar os índices de acesso, as condições de permanência, e as experiências de aprendizagem dos alunos bolsistas do ProUni nos cursos de graduação desta universidade. Analisaram os dados dos estudantes que ingressaram nos quatro semestres dos anos 2006 e 2007, totalizando 1000 estudantes. Chamam a atenção para a ausência de dados relacionados a cor desses estudantes; de modo geral, o artigo apresenta dados que corroboram outros estudos: um rendimento maior de estudantes ingressos pelas ações afirmativas em determinados cursos, embora a forma de avaliação não seja clara de modo a permitir comparações com outras instituições.

Santos (2012) discorre ainda sobre outros artigos sobre AAs publicados na *Rbep*, tratando de questões como alargamento da definição de ações afirmativas, comparações entre cotistas e não cotistas, metodologia de ensino em pré-vestibulares comunitários e também educação indígena, e de relações dessas questões com a universidade pública e gratuita e qualidade do ensino. O autor conclui que o levantamento dessas publicações revela a existência de uma produção acadêmica sobre a adoção das ações afirmativas em universidades brasileiras, a partir da institucionalização das cotas, e que se reflete no espaço que a *Rbep* dedicou ao tema durante o período analisado.

Segundo Segato (2007) os possíveis impactos das cotas raciais nas universidades são muito variados. Um deles é o da eficácia reparadora: um mecanismo eficiente para ressarcir, pelo menos em parte, as perdas infringidas na nação brasileira ao componente negro da população. Os estudos acima mencionados mostram que nas diversas universidades analisadas as cotas raciais têm aumentado muito as chances de ingresso de estudantes negros. Mostram também que rendimento dos cotistas nos cursos que seguem geralmente não tem sido diferente do rendimento dos não cotistas. Assim, considerando os estudos aqui discutidos, as cotas realmente vêm tendo uma eficácia reparadora.

³⁵As informações do site estão disponíveis em: < www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br>.

Em análise com uma outra perspectiva, Paiva (2010) apresenta o resultado de uma pesquisa de campo iniciada em 2006 cujo objetivo principal foi o monitoramento e a avaliação das políticas de ação afirmativas implantadas pelas universidades públicas, federais e estaduais. Quando a pesquisa da autora foi iniciada, existiam no país 17 universidades que haviam adotado ações afirmativas; em 2009, período de divulgação dos primeiros dados, já eram 65 universidades. Os pesquisadores foram a campo em 10 universidades de todas as regiões do Brasil para registrar aspectos como a percepção dos gestores sobre o processo de implementação, quais as impressões dos 2.160 alunos (beneficiários ou não das ações afirmativas) e também o acompanhamento sistemático dos editais das universidades que vêm programando a adoção de ações afirmativas desde 2002.

Para ilustrar um dos aspectos do resultado desta pesquisa, mencionamos os argumentos revelados pelos gestores das 10 universidades visitadas, compilados por Paiva e Almeida (2010), a partir de questões que estão diretamente relacionadas às mudanças no *campus* originadas da adoção das políticas de ação afirmativa. Os gestores argumentam que a adoção estimulou uma discussão em torno do tema racismo e desigualdade racial no espaço acadêmico, e que essas discussões já aconteciam na mídia de maneira geral, no Congresso Nacional e nos movimentos sociais. Destacam uma preocupação com as políticas de permanência, que na maior parte das universidades são insuficientes, tornando-se imprescindível que as universidades e os órgãos executivos de cada estado criem políticas de permanência eficientes em conjunto com as políticas de inclusão.

Os gestores também questionam o vestibular tradicional, ponto levantado principalmente por aqueles profissionais que estão à frente das comissões de vestibular. Manifestam incomodo com a equação perversa do alunado das escolas públicas que chega à universidade pública: se aproximadamente 80% dos alunos do ensino médio estudam na rede pública, as universidades públicas não recebem nem 20% desses alunos nos seus cursos. Por fim, de forma unânime, os gestores reconhecem que os beneficiários das políticas de ação afirmativa têm enorme capacidade de superação das defasagens iniciais que trazem do ensino médio. Nas falas dos entrevistados, depois do primeiro ano esses beneficiários já começam a se equiparar aos alunos regulares, sendo o resultado final até melhor em alguns cursos. Registram também um estímulo a autoestima, não só do beneficiado, mas também de todo seu círculo mais próximo de família e vizinhança.

Em virtude dos vários aspectos que envolve uma avaliação dos efeitos das cotas nas universidades, entendemos que a possibilidade de uma avaliação mais ampla permitirá identificar pontos de transformação pessoal, familiar e social para os alunos que concluem os

cursos de graduação. As avaliações pontuais e outras mais amplas contribuem como parte de uma estratégia de melhoria da educação.

Sabemos que as opiniões inflamadas com argumentações contrárias manifestadas por um grupo de atores sociais que projetaram consequências negativas para a sociedade brasileira vêm sendo vencidas pelas primeiras avaliações da implementação das cotas nas universidades. A divulgação dos primeiros resultados obtidos nos espaços acadêmicos se mostram positivos para a educação superior no país e para a formação acadêmica e profissional dos cotistas. Nestes resultados, figuram a ampliação de oportunidades e efetiva inclusão social numa tentativa de não mais reproduzir as desigualdades no cenário social e acadêmico brasileiro.

CAPÍTULO II: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos os objetivos e a abordagem de pesquisa escolhidos para o desenvolvimento do estudo. Também explicitamos a forma de seleção das 22 dissertações, que foram nosso objeto de estudo, tratamos do instrumento de coleta de dados, da organização e dos procedimentos de análise utilizados.

2.1 Problematização

De acordo com Barros e Lehfeld (1986), a escolha do problema de pesquisa nunca é aleatória, mas influenciada por fatores internos correspondentes ao próprio investigador (curiosidade, imaginação, experiência, filosofia) e por fatores externos. Nesse contexto, a autora da presente dissertação teve contato e vivenciou diferentes aspectos das ações afirmativas desde o segundo semestre de 2004, quando ingressou nesta universidade, como aluna do curso de Pedagogia, na primeira turma de alunos cotistas. Graduada no segundo semestre de 2008, apresentou como trabalho de conclusão do curso a monografia “O Sistema de Cotas para negros na Universidade de Brasília como meio de democratização: o olhar dos estudantes”.

Durante suas incursões no tema ações afirmativas (enquanto sujeito da política pública e, posteriormente, como estudiosa) participou do grupo Afroatitude como bolsista (2004 a 2005), do curso Pensamento Negro Contemporâneo (2006), do I Encontro de Universitários Negros do Distrito Federal e entorno realizado na UnB em outubro de 2005 e do Curso de Extensão em Estudos Afro-Brasileiros no contexto da Lei Federal n. 10.639/2003 (fev. a set./2007). Após a graduação, participou do curso Cinema Negro – a função educativa do cinema e a identidade (2009) e matriculou-se como aluna especial da disciplina Política Social e Questão Racial do mestrado em Serviço Social da UnB (2009), quando iniciou o desenvolvimento do que viria a ser um projeto de pesquisa para o mestrado. Algum tempo depois de matriculada no Mestrado em Educação, chegaram (mestranda e orientador) à formulação inicial de um problema para a dissertação. Consideramos as universidades que haviam adotado cotas raciais ou outra modalidade de ação afirmativa. Assim, neste universo de investigação, o nosso problema de pesquisa seria o de identificar e discutir os temas e subtemas abordados em dissertações de mestrado, cujo tema maior foram as ações afirmativas, bem como os argumentos de justificação em conceitos de ações afirmativas.

2.2. Objetivo Geral

Conforme anunciado na Introdução desta dissertação, seu objetivo geral é analisar argumentos de justificação em conceitos de ações afirmativas e mapear e discutir os principais temas de dissertações que trataram de ações afirmativas e que foram defendidas em universidades federais.

2.3. Objetivos específicos

a) Levantar os conceitos de ações afirmativas dos autores referenciados pelos mestres nas dissertações acima mencionadas, identificando e discutindo os argumentos de justificação implícita ou explicitamente presentes nesses conceitos.

Questões ilustrativas: Quais são os principais argumentos de justificação das ações afirmativas, nos conceitos dos autores referenciados? Justiça social, reparação ou diversidade? Os argumentos mais presentes nos conceitos dos autores também são os mais presentes nas dissertações?

b) Identificar, classificar e discutir os principais temas e subtemas tratados nas dissertações acima referidas.

Questões ilustrativas: Quais são os principais temas e subtemas de pesquisa tratadas nas dissertações: Cotas raciais, cotas sociais ou ambas? Cotas e acesso à universidade? Cotas e rendimento dos alunos nos cursos? Trajetória de vida de alunos cotistas e suas percepções sobre o sistema de cotas? Relações raciais e estudantes negros? Cotas raciais como política de democratização do acesso à universidade? Adoção e implantação da política de cotas raciais na IES? Outras – quais? Ao identificar os temas, estes estariam subdivididos em subtemas?

2.4 Tema e abordagem da pesquisa

2.4.1. Tema

Para Goldenberg (1997), qualquer assunto da atualidade poderia ser objeto de uma pesquisa científica. A escolha do tema poderá basear-se em critérios que abrangem a relevância e a exequibilidade (acesso a bibliografia e disponibilidade de tempo). Para Andrade (1997) é necessário também uma adaptabilidade do pesquisador que deverá ter conhecimentos prévios sobre o assunto e sobre a área de pesquisa proposta.

A temática do estudo foi escolhida diante do interesse em analisar, no âmbito de instituições de ensino superior (IES) selecionadas, dissertações de mestrado tendo como tema questões relacionadas às ações afirmativas de democratização ao acesso à educação superior. A relevância do estudo está na possibilidade de contribuir para o enriquecimento das informações disponíveis que pautam sobre as várias justificativas de adoção e ações afirmativas nas universidades.

2.4.2 Abordagem

Entendemos o método como o caminho escolhido para se atingir o objetivo traçado no projeto de pesquisa (OLIVEIRA, 2008). Concordando com essa definição, o autor Gil (2008) conceitua o método científico como “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.” (p. 8). Adotamos como caminho a metodologia qualitativa. Nossa pesquisa se caracterizou como um estudo bibliográfico de caráter exploratório. Esta é caracterizada quando o objeto de pesquisa ainda não foi bastante explorado por estudos e os pesquisadores não têm elementos para realizar análises mais aprofundadas.

Lüdke e André (1986) apontam que no processo de evolução das ciências sociais, a investigação educacional passa a ter uma nova atitude frente à pesquisa, e coloca o pesquisador e o objeto de estudo no mesmo espaço. Neste sentido, entendemos que a ação do pesquisador ante ao objeto estudado não é neutra, sendo o seu envolvimento e interesse pelo objeto que possibilita a adoção de novas abordagens metodológicas. Seguindo essa linha de argumentação, Demo (1981) elucida que a relação do pesquisador com o objeto pesquisado dá margem ao uso de distintas abordagens metodológicas.

Ao elegermos a pesquisa exploratória e utilizando as considerações de Gil (2008) e de Oliveira (2008), entendemos que seria possível coletar um leque de informações que possibilitassem traçar uma visão global e aproximada do objeto de nosso estudo: as dissertações cujo foco principal é as ações afirmativas na educação superior. Esta abordagem permite visualizar um problema mais definido ainda que pouco explorado.

2.5 Fontes de informação e universo do estudo

As dissertações foram levantadas por meio de busca nas Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD) das universidades. Depois de terminado o levantamento, limitamos o universo em dissertações de mestrado defendidas em universidades federais que adotaram cotas raciais e/ou outra modalidade de ação afirmativa, conforme discutimos adiante.

Quando começamos nossa pesquisa, utilizamos o mapa das ações afirmativas³⁶ como norteador das buscas que aconteceram por meio do sistema de Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) das universidades brasileiras. Escolhemos, em um primeiro momento, como palavras-chave “ações afirmativas”, e em seguida as expressões “cotas para negros”, “discriminação”, “educação do negro” e “racismo”.

Foram localizadas aproximadamente cinquenta dissertações, a maioria delas defendidas em universidades federais, de diferentes áreas do conhecimento, como educação, ciências sociais, direito, serviço social, psicologia e sociologia. Devido à elevada quantidade de dissertações, foi necessário adotarmos um recorte que reduzisse o seu número de modo a permitir que todas fossem estudadas durante o período disponível para a realização da pesquisa. Resolvemos selecionar apenas as dissertações defendidas em universidades federais.

Após esta primeira seleção foram consultados os resumos das dissertações e excluimos aquelas cujo foco principal não eram as ações afirmativas na educação superior, embora a expressão “ação afirmativa” aparecesse nas palavras-chave das dissertações. Como exemplo, excluimos uma dissertação que versava sobre o Movimento Social Negro da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e outra que tratava de Estado e Movimento Social Negro da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Efetivado o recorte, os resumos das dissertações selecionadas foram consultadas, a fim de conservar apenas aquelas cujo foco principal eram as ações afirmativas na educação

³⁶ Elaborado pelo Laboratório de Políticas Públicas /UERJ: Programa Políticas de Cor na Educação Brasileira, 2008.

superior. As dissertações das faculdades de direito que, em geral tratavam de questões legais ou jurídicas referentes às ações afirmativas também foram excluídas por considerarmos que os tratamentos dessas questões se distanciam muito da forma adotada em áreas como das ciências sociais e da educação, dificultando a realização da pesquisa conforme o objetivo proposto. Concluímos a seleção com vinte e duas dissertações, nas seguintes áreas: uma na Antropologia, três nas Ciências Sociais, onze na Faculdade de Educação, duas no Programa de Pós Graduação de Política Social, uma na Psicologia, três na Sociologia e uma no Serviço Social.

Tendo em vista a quantidade de dissertações a serem analisadas, e os limites de tempo para a pesquisa, pretendíamos considerar em cada uma delas principalmente os seguintes capítulos: introdução, capítulo referente a problema de pesquisa, objetivos e metodologia, e capítulo relativo às considerações finais ou conclusões. Mas na prática da nossa pesquisa eventualmente, foi necessário a leitura e análise de outros capítulos adicionais para que fosse possível definir melhor o tema e/ou subtema e a abordagem presente nas dissertações.

Como instrumento de levantamento de dados, criamos uma ficha que em boa medida foi inspirada naquela elaborada pela Redecentro para a pesquisa “A produção acadêmica sobre professores - Estudo Interinstitucional da região Centro-Oeste UFG/UFT/UnB/UFMT/UFU/UNIUBE”, gentilmente cedida pela professora Marly Silveira (UnB).

Considerando ainda a sugestão da banca de qualificação do projeto realizamos um estudo sobre os/as mestres/as para verificar se, no decorrer da dissertação, foi possível localizar ou não sua auto identificação racial/étnica ou motivação para a pesquisa.

O marco inicial para o levantamento das dissertações é o ano de 2001, que corresponde à realização da III conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas, realizada em Durban, África do Sul e apontada como marco definitivo da entrada das ações afirmativas na agenda pública brasileira (BRANDÃO, 2007). É ainda neste ano que o Estado do Rio de Janeiro aprova a Lei 3.708/2001, que reserva 40% das vagas oferecidas pelas universidades estaduais públicas (Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ e Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF) para alunos negros (pretos e pardos). Consideramos as dissertações defendidas desde o primeiro semestre do ano 2001 ao segundo semestre de 2011. Começamos a busca em 12 de maio de 2011 e esta foi encerrada em 01 de agosto de 2011.

Cabe registrar que durante esse período, o Estatuto da Igualdade Racial foi aprovado em junho de 2011. Posteriormente, no ano de elaboração de nossa dissertação, as ações afirmativas na modalidade “cotas raciais”, bem como na modalidade “cotas sociais” foram declaradas constitucionais pelo Supremo Tribunal Federal em abril de 2012. Algum tempo depois, ainda em 2012, foi aprovada a Lei 12.711 que prevê a reserva de 50% das vagas em universidades públicas para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública (Diário Oficial da União, 2012).

CAPÍTULO III: ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES

Neste capítulo discutimos inicialmente o pertencimento racial dos mestres para realização dos estudos. Em seguida, os argumentos de justificativas, presentes nos conceitos de ação afirmativa e a indicação desses argumentos a partir dos autores dos conceitos. Na última parte, discutimos a seleção de temas e subtemas presentes nas dissertações estudadas.

3.1. Características dos mestres

Os sujeitos dessa pesquisa são 22 mestres, dos quais a grande maioria é de mulheres, abrangendo 86% do total, conforme mostra a tabela 1. Do conjunto dos mestres, apenas 18% identificam a cor de sua pele, indicando que são negros (pretos ou pardos); os outros 72%, que não se identificam do ponto de vista da raça, podem ou não ser negros. Considerando que as chances de acesso de negros às universidades federais estudadas ainda são pequenas, mesmo com a adoção de cotas raciais ou sociais, é bem provável que a maioria dos que não se identificaram do ponto de vista da cor da pele não sejam negros. Do total, somente 9% dos pesquisadores revelam a motivação profissional ao escolher o tema de estudo.

Tabela 1 – Sexo, pertencimento racial e motivação dos mestres autores das dissertações

| Variáveis | | Sexo | | Raça/cor | | Motivação | |
|---------------|----------|------|------|----------|----------------------|-----------|---------------|
| Categorias | | F | M | Negros | Não se identificaram | Indicaram | Não indicaram |
| Totais | N | 19 | 3 | 4 | 16 | 2 | 20 |
| | % | 86,4 | 13,6 | 18,2 | 81,2 | 9,1 | 90,9 |

A mestre Silva (2008) informa que o estudo da temática racial aconteceu na idade adulta quando assumiu sua própria negritude. A mestre Oliveira (2006) recorre à própria trajetória pessoal e familiar como semelhante à história de outros negros brasileiros ao produzir seus estudos sobre a temática racial. A mestre Sacramento (2005) resgata sua origem familiar negra e registra sua própria situação socioeconômica como de classe média e assinala que a situação da maioria que compõe a população negra é menos favorecida. O mestre Constâncio (2009) informa sua própria condição de afro descendente e como se desenvolveu sua própria trajetória acadêmica em uma universidade federal. Da perspectiva da motivação

ao escolher o tema de pesquisa, a mestre Pereira (2007) informa a sua longa caminhada de atuação no ensino especial como motivação e Watzlawick (2011) informa sua identificação com o tema a partir da perspectiva pessoal e do trabalho na educação especial.

Considerando a luta dos movimentos sociais negros pelos direitos da população negra, nossa reflexão gira em torno do movimento da consciência negra³⁷ iniciado no final da década de 60 (SILVA, 2001). A motivação era a construção de uma consciência ampla de que nos espaços sociais a consciência política de pertencimento negro, é um ato político. O sentimento de ser negro pode ser considerado um ato existencial. Mas, ao se autodeclarar, os mestres assumem também uma postura de luta e transformação do seu fazer (escrever), em política de reconhecimento e valorização do pertencimento racial. Podemos considerar como um ato revolucionário, político, ideológico, e, sobretudo, um ato de empoderamento racial que pode cooperar no combate ao racismo na universidade e na sociedade brasileira.

3.2. Conceitos de ações afirmativas e os argumentos de justificação: justiça social, reparação e diversidade

Na percepção de Feres Junior (2006a), as ações afirmativas são um tipo de discriminação considerada positiva, promovida majoritariamente pelo Estado em observância dos princípios da legalidade e da moralidade, na qual grupos que se encontram em situação histórica de desigualdade social são alvos de políticas específicas de reparação, por meio do acesso aos bens sociais concretos e simbólicos.

Noutro texto, Feres Junior (2006b) considera que a política pública dispõe de vários foros de justificação: debate público, acadêmico, legislativo e jurídico. O autor considera argumentos básicos de justificação das políticas de ação afirmativa: reparação, justiça distributiva³⁸ e diversidade. Estes aparecem como os pilares sobre os quais se assentam a justificação de tais políticas. Embora os três argumentos nem sempre estejam presentes em

³⁷A consciência negra questiona o condicionamento psicológico como grande entrave à organização política. Ela, como método de análise, é, ao mesmo tempo, de uma crueza e de uma sinceridade fanoniana. E, talvez, por isso, ela seja tão atual, já que não se ocupa, necessariamente, do racismo explícito, e sim do que ele é capaz de introjetar em um certo conjunto de indivíduos, algo pouco pesquisado em termos de militância (SILVA, 2001, p. 37).

³⁸O conceito de ações afirmativas do documento Perspectivas internacionais em ação afirmativa (1982), por exemplo, baseia-se apenas na noção de justiça distributiva; esta é compreendida como uma “preferência especial em relação a membros de um grupo definido por raça, cor, religião, língua ou sexo, com o propósito de assegurar acesso a poder, prestígio e riqueza”.

um determinado momento histórico, pelo menos um desses argumentos foi usado na justificação pública das políticas de ação afirmativa.

Com gênese na experiência de ação afirmativa dos Estados Unidos da América (EUA) e suas similaridades históricas com o Brasil, o autor afirma que ambos utilizaram extensamente o trabalho escravo de negros oriundos do continente africano e seus descendentes no Novo Mundo e que há uma grande influência mundial da cultura norte-americana com foco na cultura negra e sua luta contra a discriminação e também pelos direitos civis³⁹ da população negra.

Neste outro trabalho, o autor sugere que os argumentos de justificação das ações afirmativas se apresentam quase simultaneamente no Brasil, sendo eles: reparação, diversidade e justiça social. A reparação, segundo o autor, é a ideia de corrigir a injustiça da escravidão cometida no passado histórico beneficiando os descendentes negros. É um argumento que justifica medidas compensatórias tanto para descendentes de africanos, os quais foram trazidos para este país à força e escravizados, como para indígenas e seus descendentes que foram em grande parte dizimados e/ou escravizados. Não por acaso, indígenas e afrodescendentes são os únicos grupos humanos nomeados explicitamente na Constituição Federal de 1988 que refunda o Brasil democrático.

Em contrapartida ao argumento da reparação, Feres Junior (2006b) identifica duas concepções no argumento de diversidade: uma essencialista, comum nos EUA, que assume uma correlação entre cultura e raça com predileção pelo termo etnia que funciona como instrumento de se racializar a cultura ou se culturalizar percepções raciais (origem racial/étnica). E outra, pragmática, pensada por meio do conceito de modos de vida, ou seja, reconhecendo-se que em sociedades complexas há grupos de pessoas submetidos a modos de vida muito distintos (grupos sociais e minorias).

Num sentido mais amplo e a partir do argumento da diversidade, as ações afirmativas podem ser definidas como toda e qualquer política que vise promover minorias discriminadas, o que torna o argumento correto para uma sociedade como a brasileira, mas o autor (Feres Junior, 2006b) considera que este argumento perde seu apelo e utilidade quando tratamos especificamente das ações afirmativas na educação superior, foco desta pesquisa.

Finalizando os argumentos de justificação das ações afirmativas, o autor trata daquele argumento que considera o mais importante: a justiça social que combate as

³⁹ O movimento pelos direitos civis nos EUA, cujo representante maior era Martin Luther King, resultou na promulgação da Lei dos Direitos Civis que aboliu a discriminação racial em 02 de julho de 1964 (BRANDÃO, C., 2005).

desigualdades sociais entre brancos e negros, fruto da discriminação racial persistente no país. Este argumento é decorrente da ideia de que é preciso tratar com diferença os grupos para tornar suas relações mais justas (discriminação positiva). Isso é feito por meio de políticas de ação afirmativa, como é a da reserva de vagas em universidades, por exemplo.

A desigualdade (ou injustiça) que se quer ‘eliminar’ com o argumento de justiça social defendido por Feres Junior está relacionada às assimetrias sociais, políticas e econômicas que mantêm em situação precária e menos favorecida, grupos e indivíduos que formalmente são classificados como ‘iguais’, a despeito de critérios desiguais de acesso nos campos da educação, trabalho, cultura, bens e serviços.

Existe uma noção de diferença que se almeja preservar com os argumentos que justificam as ações afirmativas, em particular no argumento da diversidade, evidenciando os contextos sócio- históricos que construíram e organizaram determinados grupos (negros, mulheres, deficientes, homossexuais, crianças) considerados minorias e tornando-os particulares em relação ao total geral da população. Além dos aspectos sociais que podem ser conjugados com o argumento da reparação, em alguns momentos a justificativa fará referência também ao argumento da diversidade ao tratar de outras minorias (deficientes) além da minoria racial, que estão sub-representados nos espaços sociais brasileiros.

