



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Kelly Martins Bezerra

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, PARA QUÊ? E PARA QUEM?
UM ESTUDO SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA NEGROS(AS) NO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO DA
UnB**

2020

KELLY MARTINS BEZERRA

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, PARA QUÊ? E PARA QUEM?
UM ESTUDO SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA NEGROS(AS) NO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO DA
UnB**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação –
Modalidade Profissional da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas de Gestão da
Educação

Orientadora: Profa. Dra. Renísia Cristina Garcia Filice

Faculdade de Educação - UnB

BRASÍLIA – DF

2020

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, PARA QUÊ? E PARA QUEM?
UM ESTUDO SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA NEGROS(AS) NO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO DA
UnB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação –
Modalidade Profissional da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Renísia Cristina Garcia Filice
Faculdade de Educação – FE/UnB (Orientadora)

Prof. Dra. Fernanda Natasha Bravo Cruz
Faculdade de Gestão de Políticas Públicas – PPGEMP/FE/UnB -

Prof. Dr. Menelick de Carvalho Netto
Faculdade de Direito – FD/UnB

Prof. Dr. Wellington Oliveira dos Santos
Universidade Estadual de Goiás

FICHA CATALOGRÁFICA

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

BEZERRA, K. M. (2020) Universidade de Brasília, Para Quê? e Para Quem? Um Estudo Sobre as Ações Afirmativas Para Negros(As) No Programa De Pós-Graduação em Direito da UnB. Dissertação de Mestrado em Educação, Publicação PPGE-MP.DM – 2020, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, DF, 150 p.

CESSÃO DE DIREITOS

AUTORA: Kelly Martins Bezerra.

TITULO: Universidade de Brasília, Para Quê? e Para Quem? Um Estudo Sobre as Ações Afirmativas Para Negros(As) No Programa De Pós-Graduação em Direito da UnB.

GRAU: Mestra ANO: 2020

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir e divulgar cópias totais e parciais desta dissertação de Mestrado para fins acadêmicos e científicos, desde que citada a fonte.

Kelly Martins Bezerra

QC2 Torre D1 apartamento 01

71699-068 – Mangueiral – DF - Brasil

Dedico esse trabalho aos meus pais, que eu tenho muito orgulho de terem terminado a escola praticamente junto comigo.

Aos meus sobrinhos; Mariana, Rafaela, Asafe, Júlia e Cecília. Que este trabalho lhes sirva de inspiração para a vida universitária que logo se inicia e para enfrentar os seus próprios desafios. A todos que lutaram e lutam pela implementação das políticas de ações afirmativas no ensino superior, sem dúvida, a maior revolução silenciosa da história desse país.

AGRADECIMENTOS

O sonho de fazer mestrado que há alguns anos me passou pela cabeça, hoje está na reta final. Dói crescer, dói realizar sonhos, às vezes causa susto, medo, e insegurança. Realizar um sonho dói no corpo, na mente e em troca satisfaz a alma. As experiências que se vive ao longo do mestrado se perpetuam para toda a vida. Agradeço a vocês por me fazerem me tornar eu mesma, na certeza de que o fechamento desse ciclo é nosso. E só foi possível porque vocês atravessaram meu caminho e, desde já, peço desculpas aos que eu deixei de citar.

À minha família; pais, irmãos, sobrinhos, tias pelo suporte, pela paciência e compreensão em meus constantes momentos de ausência.

Ao Ricardo, obrigada pelas formatações, pelas dicas acadêmicas, pelas trocas de conhecimento, de experiências e de maluquices. Saiba que a partir de agora você vai me abrigar no Rio de Janeiro com mais frequência.

À Renísia, minha orientadora, que me guiou na condução desse trabalho bem na linha de Guimarães Rosa “aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta”. E assim a gente vai descobrindo que “quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia”. Obrigada por me fazer acreditar no tema e por toda a confiança que depositou em mim.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação pelo compartilhamento de angústias e solidariedades que alimentam nossos sonhos e caminhar. Em especial às golden girls; Amanda(dita) que virou noites de trabalho comigo, Caroline Belo, Maria Luiza e Valquiria que foram muito importantes nessa jornada.

Aos amigos que compartilhei orientação e a jornada acadêmica, especialmente à Linidelly, Rayssa, Adeir que foram muito presentes nos últimos tempos, e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero (Geppherg) agradeço pelas trocas.

À Ana Cláudia Farranha, então coordenadora do PPGD, que além da autorização para o afastamento das minhas atividades laborativas, autorizou o acesso aos dados do Programa. E, ao diretor da Faculdade de Direito, Mamede Said, que assim como Ana, entendeu a importância desse momento e me concedeu liberação para que eu pudesse me afastar do trabalho na UnB e me dedicar ao mestrado nesse último ano.