3.2.1 Argumentos de justificação: incidência e relevância para este estudo

A partir da definição dos argumentos de justificação das ações afirmativas propostos pelo autor em discussão, vamos considerar alguns pontos referentes aos mesmos. Ao examinar o argumento da reparação no contexto de sua leitura das instituições e da sociedade brasileira, o autor diz que é possível constatar um grau de apelo moral que justifica as medidas compensatórias seja para descendentes de negros escravizados por um longo período, seja para descendentes indígenas no Brasil.

Esta compensação que o argumento sugere é plenamente justificada pela constatação da existência de desigualdade e discriminação social e racial no nosso país como consequência do longo período de escravidão e de suas sequelas sociais, averiguados por dados e pesquisas realizadas por órgãos e institutos oficiais (IPEA, IBGE e outros).

Contudo, de acordo com Feres Junior (2006b), o argumento da reparação gera alguns problemas de ordem prática, quando faz referência aos crimes do passado devido ao distanciamento do tempo. Considerando que o paradigma liberal do direito é centrado no indivíduo, os negros escravizados desde o século XVI deveriam estar vivos ou diretamente

ligados a uma vivência do fato que justificaria a reparação pelos danos da escravidão. Considerando o mesmo ponto de vista, ficaria impossível reparar os escravizados da então colônia de Portugal. Outro fator a ser levado em conta é o alto grau de miscigenação da população brasileira. Um estudo realizado sobre o genoma brasileiro⁴⁰ indica que 87% da quantidade total de brasileiros poderiam se identificar como negros. A pesquisa considerou que negros seriam os que apresentassem pelo menos 10% (dez por cento) de genoma contendo marcadores geográficos de ancestralidade africana. Exemplo dessa dificuldade seriam os resultados na região sul, com forte imigração europeia, onde 49% dos autodeclarados brancos apresentam a porcentagem que poderia classificá-los como negros. Este fator torna imprecisa a identificação racial para caracterizar a condição de negro no Brasil e legitimar o argumento da reparação.

Outro aspecto que torna a afro-descendência um direito difícil de ser plenamente conquistado é a antiga ideologia do branqueamento, segundo a qual, a partir da mistura de brancos e negros, a dita raça branca (tida como uma raça superior) predominaria sobre a negra (tida como inferior), permitindo um suposto melhoramento genético (TELLES, 2003). Os desdobramentos dessa ideologia nos dias de hoje dificultam a auto identificação dos indivíduos em categorias que são “marcadas” pela discriminação racial. Conforme mostrou Oracy Nogueira, referido por Pena e Bertolini, o preconceito racial no Brasil seria de marca, enquanto que nos Estados Unidos ele seria de origem. Conforme explicam esses autores, o preconceito de marca vitima a aparência e se baseia nos traços físicos do indivíduo, enquanto o preconceito de origem depende da percepção que o indivíduo descende de certo grupo étnico (PENA; BERTOLINI, 2004).

Considerando o argumento da diversidade e os três fatos sociológicos em que se assentam as ações afirmativas no Brasil, o perfil socioeconômico, a discriminação dos negros e a divisão entre negros e brancos, é possível identificar que os que se auto classificam como pretos e pardos apresentam uma significativa inferioridade e desigualdade em seu perfil socioeconômico, se o compararmos ao perfil socioeconômico dos brancos. E há uma divisão social e econômica entre população branca e a população que se auto classifica como negra.

Embora essa divisão seja visível, não é possível encerrar a população negra (pretos e pardos)⁴¹ em um modo de vida, uma cultura na perspectiva pragmática da diversidade. Também não seria possível determinar, a partir da perspectiva essencializada de

⁴⁰Para ampliar a discussão sobre algumas questões sobre a pesquisa do genoma brasileiro em Jensen (2010).

⁴¹Segundo Santos (2007) no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) lançado em maio de 1996, encontramos a orientação de que seja adotado o quesito cor em todos os levantamentos oficiais, bem como se recomenda que o IBGE considere pardos, mulatos e pretos, como integrantes da população negra (Brasil, 1996).

diversidade, as diversas etnias e quais se qualificariam para a ação afirmativa na educação superior no Brasil, o que enfraquece o argumento da diversidade para ações afirmativas na educação superior.

O autor reforça sua defesa do argumento de justiça social conjugando-a com o argumento da reparação ao atentar para os grupos em situação histórica de desigualdade. A partir da tipologia tripartite de argumentos de justificação das políticas afirmativas, o autor situou o argumento da diversidade hierarquicamente no terceiro lugar em grau de importância, porque considerou que este enfraquece a contribuição e importância histórica dos grupos considerados minorias raciais. De fato, “o argumento da justiça social tem a virtude de não demandar nenhuma essencialização identitária” para além dos critérios de identidade racial já utilizados por institutos governamentais de pesquisa. Ademais, “o argumento da justiça social pode ser facilmente combinado ao da reparação”, sendo que este tem um apelo muito forte “no caso dos descendentes de africanos e indígenas no Brasil” (FERES JUNIOR, 2006b, p.61).

3.2.2 Autores, conceitos de ação afirmativa e análise dos argumentos de justificação

A partir das ponderações acima, nesta parte da pesquisa consideramos os conceitos de ações afirmativas que foram utilizados pelos autores referenciados nas dissertações analisadas. Enunciamos esses conceitos, nomeamos seus respectivos autores e buscamos identificar os argumentos de justificação presentes em cada um dos conceitos. Nessa tarefa, em cada situação indicamos as dissertações que se referiram aos mencionados autores, considerando apenas aquelas nas quais o conceito (ou mais de um conceito) de ações afirmativas foi explicitamente enunciado. No intuito de simplificar a identificação das dissertações em que cada conceito foi empregado, nesta parte do nosso relatório de pesquisa as dissertações serão designadas por números.

No apêndice nº 2 os nomes dos mestres que defenderam as dissertações aqui analisadas estão apresentados por ordem alfabética de seu sobrenome. A cada sobrenome atribuímos um número que identifica sua dissertação, de 1 a 22 (pois analisamos 22 dissertações). A título de exemplo: a dissertação número 1 é a do mestre com sobrenome Belchior (pois não há nenhuma dissertação defendida por mestre com sobrenome iniciado pela letra “a”; a de número 2 é da mestre com sobrenome Cardoso, e assim por diante. Com este sistema de numeração, ao consultar o apêndice 2, o leitor pode imediatamente identificar a dissertação a que nos referimos.

Segundo o Grupo de Trabalho Interministerial para valorização da População Negra (GTI), referido nas dissertações nº 05, 06, 18:

As ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado. (GTI,1997 *apud* SANTOS, 2007. p. 432).

Neste conceito está presente o argumento da reparação ao citar como objetivo o de eliminar desigualdades historicamente acumuladas e mais adiante fazendo referência a uma compensação por “... perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros”. Ao se referir à garantia de igualdade de oportunidade e tratamento insere o argumento da justiça social. Destacamos que o argumento da diversidade, conforme conceituado por Feres Junior (2006b), não foi incluído no conceito do GTI.

Em Valter Silvério:

Ações afirmativas é um conjunto de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado. Em termos práticos, as organizações devem agir positiva, afirmativa e agressivamente para remover todas as barreiras, mesmo que informais ou sutis. Como as leis antidiscriminação – que oferecem possibilidades de recursos a, por exemplo, trabalhadores que sofrem discriminação – as políticas de ações afirmativas tem por objetivo fazer realidade o princípio de igual oportunidade. E, diferentemente dessas leis, as políticas de ação afirmativa têm por objetivo prevenir a ocorrência de discriminação (SILVÉRIO, 2002a, p.91-92)

Para Silvério (2002a), conceito identificado na dissertação de número 06, ação afirmativa é um conjunto de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado. Considera que um dos objetivos das ações afirmativas é fazer realidade o princípio de igual oportunidade e prevenir a ocorrência de discriminação. No conjunto de seu conceito evidencia os argumentos da justiça social e da reparação. O autor é ainda referenciado na dissertação de número 18. A mestre utilizou somente uma parte do mesmo conceito em outra obra do autor (SILVÉRIO, 2003). Não se refere ao argumento da diversidade como uma possível justificativa das ações afirmativas.

Segundo Joaquim Barbosa Gomes, nas dissertações de números 01 e 20, as ações afirmativas são:

Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate a discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego. (...) [Elas] visam a evitar que a discriminação se verifique nas normas usualmente conhecidas – isto é, formalmente, por meio de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais do imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito (J. Gomes, 2005 p. 53-54).

Dois princípios estão claramente presentes no conceito elaborado por J. Gomes. A finalidade das ações afirmativas no sentido de “corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado” revela a presença do argumento da reparação. Na mesma sentença, o objetivo de “concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais” reflete a presença do argumento da justiça distributiva (justiça social); o mesmo argumento se manifesta mais adiante, na passagem que se refere à “concretização de um objetivo constitucionalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito”. O argumento da diversidade, entretanto, não foi incluído no conceito de J.Gomes.

É possível localizar, nas dissertações analisadas, outras referências a Joaquim Barbosa Gomes: (2001) nas dissertações 11, 12, 15 e 17, com enfoque no argumento da justiça social; Gomes (2002) nas dissertações 06 e 15 com o argumento da justiça social; Gomes (2003) nas dissertações 10, 11 e 13 também reforçando o argumento da justiça social, e nas 15 e 20 conjugando o argumento da justiça social com o da reparação. Gomes (2005) é referenciado nas dissertações de números 01, 02, 08 e 21 reforçando a conjugação do argumento da justiça social com o da reparação; nas dissertações 18 e 22 os mestres reforçam o argumento da justiça social.

Boa parte dos mestres utiliza citações parciais do conceito de ações afirmativas selecionadas, a partir de duas ou mais obras de J. Gomes, e, também identifica outros aspectos relevantes, como um simples encorajamento do Estado, e/ou a especificidade dos objetivos das ações afirmativas segundo o autor, além das mudanças almeçadas, em vista da

implementação destas ações, de ordem cultural, pedagógica e psicológica na sociedade brasileira.

Citando como exemplo o primeiro trabalho de J. Gomes, publicado em 2001 e referenciado por alguns mestres, as ações afirmativas são concebidas como um conjunto de políticas públicas ou privadas para o combate às discriminações com base na raça, gênero e origem nacional, e para correção dos efeitos atuais das discriminações exercidas no passado. Este conceito é reafirmado nas discussões sobre ações afirmativas que se seguiram na obra de J. Gomes. Ainda de acordo com o autor, o perfil dessa modalidade política visa induzir mudanças de ordem cultural, pedagógica e psicológica aptas a subtrair do imaginário coletivo as ideias de supremacia e subordinação de uma raça em relação à outra. Para efeitos do presente estudo, adotamos a noção de raça conforme o correto entendimento da autora Nilma Lino Gomes:

[...] raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. (N. GOMES, 2005, p.49)

Exemplificando duas abordagens parciais da obra de J. Gomes, identificamos na dissertação de número 13 um destaque, no conceito de ações afirmativas utilizado, do argumento da justiça social além de um trecho que trata especificamente dos objetivos dessas ações em vista das transformações culturais. Na dissertação de número 15, a mestre destaca as ações afirmativas como instrumento que tem como objetivo promover a igualdade jurídica de grupos socialmente fragilizados (argumento da justiça social) e valoriza o efeito compensatório dessas ações (argumento da reparação).

Em suma, ao se referir ao combate aos diversos tipos de discriminação, seja racial, de gênero ou de origem J. Gomes (2001) faz referência ao argumento de justiça social para as minorias e também ao argumento da reparação propondo políticas sociais de apoio e promoção desses grupos considerados socialmente fragilizados. O objetivo seria promover a integração social desses grupos e, conseqüentemente, a igualdade material, numa reafirmação das ações afirmativa na perspectiva da justiça social. Considera que as desigualdades operam em detrimento das minorias, particularmente as minorias raciais, o que resulta no fenômeno

da discriminação. Esta discriminação provocou a exclusão social da população negra⁴², causando prejuízos e danos que fortalecem o argumento da reparação, também indicado no conceito de J. Gomes.

Ao sugerir correção dos efeitos atuais das discriminações exercidas no passado, o autor evoca também o argumento da reparação como justificativa das ações afirmativas, conjugado com o da justiça social. Mas não faz referência ao argumento da diversidade.

Para João Paulo de Faria Santos:

Ação afirmativa é tratar de forma preferencial aqueles que historicamente foram marginalizados, para que lhe sejam concedidas condições equidistantes aos privilegiados da exclusão. Diferencia-se drasticamente da redistribuição, já que é simples busca de diminuição de carência econômica, mas sim medida de justiça, tendo por base injustas considerações históricas que erroneamente reconhecem e menosprezam a identidade desses grupos discriminados. (SANTOS, 2005, p. 45).

Este conceito, identificado na dissertação de número 10, faz referência ao argumento da reparação quando afirma que ação afirmativa trata de forma preferencial os que foram historicamente marginalizados. O conceito trata também do argumento da justiça social ao se basear nas injustas considerações históricas que menosprezaram a identidade desses grupos discriminados. Entretanto, não menciona o argumento da diversidade.

De acordo com Zegarra, “as políticas de ações afirmativas podem ser concebidas como materialização das reparações que se propõem do ponto de vista ético como uma responsabilidade moral compensatória pelos danos ocasionados pela escravidão” (2005, p.337).

Zegarra (2005), citado na dissertação 10, utiliza o argumento da reparação ao conceituar ação afirmativa como materialização das reparações do ponto de vista da responsabilidade moral de compensação dos danos causados pela escravidão, embora não faça referência direta ao argumento da justiça social e nem ao argumento da diversidade.

Para Theodoro e Jaccoud (2005), citados na dissertação 21, as ações afirmativas são políticas que abrangem, entre outras, a política de cotas. Esta é uma reserva de um percentual de vagas em cargos, empresas particulares, concursos públicos, vestibulares e partidos políticos, com intuito de beneficiar grupos específicos da sociedade, historicamente discriminados, sugerindo o argumento da reparação.

⁴² Marco Maciel, então presidente da República em 2000, publicou no Jornal Folha de São Paulo o artigo “A questão étnica no Brasil” em que aborda a questão da ação afirmativa discutindo pontos como discriminação, exclusão e racismo no Brasil (Folha de São Paulo, 18-11-00, p. A-3).

Estes autores mencionados utilizam o argumento da reparação para justificar a modalidade de ação afirmativa de reserva de vagas⁴³ e os benefícios para grupos específicos historicamente discriminados. Não fazem referência ao argumento da justiça social e nem ao argumento da diversidade.

Em Munanga (2003), citado na dissertação 18, as ações afirmativas são definidas como medidas que visam promover aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devido à sua situação de vítima do racismo e de outras formas de discriminação. Ao se referir a um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens causadas pela discriminação racial, o autor sugere uma reparação sem se referir aos argumentos da justiça social e da diversidade como justificativas.

Para Menezes (2001), citado na dissertação de número 04:

Ação afirmativa é um conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em piores condições de competição em qualquer sociedade em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminações negativas, sejam elas presentes ou passadas (...).

Menezes utiliza o argumento da justiça social ao sugerir favorecimento aos grupos ou segmentos sociais que estejam em desvantagens. Ao se referir aos grupos que são vítimas de discriminações no presente ou no passado, o autor utiliza o argumento da reparação, segundo conceituado por Feres Junior (2006b). Não faz referência ao argumento da diversidade como um dos argumentos de justificativa das ações afirmativas.

Ainda de acordo com Menezes (2001, p. 27):

São medidas especiais que buscam eliminar os desequilíbrios existentes entre determinadas categorias sociais até que sejam neutralizados, o que se realiza por meio de providências efetivas em favor das categorias que se encontram em posições desvantajosas.

Na dissertação 04, Menezes (2001) reforça o argumento da justiça social e desta vez, não faz alusão ao argumento da diversidade e nem tampouco ao argumento da reparação.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2005; 2006), identificado nas dissertações de números 05 e 15, descreve como ação afirmativa as medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras historicamente acumuladas. Essas medidas garantem a

⁴³Eventualmente, na literatura que trata ações afirmativas, os termos 'reserva de vagas' e/ou 'cotas' poderão ser utilizados como sinônimos do termo ação afirmativa, embora se configurem apenas como umas das modalidades da mesma (PAIVA, 2010).

igualdade de oportunidades e tratamento, bem como contribuem para compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização.

Esta definição sugere como justificativa o argumento da justiça social ao se referir à igualdade de oportunidades e tratamento. Na definição, o autor recorre também ao argumento da reparação quando sugere compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização. Não faz referência ao argumento da diversidade.

Para o Ministério da Justiça (MJ), citado na dissertação número 13, ações afirmativas são caracterizadas como:

Medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 1996:10).

Ao sugerir eliminar desigualdades históricas e compensar perdas ocasionadas pela discriminação e marginalização, seja por questões raciais, étnicas, religiosas ou de gênero, o MJ recorre ao argumento da reparação para justificar as ações afirmativas. Adiante, ao propor garantir a igualdade de oportunidades, remete ao argumento da justiça social para as minorias. Não faz referência ao argumento da diversidade como uma das justificativas.

Para a Convenção Internacional pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (adotada pela assembleia geral da ONU em dezembro de 1965), ratificada pelo Brasil, no item 4 do seu artigo 1º, não serão consideradas discriminatórias:

Medidas especiais tomadas com o objetivo precípua de assegurar, de forma “conveniente, o progresso de certos grupos sociais ou étnicos ou de indivíduos que necessitam de proteção para poderem gozar e exercer os direitos humanos e as liberdades fundamentais em igualdade de condições (C. Medeiros, 2005, p.159-160)”.

Este conceito, indicado na dissertação 01, insere o argumento da justiça social como fundamento ao sugerir que seja assegurado o progresso de certos grupos (minorias) com proteção para exercerem os direitos humanos e as liberdades fundamentais em igualdade de condições. Não faz referência aos argumentos da reparação e da diversidade.

C. Medeiros utiliza ainda uma definição da Comissão de Direitos Civis (Civil Rights Commission, 1977), citado na dissertação de número 03:

Abrange qualquer medida, além de simples interrupção de uma prática discriminatória, adotada com a finalidade de corrigir ou compensar a discriminação passada ou presente ou evitar que a discriminação ocorra no futuro. Isso inclui identificar e recrutar pessoas promissoras que de outra maneira talvez não se candidatassem a determinadas vagas ou funções; fornecer ajuda de forma que elas possam tirar vantagens de oportunidades específicas; e guiá-las, orientá-las ou aconselhá-las.

Ao mencionar a definição da Comissão de Direitos Civis (1977), Medeiros (2004), adota argumento da reparação a fim de corrigir ou compensar discriminação vivida no passado ou no presente. Ao sugerir a promoção dos grupos excluídos e fornecer ajuda de forma que eles possam tirar vantagens de oportunidades específicas, o autor alude ao argumento da diversidade. Não faz menção ao argumento da justiça social.

Medeiros (2004), ainda na dissertação 03, afirma ainda que a ação afirmativa possui a capacidade de abarcar um grande número e propostas, de caráter público ou privado, que se voltam para o sentido de promover os agrupamentos de excluídos, na educação e no trabalho e, ainda, no mundo empresarial.

Brandão (2005), citado na dissertação de número 15, ressalta que:

(...) As políticas públicas de ações afirmativas não se restringem apenas ao combate à discriminação racial, mas também ao combate de outras formas de discriminação, como discriminação contra as mulheres, contra pessoas portadoras de necessidades especiais, contra índios etc. (BRANDÃO, 2005, p. 26-27).

O autor discute as ações afirmativas com enfoque nas referências do argumento da diversidade e sugere o argumento da justiça social quando inclui os grupos identificados como minorias. Não faz referência ao argumento da reparação.

Para Guimarães (2005, 2008a, 2008b), indicado na dissertação número 18, toda e qualquer política que tem por objetivo promover o acesso (e a permanência) à educação, ao emprego e aos serviços sociais em geral de membros de grupos estigmatizados e sujeitos a preconceitos e discriminação é ação afirmativa. O autor defende com isto o argumento de justiça social e não faz referência aos argumentos da reparação e da diversidade.

Para Sarmiento (2008), apontado nas dissertações número 06 e 18, as ações afirmativas tratam de medidas públicas ou privadas, de caráter coercitivo ou não⁴⁴, que visam

⁴⁴Para Piovesan (2005) o enfrentamento da discriminação racial parte da adoção de dois tipos de estratégias respaldadas pelo Direito Internacional: uma ação repressivo-punitivo e outra de estratégia promocional que

promover igualdade substancial por meio da discriminação positiva de pessoas integrantes de grupos que estejam em situação desfavorável e que sejam vítimas de discriminação ou estigma social. O autor, ao propor uma igualdade substancial, recorre ao argumento da justiça social, mas não faz menção aos argumentos de reparação e diversidade.

Em Moehlecke (2002), indicada nas dissertações de número 05 e 17:

Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas – aquelas que pertencentes a grupos que tem sido subordinados ou excluídos – em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o numero de negros nas classes iniciais [...]. Ações Afirmativas pode ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes e com funcionários dele encarregados, ou pode ser a atividade de um empresário que consultou sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente (MOEHLECKE, 2002, P. 199) ⁴⁵.

Continuando com Moehlecke (2002), indicada na dissertação 05:

A ideia da necessidade de promover a representação de grupos inferiorizados na sociedade e conferir-lhe uma preferência, a fim de assegurar seu acesso a determinados bens, econômicos ou não” (*ibid.*, p.202). Neste sentido, as ações afirmativas não estão voltadas para o “grupo social” inferiorizado como um todo, mas para garantir uma representação desse grupo, sendo alguns poucos que terão assegurado o direito a “seu acesso a determinados bens, econômicos ou não. (MOEHLECKE, 2002, p. 202)

Ainda com Moehlecke (2002), nas dissertações 05 e 06:

As ações afirmativas são como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização⁴⁶ social, econômica, política e/ou cultura desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico social. (MOEHLECKE, 2002, p. 203).

necessitam estar coordenadas nas ações. Lembra ainda que a simples proibição da exclusão não resulta automaticamente no processo de inclusão, sendo imprescindível a implementação de medidas específicas.

⁴⁵A conceituação é feita pela autora Sabrina Moehlecke por meio de artigo no livro citado, embora na dissertação analisada a referência sugira que a autoria é de Bergmann (2002).

⁴⁶Segundo Jaccoud (2002), as ações valorativas, por sua vez, são entendidas como aquelas que têm por meta combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo. Tais ações têm como objetivo reconhecer e valorizar a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira e valorizar a comunidade afro-brasileira, destacando tanto seu papel histórico como sua contribuição contemporânea a construção nacional. Nesse sentido, as políticas e as ações valorativas possuem caráter permanente e não focalizado. Seu objetivo é atingir não somente a população racialmente discriminada – contribuindo para que ela possa reconhecer-se na historia e na nação – mas toda a população, permitindo-lhe identificar-se em sua diversidade étnica e cultural.

No primeiro conceito, utilizando exemplos em seu contexto, a autora reforça o argumento da justiça social ao se referir à promoção de certos tipos de pessoas, considerando que a ação afirmativa pode se manifestar de forma individual ou por meio de grupos. Não faz referência aos argumentos de reparação e de diversidade.

A autora reforça a ideia de justiça social e a necessidade de promover a representação de grupos inferiorizados na sociedade (minorias), por meio do segundo conceito. Mantêm-se no argumento da justiça social, mas não faz menção aos argumentos da reparação e da diversidade.

A autora ainda insere no terceiro conceito o argumento da reparação com referência as discriminações ocorridas no passado, presente ou futuro sugerindo a valoração desses grupos enfatizando a temporalidade ⁴⁷ das ações afirmativas e mantêm o argumento da justiça social ao se referir à correção de desigualdade. Não faz referência ao argumento da diversidade.

De acordo com Carmen Lucia Antunes Rocha, ações afirmativas são:

(...) uma forma para se promover a igualdade daqueles que foram e são marginalizados por preconceitos enraizados na cultura dominante da sociedade. Por essa desigualação positiva promove-se a igualação jurídica efetiva; por ela afirma-se uma fórmula jurídica para se provocar uma efetiva igualação social, política, econômica no e segundo o Direito tal como assegurado formal e materialmente no sistema constitucional democrático. A ação afirmativa é, então, forma jurídica para se superar o isolamento ou a diminuição social a que se acham sujeitas as minorias. (ROCHA, 1996 *apud* BELLINTANI, 2006, p. 47).

Referenciada na dissertação número 19, Rocha (1996) utiliza o termo promoção da igualdade e remete ao conceito de igualdade constitucional para todos. Nesta visão todos somos iguais perante a lei. O contraponto se apresenta por meio do termo desigualação positiva, sugerindo o conceito de igualdade substantiva que dialoga o direito formal com os fatos históricos, sociológicos e outros na perspectiva da justiça social como justificação da ação afirmativa. Não faz referência ao argumento da reparação e tampouco ao argumento da diversidade.

Para Bellintani (2006, p.51), também indicada na dissertação 19, “as ações afirmativas são mecanismos temporários de inclusão social que visam a inserir, entre os homens de uma mesma comunidade, maior igualização em face de seu teor distributivo”.

⁴⁷Sobre o caráter temporário das ações afirmativas ver Gonçalves (2004).

A autora reforça o argumento da justiça social ao sugerir “maior igualização em face de seu teor distributivo” e remete ao caráter temporário⁴⁸ das ações afirmativas ao afirmar que “são mecanismos temporários de inclusão social”. Não faz referência aos argumentos de reparação e de diversidade.

Os autores Harper e Reskin (2005), indicados na dissertação 19, explicam que enquanto as leis antidiscriminatórias oferecem tutela para os indivíduos após eles terem sofrido discriminação, as ações afirmativas são regulações que apontam para a proteção dos membros do grupo vulnerável pela exclusão; desse modo, procura-se prevenir a ocorrência de discriminação. Tratam do argumento da justiça social e da reparação, mas não fazem referência ao argumento da diversidade.

Para Rossi (2005), referenciado na dissertação 15:

A ação afirmativa é, sem dúvida, um instrumento político do Estado que tem por fim estabelecer a igualdade jurídica entre situações reconhecidamente diversas. É por isso que a promoção dessa igualdade introduzida por meio das ações afirmativas, inclusive no sistema de quotas para garantir acesso das minorias, traz em seu bojo a busca da isonomia fática (p.3).

O autor acima (Rossi, 2005) apresenta o conceito baseado no argumento da justiça social ao fazer referência à igualdade jurídica e à promoção da igualdade, citando o exemplo da modalidade das cotas como meio de acesso das minorias. Não faz referência aos argumentos de reparação e da diversidade.

Feres Junior (2006b), referenciado nas dissertações 06 e 18, afirma que as ações afirmativas visam à promoção de seu objeto; dito de outra forma trata-se de um tipo de discriminação, considerada positiva, promovida majoritariamente pelo Estado em observância dos princípios da legalidade e da moralidade, em que grupos que se encontram em situação histórica de desigualdade social é alvo de políticas específicas que lhes garantam mudança dessa condição, através do acesso de fato e igualitário a bens sociais concretos e simbólicos. Os mestres que utilizam o conceito de Feres Junior (2006b) reforçam os argumentos do autor que tratam da justiça social, podendo vir conjugado com o argumento da reparação. Seguindo justificativa do próprio autor, não fazem referência ao argumento da diversidade.

Mattos (2004), na dissertação de número 15, define as ações afirmativas como:

⁴⁸Conforme dispõe o texto da Convenção sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, “não deverão, em caso algum, ter a finalidade de manter direitos desiguais ou distintos para os diversos grupos raciais, depois de alcançados os objetivos, em razão dos quais foram tomadas.” (cf. art. 2º, §2º).

[...] a reserva de vagas nas universidades para grupos populacionais discriminados, conhecida como sistemas de cotas, configura-se como uma modalidade específica de um conjunto de políticas corretoras de desigualdades sociais setorializadas e batizadas com o nome de ações afirmativas. Portanto conceber as cotas na esfera das ações afirmativas implica, necessariamente, conferir-lhes o mesmo estatuto de legitimidade social que desfrutam outras políticas públicas cujos objetivos essenciais são a redução e a correção das desigualdades sociais, quaisquer que sejam elas. (p.68)

O autor faz referência ao argumento da justiça social ao definir ações afirmativas como “políticas corretoras de desigualdades sociais...”. Não faz referência ao argumento da diversidade nem ao da reparação.

Piovesan (2006), indicada na dissertação 18, reconhece as ações afirmativas como poderoso instrumento de inclusão social, definindo-as como medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis. Reafirma os argumentos da reparação e o da justiça social, ao sugerir uma remediação do passado discriminatório e o alcance de uma igualdade substantiva. Não trata do argumento da diversidade.

Considerando os argumentos de justificação tratados por Feres Junior (2006b) e os conceitos de ações afirmativas identificados nas dissertações, analisamos a incidência desses argumentos nos referidos conceitos.

Numa primeira etapa do trabalho, as unidades de análise foram os conceitos de ações afirmativas apresentados pelos 24 autores referenciados pelos mestres (entre os autores incluem-se organismos nacionais e internacionais). Nesta etapa, calculamos a incidência de cada argumento de justificação em cada conceito dos autores. A identificação desses argumentos de justificação, conforme antes indicamos, foi feita de acordo com nossa interpretação. Os resultados obtidos estão no quadro 2.

Quadro 2 - Argumentos de justificação nos conceitos de ações afirmativas – autores referenciados como unidade de análise

| Autores dos conceitos de ações afirmativas | Argumentos de justificação das ações afirmativas | Justiça Social | Reparação | Justiça Social + Reparação | Diversidade |
|---|--|-----------------------|------------------|-----------------------------------|--------------------|
| 1. | Bellintani (2006) | X | | | |
| 2. | Brandão (2005) | | | | X |
| 3. | Carmen Lucia A. Rocha, 1996, apud Bellintani (2006) | | | X | |
| 4. | Comissão de direitos civis, 1977, EUA, apud Medeiros (2004) | | | X | |
| 5. | Convenção Internacional da ONU, 1965 apud Medeiros (2004) | X | | | |
| 6. | João Paulo Farias Santos (2005) | | X | | |
| 7. | Feres Jr (2006) | X | | | |
| 8. | J. Gomes (2001; 2002; 2003; 2005) | | | X | |
| 9. | Guimarães 2005, 2008a, 2008b | X | | | |
| 10. | Grupo de Trabalho Interministerial para a população Negra (1996) | | | X | |
| 11. | Harper e Heskin (2005) | | | X | |
| 12. | Mattos (2004) | | | X | |
| 13. | MEC (2005) | | | X | |
| 14. | Medeiros (2004) | X | | | |
| 15. | Menezes (2001) | | | X | |
| 16. | Ministério da Justiça (1996) | | | X | |
| 17. | Munanga (2003) | | X | | |
| 18. | Moehlecke (2002) | | | X | |
| 19. | Piovesan (2006) | | | X | |
| 20. | Sarmento (2008) | X | | | |
| 21. | Silvério (2003) | | X | | |
| 22. | Theodoro e Jaccoud (2005) | | X | | |
| 23. | Rossi (2005) | X | | | |
| 24. | Zegarra (2005) | | X | | |
| Total | N | 7 | 5 | 11 | 1 |
| | % | 29,16 | 20,83 | 45,83 | 4,16 |

Fonte: Conceitos nas obras dos autores acima; classificação e elaboração da autora.

Verificamos no quadro 2 que o argumento da justiça social conjugado com o da reparação foi identificado em 46% dos conceitos de ações afirmativas elaborados pelo autores referenciados. Isso quer dizer que mais de dois quintos dos autores, em seus conceitos, consideram os argumentos da justiça social e da reparação juntos. Por outras palavras, esses autores entendem que o conceito de ações afirmativas abrange tanto a dimensão da justiça social quanto a da reparação de desigualdades ou discriminações pregressas. Em segundo lugar situou-se o argumento da justiça social, identificado em 29% dos conceitos de ações afirmativas elaborados pelos autores referenciados. Isso quer dizer que quase um terço dos

autores, em seus conceitos, consideraram apenas o argumento da justiça social e nem um outro mais. O argumento da reparação sem estar associado a algum outro aparece em terceiro lugar em 20% dos casos. Constatamos que o argumento menos frequente foi o da diversidade encontrado num único conceito de ações afirmativas o que corresponde a apenas 4% do total.

Na segunda etapa da análise, em vez dos autores, consideraram-se as dissertações como unidade de análise. Os resultados dessa segunda etapa estão apresentados na tabela 2.

Devemos observar que uma única dissertação pode conter mais de um conceito de ações afirmativas. Antes as unidades de análise eram os conceitos dos autores e, agora, são as dissertações. Isso quer dizer que não há motivos para esperarmos que os resultados do quadro 2, antes apresentados, coincidam ou se aproximem dos dados da tabela 2.

Além disso, um mestre pode se valer de apenas uma parte do conceito de um autor por ele referenciado. De fato isso foi constatado em algumas dissertações, como já observamos anteriormente, a exemplo do que ocorreu com os conceitos de J. Gomes e de Moehlecke. Esse fato é mais um motivo para que os resultados anteriormente apresentados no quadro 2 não coincidam necessariamente com os dados da tabela 2.

Os dados da tabela 2 apresentam as frequências dos argumentos de justificação em cada dissertação. Vamos ilustrar como foram contabilizados esses argumentos com a dissertação 18, de Silva (2008). A mestre referenciou quatro autores cujos conceitos de ações afirmativas (AAs) se baseavam apenas no argumento da justiça social (coluna “Justiça social”). A mestre referenciou também outros dois autores cujos conceitos de ações afirmativas se baseavam somente no argumento de reparação (coluna “reparação”). Por fim, a mesma mestre fez referência a outros dois autores cujos conceitos de AAs se baseavam no argumento da justiça social associado ao argumento da reparação. Devemos observar que o total de 50 casos não se refere ao conjunto das dissertações, que são 22, como mostra a coluna “Nº Dissertação”.

Assim, os resultados da tabela 2 expressam a maior ou menor importância atribuída a cada argumento de justificação, em cada dissertação e no conjunto das dissertações. Portanto expressam as preferências – conscientes ou não – dos mestres por este ou aquele argumento de justificação.

As informações mais importantes da tabela 2 são as porcentagens da linha “Total”. Essas porcentagens mostram que o argumento da justiça social combinado com o da reparação foi encontrado em mais da metade (60%) das dissertações. Por outras palavras, mais da metade dos mestres utilizou autores cujos conceitos de AAs estavam baseados em argumentos de justiça social e de reparação. Esse resultado indica que os mestres, consciente

ou inconscientemente, valorizam fortemente o argumento da justiça social combinado com o da reparação.

Em segundo lugar em ordem de importância vem o argumento da justiça social isoladamente, que foi identificado em 28% das dissertações. O conjunto deste resultado com o resultado referido no parágrafo acima nos permite afirmar que o argumento da justiça social é o mais importante para os mestres, pois ele está presente – de modo isolado ou combinado com outro argumento – em quase 90% das dissertações.

Por fim, constatamos que em apenas 10% das dissertações foram identificados conceitos de AAs que se baseiam somente no argumento da reparação, e uma única dissertação (2%) usou um conceito baseado exclusivamente na diversidade.

Tabela 2 - Argumentos de justificação nos conceitos de ações afirmativas – dissertações como unidades de análise.

| Mestres/as | Nº Dissertação | Argumentos de justificação das ações afirmativas | | | | | |
|------------------------|----------------|--|--------------|----------------------------|--------------|-------------|---------------|
| | | Justiça Social | Reparação | Justiça Social + Reparação | Diversidade | Total | |
| 1. Belchior (2006) | 01 | 1 | | 1 | | 2 | |
| 2. Cardoso (2008) | 02 | | | 1 | | 1 | |
| 3. Constâncio (2009) | 03 | 1 | | 1 | | 2 | |
| 4. Cunha (2006) | 04 | | | 1 | | 1 | |
| 5. Figueiredo (2008) | 05 | | | 4 | | 4 | |
| 6. Galvão (2009) | 06 | 3 | | 3 | | 6 | |
| 7. Grisa (2009) | 07 | | | | | - | |
| 8. Holanda (2008) | 08 | | | 1 | | 1 | |
| 9. Lima (2007) | | | | | | - | |
| 10. Luiz (2010) | 10 | | 2 | 1 | | 3 | |
| 11. Matta (2005) | 11 | | | 2 | | 2 | |
| 12. P. Medeiros (2009) | 12 | | | 1 | | 1 | |
| 13. Moya (2009) | 13 | | | 2 | | 2 | |
| 14. Oliveira (2006) | 14 | | | | | - | |
| 15. Pereira (2007) | 15 | 1 | | 6 | 1 | 8 | |
| 16. Sacramento (2005) | 16 | | | | | - | |
| 17. Santos (2005) | 17 | 1 | | 1 | | 2 | |
| 18. Silva (2008) | 18 | 3 | 2 | 3 | | 8 | |
| 19. Soares (2007) | 19 | 3 | | | | 3 | |
| 20. Teive (2006) | 20 | 1 | | | | 1 | |
| 21. Valverde (2008) | 21 | | 1 | 1 | | 2 | |
| 22. Watzlawik (2011) | 22 | | | 1 | | 1 | |
| Total | N | - | 14 | 5 | 30 | 1 | 50 |
| | % | - | 28,00 | 10,00 | 60,00 | 2,00 | 100,00 |

Fonte: Dissertações nas obras dos mestres acima, classificação e elaboração da autora.

Em resumo, quando anteriormente consideramos os autores referenciados como unidade de análise, o argumento que predominou também foi o da justiça social conjugado com o da reparação. Em segundo lugar prevaleceu o argumento da justiça social isoladamente. Em terceiro lugar ficou o argumento da reparação e em último lugar apareceu o argumento da diversidade.

A ordem de importância dos argumentos foi a mesma quando as unidades de análise passaram a ser as dissertações. Nas dissertações, mantiveram-se os dois primeiros

lugares que haviam sido verificados entre os conceitos dos autores. Nas dissertações também predominou o argumento da justiça social conjugado com o da reparação, seguindo-se o da justiça social isoladamente. Quanto aos dois outros argumentos de justificação, sua ordem também foi a mesma que a encontrada entre os autores.

Anteriormente dissemos que os resultados do quadro 2 não coincidiriam necessariamente com os dados da tabela 2, pois as unidades de análise eram diferentes entre si. Mas como vimos acima, houve uma notável coincidência na importância da justiça social conjugada com a reparação. Além disso, nos resultados para uma ou para a outra unidade de análise identificamos o argumento da justiça social (isolado ou acompanhado) em cerca de 90% dos casos.

Ao conjugar o argumento da justiça social com o da reparação, conjugação que foi predominante nas dissertações e nos autores, chegamos a algumas conclusões. Esta conjugação reforça a legitimidade das cotas na educação superior e remetem ao contexto histórico em que as ações afirmativas com cotas raciais foram implementadas no Brasil. Contribuem para legitimar as cotas raciais, sociais e/ou a bonificação de pontos para facilitar o ingresso da população negra na universidade ou das camadas sociais menos favorecidas.

Tanto entre os conceitos dos autores referenciados como entre as dissertações, o argumento da reparação, quando isolado de outros, se posiciona em terceiro lugar. O argumento considera as desigualdades raciais e sociais geradas no longo período de escravização da população negra. Mas sua terceira colocação talvez, sugira a dificuldade em aplicá-lo já que ele se refere a iniquidades do passado distanciadas pelo tempo, e que o direito é centrado no indivíduo e não em sua descendência.

Nos conceitos dos autores e nas dissertações, o argumento da diversidade aparece como o menos presente. Provavelmente, porque este argumento dilui a ideia de reparação, tornando a discriminação racial do passado apenas um elemento entre vários outros que poderão ser utilizados na seleção de candidatos. Este argumento é avesso à valorização da história e do passado, considerando todas as culturas como equivalentes. Ademais enfraquece o argumento da justiça social, diluindo a desigualdade e a discriminação racial numa valorização geral da diferença. Nas dissertações, a defesa desse argumento aparece somente uma vez, em Brandão (2005) como sugestão de combate a outras formas de discriminação.

Alguns questionamentos surgiram dos resultados da pesquisa e não puderam ser respondidos aqui, pois dependem de futuras pesquisas. Por que entre os conceitos de ações afirmativas, elaborados por autores que na grande maioria são brasileiros, predominou o argumento da justiça social conjugado com o da reparação, seguido do argumento da justiça

social? Seria um reflexo da história de desigualdade do país e o longo período de escravização da população negra? Por que nas dissertações também predominou a conjugação do argumento da justiça social com o da reparação? Ao eleger essa conjugação, colocando num plano secundário outros argumentos, os mestres manifestam uma preferência por esta linha de justificação das ações afirmativas?

3.3. Análise dos temas das dissertações

Nesta seção apresentamos e discutimos os temas e subtemas identificados nas dissertações. As unidades de análise na presente seção são as dissertações, tal como ocorreu no final da seção anterior.

No Brasil, muito tem sido escrito sobre ações afirmativas e a modalidade de cotas nas universidades. Conforme Vieira (2003), a maioria dos estudos desenvolvidos concentra-se em alguns aspectos específicos. Nesta perspectiva, os estudos podem analisar os reflexos do modelo norte-americano de ações afirmativas no cenário brasileiro; podem apresentar o contexto histórico e a constituição do racismo brasileiro; propor análises legais sobre a aplicabilidade das cotas e ainda estudar os programas de ações afirmativas que já foram implementados, entre outros.

Alguns desses aspectos foram encontrados durante a análise das dissertações. A identificação dos temas e subtemas permitiu observar a presença de um ou mais aspectos específicos. Constatamos que várias dissertações abordam mais de um tema. Alguns temas desenvolvidos pelos mestres têm subtemas correlacionados ao tema principal. Como exemplo, a dissertação de C. Cardoso (2008) que se enquadra no tema “Comparações entre cotistas e não cotistas” (que nós definimos), tem como os subtemas a “demanda e desempenho no vestibular”, e o “rendimento e evasão no curso”.

Temas presentes nas dissertações analisadas e subtemas identificados

No início de nossa pesquisa, tendo em vista a quantidade de dissertações a serem analisadas, a diversidade temática e os limites de tempo, previmos efetuar as análises do material de pesquisa – 22 dissertações – por meio da leitura do resumo, dos capítulos de introdução, de objetivos e metodologia (ou seus similares) e de conclusões. A experiência da pesquisa mostrou que foi necessário fazer também a leitura e análise de capítulos adicionais para identificar melhor o tema (s) e/ou subtema(s) presente nas dissertações.

No quadro 3 apresentamos a relação dos temas e subtemas identificados nas dissertações sobre ações afirmativas, organizados em ordem alfabética, bem como a respectiva frequência de ocorrência, isto é, o número de dissertações em que o tema aparece. Consideramos que um assunto tratado em uma dissertação se configura como um tema quando ele tem um alto grau de abrangência ou de generalidade. Consideramos que o assunto é um subtema quando ele tem um grau de abrangência ou generalidade relativamente pequeno, isto é, ele é bastante específico. Cumpre registrar que o principal assunto tratado nas 22 dissertações analisadas foi enquadrado num dos quatro temas que definimos (exceto num caso, o do subtema “Implementação das cotas”). Cada tema abrange ou se articulam com dois ou mais dos 13 subtemas que identificamos. Todas as dissertações tiveram seu(s) subtema(s) classificados e em um ou mais dos subtemas do quadro 3.

Quadro 3 - Temas e subtemas sobre ações afirmativas nas dissertações

| Temas | Subtemas | Nº diss. | Freq. |
|---|--|------------------------------------|--------------|
| Ações afirmativas e democratização do acesso | Desigualdade social e educacional | 3; 8 | 2 |
| | Efeitos do racismo na educação | 3; 5; 7; 13; 17; 21 | 6 |
| | Inclusão do deficiente | 15; 22 | 2 |
| Comparações entre cotistas e não cotistas | Demanda e desempenho no vestibular | 2; 4; 11; 15; 19 | 5 |
| | Rendimento e evasão no curso | 2; 11 | 2 |
| Contexto das ações afirmativas (histór., polít., econ. educ.) | Argumentos de justificação das ações afirmativas | 6; 12; 15; 21; 22 | 5 |
| | Aspectos jurídicos das ações afirmativas | 12 | 1 |
| | Mídia e discurso sobre ações afirmativas | 9;12; 13;17 | 4 |
| | Processo de debate e aprovação das cotas | 1 | 1 |
| Trajetória de vida (familiar, profissional, educacional e acadêmica). | Desigualdade racial e educacional | 3; 4; 5; 7; 11; 13; 16; 18; 19; 21 | 10 |
| | Construção da identidade | 7; 8;1 0; 11; 13; 17; 18; 21 | 8 |
| | Programa de permanência dos cotistas | 10; 18; 20 | 4 |
| | Implementação das cotas | 4; 6; 7; 11; 12; 14; 16;19; 22 | 9 |

Fonte: Dissertações consultadas; elaboração da autora

A partir de uma identificação preliminar de temas e subtemas, fomos agrupando os assuntos em itens mais gerais e em itens mais específicos. As dissertações foram novamente consultadas até obtermos um número de temas relativamente pequeno, mediante nossa reflexão e através de ensaios de diferentes modos de agrupar os assuntos.

Nesse processo sempre consideramos também os subtemas inicialmente identificados. Alguns dos assuntos que foram inicialmente definidos como temas depois passaram a subtemas, integrando outro assunto de maior abrangência. Ao final do processo identificamos quatro temas: “ações afirmativas e democratização do acesso”; “comparações entre cotistas e não cotistas”; “contexto das ações afirmativas” (contexto que pode ser histórico, político, econômico, educacional); “trajetórias de vida” (trajetórias que podem ser

do ponto de vista familiar, profissional, educacional e acadêmica). Identificamos 13 subtemas, sendo que dois deles são bastante próximos entre si: “desigualdade social e educacional”, que foi situado no tema “ações afirmativas e democratização do acesso”, e “desigualdade racial e educacional”, situado no tema “trajetória de vida”.

À medida que os assuntos mais abrangentes foram sendo identificados e classificados como “Tema”, percebemos que os assuntos com menor abrangência, que vieram a ser classificados como “Subtemas”, eram discutidos, nas dissertações, ora de forma interligada (como no caso de dissertações que abordavam dois ou mais subtemas), ora de modo independente (como no caso de dissertações cujo principal assunto se configurava como um subtema).

3.3.1 Tema: ações afirmativas e a democratização do acesso

Detectamos em uma das dissertações a temática que discorre sobre o processo de democratização do acesso à educação superior associado à ampliação de vagas nas universidades, ao ingresso da população menos favorecida economicamente e ainda sobre o critério racial de inclusão e democratização no espaço acadêmico. Este tema possui como subtemas: “Desigualdade social e educacional”, “Efeitos do racismo na educação” e “Inclusão do deficiente”.

A mestre Figueiredo (2008)⁴⁹ questiona a contribuição da política de reserva de vagas/cotas para a democratização do acesso e da permanência na educação superior. Pondera sobre os desdobramentos na intervenção do Estado e sobre ajustes estruturais e reformas, destacando a reforma educacional e universitária. A pesquisadora considera que estes foram os meios para garantir o processo de produção e reprodução do capital. Nos termos da mestre, esta intervenção desencadeou uma série de ações, na área de ciência e tecnologia e no âmbito da educação, inclusive na formação de professores e pesquisadores, com destaque para as ações afirmativas e as cotas raciais nas universidades públicas brasileiras.

Como a mestre considera que as reformas da educação superior⁵⁰ a partir de 1990 tiveram um caráter centralizado, ela levanta o questionamento sobre a contribuição destas políticas para a democratização do acesso e permanência neste nível de ensino no Brasil,

⁴⁹ As ações afirmativas na educação superior: política de inclusão à lógica do capital/UFF/2008.

⁵⁰ Nos termos da mestre, a reforma vem ocorrendo por meio de uma série de medidas provisórias, projetos e leis – como o projeto de Lei nº 7200/06 que trata de todas as instituições de ensino superior públicas e privadas.

indicando vários aspectos que interligam ações afirmativas e a democratização do acesso à universidade. A partir do tema principal, aborda o subtema “efeitos do racismo na educação”, que integra o tema que estamos analisando, bem como o subtema “desigualdade educacional e racial”, que no conjunto das dissertações se situou predominantemente no tema “trajetória de vida (familiar, profissional, educacional e acadêmica)”.