Aos servidores do PPGD que me compreenderam e apoiaram nesse momento: Aline, Caroline, Euzilene, João, Lia, Marcia, Tereza, Valgmar.

Aos espaço de militância e grupos de apoio onde cresci incomensuravelmente. Onde aprendi sobre coletividade, compromisso com a luta e sobre afeto.

Aos doze entrevistados que participaram deste estudo docentes, discentes e técnicos. Em particular aos estudantes, meninos e meninas, vocês são luzes que ainda há de brilhar muito. Obrigado por todo o aprendizado que me proporcionaram!

Ao povo brasileiro que, apesar das tristezas proporcionadas no último ano, eu ainda acredito em vocês.

RESUMO

O presente estudo analisa o processo de implantação das ações afirmativas no âmbito dos programas de pós-graduação, em particular, o caso do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília (PPGD-UnB). O objetivo foi conhecer quais os possíveis efeitos e impactos da implementação das ações afirmativas no referido Programa. Para tanto, foi necessário analisar os dados do processo seletivo do PPGD-UnB, na busca de identificar as mudanças decorrentes das ações afirmativas. Compreender os posicionamentos dos professores, técnicos e discentes do Programa também compõe o estudo, no intuito de perceber o entendimento dos mesmos a respeito dos efeitos das ações afirmativas no Programa. Como procedimento metodológico foi realizada análise documental dos Processos Seletivos, Atos, Resoluções e Registros do PPGD. Além da análise dos documentos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes, técnicos e estudantes oriundos e participantes processo e do sistema de cotas do Programa, a fim de conhecer as percepções e possíveis mudanças estruturais e acadêmicas, e que podem ser relacionadas com os resultados das ações afirmativas no PPGD-UnB. Como fundamentação teórica, estudos de autores nacionais e estrangeiros como: Carvalho, 2003, 2018; Carneiro, 2003, 2005; Duarte, 2007, 2011; Garcia-Filice, 2011; Queiros, 2004; Bernardino, 2004; Santos, 2007, entre outros, auxiliaram na análise de dados e das entrevistas. O estudo mostrou que há uma relação intrínseca entre ações afirmativas e assistência estudantil, é importante atrelar políticas e ações de acesso e permanência. Mostrou também que não existe assistência estudantil voltada para a pós-graduação por parte do governo federal e da Universidade. A pesquisa evidencia o papel fundamental que as bolsas de pesquisa exercem na pós-graduação, tanto garantindo as condições básicas aos estudantes para o desenvolvimento das suas pesquisas quanto suprimindo a deficiência de uma política de assistência estudantil nesse nível de ensino. Os dados mostraram ainda que o objetivo das ações afirmativas na pós-graduação de garantir o ingresso e ampliar a representação de estudantes negros(as) no Programa não tem sido alcançado em sua potencialidade. Candidatos negros tem sido aprovados com notas que os levam a migrar para o sistema universal, mas parte significativa das vagas destinadas a estudantes negros não tem sido ocupadas. Com isto, o objetivo da política, que é ampliar o número de negros(as) na pós-graduação não se concretiza. Registrou-se também o reconhecimento por parte de todos os entrevistados do impacto que a política de ações afirmativas provocaram no PPGD, apontando para novos caminhos e levantando a discussão da temática racial na Faculdade de Direito, elemento relevante no combate às desigualdades sociais e raciais.

Palavras-chave: ações afirmativas, pós-graduação, educação superior, políticas públicas.

ABSTRACT

This study analyzes the process of implementation of affirmative actions within the scope of postgraduate programs, in particular, the case of the Graduate Program in Law of the University of Brasilia (PPGD-UnB). The objective is to know what are the possible effects and impacts of the implementation of affirmative actions in the referred Program. Therefore, it was necessary to analyze the data of the selection process of PPGD-UnB, in order to identify the changes in PPGD-UnB resulting from affirmative actions. Analyzing the positions of teachers, technicians and students of the Program also composes the study, in order to understand their understanding of the effects of affirmative actions on the Program. As a methodological procedure, a documentary analysis of the PPGD Selection Processes, Acts, Resolutions and Records was performed. In addition to document analysis, semi-structured interviews were conducted with teachers, technicians and students from the Program's quota system, in order to know the possible structural and academic changes that may be related to the results of affirmative actions in the Program. For the theoretical foundation, studies by national and foreign authors were used: Carvalho, 2003, 2018; Carneiro, 2003, 2005; Duarte, 2007, 2011; Garcia-Filice, 2011; Queiros, 2004; Bernardino, 2004; Santos, 2007, among others, assisted in data analysis and interviews. The study showed that there is an intrinsic relationship between affirmative action and student assistance, it is important to link policies and actions for access and permanence. It also showed that there is no student assistance geared towards graduate from the federal government and the University. The research highlights the fundamental role that research grants play in graduate, both guaranteeing the basic conditions for students to develop their research and supplying the deficiency of a student assistance policy at this level of education. The data also showed that the objective of affirmative actions in graduate school to guarantee entry and expand the representation of black students in the Program has not been achieved in its potential. Black candidates have been approved with grades that lead them to migrate to the universal system, but a significant part of the vacancies for black students has not been filled. With this, the objective of the policy, which is to increase the number of blacks in postgraduate studies, does not materialize. There was also a recognition by all respondents of the impact that the affirmative action policy had on the PPGD, pointing to new paths and raising the discussion of racial issues at the Faculty of Law, a relevant element in the fight against social and racial inequalities.