3.3.1.1 Subtema: desigualdade social e educacional

Ao identificar trabalhos que tratam de desigualdades sociais no Brasil, as variáveis de nível socioeconômico e escolaridade permitem inferir sobre o perfil etnográfico da população. Nessa discussão, as variáveis utilizadas permitem deduzir o que pode ser acessado ou não pela população de negros e brancos, na perspectiva de uma comparação, com relação aos benefícios sociais.

O presente subtema trata de desigualdade social, considerando os menos favorecidos economicamente, encontrados no espaço socioeconômico e escolar e acrescenta a este tratamento uma vertente racial, num plano complementar. Identificamos duas dissertações com esta abordagem.

Constâncio (2009) apresenta um enfoque nas desigualdades educacionais que marcam a trajetória de vida da população negra buscando como paralelo a população branca, identificando o campo educacional como reprodutor dos conflitos sociais e raciais.

A mestre Holanda (2008), analisando as trajetórias de vida de alunas cotistas na UnB e retratando o contexto de desigualdades persistentes na sociedade brasileira, considera que é possível identificar alguns avanços, mas que a base das desigualdades persiste o que torna legítimo a necessidade de ações afirmativas, em particular na educação.

3.3.1.2 Subtema: efeitos do racismo na educação

São várias as consequências do racismo gerador da discriminação racial e este subtema trata, principalmente, desses efeitos para a população negra na educação, no trabalho e na vida social. Identificamos seis dissertações que discorrem sobre este assunto.

Constâncio (2009) trata dos efeitos do racismo na educação brasileira por meio de análises estatísticas, usando bases de dados de avaliações em larga escala, como o censo escolar e a Pnad.

A mestre Figueiredo (2008) apresenta como efeitos do racismo as disparidades existentes no mercado de trabalho, no qual os negros estão em grande desvantagem frente aos brancos, no que se refere ao salário, tempo de serviço, números de desempregados e empregadores, o que aparentemente se justificaria pela baixa escolaridade ou despreparo profissional, mas que de fato decorrem, sobretudo da questão racial, pois, mesmo possuindo o mesmo grau de escolaridade do branco, o negro recebe menores salários.

O mestre Grisa (2009) identifica como efeitos do racismo uma população carcerária de maioria negra, que também é maioria entre os desempregados e entre os trabalhadores do mercado informal; além disso, indica uma sub-representação dos negros na universidade, lugar privilegiado na sociedade brasileira.

A mestre Moya (2009) retrata como consequências do racismo, além de uma desigualdade social e educacional, também a dificuldade de ingressar na educação superior o que legitimaria a adoção de ações afirmativas neste nível de ensino.

Santos (2005) discorre sobre todo o processo de inserção da população negra após a abolição na sociedade brasileira e identifica as diversas demandas geradas e a persistente ausência do Estado que iniciava um processo de estruturação sem considerar a parcela de negros da população. A pesquisadora reforça como efeito do racismo uma sub-representação do negro na educação superior e localiza a origem das demandas geradas na universidade pelas cotas raciais, dentre elas o resgate da identidade negra.

A mestre Valverde (2008) indica uma distorção de idade e de série no ensino médio entre alunos brancos e negros e uma menor representação de alunos negros na universidade, assim como uma menor remuneração no mercado de trabalho, todas sequelas do racismo na educação e na sociedade.

3.3.1.3 Subtema: inclusão de pessoas com deficiência

Por meio das ações afirmativas e do argumento da diversidade como justificção das ações afirmativas, duas dissertações abordam as peculiaridades da inclusão do aluno com necessidades especiais.

Watzlawik (2011)⁵¹ discorre sobre as ações relacionadas ao processo de inclusão das pessoas com deficiência que tiveram acesso à educação superior por meio da implantação de cotas do programa de ações afirmativas, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM),

⁵¹As (im) possibilidades da inclusão na educação superior/UFSM/2011.

no primeiro ingresso de alunos pelo novo programa, no início de 2009. A autora utiliza a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, análise de conteúdo e entrevista semiestruturada e considera que os entendimentos sociais nessa área estão em construção e aborda tanto questões específicas quanto conceitos gerais sobre a questão, conforme adiante discutimos.

Ao se apropriar dos conceitos básicos como o de acessibilidade, a mestre contextualiza a educação superior e pondera sobre o processo histórico das ações afirmativas em seus vários aspectos, considerando as desigualdades sociais, raciais e educacionais. Ao focar o estudo nos alunos com deficiência que ingressaram na universidade, reafirma o argumento da diversidade como justificativa das ações afirmativas para pessoas com necessidades especiais e cataloga as necessidades específicas desses alunos no espaço universitário.

A dissertação trata do subtema “inclusão do deficiente” como o principal na sua dissertação, o que para nós é um subtema. Além deste subtema, aborda outros assuntos secundários por meio de diversos subtemas. Um deles é o subtema “efeitos do racismo na educação”, que integra o tema ora analisado, “ações afirmativas e democratização do acesso”.

Outros subtemas tratados na dissertação fazem parte de temas diferentes do que está sendo analisado. Este é o caso da “demanda e desempenho no vestibular”, que faz parte do tema “comparação entre cotistas e não cotistas”. Outro subtema análogo é a “desigualdade racial e educacional” e que faz parte do tema “trajetória de Vida”.

Vemos assim que uma única dissertação pode abordar mais de um subtema, conforme já havíamos indicado anteriormente. Mas agora vemos também que uma única dissertação pode tratar de subtemas que foram classificados em diversos temas, diferentes, e que nem todos esses temas estão abrangidos pelo tema principal da dissertação. Vemos assim que o temário das dissertações analisadas, sendo bastante complexo, não pode ser resumido em poucas sentenças.

A mestre Pereira (2007)⁵² discute a inclusão na educação superior de alunos com deficiência pelo sistema de cotas na UFRGS no período 2002-2005. O objetivo é compreender o processo de implantação de cotas provenientes das ações afirmativas na educação superior. Na dissertação, utiliza pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, análise de documentos, entrevistas semiestruturadas e observação participante. A pesquisadora classifica as cotas para estes alunos como uma ação política, mas que não garante a permanência destes e considera essa inclusão como uma contrapartida às desigualdades

⁵² Inclusão e universidade: análise de trajetórias acadêmicas na universidade estadual do Rio Grande do Sul/UFRGS/2007.

sociais brasileiras e ressalta a necessidade de atender às especificidades de cada deficiência. Na dissertação, a pesquisa sugere o argumento da diversidade para justificar as ações afirmativas para pessoas com deficiência na universidade e ressalta que garantir o direito ao ingresso desses alunos está em sintonia com a Constituição brasileira. O subtema “inclusão do deficiente” é o principal na dissertação. Trata ainda dos subtemas “rendimento e evasão no curso”, que está situado no tema “comparações entre cotistas e não cotistas”. A dissertação aborda ainda aspectos do tema “trajetória de vida”, como desigualdade racial e educacional.

Como podemos observar, mais uma vez os subtemas das dissertações analisadas atravessam mais de um tema. No presente caso, os subtemas abordados na dissertação de Pereira (2007) se situam nos temas “ações afirmativas e democratização do acesso” e “comparações entre cotistas e não cotistas”, além do tema “trajetórias de vida”. Isso quer dizer que o quadro 3 é somente uma apresentação simplificada das complexas relações entre temas e subtemas.

3.3.2 Tema: comparações entre cotistas e não cotistas

Diversos estudos mostram que, nas universidades onde as cotas foram implementadas, não houve perda da qualidade do ensino. Nas universidades que adotaram cotas (como a UFJF, UnB, e outras) em geral o desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas é o mesmo, não havendo diferenças consideráveis. Por outro lado, como também evidenciam numerosas pesquisas, o estímulo e a motivação são fundamentais para o bom desempenho acadêmico. O tema das comparações entre cotistas e não cotistas, como seu próprio nome indica, versa sobre diferentes aspectos de comparações entre candidatos ou alunos, cotistas e não cotistas na educação superior. O tema envolve dois subtemas: demanda (por vagas nos cursos) e desempenho no vestibular; rendimento (nos cursos) e evasão no curso.

3.3.2.1 Subtema: demanda e desempenho no vestibular

Neste subtema encontramos comparações entre cotistas e não cotistas candidatos ao vestibular. O subtema é composto por dois aspectos: (a) demanda por vagas por parte de candidatos ao vestibular e (b) desempenho de cotistas e não cotistas no vestibular. Algumas dissertações tratam desses dois aspectos, outras abordam apenas um desses aspectos. Identificamos cinco dissertações que tratam de um desses aspectos ou de ambos os aspectos desse subtema.

A mestre Soares (2007)⁵³ utiliza dados fornecidos pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), resultantes da aplicação de questionário socioeconômico, e identifica situações de igualdade e desigualdade no perfil e no acesso, tanto do candidato inscrito quanto do candidato aprovado pelo sistema de cotas da universidade. Na dissertação, a pesquisadora adota comparação de porcentagens sem testes estatísticos. Nestas comparações, ela observa diferenças socioeconômicas nos grupos de acesso de negros e brancos. Entre as categorias de cor, os candidatos aprovados são em maioria brancos e estudaram em escolas particulares. Os estudantes auto declarados negros, em sua maioria, exercem algum tipo de atividade remunerada e contribuem com o sustento da família. A renda familiar de negros e egressos de escola pública gira em torno de 5 salários mínimos enquanto a renda familiar da maioria dos candidatos brancos aprovados vai de 5 a 60 salários mínimos, concentrados nas duas últimas categorias de renda segundo a pesquisadora. Já o grupo de brancos se concentra nas categorias mais elevadas de renda familiar, apresentando também um maior número de aprovados, proporcionalmente. A autora ressalta que existe uma desigualdade permanente entre estes grupos ainda realçando a discriminação racial e social na educação e discorre também sobre o tema “contexto das ações afirmativas” e alguns de seus subtemas.

C. Cardoso (2008)⁵⁴ analisa o sistema de cotas da UnB com pesquisa de levantamento (*survey*), usando dados de questionário aplicados pela UnB a candidatos ao vestibular e dados dos registros acadêmicos dos estudantes. A mestre utilizou ainda análise multivariada. Ao estudar os efeitos das cotas raciais na UnB, C. Cardoso considera que os indivíduos não nascem com as mesmas oportunidades, e observa a existência de desigualdades sociais oriundas de raça e classe, entendidas como diferenças educacionais, econômicas e culturais entre grupos na sociedade, o que evidencia uma distância social entre

⁵³Ações afirmativas e o acesso ao ensino superior/UFJF/2007.

⁵⁴Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão/UnB/2008.

negros e brancos. Essas diferenças são uma justificativa para as ações afirmativas. Outro ponto discutido na pesquisa é o peso do racismo e da discriminação, determinante da desigualdade entre negros e brancos, nas várias esferas da vida social.

A mestre C. Cardoso (2008) também analisa a demanda por vagas na UnB, constatando que a procura dos candidatos pelo sistema de cotas na UnB manteve-se estável de 2004 para 2005, caindo em 2006. Seus resultados foram obtidos por meio de comparações do desempenho entre os cotistas e os candidatos do sistema universal. Os resultados mostraram que os cotistas em geral tem um desempenho mais baixo que os não cotistas no vestibular para cada curso. Seus dados mostraram também que os cotistas em geral procuram mais os cursos classificados como de baixo prestígio.

Cunha (2006)⁵⁵ analisa os dados referentes ao primeiro processo seletivo com sistema de cotas para negros na UnB, utilizando uma pesquisa de levantamento (*survey*) com dados secundários, de modo a caracterizar os candidatos (inscritos e aprovados) do ponto de vista da demanda por vagas e do seu desempenho no vestibular, comparando os que optaram pelo sistema de cotas com os que optaram pelo sistema universal. Seus dados também fornecidos pela UnB, tal como no caso de C. Cardoso. Discorre ainda sobre alguns dos subtemas do tema “Comparações entre os cotistas” e “Trajetória de vida”. A mestre também trata da demanda dos candidatos ao 2º vestibular de 2004 da UnB, comparando os cursos de alto, médio e baixo desempenho, nas grandes áreas de estudo, e comparando cotistas e não cotistas. Analisa também dados de desempenho no vestibular utilizando a variável Escore Bruto (EB), classificando o EB em alto e baixo.

Matta (2005), ao abordar a demanda e o desempenho de cotistas no vestibular, conclui que estes vestibulandos tiveram um bom desempenho no primeiro ano de curso. Na dissertação, constatou também uma presença maior de estudantes negros nos cursos menos concorridos e no turno noturno. Quanto ao desempenho, pode ser considerado bem aproximado entre as diferentes modalidades de ingresso.

Soares (2007) analisa o ingresso e o desempenho de cotistas e não cotistas em cursos considerados ou não de elite, a fim de verificar as desigualdades entre cotistas e não cotistas. Através dos dados disponibilizados pela UFJF a mestre identificou situações de igualdades e de desigualdades no perfil e no acesso tanto do candidato inscrito quanto do candidato aprovado, de acordo com sua cor autodeclarada.

⁵⁵Sistema universal e sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília: um estudo de desempenho/UnB/2006.

Obteve os resultados por meio de análises relativas às condições sócio econômicas dos candidatos e dos diferentes resultados da aprovação entre brancos e não brancos. A pesquisa conclui que para os cotistas existe um fator que vai além do estigma de pertencer a uma classe mais baixa: o pertencimento racial.

3.3.2.2 Subtema: rendimento e evasão no curso

O subtema, tal como o anterior, é composto de dois aspectos: (a) rendimento de cotistas e não cotistas e (b) evasão de cotistas e não cotistas nos cursos que seguiam. O subtema foi identificado em duas dissertações, utilizando comparações entre cotistas e não cotistas tratando do rendimento do curso e dos meios de permanência desses alunos na universidade, como também de agentes causadores da evasão.

A mestre C. Cardoso (2008) analisa o rendimento no curso dos alunos que foram aprovados no 2º vestibular de 2006 da UnB, pelo sistema de cotas raciais e pelo sistema universal (não cotistas). Suas fontes de dados são as mesmas já mencionadas anteriormente. Ao estudar a evasão, utiliza como variáveis independentes o sistema de inscrição no vestibular (cotas e universal), o desempenho na universidade, o tipo de curso, a situação de trabalho do aluno e o grau de decisão que ele tinha quanto ao curso escolhido, quando se inscreveu no vestibular. Trata da evasão, comparando o período de permanência de um ano e meio entre 2004 e 2005.

Em síntese, constata que o rendimento acadêmico dos cotistas é em geral igual ao rendimento dos não cotistas; ora menor, ora maior, mas sem nenhuma tendência clara. Apenas nos cursos de maior prestígio das Ciências podemos dizer que os alunos do universal foram superiores aos alunos do sistema de cotas. A mestre considera que esses resultados de um modo geral, vão em sentido contrário às críticas referentes à provável queda de qualidade do ensino superior como resultado da implementação do sistema de cotas. Quanto à evasão, indica que a taxa de abandono dos cotistas é inferior à dos alunos não cotistas, com taxas associadas ao rendimento do curso. Esta evasão é maior nos cursos de licenciatura que nos de bacharelados, principalmente entre os não cotistas.

Cunha (2006) também investigou o desempenho dos respectivos alunos no primeiro semestre do curso. Nesta pesquisa, considera baixo o desempenho dos cotistas. Registramos que esta conclusão da autora se constituiu em uma exceção no conjunto das

pesquisas estudadas, mas seus dados se referem apenas a um semestre, no primeiro ano de implementação das cotas na UnB.

Matta (2005), ao comparar o desempenho no curso com a nota de entrada no vestibular da UENF, observou que houve uma grande diferença entre as modalidades de ingresso. Os cotistas tiveram melhor desempenho nos cursos em que o ponto de corte foi mais baixo. Matta analisa também o processo de evasão entre cotistas e não cotistas na UENF e conclui que, em termos gerais, a porcentagem ficou equilibrada: 18,8% entre os ‘não cotistas’, 16,5% entre os ‘cotistas negros’ e 19,3% dos ‘cotistas de escola pública’. De acordo com a autora, a menor taxa de evasão entre os cotistas negros se deve ao bom desempenho acadêmico e a disponibilidade de bolsas que a instituição oferece o que contribui para o êxito da política de cotas.

A mestre Pereira (2007) observa que o rendimento dos alunos que ingressaram na UERGS por sistema de cotas para alunos com deficiência, alcançaram bom resultado nos cursos em que se matricularam e as queixas apresentadas pelos professores se referem a problemas na formação de base e se estendem a todos os demais alunos.

3.3.3 Tema: Contexto das ações afirmativas (histórico, político, econômico, educacional)

Na definição deste tema, consideramos para defini-lo que as relações raciais são centrais para compreender a formação da sociedade brasileira e as desigualdades presentes em todas as esferas da vida social. Definimos como contexto das ações afirmativas subtemas que apresentam desdobramentos do debate sobre relações raciais e ações afirmativas na universidade. Um exemplo são os movimentos negros e suas reivindicações de igualdade de direitos, do Estado que veio agregando as reivindicações na pauta das políticas públicas e do acirramento dos debates entre acadêmicos, juristas e cientistas sociais sobre temas como democracia racial e igualdade racial. Os desdobramentos desses debates puderam ser identificados em subtemas como “argumentos de justificação das ações afirmativas”, “aspectos jurídicos das ações afirmativas”, “mídia e discurso” e “processo de debate e aprovação das cotas”.

3.3.3.1 Subtema: argumentos de justificação das ações afirmativas - justiça social, reparação e diversidade

Os argumentos que justificam as ações afirmativas aparecem nas dissertações por meio dos conceitos que os mestres utilizam, como analisamos anteriormente. Encontramos uma dissertação que trata deste subtema (argumentos de justificação das ações afirmativas) como assunto principal e quatro que o tratam como assunto secundário nas dissertações, totalizando cinco dissertações.

Galvão (2009)⁵⁶ analisa e compara os programas de ações afirmativas que foram implementados na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal do Goiás (UFG). Para tanto realizou pesquisa bibliográfica e análise de documentos. Considera que há uma convergência de significados entre ‘reparação’ e ‘justiça compensatória’, ‘diversidade’ e ‘promoção do pluralismo’. Entende que o termo justiça distributiva (Sarmiento, 2008) e justiça social (adotado por Feres, 2006) são sinônimos. Supõe que o argumento da reparação se enfraquece pela dificuldade de imputar responsabilidades e direitos aos sujeitos, com base em atos praticados por antepassados. Como a justiça social assenta-se na constatação da desigualdade, esta se sobrepõe àquela. Registra que os argumentos de justificação permitem compreender o processo de estruturação das ações afirmativas no Brasil. A dissertação trata também do subtema “implementação das cotas” e “argumentos de justificação das ações afirmativas” na sua dissertação.

A mestre P. Medeiros (2009) analisa sociologicamente as repercussões no campo jurídico brasileiro das ações afirmativas na educação superior que são voltadas principalmente para a população negra. Seu objetivo é o de identificar o posicionamento e os preceitos do Poder Judiciário, assim como o posicionamento dos estudantes que acionaram a Justiça contra medidas de ações afirmativas. Na dissertação da autora, o termo “argumento” não tem o mesmo sentido de argumento de justificação das ações afirmativas, como entende Feres Junior e como vimos usando até aqui.

Considerando ações impetradas na Justiça, a autora apresenta e analisa uma planilha contendo os principais pontos presentes nos argumentos dos alunos, nos argumentos da universidade, nos argumentos dos juízes de primeira instância (quando esta informação é citada nos documentos encontrados); nos argumentos dos desembargadores, na decisão e nos argumentos do Ministério Público. A mestre classifica os argumentos em argumentos com

⁵⁶ Cotas raciais como política de admissão UERJ, UnB e o caso da UFG/UFG/2009.

base na Constituição Federal, argumentos sobre raça, argumentos sobre educação e sociedade e argumentos burocráticos. Registramos aqui que são categorias e argumentos construídos pela mestre, durante o desenvolvimento de seus estudos. Não estão relacionados diretamente aos argumentos de justificação adotados por Feres Junior (2006) utilizados nas nossas análises.

Pereira (2007) apresenta um estudo sobre a inclusão de alunos com deficiência que ingressaram pelo sistema de cotas, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), com o objetivo de compreender o processo de implantação de cotas proveniente das ações afirmativas na universidade. Na dissertação, faz referência ao argumento da diversidade para justificar as cotas para alunos com necessidade especial na UERGS, tratando esse assunto como uma discussão secundária em sua pesquisa. Sua discussão principal é a inclusão dos alunos com deficiência no espaço acadêmico.

A mestre Valverde (2008) investiga, sob o argumento da justiça social, a compreensão de jovens alunos do ensino médio sobre a política de cotas para negros implementada pela Universidade de Brasília, discutindo suas orientações coletivas e expectativas de ingresso na universidade. Na obtenção das informações necessárias ela se valeu de técnicas como entrevistas não estruturadas e grupos de discussão, entre outras.

Watzlawik (2011) discorre sobre ações relacionadas ao processo de inclusão das pessoas com deficiência que ingressaram na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS) mediante implantação de cotas junto ao programa de ações afirmativas no início de 2009. A mestre Buscou analisar o processo de inclusão educacional a partir desse ingresso e considera que as cotas, para pessoas com deficiência, com necessidades especiais e/ou com necessidades educacionais, estão imbricadas nas ações que envolvem questões da discriminação e de desigualdade de oportunidades relacionadas aos afrodescentes e às camadas populares de baixa renda. Conforme conclui a autora, as ações afirmativas abrem precedentes para beneficiar outros grupos e/ou fragilidades que são justificadas pelo argumento da diversidade.

3.3.3.2 Subtema: aspectos jurídicos das ações afirmativas

Os aspectos jurídicos se configuram em demandas tanto na esfera judicial quanto na acadêmica. As discussões dos princípios de igualdade formal, de igualdade substantiva e constitucionalidade aparecem contempladas em uma dissertação como tema principal.

P. Medeiros (2008)⁵⁷ analisa sociologicamente as repercussões no campo jurídico brasileiro, motivadas pela adoção das ações afirmativas na educação superior voltada para a população negra. A autora identifica o posicionamento e os preceitos do Poder Judiciário e de parte dos estudantes que acionaram a justiça contra as ações afirmativas. Na dissertação, considera que o pertencimento racial é um determinante significativo na estruturação das diferentes formas de desigualdades no Brasil. Para fundamentação de sua análise, baseou-se numa pesquisa com dados primários, utilizando a análise de conteúdo e a entrevista semiestruturada. A mestre entende que as cotas raciais nas universidades públicas deram início a uma disputa jurídica entre o Estado, as instituições de educação superior (IES) e os indivíduos que se sentiram prejudicados pela adoção de ações afirmativas para ingresso na educação superior. Os questionamentos contra as cotas (raciais, sociais, escola pública) trouxeram para a agenda nacional a possibilidade de rever os princípios democráticos liberais e os mecanismos de justiça social utilizados no país. Considera que as ações afirmativas envolvem um novo tipo de direito e outra percepção do Estado por parte da sociedade.

Partindo desta constatação, o estudo relata os principais argumentos colocados por alunos, representantes das universidades e desembargadores nas disputas judiciais que surgiram com a adoção de ação afirmativa na educação superior, numa transição da esfera política para a jurídica. A mestre faz um levantamento das principais argumentações a partir dos principais instrumentos judiciais (mandado de segurança, apelação civil, agravo) que podem ser acionados pelos alunos e ação civil pública que poderá ser movida pelo Ministério Público e ainda Representação de Inconstitucionalidade (reclamação escrita) e Ação Direta de Inconstitucionalidade (Adin) junto ao Supremo Tribunal Federal (STF). Estas argumentações (contrárias e a favor) sobre as cotas raciais, de acordo com a autora, giram em torno da raça (miscigenação), da educação e da sociedade (políticas universalistas), dos dispositivos constitucionais (mérito, igualdade e outros) e normas burocráticas (comprovação de origem social). Estes aspectos jurídicos provocam uma nova perspectiva do direito brasileiro considerando as ações afirmativas na educação superior. Além de desenvolver o tema “contexto das ações afirmativas”, trata dos subtemas “argumentos de justificação das ações afirmativas”, “aspectos jurídicos das ações afirmativas”, “implementação das cotas” e “mídia e discurso sobre ações afirmativas”.

⁵⁷Raça e Estado Democrático: O debate sócio-jurídico acerca das políticas de ação afirmativa no Brasil/UFSCar/2009.

3.3.3.3 Subtema: mídia e discurso sobre ações afirmativas

A mídia é um importante espaço de poder, debate e mediações de conflitos. Costuma definir os assuntos sobre os quais as pessoas conversam dentro de casa, nas reuniões sociais, no ponto de ônibus e no trabalho. Em outras palavras, a mídia tem o poder de selecionar e hierarquizar temas, definindo prioridades. É nesse contexto que identificamos o subtema “mídia e discurso” reconhecendo que a imprensa tem uma responsabilidade social muito grande na configuração da agenda de debates de uma sociedade. O papel da mídia na sociedade não seria somente informar, mas também definir os temas a serem discutidos, expondo ideias e formando opiniões. Ou seja, a parcela de colaboração da mídia na construção e formação política e cultural da sociedade é significativa, já que pode alcançar a maioria.

Identificamos quatro dissertações que abordam o subtema “Mídia e discurso sobre ações afirmativas” como um dos principais focos de análise nas dissertações. Nessas dissertações identificamos também outros subtemas que contextualizam as ações afirmativas no Brasil como a desigualdade racial e educacional, construção da identidade negra, a sub-representação do negro e outros.

A mestre Santos (2005)⁵⁸ analisa o discurso da mídia sobre ações afirmativas no período de 1995-2002, por meio de dois jornais e duas revistas de grande circulação. Na dissertação, utiliza uma pesquisa documental, com análise de conteúdo. A mestre considera que a questão racial adquiriu centralidade no contexto brasileiro com o advento das mobilizações em torno das políticas públicas específicas de ação afirmativa. Com isso, a imprensa tem se colocado como uma esfera de abordagem da ação afirmativa e de suas vertentes. A noção de raça como força motivadora dos pensamentos e comportamentos das pessoas enquanto sociedade explica a centralidade do tema relações étnico-raciais. Algumas perspectivas como a crença relativa à raça que predominam no debate figuram como importantes instrumentos de perpetuação das ideias geradas por uma noção de supremacia da raça branca sobre a raça negra. Nesse contexto a pesquisadora analisa como a cobertura da mídia jornalística impressa aborda e discute a temática referente à proposta de políticas públicas específicas para a população negra.

⁵⁸Ação afirmativa e cotas: um percurso pela imprensa brasileira: (de 1995- 2002)/UFSCar/2005.

A mestre P. Medeiros (2008)⁵⁹ analisa sociologicamente as repercussões no campo jurídico brasileiro, motivadas pela adoção das ações afirmativas na educação superior voltadas para a população negra, como mencionamos anteriormente.

A implantação do sistema de cotas raciais nas universidades públicas, para a autora, desencadeou o início de uma disputa jurídica entre o Estado, as instituições de educação superior (IES) e os indivíduos que se sentiram prejudicados pela adoção de ações afirmativas para ingresso na educação superior. Os questionamentos contra as cotas (raciais, sociais, escola pública) trouxeram para a agenda nacional a possibilidade de rever os princípios democráticos liberais e os mecanismos de justiça social utilizados no país, tendo em vista que as ações afirmativas envolvem um novo tipo de direito e outra percepção do Estado por parte da sociedade. O estudo relata os principais argumentos colocados por alunos, representantes das universidades e desembargadores nas disputas judiciais que surgiram com a adoção de ação afirmativa na educação superior, numa transição da esfera política para a jurídica. Essas ações impulsionaram parte do discurso da mídia sobre ações afirmativas.

A mestre Moya (2009)⁶⁰ analisou sociologicamente como a mídia impressa veiculou o atual debate sobre as relações raciais brasileiras, impulsionada pelas ações afirmativas com critério racial. Na dissertação, utiliza uma pesquisa documental, com análise de conteúdo. A pesquisadora considera que a formação do Estado brasileiro foi marcada por um processo de racialização como consequência da experiência de ter sido colonizado. Esse processo resultou em desigualdades estruturais entre a população branca e a população negra. A autora ressalta que o debate acerca das perspectivas teórico-políticas que devem conduzir as propostas e práticas voltadas pra corrigir essas desigualdades giram em torno de duas perspectivas distintas: uma concepção de cunho universalista que entende a desigualdade na perspectiva econômica e outra que a compreende como resultado de um processo de racialização. A mestre analisou duas revistas e dois jornais de circulação nacional, tendo em vista o alto grau formador de opinião de massa desses veículos de informação. A dissertação desenvolve ainda os subtemas “efeitos do racismo”, “construção da identidade” e “mídia e discurso sobre ações afirmativas”. Desenvolve ainda o tema “Contexto das Ações Afirmativas”

⁵⁹Raça e Estado Democrático: O debate sóciojurídico acerca das políticas de ação afirmativa no Brasil/UFSCar/2009.

⁶⁰Ação afirmativa e raça no Brasil: uma análise de enquadramento midiático do debate político contemporâneo sobre a redefinição simbólica da nação/UFSCar/2009.

A mestre Lima (2007)⁶¹, por meio de leitura crítica, aborda dois discursos políticos referentes às ações afirmativas com cotas raciais e seus lugares de emissão. Sua dissertação buscou desconstruir o discurso sobre as ações afirmativas em dois livros (dos autores Peter Fry e Ali Kamel) que tiveram repercussão no debate sobre a questão. O debate público e intenso veiculado pela mídia alcançou atenção e inspirou posicionamentos de intelectuais e da sociedade em geral. A autora entende que as opiniões dos autores analisados são políticas e que recuperam um discurso hegemônico da identidade nacional e da democracia racial. São discursos pontuados por expressões como “privilégios odiosos” ao se referirem as cotas para negros e “racismo às avessas” sobre o critério racial nas ações afirmativas nas universidades, fazendo inferências sobre a responsabilidade social dos mesmos e questionando o caráter tendenciosamente racista dos autores. A dissertação desenvolve também o tema “contextos das ações afirmativas” e o subtema “mídia e discurso sobre ações afirmativas”.

3.3.3.4 Subtema: processo de debate e aprovação das cotas

Com o advento das cotas raciais, retornou ao cenário das discussões acadêmicas temas como democracia racial, igualdade, mérito e outros interligados às ações afirmativas e as cotas nas universidades. Identificamos este subtema, presente em apenas uma das dissertações, por tratar do período anterior à implementação das cotas nas universidades. É um estudo sobre os diálogos travados entre diversos atores sociais (alunos, professores, conselhos universitários) num período anterior a 2003 que corresponde aos debates sobre adoção ou não de cotas raciais.

A dissertação de Belchior (2006)⁶², utilizando pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, análise de conteúdo, análise de documentos, entrevistas semiestruturada e narrativas, versa sobre o processo para aprovação das cotas raciais na UnB. A dissertação discorre sobre o argumento da justiça social a partir da apresentação de indicadores sociais e grifa a reparação. No entendimento do autor, o que mais moveu a adoção das cotas na UnB foi a diversidade, classificando este argumento como “pulo do gato” na produção do conhecimento. A adoção das cotas não restringiria o conhecimento a um único modelo e

⁶¹Pela persistência da diferença: desvendando o discurso daqueles que querem nos transformar em uma nação monocrática/UnB/2007.

⁶² Não deixando a cor passar em branco: o processo de implementação de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília/UnB/2006.

significaria promover a justiça. São debates e posicionamentos que aconteceram durante processo de discussão e posterior aprovação das cotas raciais na UnB, em 2003.

3.3.4 Tema: Trajetória de Vida (familiar, profissional, educacional e acadêmica).

Ao tratar da trajetória de vida dos alunos cotistas abre-se uma possibilidade para que os próprios sujeitos das ações afirmativas com cotas nas universidades sejam ouvidos de acordo com sua versão dos acontecimentos que incluem os caminhos que os levaram a ingressar na educação superior. Espaços que são abertos para que o aluno negro fale de suas vivências no espaço escolar, possibilitando novas versões de sua história sobre o racismo. Segundo Thompson (1992, p. 44) “a história é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo”. Para Becker (1999) “a história valorizada é a história própria da pessoa, nela são os narradores que dão forma e conteúdo as narrativas à medida que interpretam suas próprias experiências e o mundo no qual são elas vividas”.

O tema desta seção compreende aspectos da trajetória de vida de alunos, num ou mais dos seguintes aspectos dos alunos que ingressam pelo sistema de cotas nas universidades: familiar, profissional, e educacional e/ou acadêmico. O tema foi identificado em seis dissertações. O tema “Trajetória de vida” compreende três subtemas, a saber: “desigualdade racial e educacional”, “construção da identidade”, e “programa de permanência dos cotistas”.

A mestre Silva (2008)⁶³ realizou uma pesquisa tratando dos processos que envolvem a constituição dos sujeitos a partir de suas noções de pertença racial e reconhecimento com algum ativismo político. Na dissertação, utilizando técnicas de história oral e entrevista semiestruturada, analisou o percurso de duas ex-bolsistas do programa ações afirmativas na UFMG, antes e após o ingresso no programa. A pesquisa buscou compreender como estas duas mulheres se constituíram e se transformaram pela vivência de discriminações e assujeitamentos. E como puderam, através de uma mediação do reconhecimento positivo, criar vigorosas e criativas formas de enfrentamento. A pesquisa trata ainda da construção da identidade racial e de gênero no contexto das ações afirmativas.

⁶³Processos identitários em contextos de ações afirmativas/UFMG/2008.

A mestre Valverde (2008)⁶⁴ investigou as orientações coletivas dos jovens de ensino médio e suas expectativas sobre a políticas de cotas da UnB. Na pesquisa, procurou identificar questões juvenis específicas de gênero, pertencimento étnico racial, condições socioeconômicas e outras. A pesquisa ressaltou que as cotas raciais são ações voltadas para a juventude negra escolarizada. Seu foco de estudo foram dois grupos (“Contraste” e “Arte por toda Parte”) compostos por alunos que cursavam o ensino médio. A mestre, no decorrer da pesquisa, trata de forma indireta da construção de identidades desses jovens enquanto indivíduos e enquanto grupo, possibilitando uma interlocução entre racismo, discriminação racial, desigualdade e preconceito, fatores que influenciam na constituição da juventude da periferia que, em sua maioria, é também negra. A dissertação desenvolve ainda o tema “Trajetória de Vida” e os subtemas “desigualdade racial e educacional” e “programa de permanência dos cotistas”.

Holanda (2008)⁶⁵ analisa as trajetórias de vida de jovens mulheres negras que ingressaram pelo sistema de cotas nos curso de Pedagogia e de Direito da UnB e utiliza entrevistas narrativas. Argumenta que a postura familiar é determinante diante dos preconceitos por proporcionar uma consciência de pertencimento racial que sugere a construção de uma identidade negra. Na dissertação, resalta o uso de cabelos soltos no espaço acadêmico como marca de resistência e orgulho e constata também uma autoestima positiva que agrega valores simbólicos de beleza e confiança destas estudantes. O fato de que suas entrevistadas ingressaram como alunas da UnB aumentou-lhes a autoestima e trata também dos subtemas “construção da identidade” e “desigualdade social e racial”.

Pereira (2007) faz uma análise da trajetória acadêmica dos alunos com deficiência (física, visual, auditiva e múltipla) que entraram por meio das cotas na UERGS, segundo suas percepções, a partir das dificuldades ou vantagens vivenciadas no cotidiano acadêmico e nas situações de ensino aprendizagem. Na pesquisa, considerou aspectos como o acesso à universidade, pelos meios de transporte; as próprias limitações dos alunos, para as práticas de ensino aprendizagem; tecnologias disponíveis; suportes; relacionamentos com os colegas, professores e funcionários; acessibilidade ao meio físico; comunicação e sistema de avaliações. É uma outra abordagem de pesquisa com alunos cotistas. Estes utilizaram as cotas para ingresso na universidade, numa perspectiva também de inclusão e democratização do acesso, mas com alunos com deficiência física, o que gerou, de acordo com a mestre, outras

⁶⁴ Para além do ensino médio: a política de cotas da universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro na educação/ UnB/2008.

⁶⁵ Trajetórias de vida de jovens negras na UnB no contexto das ações afirmativas/UnB/2008.

demandas e especificidades na trajetória acadêmica. A dissertação trata também do tema “contexto das ações afirmativas” e dos subtemas “ demanda e desempenho no vestibular” e “argumentos de justificação das ações afirmativas”

A mestre Sacramento (2005)⁶⁶ analisa as experiências vividas pelos alunos ingressantes nos vestibulares 2003-2004 na escola Superior de Desenho Industrial (ESDI). Na dissertação, utiliza uma pesquisa bibliográfica, pesquisa de levantamento (*survey*) com dados secundários, entrevista semiestruturada, narrativas e observação participante.

A pesquisadora ressalta que por meio do sistema de cotas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro inicia-se uma correção das desigualdades, através de ação política com repercussões econômicas, jurídicas e sociais, sugerindo a questão racial a outros grupos no espaço acadêmico. Ao considerar a promoção e ascensão educacional por meio das cotas nas universidades, e ao sugerir uma possível ascensão sócio- econômica de estudantes negros, a autora faz referência a um contexto maior definido como “herança criminosa do racismo e da exclusão racial”. Na pesquisa, adota como opção metodológica aquela que articula a experiência do todo com as singularidades, de acordo com Prieto (2003), que sugere um deslocamento para um pensamento crítico sobre as generalizações universalistas do determinismo estrutural. Estas despojam o sujeito de suas possibilidades transformativas e particularidades grupais, culturais e étnicas. A autora trata também dos subtemas “desigualdade racial e educacional” e “implementação das cotas”.

Constâncio (2009)⁶⁷ apresenta um estudo realizado mediante pesquisa de levantamento (*survey*) com dados primários coligidos na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Na dissertação, discorre sobre a situação de desigualdade sócio educacional do jovem afrodescendente brasileiro, tendo em vista a raça e suas implicações sociais como elementos de classificação e seleção. O mestre considera que estes elementos são excludentes e interferem diretamente na trajetória escolar destes alunos, reforçando a distinção entre as trajetórias educacionais e sociais de negros e brancos. Registramos que o mestre relata a trajetória de vida por meios de dados e análises que denunciam uma trajetória desigual entre negros e brancos.

Segundo o mestre, no espaço escolar existe uma rejeição natural pelos alunos tipicamente caracterizados como sendo negros e pobres. Há uma associação direta entre pobreza, pele escura e baixa escolaridade e também uma situação contrária em que os brancos

⁶⁶ Ação afirmativa: O impacto da Política de cotas na ESDI (Escola Superior de Desenho Indústria – UERJ)/2005.

⁶⁷ O negro e as políticas de ação afirmativa no contexto da desigualdade educacional/UFJF/2009.

possuem titulação e vantagens econômicas. As políticas de ação afirmativa aparecem como um possível dispositivo de transformação desse processo de desigualdade. A pesquisa desenvolve os subtemas “efeitos do racismo na educação”, “desigualdade social e educacional”, “desigualdade racial e educacional”.

A mestre Teive (2006)⁶⁸ estuda a implementação da política de cotas na Universidade de Brasília (UnB) por meio de um grupo de alunos que ingressaram pelo sistema de cotas raciais. Na dissertação, desenvolve como um dos questionamentos do estudo a permanência dos cotistas na UnB, abordando questões como suas percepções sobre o sistema de cotas, seu desenvolvimento, acolhida e acompanhamento. Na pesquisa, utiliza a análise de documentos e entrevista semiestruturada, tendo como objetivo perceber a relação dos alunos cotistas do grupo em estudo com a comunidade acadêmica da UnB.

Alunos beneficiários do Programa Afroatitude, entrevistados pela autora, colocaram suas percepções sobre as cotas raciais e sobre suas possibilidades de permanência destes. Este programa é uma parceria entre a universidade e o programa nacional de DST/AIDS do Ministério da Saúde. Os alunos que ingressaram pela reserva de vagas asseguram que o programa de permanência é indispensável para garantir que os cotistas concluam os cursos superiores nas universidades, considerando que são classificados, em sua maioria, como baixa renda. Estes alunos relatam que a acolhida deles foi marcada pela indiferença por parte dos alunos e da universidade e, em alguns momentos pela curiosidade. Colocam duas questões para debate: o medo dos cotistas em se identificarem enquanto tal e que alguns alunos que ingressaram pelas cotas, se auto declararam negros, mas não possuem o fenótipo característico dos negros. Os relatos dos entrevistados tratam ainda sobre algumas manifestações racistas por meio de pichações no espaço acadêmico. A dissertação desenvolve ainda o subtema “programa de permanência dos cotistas”.

3.3.4.1 Subtema: construção da identidade

A construção da identidade é um dos elementos mais importantes no processo de constituição social do sujeito. Por não ser inata, a identidade se constrói em determinado contexto histórico e cultural e está relacionada aos referenciais coletivos de inserção a um grupo, aos usos sociais das formas de reconhecimento e aos processos culturais de construção simbólica. Pode se configurar em racial e de gênero; é considerada como sendo uma construção individual e

⁶⁸ A política de cotas na Universidade de Brasília: desafios para as ações afirmativas e combate às desigualdades raciais/UnB/2006.

coletiva que no espaço acadêmico pode se estabelecer por meio de uma interação entre o aluno/a cotista, sua trajetória de vida e a universidade. Identificamos oito dissertações que tratam desse subtema.

O mestre Grisa (2008) trata desse subtema de forma indireta, quando expõe a relação de interferência do processo histórico e ideológico de construção do papel do negro no imaginário social, enraizado como lugar inferiorizado, na construção de uma identidade racial e social. Para chegar a esta conclusão, elabora reflexões sobre conceitos como classe social, biopoder e racismo, raça e Estado além da inserção do critério racial nas políticas de ações afirmativas para ingresso nas universidades.

A mestre Holanda (2008) discorre sobre a construção de identidade no espaço acadêmico e elege como critérios de seleção de sua pesquisa o gênero (mulher) e a raça (negra), traçando a partir daí os meios de construção de uma identidade. Na dissertação, utiliza a história de vida de alunas e a entrevista narrativa para desenvolver seus estudos. A pesquisadora considera que as estudantes dos dois cursos escolhidos na UnB (Pedagogia e Direito) vêm construindo suas identidades na família e na escola em meio a dificuldades e sofrimentos relacionados à situação socioeconômica e pertencimento racial.

Luiz (2010) pressupõe que a identidade negra é construída a partir de uma interação individual e coletiva e considera que no Brasil a construção de uma identidade negra passa por processos complexos e tensos que incluem uma ressignificação histórica desde a escravização da população negra até a implementação das cotas raciais nas universidades. Ao analisar o item que trata do significado de participar do programa (respostas a entrevistas com os ex-bolsistas) a autora divide o programa Brasil Afroatitude em três eixos: acolhimento, permanência e oportunidades. Inclui no item acolhimento o processo de construção e aceitação da identidade negra. Considera que o programa na UnB se constituiu num espaço de socialização que possibilitou a criação de vínculos afetivos importantes e um local de pertencimento. A dissertação desenvolve ainda o tema “trajetória de vida” e o subtema “programa de permanência dos cotistas”.

A mestre Moya (2009), ao discorrer sobre o mapeamento de Rolemberg e Silva (2008) de 182 pesquisas brasileiras sobre relações raciais e/ou racismo na mídia, ressalta a sub-representação do negro na maioria dos meios midiáticos e uma naturalização do lugar destinado ao negro seguindo o padrão de normatividade do branco que subjuga a existência de uma identidade própria da população negra. Na dissertação, faz referência a esta pesquisa no

decorrer das análises de sua dissertação e sobre como a mídia impressa veiculou o debate atual sobre as relações raciais brasileiras.

Santos (2005) escreve sobre a atuação do movimento negro a partir do início do século XX, orientado sistematicamente nos termos de uma luta moralmente motivada pela busca do reconhecimento intersubjetivo da identidade e valorização da população negra, reivindicando formas básicas de direito e de reconhecimento mais amplo dessa população, numa defesa autêntica da própria identidade. Na dissertação, ressalta que no debate brasileiro há uma proposta de estudos raciais assinalada pela perspectiva da identidade, que pode se apresentar como uma organização social e também como um enfrentamento político. A pesquisadora desenvolveu um estudo relativo à frequência das notícias publicadas sobre ação afirmativa entre 1995 e 2002 (governo FHC).

A mestre Silva (2008), por meio de seus estudos sobre processo identitários em contextos de ações afirmativas, enfatiza que a experiência de reconhecimento positivo da pertença racial é fundamental, pois permite a ressignificação subjetiva dos sujeitos e conseqüentemente o abandono de estereótipos, permitindo a construção de uma nova autoimagem, numa perspectiva de construção da própria identidade, baseada em valores centrados em aspectos culturais e sociais da população negra. Na dissertação, concluiu que o processo de significação da realidade social e constituição de si, as duas mulheres negras e cotistas da UFMG evidenciaram o caráter temporário e precário das identificações construídas, e a necessidade sempre constante de novas negociações e articulações culturais, políticas, econômicas, sociais e emocionais na consecução deste processo.

A mestre Valverde (2008) identificou que jovens do ensino médio não apresentavam uma orientação comum quanto à política de cotas na Universidade de Brasília. Seus resultados permitiram à autora inferir que as contestações dos jovens registradas na pesquisa se baseavam no desconhecimento dos fatos que geraram cotas raciais nas universidades e na dificuldade que os dois grupos pesquisados (“Arte por toda parte” e “Contraste”) possuíam quanto a se posicionarem a partir de uma identidade racial, enquanto pardos ou pretos, e quanto aos desdobramentos que essa identificação gera socialmente. A mestre trata também dos subtemas “argumentos de justificação das ações afirmativas”, “desigualdade racial e educacional” e “construção da identidade”.

A mestre Matta (2005) relata que, ao entrar em contato com seu objeto de estudo (cotistas na UENF), refletiu sobre o que chama de construção da identidade no campus, considerando a questão do preconceito e a da inserção das cotas como elemento suscitador de

uma construção identitária. A dissertação trata a identidade como um processo em formação que não parte apenas do indivíduo, mas também de suas relações sociais. A pesquisa propõe responder à questão: “o que a política de cotas representa na construção da identidade do estudante beneficiado pela política? o que muda em relação a sua identidade?”. A mestre considera estas questões como complexas porque seus estudos concluíram que a comunidade acadêmica e os próprios beneficiados pela política preferiram o modelo tradicional do mérito (formal) e/ou o da política relacionada às diferenças econômicas. A dissertação desenvolve ainda os subtemas “demanda e desempenho no vestibular”, “rendimento e evasão no curso”, “desigualdade racial e educacional” e “implementação das cotas”.

3.3.4.2 Subtema: desigualdade racial e educacional

Este subtema considera que as diferenças raciais são acentuadas e expressivas na educação, com prejuízo para os estudantes negros na educação básica e, conseqüentemente, na educação superior. No estudo realizado por Henriques sobre a “Desigualdade racial no Brasil” (2001, p.26) foi feita uma estimativa na qual cerca de 55% da diferença salarial entre brancos e não brancos está associada à desigualdade educacional, sendo “uma parte derivada da discriminação gerada no interior do sistema educacional e outra parte da herança da discriminação infligida às gerações dos pais dos estudantes”.

Discorrendo sobre o subtema da desigualdade racial e educacional identificamos dez dissertações.

Constâncio (2009) escreve sobre as desigualdades educacionais que marcam a trajetória de vida da população de negros e afrodescentes no Brasil, numa perspectiva de comparação com a população branca. O mestre afirma que o campo educacional reproduz os conflitos sociais por abrigar em seu interior práticas de seleção que condicionam o aluno negro a uma breve passagem pelo aprendizado institucionalizado. Nos termos do autor, a escola mantém desigualdades ao estancar a possibilidade de aquisição do capital educacional que poderia ser convertido em vantagens sociais para a população negra.

O autor afirma ainda que alguns estudos revelam que os alunos autodeclarados pardos e brancos apresentam desempenho superior aos alunos considerados pretos, nas mesmas condições socioeconômicas. O mestre utiliza, para fundamentar a discussão, modelos de regressão de níveis hierárquicos para uma população presente nas séries iniciais do sistema educacional. Para isso, foram usadas as bases de dados apresentadas pelo Censo Demográfico

2000, PNAD (Pesquisa nacional por amostra de domicílios) e Censo Escolar dos anos de 2006, além dos resultados de avaliações em larga escala do SAEB, PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), SAERS (Sistema de Avaliação Estadual da Educação no Rio Grande do Sul) e Nova Escola.

A mestre Cunha (2006) ressalta que a sociedade brasileira, diante das flagrantes desigualdades sociais que marcam a população negra, associadas por muitos a um sistema educacional segregador, nos últimos tempos está passando por um processo de conscientização das injustiças que permeiam, particularmente, as relações raciais.

Figueiredo (2008), ao discutir as políticas universalistas tidas como a grande causadora das desigualdades sociais insere a população negra nessa realidade como grande vítima dessas políticas. A mestre sugere que estas devem ser substituídas por ações afirmativas, políticas focais e compensatórias voltadas para negros.

O mestre Grisa (2009) afirma que existe racismo no Brasil e que o ensino superior é um dos lócus de disparidade e desigualdade tanto racial quanto social. Reafirma que a educação é o campo onde mais notamos as diferenças sociais e raciais com o acesso muito limitado de estudantes negros à universidade pública.

Matta (2005) assegura que enfrentar as desigualdades raciais torna-se um imperativo ético-político-social e que é preciso romper com o legado discriminatório que prejudica a população negra. É um fato inédito reconhecer as desigualdades ao implementar as cotas para negros nas universidades.

A mestre Moya (2009) ressalta que os indicadores sociais de pesquisas oficiais do país demonstram que existem profundas desigualdades nas condições de vida dos brasileiros que perpassam desde o acesso aos direitos básicos, como saneamento básico até o acesso às universidades. A pesquisadora deixa evidente que as condições desiguais possuem um evidente corte racial, regional e de gênero que retratam a grande desigualdade que marca a população negra.

Sacramento (2005), tendo em vista o quadro de desigualdades em nosso país e os recortes raciais realizados por diferentes pesquisas, conclui que, em especial para os jovens pertencentes às camadas populares e trabalhadoras, a escola ainda se apresenta como garantia do caminho para se chegar à universidade e fortalece a expectativa de mobilidade social, muito embora os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontem que, entre 1997 e 2007, o acesso dos negros ao ensino superior tenha crescido, este acesso continua sendo metade do verificado entre os brancos.

A mestre Silva (2008) parte da premissa de que as desigualdades raciais no Brasil se encontram estruturalmente instaladas e que o reconhecimento apenas das desigualdades sociais entre os diferentes setores da sociedade constitui-se em uma estratégia perversa de manutenção de desigualdades de cunho racial.

Soares (2007) pesquisa a ocorrência de desigualdades raciais no ensino superior que possam justificar a adoção de ações afirmativas. A mestre cita pesquisadores como Telles (2003), Valle Silva (1999) e outros que concordam que a educação está no centro das desigualdades raciais. Na dissertação, indica que a desigualdade racial de recompensas mediada pela distribuição dos grupos raciais está na estrutura de classes, na hierarquia educacional e nas regiões desigualmente desenvolvidas. A mestre afirma ainda que as desigualdades na educação confirmam o círculo vicioso de desvantagem para negros e mostram a natureza perversa do racismo à brasileira.

A dissertação da mestre Valverde (2008) versa sobre desigualdade racial e social de forma geral, apontando justificativas para cotas raciais na universidade e indicando uma falsa noção de mérito por parte das orientações dos grupos pesquisados (jovens estudantes do Ensino Médio) ao se posicionarem sobre as cotas raciais. A mestre apresenta na pesquisa, por meio dos jovens entrevistados, parte do senso comum da época vinculado na mídia sobre as cotas raciais.

3.3.4.3 Subtema: programa de permanência dos cotistas

Viabilizar a permanência dos alunos cotistas é um dos entraves para que a política de ações afirmativas com cotas raciais se configure como instrumento não só de ingresso, mas principalmente de conclusão dos cursos nas universidades federais, embora cotas e estratégias de permanência façam parte de uma mesma política pública. Identificamos o tema da permanência dos cotistas em quatro dissertações, em duas delas como assunto principal e em duas como assunto secundário.

A mestre Luiz (2010)⁶⁹, considerando o grau de importância dos programas voltados para a permanência, analisa aspectos do programa Brasil Afroatitude, já mencionado. A pesquisadora ressalta que a assinatura do programa foi viabilizada pelo corpo técnico com gestores especialistas na problemática racial brasileira. Entre os vários objetivos do programa, destaca o fortalecimento do protagonismo juvenil negro. Oficialmente, o programa foi extinto

⁶⁹Programa Brasil Afroatitude como estratégia de política sócio-racial inclusiva/UnB/2010.

em 2007, mas continuou em outros pólos que conseguiram financiamento direto nas universidades. A pesquisa traz o programa como potencializador de transformação e de inserção dos alunos cotistas, tendo estes como sujeitos da pesquisa.

O estudo da mestre abrange alunos que ingressaram no primeiro vestibular com cotas da UnB e remeteu também à construção de uma identidade negra ao elencar como ganho simbólico o aumento da autoestima, em função do processo de construção e fortalecimento de uma identidade negra mais positiva. A pesquisadora considera que o aumento da autoestima é fundamental do ponto de vista da aceitação da negritude que envolve aspectos da saúde física e mental. Esse ganho simbólico também está amparado pela promoção da autonomia e emancipação dos alunos por meio da bolsa auxílio e de uma qualificação profissional diferenciada com a iniciação científica, contribuindo na construção positiva de si mesmo. A dissertação ainda desenvolve alguns subtemas como “construção da identidade”, e os temas “Aspectos jurídicos das ações afirmativas” e “Trajetória de vida” como assuntos secundários.

A mestre Silva (2008) localizou o Programa Ações Afirmativas na UFMG, e o escolheu por ser um programa declaradamente de ação afirmativa. Este programa integrou o conjunto dos 27 projetos aprovados no Concurso Nacional Cor no Ensino Superior, promovido pelo Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCor), do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, com apoio da Fundação Ford, no ano de 2001. A primeira iniciativa do PPCor foi o Concurso Cor no Ensino Superior, resultado da parceria com a Fundação Ford, que permitiu o apoio e acompanhamento de projetos destinados a promover e ampliar as possibilidades de acesso e permanência de estudantes negros/as no ensino universitário, sendo o Ações Afirmativas um dos projetos selecionados pelo PPCor na sua primeira edição.

O programa da UFMG subvencionado pelo PPCor, nos seus dois primeiros anos, foi uma proposta que apresentava estratégias de intervenção com vistas a reduzir os efeitos antidemocráticos dos processos de seleção e exclusão social impostos aos afro-brasileiros e a promover a permanência bem sucedida de estudantes negros (as), sobretudo os (as) de baixa-renda regularmente matriculados (as) nos cursos de graduação da UFMG; visando também a entrada destes (as) nos cursos de pós-graduação. O programa permaneceu durante dois anos vinculado a esse concurso e posteriormente evoluiu para a condição de um programa de extensão, ensino e pesquisa, passando a contar com várias parcerias que fizeram dele uma das

experiências mais regulares de permanência de estudantes negros (as) no ensino superior brasileiro (FONSECA, 2007).

Este programa se estrutura a partir de duas linhas de ação. A primeira envolve atividades que visam apoiar os (as) estudantes beneficiários (as) do programa, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto material, objetivando ainda sua entrada na pós-graduação. A segunda volta-se para o desenvolvimento de sua identidade racial, a partir de debates, no interior da universidade, acerca da questão racial na sociedade brasileira e do envolvimento dos (as) alunos (as) em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Apresenta ainda uma possibilidade de qualificar a trajetória de alunos negros e carentes (a partir de critérios sócio-econômicos) na UFMG, se caracterizando como um programa voltado para a permanência do (a) aluno (a) negro (a) na universidade.

A mestre Teive (2006)⁷⁰ desenvolve como um dos questionamentos do estudo a permanência dos cotistas na UnB. Na pesquisa, utiliza a análise de conteúdo, análise de documentos e entrevista semiestruturada, tendo como objetivo perceber a relação dos alunos cotistas do grupo em estudo com a comunidade acadêmica e a UnB.

Os alunos beneficiários do Programa Afroatitude colocaram suas percepções sobre as cotas raciais e as possibilidades de permanência destes. O programa é uma parceria entre a universidade e o programa nacional de DST/AIDS do Ministério da Saúde, conforme já mencionamos. Segundo a autora, iniciou-se no segundo semestre de 2004, com o ingresso dos primeiros cotistas e instituído em janeiro de 2006 pelo professor doutor Mário Ângelo.

Entre os critérios para o ingresso no Programa, é necessário ser cotista e estar incluído nos grupos de baixa renda 1 ou 2 (classificação da diretoria de desenvolvimento social). Acontecem reuniões semanais, atividades temáticas e acompanhamento por meio dos projetos de pesquisa desenvolvidos.

A autora assegura que o programa de permanência é indispensável para garantir que os cotistas concluam os cursos superiores nas universidades, considerando que são classificados, em sua maioria, como baixa renda. Na dissertação, desenvolve ainda os subtemas “construção da identidade” e “permanência dos cotistas” que estão inseridos no Tema” Trajetória de vida”.

⁷⁰A política de cotas na Universidade de Brasília: desafios para as ações afirmativas e combate às desigualdades raciais/UnB/2006.

3.3.4.4. Subtema: Implementação das cotas

A implementação de ações afirmativas com cotas (raciais, sociais e/ou bônus) iniciou nas universidades uma busca pelo entendimento do processo que aconteceu por meio de Lei Estadual ou por decisão dos conselhos universitários. Encontramos dez dissertações que tratam deste subtema como assunto principal e/ou secundário.

O mestre Galvão (2009)⁷¹ analisa a implementação do sistema de cotas na UERJ, na UnB e na UFG e discorre sobre os argumentos de justificação das ações afirmativas em cada universidade. A pesquisa conclui que na UnB prevaleceu a diversidade necessária para a produção do conhecimento com cotas apenas raciais. Na UERJ, cuja implementação aconteceu via Lei Estadual, o argumento que prevalece é o da justiça social. Mas ao contextualizar o caso da UFG, onde o autor defendeu sua dissertação, ressalta que quando foi alterado o relatório da Câmara de Graduação do Conselho de Pesquisa, Ensino, Extensão e Cultura da Universidade e posto para apreciação do conselho, foi aprovado a substituição do termo “negro” por “negro oriundo da escola pública”. Desta maneira, o mestre entende que o programa UFGIncluiu subordinou o argumento da diversidade ao da justiça social. O autor trata também do subtema “argumentos de justificação das ações afirmativas” conjugando-os como principais na dissertação.

Grisa (2009)⁷² discute a implementação das ações afirmativas e utiliza relatos das comissões relacionadas às ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Conselho Universitário (CONSUN). Na pesquisa, adota a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, análise de documentos, narrativas e observação participante. O mestre desenvolve ainda o subtema “implementação das cotas” como principal na dissertação e ainda alguns subtemas do tema “Contexto das Ações Afirmativas”, que são: “efeitos do racismo na educação”, “desigualdade educacional e racial” e “construção da identidade”.

A mestre Matta (2005) discute o contexto de implementação das ações afirmativas por meio da Lei Estadual nº 3708/2001, que reservou 40% das vagas de graduação oferecidas pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) para estudantes negros. Na dissertação, utiliza a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de levantamento (*survey*) com dados secundários. A pesquisadora registra uma desigualdade educacional gerada pelos séculos de exclusão que não se amenizaram no sistema

⁷¹Cotas raciais como política de admissão na UERJ, UnB e o caso da UFG/UFG/2009.

⁷²As ações afirmativas na UFRGS: Uma análise do processo de implantação/UFRGS/2009.

educacional brasileiro. No correto entendimento da autora, os danos causados pela desigualdade social atingem de modo acentuado a população negra e pobre, agravados pelo racismo e pela discriminação racial. Sugere que a escravização da população negra explicaria a relação entre pobreza e cor da pele e reconhece os avanços das cotas raciais nas universidades. A pesquisadora propõe compreender o universo não só de acesso, mas também de permanência na universidade dos alunos beneficiados pelas cotas. Adota o subtema “implementação das cotas” como principal na dissertação, tratando também dos subtemas “desigualdade educacional e racial” e “efeitos do racismo na educação”.

A mestre Oliveira (2006)⁷³ analisa o processo de implementação da Lei 73/1999 que instituiu cotas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o diálogo travado entre o Movimento Social Negro, o Poder Público e a universidade. Na dissertação, utiliza pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevista semiestruturada e observação participante. A mestre constatou que o processo de implementação das cotas privilegia o diálogo com a comunidade universitária e o conjunto da sociedade gaúcha em parceria com o movimento negro.

Sacramento (2005) trata da implementação de cotas para negros e pardos, na UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A implementação de cotas na UERJ foi determinada pela Lei Estadual 3.708, de 09 de novembro de 2001, incluindo também os negros e pardos beneficiados pela Lei 3.524 de 2000, que regulamenta o acesso de alunos da Escola Pública, para vigência no edital do Exame Vestibular de 2002, determinando o ingresso dos estudantes em 2003, como já apresentamos anteriormente.

Os grupos beneficiados, negros e estudantes da escola pública, competiram entre si. Sacramento entende que, ao estabelecer a modalidade cota fixa esta propôs um novo pacto social entre as elites e os grupos que foram historicamente discriminados numa nítida redistribuição de bens, direitos e recursos públicos. A formulação da Lei 3.708 e sua posterior aplicação foram marcadas pela ausência de discussões na sociedade em geral e na própria instituição, a UERJ. No entanto, Sacramento diz que é possível afirmar que a lei e outras iniciativas afins são produtos acumulados da luta histórica do Movimento Negro neste país que, desde muito tempo, resiste, apontando não só a situação desigual, entre brancos e negros numa tentativa ampla de revelar o fosso que separa os grupos citados em vários aspectos da sociedade, como também, propor ações que diminuam e reparem tais distorções. As regras que determinaram o vestibular 2002/2003 da UERJ – Universidade do Estado do Rio de

⁷³Políticas públicas e as ações afirmativas na formação de professores: cotas uma questão de classe e raça – processo de implementação da Lei 73/1999/UFRGS/2006.

Janeiro, da UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense e da Academia da Polícia Militar D. João VI da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (APM D. João VI-PMERJ), realizado sob a coordenação do DESEA – Departamento de Seleção Acadêmica – estabeleceram, neste concurso, duas etapas denominadas Exame de Qualificação e Exame Discursivo, respectivamente. Estas etapas alteraram critérios de ingressos anteriores e permaneceram sendo usados nos vestibulares seguintes – 2003/2004 e 2004/2005.

Identificamos outras quatro dissertações que contextualizam o processo de implementação das ações afirmativas como assunto secundário nas dissertações, abordando o critério racial nas universidades. Na dissertação da mestre Watzlawick (2011) o processo de inclusão das pessoas com deficiência é apresentado por meio das cotas junto ao Programa de Ações Afirmativas no primeiro semestre de 2009 na Universidade Federal de Santa Maria.

Na dissertação de Cunha (2006), a mestre discorre sobre a adoção de cotas raciais na Universidade de Brasília e suas peculiaridades com reserva de 20% das vagas para negros a partir do 2º vestibular de 2004. A mestre Soares (2007) trata da implementação do sistema de cotas para egressos de escolas públicas na Universidade Federal de Juiz de Fora, aprovado por meio do conselho superior da instituição em novembro de 2004 e analisa os dados do vestibular de 2006, primeiro a adotar a reserva de vagas. A mestre reafirma a necessidade de fortalecer o ingresso e a permanência de cotistas para que a meta de democratizar o acesso à universidade pública, de fato, seja atingida. Medeiros (2009) discorre de forma geral sobre a implementação das cotas nas universidades e sobre as contestações desencadeadas na sociedade brasileira e nos meios jurídicos pelos que se sentiram prejudicados com a política de ações afirmativas nas universidades.

Diante da definição dos possíveis temas e subtemas a partir do estudo sobre ações afirmativas nas universidades, percebemos um verdadeiro “mosaico” onde constatamos diversos aspectos que cercam a implementação das ações afirmativas.

Abarcando um campo maior de discussão, definimos os temas “ações afirmativas e democratização do acesso”, as “Comparações entre cotistas e não cotistas”, o “Contexto das ações afirmativas” considerando que este pode ser histórico, político, econômico, educacional e a “Trajetória de vida” que pode ser familiar, profissional, educacional e acadêmica e/ou interligados entre si. Estes temas, de maneira geral, retratam o contexto que impulsiona as ações afirmativas, particularmente na modalidade de cotas raciais nas universidades.

Os temas retratam ainda a constituição do racismo brasileiro desencadeando as discussões que geraram os subtemas como “Desigualdade social e educacional”, os “Efeitos

do racismo na educação”, os “Argumentos de justificação das ações afirmativas”, as “Desigualdades racial e educacional”, os “Aspectos jurídicos das ações afirmativas”, e a “Mídia e discurso sobre ações afirmativas”.

Por meio dos temas e seus desdobramentos, foi possível perceber o poder exercido pelo discurso adotado pela mídia ao abordar o tema das ações afirmativas e alguns pontos convergentes como a naturalização do lugar de desprestígio do negro e os conflitos gerados no meio acadêmico e a manifestação de argumentos que reforçam a estereotipia da população negra, cunhada como justificativa para escravização dessas pessoas e, posteriormente, para justificar a ausência de políticas públicas, após a abolição. Estes discursos, no âmbito do Poder Judiciário brasileiro, apresentam uma vertente que revela um confronto conceitual entre igualdade jurídica e constitucional (justificativa do mérito) e a igualdade substantiva. Esta sugere um tratamento desigual para os desiguais social e juridicamente, propondo o argumento da justiça social.

Todas essas abordagens cercam a efetiva implementação das cotas nas universidades e geram outros desdobramentos como os que deram origem aos subtemas o “Processo de debate e aprovação das cotas”, a “Implementação das cotas”, a “Inclusão do deficiente” que giram em torno da efetiva adoção das ações afirmativas seja por meio de lei estadual, pelos conselhos universitários, ou pelas demandas geradas para as universidades com o ingresso de estudantes negros.

Ao apresentar os temas e subtemas acima, podemos inferir a presença ativa de alguns atores que contribuíram de forma direta e indireta no fortalecimento do debate, entre os acadêmicos, sobre as ações afirmativas na sociedade. Seja por meio dos movimentos negros que reivindicam direitos, justiça social e elegem a educação como prioridade no combate às várias faces do racismo que geram as desigualdades e a discriminação racial; seja por meio do Estado que inicia a adoção de medidas para atender as demandas da população negra, ou ainda, por meio dos cientistas sociais e acadêmicos que introduzem a questão racial como tema central nas discussões que tratam da democracia racial, da igualdade racial e do ingresso na universidade pública.

Abrimos aqui um parêntese explicativo sobre os subtemas “Desigualdade social e educacional” e “Desigualdade racial e educacional”.

É fato que as desigualdades raciais no Brasil se encontram estruturalmente instaladas, e que o reconhecimento apenas das desigualdades sociais entre os diferentes setores da sociedade constitui-se em uma estratégia perversa de manutenção de desigualdades

de cunho racial. Ao identificarmos as duas abordagens como subtemas promovemos uma interlocução entre as bases que sustentam os argumentos de justificativa das ações afirmativas que tratam da justiça social e o que conjuga o argumento da justiça social com o da reparação, como discutimos anteriormente.

Em subtemas como a “Demanda e desempenho no vestibular”, o “Rendimento e evasão no curso”, a “Construção da identidade”, e o “Programa de permanência dos cotistas” passamos a tratar de forma direta ou indireta dos sujeitos beneficiados pela política de ações afirmativa nas universidades, os cotistas.

Ao ingressarem na educação superior, os alunos beneficiados pelas cotas para negros contrariam os indicadores nacionais quanto à escolaridade da população negra. Por meio de divulgação na mídia e dos argumentos contrários às cotas raciais julgou-se que estes estudantes apresentariam uma trajetória acadêmica permeada de dificuldades, caracterizada por diversas interrupções. O discurso defendido determinava a impossibilidade de acompanhamento das disciplinas e, conseqüentemente, a uma queda na qualidade do ensino nos cursos de graduação. Podemos perceber nas dissertações que tratam das “Comparações entre cotistas e não cotistas” que foi uma construção precipitada ao constatar-se que a maioria dos estudantes se mantém no mesmo padrão de rendimento acadêmico ou com rendimentos acima dos alunos que ingressaram pelo sistema universal.

Quanto aos vários aspectos que cercam a trajetória dos cotistas, os dados sobre a escolaridade dos pais que poderiam ser pouco instruídos e por causa disso, despertariam nos cotistas o desejo de ingressar na universidade, considerando-a como fator de mobilidade social, se apresentou como um fator de motivação. Podemos perceber pela abordagem dos mestres, ao tratar das trajetórias dos cotistas, que a figura da mãe assume um papel de referência. Percebemos também que nas discussões sobre a “Demanda e desempenho no vestibular” que, ao escolher os cursos, muitos alunos negros ao chegarem à universidade já participam do mercado de trabalho, escolhendo, por vezes, cursos noturnos e/ou classificados como de baixo prestígio, retratando novamente o cenário de desigualdade social e educacional brasileiro. Logo, o acesso à universidade e as escolhas profissionais dos cotistas também são determinadas pelos fatores de exclusão presentes, tanto nas relações sociais, como no processo de escolarização dos estudantes negros, o que nos remete novamente ao histórico da construção do Estado brasileiro e como as relações raciais e sociais no Brasil foram estabelecidas e suas conseqüências para a população negra. Sequelas estas que geraram as bases para a implementação de cotas nas universidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve as dissertações defendidas em universidades federais que adotaram algum tipo de ação afirmativa como universo de estudo. Nessas universidades federais foram consideradas as dissertações defendidas entre 2001 e 2011 e que trataram de ações afirmativas (AAs). O objetivo da pesquisa foi o de analisar argumentos de justificação presentes em conceitos de ações afirmativas identificados nas referidas dissertações, bem como mapear e discutir temas e subtemas que foram abordados nas mencionadas dissertações.

Na pesquisa utilizamos duas unidades de análise: na primeira etapa usamos como unidade de análise os conceitos de ações afirmativas apresentados pelos autores referenciados pelos mestres em suas dissertações e buscamos identificar e analisar os argumentos de justificação que estavam explícita ou implicitamente presentes nos referidos conceitos; na segunda etapa da pesquisa, utilizamos as dissertações como unidades de análise e buscamos identificar e discutir os temas e subtemas que foram tratados.

De acordo com a pesquisa, na primeira etapa, identificamos que em 46 % dos conceitos de ações afirmativas, dos autores referenciados pelos mestres, prevaleceu o argumento da justiça social conjugado com o argumento da reparação. Tais conceitos sinalizaram para o combate a desigualdade racial que se instaurou no país após a abolição da escravatura. Momento em que não foram construídas políticas públicas voltadas para a população negra, voltadas para a inclusão no mercado de trabalho e nas escolas, estes ficaram à margem do trabalho assalariado e da educação.

Observamos que o argumento da justiça social foi identificado em 29% dos conceitos de ações afirmativas, elaborados pelos autores referenciados. Isso quer dizer que quase um terço dos autores, em seus conceitos, consideram apenas o argumento da justiça social. Inferimos que nestes conceitos estão sendo consideradas as desigualdades baseadas em questões econômicas com recorte de pobreza.

Adiante na análise, percebemos que o argumento da reparação sem estar associado a qualquer outra conjectura aparece em 21% dos casos. Dessa forma, sinalizam para os efeitos nocivos da ausência de políticas públicas específicas para a população negra e a necessidade de reparação por parte do Estado.

Constatamos que o argumento menos frequente foi o da diversidade encontrado em um único conceito de ações afirmativas, o que corresponde a apenas 4% do total. A justificativa apresentada neste argumento se refere ao ingresso de alunos com deficiência na

universidade. Registramos que ao analisar os argumentos de justificação das ações afirmativas nas duas unidades de análise, consideramos apenas a maneira como o mestre apresentou o conceito na dissertação. Eventualmente, numa análise mais completa da obra dos autores, poderiam ser identificados outros argumentos, de forma isolada ou conjugados.

Na segunda parte, consideramos apenas as dissertações como unidade de análise. Encontramos nas análises alguns conceitos de ações afirmativas utilizadas pelos mestres de forma parcial. E frequentemente encontramos conceitos de dois ou mais autores numa mesma dissertação.

Os resultados mostraram que o argumento da justiça social combinado com o da reparação foi encontrado em 60% das dissertações. Esses resultados indicam, primeiramente, que os mestres, consciente ou inconscientemente, valorizam fortemente o argumento da justiça social combinado com o da reparação. Em segundo lugar apareceu o argumento da justiça social isoladamente, que foi identificado em 28% das dissertações. O conjunto desses resultados nos permite afirmar que o argumento da justiça social é o mais importante para os mestres, pois ele está presente – de modo isolado ou combinado com outro argumento – em quase 90% das dissertações. Por fim, constatamos que em apenas 10% das dissertações foram identificados conceitos de AAs que se baseiam somente no argumento da reparação, e uma única dissertação (2%) usou um conceito baseado exclusivamente na diversidade.

Sendo assim, para os autores dos conceitos referenciados pelos mestres o argumento que predominou foi o da justiça social conjugado com o argumento da reparação. O que demonstra uma real preocupação, não somente com a desigualdade social, mas também com o caráter racial que esta desigualdade assume na sociedade brasileira. Em seguida prevaleceu o argumento da justiça social isoladamente. Em terceiro ficou o argumento da reparação e em último lugar apareceu o argumento da diversidade.

Obtivemos resultados similares quando as unidades de análise passaram a serem as dissertações. Nas dissertações também prevaleceu autores que tratam do argumento da justiça social conjugado com o da reparação, reafirmando a tendência de combater as duas faces da desigualdade no Brasil. Em seguida, apareceu o argumento da justiça social. Quanto aos argumentos de justificação que trata da reparação e da diversidade, sua ordem foi à mesma que a encontrada entre os autores (3º e último lugar).

Como resultados desta primeira etapa da pesquisa, surgiram alguns questionamentos relacionados aos conceitos de ações afirmativas, aos argumentos utilizados pelos autores e a escolha dos conceitos feita pelos mestres nas dissertações. Por que prevalece

o argumento da justiça social conjugado com o da reparação, seguido do argumento da justiça social nas duas unidades de análises? Seria um reflexo da história de desigualdade do país e o longo período de escravização da população negra? Ao eleger essa conjugação, o argumento da justiça social conjugado com o argumento da reparação, colocando num plano secundário outros argumentos, os mestres manifestam uma preferência por esta linha de justificação das ações afirmativas?

Poderíamos inferir dos resultados que há necessidade de se desenvolverem políticas públicas dirigidas preferencialmente à população negra como sugere o argumento da reparação, sem negligenciar as políticas sociais de cunho universal de que trata o argumento da justiça social. Políticas de inclusão social e econômica também com critério racial. Políticas de ação afirmativa, que contribuam para romper com nossa excessiva desigualdade, racial e social, refletidas na educação superior. Explicitamos que para enfrentar o desafio histórico da injustiça social e da desigualdade racial é preciso a desnaturalização do racismo, como sugere a conjugação dos argumentos de justificação acima.

Na segunda etapa da pesquisa, identificamos os temas e subtemas abordados nas dissertações analisadas. Constatamos que estes podem estar interligados a uma ou mais vertentes da discussão e indicar o contexto histórico, político, racial e econômico que motivaram as discussões sobre ações afirmativas e as cotas na educação superior. Identificamos temas maiores como: i) “ações afirmativas e a democratização do acesso”; ii) “comparações entre cotistas e não cotistas”; iii) “contexto das ações afirmativas” e iv) “trajetória de vida” que pode ser familiar, profissional, educacional e/ou acadêmica.

Estes temas e subtemas identificados se interligam no processo de discussão que movimenta a comunidade acadêmica e permite que o mestre revele seu lugar de fala, por vezes reivindicando seu pertencimento racial ou expondo parte da própria trajetória de vida, ou, em caso específico, a própria motivação para o estudo.

Identificamos subtemas como: i) “desigualdade social e educacional”; ii) “efeitos do racismo na educação”; iii) “argumentos de justificação das ações afirmativas”; iv) “aspectos jurídicos das ações afirmativas”; v) “mídia e discurso sobre ações afirmativas”; vi) “processo de debate e aprovação das cotas”; vii) “desigualdade racial e educacional” e viii) “implementação das cotas”. Percebemos que as dissertações discutem as ações afirmativas como uma consequência ora da desigualdade social e ora da desigualdade racial, por vezes fazendo intersecção entre as duas.

Ao abordar a temática da desigualdade social e a da desigualdade racial, os estudos nos revelaram duas perspectivas distintas. Na primeira perspectiva, estão os que sugerem combater a desigualdade social, pois a compreendem por uma visão predominantemente econômica, desconsiderando total ou parcialmente as intersecções entre o ser pobre e o ser negro. As recomendações decorrentes desta concepção baseiam-se em políticas de cunho universalista, que quando muito consideram apenas um recorte de pobreza para políticas mais específicas. Esta perspectiva remete ao argumento da justiça social como justificativa das AAs, identificado como o segundo mais importante na primeira etapa da pesquisa. Não é gratuita a segunda posição obtida pelo argumento da justiça social. E sugerimos que a principal via para enfrentar a desigualdade no Brasil é desnaturalizá-la e tratar a questão racial como um agente estruturante da desigualdade social.

Na segunda perspectiva, observamos o combate às desigualdades raciais no cerne daqueles que entendem tais desigualdades como resultado de um processo de racialização que configurou e consolidou socialmente uma parcela da população (não branca) e a alocou em uma posição social de desprestígio. As propostas políticas decorrentes desta perspectiva compreendem a raça como uma categoria de inteligibilidade deste processo e que, portanto, é considerada essencial para o combate das desigualdades materiais e simbólicas oriundas do racismo.

Esta perspectiva nos direciona ao argumento de justificativa da justiça social conjugado com o argumento da reparação, que prevalecem nas duas unidades de análise da primeira parte da pesquisa. Estas duas perspectivas estão presentes nas abordagens que se posicionam contra e a favor das ações afirmativas na educação superior.

Outro ponto presente no discurso dos que se posicionam contra as cotas é a discussão que gira em torno da meritocracia presente nos temas e subtemas identificados. Estes discursos que evocam o mérito partem do pressuposto de que vivemos em um cenário de igualdade de oportunidades e nivelamento na disputa por vagas na educação superior. No entanto, isto nunca existiu de fato como realidade concreta, ao longo de toda história da educação brasileira, principalmente no que concerne à população negra.

Um tema presente, nas dissertações analisadas, é o que trata do sujeito beneficiado pela política de cotas raciais ou outra modalidade de ação afirmativa. As discussões dessa temática foram classificadas e identificadas nos subtemas: (a) “inclusão do deficiente”; (b) “demanda e desempenho no vestibular”; (c) “rendimento e evasão no curso”; (d) “construção da identidade” – que pode tratar de uma identidade racial e/ou de gênero; (e) “trajetória de

vida” e (f) “programa de permanência dos cotistas”. A figura dos cotistas, enquanto sujeitos, aparece em discussões sobre candidatos ao vestibular e sobre alunos na universidade. Presente também em outras questões tais como: i) o espaço acadêmico e a acessibilidade de alunos com deficiência; ii) a suposta queda na excelência acadêmica com o ingresso dos alunos cotistas, questionando o desempenho no vestibular e o rendimento nas disciplinas; e ainda, iii) a permanência desses alunos na universidade e os programas oferecidos pelas IES.

Para além das muitas pesquisas voltadas para o formato, a história e a avaliação das políticas públicas com cotas, identificamos os traços de um perfil do sujeito cotista nas dissertações que abordaram o tema “trajetória de vida” e o subtema “construção da identidade”. Percebemos que um dos objetivos das dissertações foi o de investigar e compreender tais políticas por meio dos indivíduos beneficiados pelas cotas. Ao tentar se inserir e se adequar a um modelo de educação que não reconhecia e tampouco legitimava experiências vividas pela população negra, os cotistas apresentam situações como a dificuldade de se manter no espaço acadêmico e as várias faces de uma identidade que se constrói (ou reconstrói) dentro do espaço universitário.

Um aspecto abordado nos estudos sobre “trajetória de vida” e “construção da identidade” é a investigação sobre os processos que envolvem a constituição da identidade do estudante negro que ingressou pelas cotas, as noções de pertença e reconhecimento dentro da lógica das relações raciais brasileiras e, ainda, seus anseios, medos e estratégias para permanecer nos cursos, além de se manter economicamente.

Os estudos que apresentam o subtema “programa de permanência dos cotistas” indicam que as políticas de ação afirmativa que contemplam o acesso devem também incluir ações para a permanência dos cotistas. A conjugação do acesso com permanência é fundamental para garantir maior presença de negros/as nas universidades e, conseqüentemente, no mercado de trabalho, na mídia e em espaços de prestígio. Tal presença contribuiria para transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra, como sugere J. Gomes (2001) ao discorrer sobre os objetivos das ações afirmativas.

A discussão gerada pela implementação das cotas e a divulgação dos aspectos avaliativos, pontuais ou de forma mais ampla, indicam também que a sociedade brasileira e as universidades ganham com a inclusão étnico-racial em seus espaços universitários, e que estudos sobre desigualdade e discriminação na educação superior e na sociedade brasileira interessam tanto à produção científico-acadêmica quanto à formulação de políticas públicas

pelo Estado. Tal fato nos remete, indiretamente, aos índices da educação básica que revelam que 80% dos alunos do ensino médio estudam na rede pública e menos de 20% desses alunos ingressam na universidade pública. Isto nos leva a questionar o papel social desempenhado pela universidade pública nos dias atuais. Tais dados apontam para a necessidade de uma revisão desse papel e também dos critérios do vestibular, ao constatarmos o bom desempenho dos cotistas no decorrer do curso; muitos não teriam ingressado sem as cotas, sejam cotistas negros, sejam ex-alunos de escola pública.

As dissertações analisadas revelam que a implementação das cotas para negros no ensino superior brasileiro tem aberto inúmeras reflexões sobre as relações raciais e sociais no Brasil, que haviam sido silenciadas quase totalmente ao longo de todo o século XX. Dentre elas, podemos citar o fato de a universidade ter mantido o discurso do mérito ignorando a pouca participação de estudantes negros nos cursos, em particular, nos cursos de alto prestígio. Um tipo de postura e de “silenciamento” que poderíamos chamar de racialização do espaço acadêmico que, de acordo com o que aponta nossa pesquisa, deve ser combatido prioritariamente com políticas públicas de ação afirmativa com base no argumento da justiça social conjugado com o argumento da reparação.

Para ilustrar parte destas conclusões, retomamos a figura do ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim B. Gomes, primeiro negro a ocupar esta posição e referenciado por uma boa parcela dos mestres/as que utilizaram seu conceito e seus objetivos das ações afirmativas. Ao ser escolhido em 2003, durante o governo do ex-presidente Lula, a justificativa primeira da imprensa para a escolha era o fato do ministro ser negro (Moya, 2009). Posteriormente, trataram da sua competência enquanto jurista.

Esta postura revela dois aspectos. O primeiro aspecto remete ao modo como é utilizado o discurso meritocrático dominante como orientação e justificativa das relações e dos cargos de poder do país. O segundo refere-se ao profundo processo de racialização presente em nossa sociedade, o qual prontamente tem o poder de definir a pessoa negra em virtude de sua cor ou raça. Isso quer dizer que não viram no ministro, naquele momento, somente um homem, mas um homem negro e isto foi suficiente para encobrir, em alguns segundos, a sua trajetória acadêmica e profissional.

Essa situação sinaliza que a sua individualidade, requisito essencial da ideologia meritocrática, está suspensa ou negada porque sua definição social enquanto pessoa é necessariamente coletiva e de acordo com os estereótipos infundidos pela ideologia racial e pela proposta de “branqueamento” da população brasileira. Neste caso, lhe negavam o mérito

por estar inserido em um grupo estereotipado, como discutido nas análises de nosso estudo no tema “comparações entre cotistas e não cotistas”.

Questões como estas estão presentes em vários outros espaços: educacionais, profissionais, religiosos e nos quais, de uma forma geral, a presença do negro é vista com estranhamento. Um exemplo de questão parecida é a seleção empreendida pelas universidades nos cursos de pós-graduação. A seleção espelha grande parte das discussões que empreendemos sobre mérito, relações de poder e a ausência de pesquisadores negros nas universidades.

Na discussão do tema “trajetórias de vida”, relatamos um pouco das dificuldades enfrentadas pela população negra antes e durante o processo de ingresso na universidade em cursos de graduação. Como proposta para futuras pesquisas, sugiro continuar o estudo deste tema com alunos negros que ingressaram nos cursos de pós-graduação, tratando de suas trajetórias de ingresso e defesa de dissertações e teses. Considerando minha experiência particular e o quão forte é a ideologia do racismo em estruturas como a universitária, tenho uma hipótese: que a discriminação racial, em espaços de construção do conhecimento, fortalecimento de ideologias e de poder adquire um caráter perverso que pode anular a trajetória acadêmica do negro, como o questionamento da capacidade intelectual e da ‘habilidade’ para pesquisas.

Diante do exposto e das sugestões para futuras pesquisas, cremos que seria desejável adotar ações afirmativas voltadas para a pós-graduação nas universidades, públicas e particulares, bem como aprofundar pesquisas voltadas para os aspectos avaliativos das ações afirmativas na graduação e para os possíveis impactos sociais e acadêmicos gerados pela inclusão de alunos e pesquisadores negros na educação superior.

Em suma, manifestamos o nosso desejo que os dados aqui apresentados e discutidos motivem novas investigações e que possam aprofundar questões suscitadas em nossa pesquisa, de maneira a colaborar efetivamente não apenas para o cumprimento da lei, mas principalmente que cooperem na elaboração e implementação de políticas públicas que rompam, quiçá definitivamente, com a desigualdade racial e social da população negra.

REFERÊNCIAS

Legislação e normas legais

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1990. 210 p.

_____. **Lei nº.10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-actualizada-pl.html>>. Acesso em: 08 abr. 2011.

_____. **Projeto de Lei 3627**, de 28 de abril de 2004. 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos-pdf/ref_projlei3627.pdf>. Acesso em: 17 out. 2011.

_____. **Lei nº. 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 14 mai. 2011.

_____. **Lei nº. 11.632**, de 27 de dezembro de 2007. Alteram dispositivos da Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11632.htm>. Acesso em: 21 abr. 2011.

_____. **Decreto nº. 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio os Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 03 jan. 2011.

_____. **Lei nº. 3.524**, de 28 de novembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/91488/lei-3524-00-rio-de-janeiro-rj>. Acesso em: 17 ago. 2011.

_____. **Lei nº. 3.708**, de 09 de novembro de 2001. Institui cotas de até 40% para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual do Norte Fluminense. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01-rio-de-janeiro-rjm>>. Acesso em: 12 set. 2011.

_____. **Lei nº. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

_____. **Resolução nº. 196**, de 18 de julho 2002 - Estabelece e aprova o sistema de quotas para população afro-descendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas

relativas aos cursos de graduação e pós-graduação e dá outras providências. Disponível em <<http://www.uneb.br/atos.jsp>>. Acesso em: 18 out. 2011.

Obras consultadas

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para Curso de pós graduação**. São Paulo: Atlas, 1997.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica, um guia básico para a iniciação científica**. 2. amp. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1986.

BANCO MUNDIAL. **O Estado num mundo em transformação**. Washington, 1997.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo. Editora Hucitec, 1999.

BELLINTANI, Leila Pinheiro. “Ação afirmativa” e os princípios do direito. In: **A ação afirmativa e a questão das cotas raciais para ingresso no ensino superior no Brasil**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2006.

BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. OSORIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marilia (org). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós LDB**. Brasília: Inep, 2008.

BRANDÃO, André Augusto. Avaliando experiências e reforçando o caminho das ações afirmativas. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil: A primeira Avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

_____, Andre Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação – Rio de Janeiro: DP&A, 2007.**

_____. VILLARDI, Raquel. Políticas de Ações afirmativas no ensino superior – Notas sobre o caso da UERJ. In: BRANDÃO, André Augusto. **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

_____. MATTA, Ludmila Gonçalves da. Avaliação da política de reserva de vagas na Universidade Estadual do Norte Fluminense: estudo dos alunos que ingressaram em 2003. In: BRANDÃO, André Augusto. **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

_____. QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. Sistema de cotas e desempenho de estudantes nos cursos da UFBA. In: BRANDÃO, André Augusto. **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas: Autores associados, 2005.

_____. Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo. São Paulo. Avercamp, 2007.

BRASIL. IPEA. Diretoria de Estudos Sociais (Disoc): **Desafios e perspectivas da Política Social**. PELIANO, Anna Maria (Orgs). Texto para discussão nº. 1248, Brasília, dez. 2006. Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1248.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2011.

_____. IPEA. **Estudo Desigualdades Raciais, Racismo e Políticas Públicas**. Diretoria de Estudos Sociais. Comunicado n. 04, Brasília, 13 de Maio de 2008.

_____. INEP/MEC. 2007, a.5, Portaria n. 148, 16 fev. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Programa Incluir**. In: Portal, Brasília, 2005. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu>. Acesso em: 09 out. 2011.

_____. IPEA-UNIFEM. **Retrato das Desigualdades: gênero e raça**. 2 ed. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Ciência sem Fronteiras: um programa especial de mobilidade internacional em ciência, tecnologia e inovação**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/upd_blob/0217/217221.pdf>. Acesso em: 15 set. 2012.

CAMPOS, Ernesto de Souza. **História da Universidade de São Paulo**. São Paulo: 1954.

CARDOSO, Fernando Henrique. Abertura do Seminário “Multiculturalismo e Racismo”. In: **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil - Estados Unidos/Jessé Souza** (org.), pgs. 13-17, 1997.

CARONE, I. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In Carone & M.A.S Bento (Orgs.) **Psicologia racial do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CARVALHO, José Jorge de e SEGATO, Rita Laura. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar, 2005.

CARVALHO, José Jorge de e SEGATO, Rita Laura. **Uma proposta de cotas para estudantes negros na UnB**. Brasília: Departamento de Antropologia/UnB, 2002.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene Miranda. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luíz Inácio Lula da Silva: Políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, Marluce; OLIVEIRA, João Ferreira de, MOROSINI, Marília (Org.). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto/tradução** Magna Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a História da Educação dos Negros. In: ROMÃO, Jeruse (Orgs.). **História da Educação do Negro e outras histórias**, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CUNHA, Luís Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, p.37-61, abr. 2003.

CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs). **Políticas Públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Coedição Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação Superior: setor público e iniciativa privada. MORHY, Lauro (org.). **Universidade em questão**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, vol. 1, p. 473-486.

DANTAS, Éder; SOUSA JUNIOR, Luiz de. Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior. Anped, 32º reunião, 2009. Disponível em: <<http://anped11.uerj.br/32/gt11-5581-nt.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura: Política Social e Racial no Brasil – 1917-1945**. Tradução: Claudia Santana Martins. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 29. Maio /Jun /Jul /Ago, 2005.

_____, Petrônio. **A Nova Abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

DIAS, M.A.R. Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 817-838, set. 2003.

DOURADO, L.F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **Desigualdade educacional e quotas para negros nas universidades**. São Paulo: USP/NUPES, 2003. Mimeo.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade & Poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45**. Rio de Janeiro: Acihiamé, 1980.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). Linhas Críticas – **Revista da Faculdade de Educação da UnB**, vol. 18, n. 36, maio/ago, 2013 (no prelo).

FERES JÚNIOR, João. Aspectos semânticos da discriminação racial no Brasil: para além da teoria da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 21, n. 061, p. 163-176, junho 2006a.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. **Ação afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: UnB, 2006b.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

_____, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR, João Ferreira (Orgs.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alinea, 2008.

_____, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: O Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

_____, Joaquim B. Barbosa. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peiropólis, ABONG, 2002.

_____. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, E. dos; LOBATO F. (Orgs.). **Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto. **Ações afirmativas e o combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC/BID/UNESCO, 2005. (Coleção Educação para Todos)

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10639/ 03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONÇALVES, Luis Aberto de Oliveira. De preto a afro-descendente: da cor da pele à categoria científica. In: BARBOSA, Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Trajetórias de pesquisas sobre relações étnico-raciais no Brasil – De Preto a Afrodescendente**. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

GTI - Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. In: Presidência da República. **Construindo a democracia racial**. Brasília: MJ, 1998.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; SILVA, Lucy Leal Melo. Ações afirmativas na Educação Superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. *Psicol. Soc.*, Ago 2007, vol.19, no.2, p.70-78. ISSN 0102-7182 Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>. Acesso em: 02 abr. 2011.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de São Paulo, 1999.

_____, Antônio Sérgio Alfredo. HUNTLEY, Lynn. (Orgs.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____, Antônio Sérgio Alfredo. (2003a). Como trabalhar com "raça" em sociologia. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, jan/jun 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2011.

_____. Contexto histórico-ideológico do das ações afirmativas no Brasil. Comunicação ao Seminário Internacional “Ações Afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban”, organizado pelo Ministério da Educação, Câmara Federal, Brasília, 2005. Disponível em <www.fflch.usp.br/sociologia/asag> Acesso em: 10 mai. 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Novas inflexões ideológicas no estudo do racismo no Brasil. In: FERES JUNIOR, J; ZONINSEIN, J. (Orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008a.

_____. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008b.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Editora 34, 2ª edição, 2004.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Ingresso em universidades de prestígio e desempenho no vestibular de grupos privilegiados negativamente: negros na Universidade de São Paulo, de 2001 a 2007**. Disponível em: <[http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Ingresso de estudantes negros na Universidade de São Paulo de 2001 a 2007.pdf](http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Ingresso%20de%20estudantes%20negros%20na%20Universidade%20de%20S%C3%A3o%20Paulo%20de%202001%20a%202007.pdf)>. Acesso em: 08 jul. 2012.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1979.

INEP. Instituto Nacional da Educação Superior. **Censos da Educação Superior de 2000, 2003 e 2006**. Disponível em:< <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior> >. Acesso em: 22 nov. 2011.

JACCOUD, L. de B.; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: Desafio das Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial. In: JACCOUD Luciana. OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Sergei SOARES. THEODORO, Mário (orgs.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. IPEA, 2008.

JACCOUD, Luciana; SILVA, Adailton; ROSA, Waldemar; LUIZ, Cristiana. Entre o racismo e a desigualdade: da constituição a promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008). In: IPEA (org), **Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise**. vol. 3. p. 261-324. Brasília: IPEA, 2008.

JENSEN, Geziela. **Políticas de cotas raciais em universidades brasileiras: entre a legitimidade e a eficácia**. Curitiba, Juruá, 2010.

JUNIOR, Hédio Silva. Ação Afirmativa para negros (as) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade. In: GONÇALVES, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e Ações Afirmativas: Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Inep, 2003.

HARPER, Shannon; RESKIN, Bárbara. Affirmative Action at school on the Job. Annual Review of Sociology. **Revista de Sociologia**, n. 31, 2005.

HENRIQUES, Ricardo. “**Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**”. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. Texto para discussão nº. 807. Disponível em: <http://desafios2.ipea.gov.br/pub/td/2001/td_0807.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli I. E.D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

MACIEL, Marco. **A questão étnica no Brasil**. Folha de São Paulo, p. A-3, 18 nov. 2000.

MAIO, Marcos Chor. **UNESCO and the study of race relations in Brazil: national ou regional issue?** Latin American research Review, nº 2, v 36, 2001. Disponível em: <http://www.ppghcs.coc.fiocruz.br/images/corpo_docente/unescoandthestudyofracelrelationsinbrazillarrvo2001.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2011.

MAUÊS, Olgaíses. **A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional**. Anped, 31º Reunião, GTI 11, 2008. Disponível em: <http://anped11.uerj.br>. Acesso em: 5 set. 2012.

MEDEIROS, C. A. **Na Lei e na Raça: Legislação e relações raciais, Brasil – Estados Unidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004 (Coleção Políticas da Cor).

MENEZES, P. L. de. **A ação afirmativa (affirmative action) no Direito Norte-Americano**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf>. Acessado em 08 de novembro de 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria Da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a15.pdf>>. Acessado em 17 de fevereiro de 2011.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, Secretaria Nacional de Direitos Humanos. **Multiculturalismo e Racismo: O papel da ação afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos**. Brasília, Julho de 1996.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, 197-217, Nov. 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. **Fronteira da igualdade no ensino superior: Excelência e justiça social**. Tese de Doutorado não-publicada, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004a, p. 8. SP.

MUNANGA, Kabenguele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Editora Inep/MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares, 2002.

NASCIMENTO, Alexandre do. Das ações afirmativas dos movimentos sociais às políticas públicas de ação afirmativa: O movimento dos cursos pré-vestibulares populares. In: **Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia**. Florianópolis: 2007. Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais – NPMS. Disponível em <http://www.sociologia.ufsc.br/npms/alexandre_do_nascimento.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2012.

NEIVA, Cláudio Cordeiro; COLLAÇO, Flávio Roberto. **Temas atuais de Educação Superior: proposições para estimular a investigação e a inovação**. Brasília: ABMES, 2006.

NEVES, Clarissa Baeta; BALBACHEVSKY, Elisabeth. **Financiamento da educação superior: lições da experiência internacional**. 2º Ciclo de seminários internacionais. Educação no século XXI: modelos de sucesso. Rio de Janeiro: SENAC, 2009.

NUNES, Edson; CARVALHO, Márcia Marques de. Universidade Brasileira: acesso, exclusão social e perspectiva dos egressos. In: MORHY, Lauro (Org.). **Universidade em questão**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, vol.1.

OLIVEIRA, Iara Pietricovsky, & LIMA, Fabiano de Sousa. Acompanhamento orçamentário e avaliação da Ação do governo para as populações indígenas. In: ROCHA, Paulo Eduardo (org.) **Políticas públicas sociais: Um novo olhar sobre o orçamento da União (1995/1998)**. INESC-Instituto de estudos socioeconômicos: Brasília, 1999.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; CATANI, Afrânio Mendes. **Estudo da dimensão territorial do PPA. Estudos prospectivos setoriais e temáticos**. Módulo 4. Tema: Educação Superior. Nota Técnica. Brasília: CGEE, 2006.

ORSO, Paulino José. Tese: “**Liberalismo, neoliberalismo e educação**. Roque Spencer Maciel de Barros, um ideólogo da burguesia brasileira”. Faculdade de Educação da Unicamp, 2003.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo I. **Educação Superior**: democratizando o acesso. Brasília: INEP, 2004 (Série documental. Textos para discussão).

PAIXÃO, Marcelo J. P. **Desenvolvimento Humano e Relações Raciais**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAIVA, Angela Randolpho (Orgs.). **Entre dados e fatos**: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas Editora, 2010.

PAIVA, Angela Randolpho; ALMEIDA, Lady Christina de Almeida. Mudança no Campus: Falam os gestores das universidades com ação afirmativa. In: PAIVA (Orgs.). **Entre dados e Fatos**: Ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. Rio de Janeiro: PUC- Rio, Pallas Ed., 2010.

PENA, Sérgio Danilo; BORTOLINI, Maria Cátira. Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? In: **Estudos Avançados**. São Paulo: IEA, v.18, n. 50, 2004.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, 2004, vol. 25, n. 88.

PINSKY, Jaime. **Escravidão no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

_____. A reconciliação necessária. Disponível em: <www.correiobraziliense.com.br> Acessado em: 16 dez. 2012.

PNDH, 1996. **Plano nacional de Desenvolvimento Humano** Disponível em: <www.mj.gov.br/sedh/pndh> Acesso em: 10 mai. 2011.

PRIETO, Maria Paula Espina. Humanismo, complexidade e totalidade – O grito epistemológico no pensamento social. Trad. Maria Teresa Esteban. In: **Método; Métodos Contramétodos**. GARCIA Regina Leite. São Paulo, Cortez, 2003.

PNUD, 2005. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**: racismo, pobreza e violência. Relatório de Desenvolvimento Humano. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx>. Acesso em: 03 set. de 2011.

PDIC, 2011-2015. **Plano de Desenvolvimento Institucional**,. Consórcio das universidades federais do sul-sudeste de Minas Gerais, versão final, 2011. Disponível em:<http://www.ufsj.edu.br/portal2-epositorio/Fili/gabin/consorcio/PDIC_versao_final-23-5-2011.pdf>. Acesso em: 3 set. 2012.

RISTOFF, Dilvo I. **Políticas para a Educação Superior no Brasil: deselitização e desprivatização**. ZAINKO, Maria Amélia Sabbag e GISI, Maria Lourdes (Org). **Políticas e gestão da Educação Superior**. v.1. Curitiba, Florianópolis: Champagnat, Insular, 2003.

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. Ação afirmativa – o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. **Revista Trimestral de Direito Público**, n. 15, São Paulo, 1996.

ROLAND, Edna. "O movimento de mulheres negras brasileiras: desafios e perspectivas". In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo ; HUNTLEY, Lynn (Orgs.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

ROSSI, Júlio César. Ações afirmativas e o sistema de cotas. Jus Navigandi, Teresina, Nov. 2005. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7611>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

SANTOS, João Paulo de Farias. **Ações afirmativas e igualdade racial: a contribuição do direito na construção de um Brasil diverso**. São Paulo: Loyola, 2005.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 93, n. 234, (número especial), p. 401-422, maio/ago 2012.

SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima. **Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais** – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ação afirmativa ou a utopia possível. Brasília: ANPED, nov. 2002. 129p. Relatório final de pesquisa sob orientação do Prof. Dr. José Jorge de Carvalho.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas** (org.). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos).

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, Educação e ações afirmativas**. Tese. Instituto de Ciências Sociais. Departamento de Sociologia. Universidade de Brasília, Junho de 2007.

SARMENTO, Daniel Antônio de Moraes. O negro e a igualdade no direito constitucional brasileiro. Discriminação de facto, teoria do impacto desproporcional e ações afirmativas. In: FERES JUNIOR, J; ZONINSEIN, J. (Orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10639/03**. (Coleção Educação para Todos), 2005.

SEGATO, Rita Laura. Cotas: por que reagimos? **Revista USP**. São Paulo, n. 68, dez/jan/fev, 2005-2006.

SILVA, Cidinha da (orgs). **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Summus, 2003.

SILVA, Josenilton; JACCOUD, Luciana; SOARES, Sergei; SILVA, Waldemir. A promoção da igualdade racial no primeiro semestre de 2007 e os programas de ação afirmativa nas universidades públicas. In: IPEA (Orgs). **A construção de uma política de Promoção da Igualdade Racial: uma análise dos últimos 20 anos.** Livro? Site?

SILVA JÚNIOR, Hédio. Ação afirmativa para negro(as) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas – entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. **Consciência negra em cartaz.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Sons negros com ruídos brancos. In: ABONG. Racismo no Brasil. São Paulo: Peiropólis, ABONG, 2002a.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa: percepções da “casa grande” e da “senzala”. In: BARBOSA, Maria Lúcia de Assunção et al (Orgs.). In: **De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnicoraciais no Brasil.** São Carlos: EduFSCar, 2003.

SIQUEIRA, A.C. The regulation of education through the WTO/GATS. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v. 3, n. 1, mar. 2005. Local?

SOARES, Vera. O Verso e o Reverso da Construção da Cidadania Feminina, Branca e Negra no Brasil. In: SOARES, V.; GUIMARÃES, A. S; HUNTLEY, L. (Orgs.). **Tirando a Máscara: Ensaio sobre o Racismo no Brasil.** São Paulo, Paz e Terra, 2000.

SODRÉ, M. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUSA, J. V. Restrição do público e estímulo à iniciativa privada: tendência histórica no ensino superior brasileiro. In: SILVA, M. A.; SILVA, R. B. (Orgs.). **A Ideia de Universidade – Rumos e Desafios.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

SOUZA, J. (Orgs.). **Multiculturalismo e Racismo.** Uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília, paralelo 15, 1997.

SOUSA, Letícia Pereira; PORTES, Écio Antônio Portes. 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.

SCHWARTZMAN, Simon. et al. **Tempos de Capanema.** 2 ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SVERDLICK, Ingrid; FERRARI, Paola; JAIMOVICH, Analía. A educação nas Cúpulas das Américas. Seu impacto na democratização dos sistemas educacionais. Tradução: Ana Carla Lacerda. **Série Ensaio & Pesquisas do Laboratório de Políticas Públicas.** Buenos Aires, 2005, nº 10.

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

THEODORO, Mario Lisboa; JACCOUD, Luciana. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas América**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

THEODORO, Mario (org.); JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael; SOARES, Sergei. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. – Brasília: IPEA, 2008.

THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: JACCOUD Luciana. OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Sergei SOARES. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

THEODORO, Mario. Os desafios da promoção da Igualdade Racial. **Correio Braziliense**. Brasília, 2011, 16 de maio.

THOMPSON, P. **A Voz do Passado**: história oral. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1992.

TRAGTENBERG, Marcelo H. R. et al. Como aumentar a proporção de estudantes negros na universidade? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, maio/ago, 2006.

VELLOSO, Jacques. Acesso à universidade: novas perspectivas de democratização? In: CUNHA, C.; SOUSA, J.; SILVA, M. , (Org.). In: **Políticas Públicas de Educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. São Paulo: Autores Associados, 2011.

VELLOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete Batista. Evasão na educação superior: alunos cotistas e não-cotistas na Universidade de Brasília. Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (Anped), 32, 2008, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos**. Caxambu, MG: ANPED, 2008. 1 CD-ROM.

_____. Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 221-245, maio/ago, 2011.

_____. Cotistas e não cotistas: Rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p.621-644, maio/ago. 2009.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In. SILVA, Petronilha B. G e; SILVÉRIO, Valter R. (Orgs.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003.

VILLAS-BOAS, Renata Malta. **Ações Afirmativas e o Princípio da Igualdade**. Rio Janeiro: América Jurídica, 2003.

XIMENES, Daniel de Aquino. **Educação Superior, reflexividade e avaliação**. Pelotas: EDUCAT, 2003.

ZEGARRA, Mônica Carrilho. Ações Afirmativas e Afrodescendentes na América Latina: Análise de Discursos, Contra-Discursos e Estratégias. In: SANTOS, Salles Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Sítios

Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade. Disponível em: <www.ceert.org.br>. Acesso em: 13 abr. 2011.

Censo IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo2010>>. Acesso em: 18 mai. 2012.

Censo IBGE 1872. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/censo1872>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

Comissão de Direitos Civis, EUA, Declaração sobre a Ação Afirmativa, outubro de 1977. Disponível em: <http://www.civilrights.org/resources/civilrights101/affirmation.html>. Acesso em: 19 ago. 2012.

Definição de impeachment. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/politica/impeachment.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

Dinâmica Demográfica da População Negra Brasileira/2011. Disponível em <www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110512_comunicadoipea91.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2011.

Diário Oficial da União. Disponível em:<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1032851/lei-12711-12>>. Acesso em: 08 set. de 2012.

Ministério da Educação e Cultura. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

Os negros no mercado de trabalho da região metropolitana de Porto Alegre. Disponível em <<http://www.fee.tche.br/sitefee/download/informeped/boletim-negros-ped-rmpa-2008.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2012.

Programa de Emprego e Desemprego (PED) e do Departamento Intersindical de Estatística e Assuntos Econômicos - Dieese/especial negros (2008). Disponível em <<http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BA5F4B7012BA738F72E27A3/46100A1Ed01.pdf>>. Acesso em: 10 abr. de 2012.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Disponível em <www.pnud.org.br>. Acesso em: 14 abr. 2011.

Revista Jus Navigandi. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/7610/da-igualdade-na-antiguidade-classica-a-igualdade-e-as-aco-es-afirmativas-no-estado-democratico-de-direito/2>>. Acesso em: 01 nov. 2012.

Sistema de cotas na UnB. Disponível em <<http://www.unb.br/admissao/sistemacotas/index.php>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

Dissertações analisadas

BELCHIOR, Ernandez Barbosa. **Não deixando a cor passar em branco: o processo de implementação de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. Brasília, 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia). UnB, 2006.

CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: Uma análise do rendimento e da evasão**. Brasília, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). UnB, 2008.

CONSTÂNCIO, Julimar. **O negro e as políticas de ação afirmativa no contexto da desigualdade educacional**. Minas Gerais, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFJF, 2009.

CUNHA, Egláisa Micheline Pontes. **Sistema universal e sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília: um estudo de desempenho**. 2006.98 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado) Faculdade de Educação, UnB, Brasília, 2006

FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis de Figueiredo. **As ações afirmativas na Educação Superior: Política de inclusão à lógica do capital**. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). UFF, 2008.

GALVÃO, Eduardo Aires Berbert. **Cotas raciais como política de admissão UERJ, UnB e o caso da UFG**. Goiás, 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia). UFG, 2009.

GRISA, Gregório Durlo. **Ações afirmativas na UFRGS: Uma análise do processo de implantação**. Rio Grande do Sul, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS, 2009

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. **Trajetórias de vida de jovens cotistas da UnB no contexto das ações afirmativas**. Brasília, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). UnB, 2008.

LIMA, Mariana. **Pela persistência da diferença: desvendando o discurso daqueles que querem nos transformar em uma nação monocrática**. Brasília, 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia). UnB, 2007.

LUIZ, Cristiana dos Santos. **Programa Brasil Afroatitudo como estratégia de política sócio-racial inclusiva**. Brasília, 2010. Dissertação (Mestrado em Política Social). UnB, 2010.

MATTA, Ludmila Gonçalves da. **Da democracia racial à ação afirmativa: o caso da Universidade Estadual do Norte Fluminense**. Rio de Janeiro, 2005. Dissertação (Mestrado em Política Social). UFF, 2011.

MEDEIROS, Priscila Martins. **Raça e Estado Democrático: o debate sóciojurídico acerca das políticas de ação afirmativa no Brasil**. São Carlos, 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia). UFSCar, 2009.

MOYA, Thaís Santos. **Ação afirmativa e raça no Brasil: uma análise de enquadramento midiático do debate político contemporâneo sobre a redefinição simbólica da nação**. São Carlos, 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia). UFSCar, 2009.

OLIVEIRA, Vera Rosane Rodrigues. **Políticas públicas e ações afirmativas na formação de professores: cotas uma questão de classe e raça – processo de implementação da Lei 73/1999.** Rio Grande do Sul, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS, 2006.

PEREIRA, Marilú Mourão. **Inclusão e universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.** Brasília, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). UnB, 2007.

SACRAMENTO, Mônica Pereira do. **Ação afirmativa: o impacto da política de cotas na ESDI (Escola Superior de Desenho Industrial – UERJ).** Rio de Janeiro, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). UFF, 2005.

SANTOS, Ana Elisa De Carli. **Ação afirmativa e cotas: um percurso pela imprensa brasileira (de 1995 a 2002).** São Carlos, 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). UFSCar, 2005.

SILVA, Silvia Adriana. **Processos identitários em contexto de ações afirmativas.** Brasília, 2008. Minas Gerais, 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) UFMG, 2008.

SOARES, Ana Cristina Costa. **Ações Afirmativas e o acesso ao ensino superior.** Minas Gerais, 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, UFJF, 2007.

TEIVE, Marília Danielli Lopes. **A Política de Cotas na Universidade de Brasília: desafios para as ações afirmativas e combate às desigualdades raciais.** Brasília, 2006. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Social, UnB, 2006.

VALVERDE, Danielle. **Para além do ensino medo: a política de cotas da universidade de Brasília e o lugar do jovem negro na educação.** Brasília, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). UnB, 2008.

WATZLAWIK, Jaqueline Aparecida de Arruda. **As (im)possibilidades da inclusão na educação superior.** Rio Grande do Sul, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, UFSM, 2011.

APÊNDICES

**AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS EM
UNIVERSIDADES FEDERAIS DE 2001 A 2011**

Ficha número:

| FICHA DE COLETA DE INFORMAÇÕES | | |
|---|--|--|
| | | |
| 2. Área ou departamento ou faculdade | | |
| 3. Linha de pesquisa | | |
| 4. Ano da defesa | | |
| 5. Título da dissertação | | |
| 6. Autor/a | | |
| 7. Orientador/a | | |
| 8. Resumo da dissertação | | |
| 9. Palavras-chave | | |
| | | |
| | | |
| 10. Problema | <input type="checkbox"/> o/a autor/a explicita o problema de pesquisa | |
| | <input type="checkbox"/> o/a autor/a não apresenta o problema de pesquisa | |
| 11. Questão(ões) da pesquisa | <input type="checkbox"/> o/a autor/a explicita a(s) questão(ões) da pesquisa | |
| | <input type="checkbox"/> o/a autor/a não apresenta a(s) questão(ões) da pesquisa | |

| | | |
|---|---|--|
| 12. Objetivo(s) principal(is) ou geral(is) | <input type="checkbox"/> o/a autor/a explicita o(s) objetivo(s) principal(is) ou geral(is) da pesquisa | |
| | <input type="checkbox"/> o/a autor/a não explicita seu(s) objetivo(s) principal(is) ou geral(is) | |
| 13. Objetivo(s) específico(s) | <input type="checkbox"/> o/a autor/a explicita objetivos específicos da pesquisa | |
| | <input type="checkbox"/> o/a autor/a não explicita objetivos específicos da pesquisa. | |
| 14. Temas e subtemas da pesquisa | | |
| | | |
| | | |
| 15. Abordagem da pesquisa | <input type="checkbox"/> qualitativa <input type="checkbox"/> quantitativa <input type="checkbox"/> qualitativa e quantitativa <input type="checkbox"/> outra | |
| | <input type="checkbox"/> não indicada pelo/a autor/a | |
| 16. Tipo(s) da pesquisa | <input type="checkbox"/> estudo de caso <input type="checkbox"/> estudos do tipo etnográfico <input type="checkbox"/> história oral <input type="checkbox"/> pesquisa ação <input type="checkbox"/> pesquisa bibliográfica <input type="checkbox"/> pesquisa experimental <input type="checkbox"/> pesquisa documental <input type="checkbox"/> pesquisa histórica <input type="checkbox"/> pesquisa participante <input type="checkbox"/> pesquisa de levantamento (<i>survey</i>) com dados primários <input type="checkbox"/> pesquisa de levantamento (<i>survey</i>) com dados secundários <input type="checkbox"/> outro | |

| | | |
|--|--|--|
| 17. Procedimentos de pesquisa | <input type="checkbox"/> análise cultural <input type="checkbox"/> análise de fotografia <input type="checkbox"/> análise de documentos <input type="checkbox"/> análise de conteúdo <input type="checkbox"/> análise de documentos <input type="checkbox"/> análise multivariada – técnica CHAID <input type="checkbox"/> análise multivariada – regressão múltipla <input type="checkbox"/> comparações de médias com testes estatísticos <input type="checkbox"/> comparações de médias sem testes estatísticos <input type="checkbox"/> comparações de porcentagens com testes estatísticos <input type="checkbox"/> comparações de porcentagens sem testes estatísticos <input type="checkbox"/> entrevista estruturada <input type="checkbox"/> entrevista semiestruturada <input type="checkbox"/> grupo focal <input type="checkbox"/> mapeamentos conceituais <input type="checkbox"/> narrativas <input type="checkbox"/> observação <input type="checkbox"/> observação participante <input type="checkbox"/> relatórios <input type="checkbox"/> outro(s) | |
| 18. Principais resultados da pesquisa | | |

APÊNDICE 2

Quadro A.1 – Número da Dissertação, nome do Mestre e título da dissertação.

| N.º Dissertação | Mestre | Título da dissertação |
|--------------------|---|--|
| 01 | Belchior, Ernandes Barboza (2006). | Não deixando a cor passar em branco: o processo de implementação de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília - UnB |
| 02 | Cardoso, Claudete Batista (2008). | Efeitos da política e cotas na universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão - UnB |
| 03 | Constâncio, Julimar (2009). | O negro e as políticas públicas de ação afirmativa no contexto da desigualdade educacional - UFJF |
| 04 | Cunha, Egláisa Michele Cunha (2006). | Sistema universal e sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília: um estudo de desempenho - UnB |
| 05 | Figueiredo, Erika Suruagy Assis de (2008). | As ações afirmativas na Educação superior: política de inclusão à lógica do capital – 2008 - UFF |
| 06 | Galvão, Eduardo Aires Berbert (2009). | Cotas raciais como política de admissão UERJ, UnB e o caso da UFG - UFG |
| 07 | Grisa, Gregório Durlo (2009). | As ações afirmativas na UFRGS: Uma análise do processo de implantação - UFRGS |
| 08 | Holanda, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves (2008). | Trajetórias de vida de jovens cotistas da UnB no contexto das ações afirmativas - UnB |
| 09 | Lima, Maria (2007). | Pela persistência a diferença desvenda o discurso daqueles que querem nos transformar em uma não monocrática - UnB |
| 10 | Luiz, Cristiana dos Santos (2010). | Programa Brasil Afroatidade como estratégia de política sócio-racial inclusiva - UnB |
| 11 | Matta, Ludmila Gonçalves da (2005). | Da democracia racial à ação afirmativa: o caso da Universidade Estadual do Norte Fluminense - UFF |
| 12 | Medeiros, Priscila Martins (2009). | Raça e Estado Democrática: o debate sociojurídico acerca das políticas de ação afirmativas no Brasil - UFSCar |

APÊNDICE 2

Quadro A.1 – Número da Dissertação, nome do Mestre e título da dissertação (continuação).

| | | |
|----|--|---|
| 13 | Moya, Thaís Santos (2009). | Ação afirmativa e raça no Brasil: uma análise de enquadramento midiático do debate político contemporâneo sobre a redefinição simbólica da nação - UFSCar |
| 14 | Oliveira, Vera Roseane Rodrigues de (2006). | Políticas públicas e ações afirmativas na formação de professores: cotas uma questão de classe e raça – processo de implementação da Lei 73/1999 - UFRGS |
| 15 | Pereira, Marilú Mourão (2007). | Inclusão e universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UFRGS |
| 16 | Sacramento, Mônica Pereira do (2005). | O impacto das políticas de cotas na ESDI (Escola Superior de Desenho Industrial – UERJ) - UFF |
| 17 | Santos, Ana Elisa De Carli dos | Ação afirmativa e cotas: um percurso pela imprensa brasileira (de 1995 a 2002) - UFSCar |
| 18 | Silva, Adriana Silvia (2008). | Processos identitários em contextos de ações afirmativas - UFMG |
| 19 | Soares, Ana Cristina Costa (2007). | Ações afirmativas e o acesso ao ensino superior - UnB |
| 20 | Teive, Marília Danielli Lopes (2006). | A política de cotas na Universidade de Brasília: desafios para as ações afirmativas e combate às desigualdades raciais - UnB |
| 21 | Valverde, Daniele (2008). | Para além do ensino médio: a política de cotas da universidade de Brasília e o lugar do jovem negro na educação - UnB |
| 22 | Watzlawik, Jaqueline Aparecida de Arruda (2011). | As (im)possibilidades da inclusão na educação superior - UFSM |

Segundo Império
Raça no censo demográfico do Brasil de 1872

| | Raça | N | % |
|-----------------|-----------------------|----------------|---------------|
| Homens | Branços | 1971772 | 53,05 |
| | Pardos | 1073071 | |
| | Pretos | 472008 | |
| | Caboclos | 200048 | |
| | Subtotal negros | 1745127 | 46,95 |
| | Total homens | 3716899 | 100,00 |
| ----- | | | |
| Mulheres | Branças | 1815517 | 44,34 |
| | Pardas | 1650307 | |
| | Pretas | 449142 | |
| | Caboclas | 180007 | |
| | Subtotal negras | 2279456 | 55,66 |
| | Total mulheres | 4094973 | |
| ----- | | | |
| TOTAL | Branços | 3787289 | 48,48 |
| | Pardos | 2723378 | |
| | Pretos | 921150 | |
| | Caboclos | 380055 | |
| | Subtotal negros | 4024583 | 51,52 |
| | Total | 7811872 | |

Fonte: IBGE