Key-word: affirmative action, graduate course, higher education, public policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Caracterização da renda média dos candidatos.....	73
Gráfico 2 - Percentual de candidatos em cada faixa de renda.....	73
Gráfico 3 - Total de inscritos e de solicitação de isenção de taxa de inscrição.....	74

QUADROS

Quadro 1- O percurso metodológico da pesquisa.....	31
Quadro 2 - Ações Afirmativas nas IFES anteriores à Lei 12.711/2012.	59
Quadro 3- IFES com Política Institucional de Ação Afirmativa em PPG aprovados pelos Conselhos Universitários.	63
Quadro 4 - Programas de Pós-Graduação da UnB que implementaram Ações Afirmativas.....	64
Quadro 5 - Codificação dos participantes da pesquisa.....	85

TABELAS

Tabela 1 - Números de estudantes regularmente matriculados no PPGD (2018).	27
Tabela 2 - Número de matrículas na Pós-Graduação das Universidades Federais	50
Tabela 3- Número de bolsas REUNI na Pós-Graduação 2008 a 2012.....	51
Tabela 4 - Evolução do número de bolsas Capes de 2003 a 2012.	51
Tabela 5 - Estudantes das Universidade Federais por Cor ou Raça.	61
Tabela 6 - Números de estudantes regularmente matriculados na UnB.....	67
Tabela 7 - Números de Docentes e Técnicos Administrativos da UnB	68
Tabela 8- Origem dos candidatos ao PPGD/UnB Seleção 2017.....	70
Tabela 9 - Gênero dos candidatos ao PPGD/UnB Seleção 2017	70
Tabela 10 - Grau de escolaridade dos pais dos candidatos ao PPGD 2017.	72
Tabela 11 - Média geral dos candidatos aprovados no Processo Seletivo 2017 do PPGD.	75
Tabela 12 - Candidatos Inscritos e Aprovados no Processo Seletivo 2017 do PPGD.	75
Tabela 13 - Disciplinas Ofertadas no PPGD que Abordam a Temática Racial.	77
Tabela 14 - Números de alunos regularmente matriculados e de bolsistas do PPGD 2018.....	82
Tabela 15 - Quantitativos de Participantes da Pesquisa	84

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADAC	Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas da UnB
ANDIFES	Associação Nacional Dos Dirigentes Das Instituições Federais De Ensino Superior
ANPG	Associação Nacional de Pós-graduandos
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCN	Centro de Convivência Negra
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEU	Casa do Estudante Universitário
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico
CONSUNI	Conselho Universitário
ENEGRESER	Coletivo Negro no Distrito Federal e Entorno
FD	Faculdade de Direito
FE	Faculdade de Educação
FNB	Frente Negra Brasileira
GEPPHERG	Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero
GeRaJu	Grupo de Pesquisa em Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IPEA	Instituto Nacional de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB	Núcleo de Estudos AfroBrasileiros
NPIR	Núcleo de Promoção da Igualdade Racial
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
PPG's	Programas de Pós-graduação
PPGAS	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
STF	Supremo Tribunal Federal
TEN	Teatro Experimental do Negro
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UFF	Universidade Federal Fluminense
UFES	Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFG	Universidade Federal do Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPEl	Universidade Federal de Pelotas
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
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I.....	24
A PESQUISA: OBJETIVO E PERCURSOS METODOLÓGICOS	24
1.1. Percurso Teórico-Metodológico Da Pesquisa	25
1.2. Instituição Seleccionada, Participantes Da Pesquisa e Critérios De Seleção.....	26
1.3. Análise Documental	28
1.4. Observação.....	29
1.5. Entrevista Semiestruturada.....	30
1.6. A Triangulação de Fontes	30
CAPITULO II.....	33
RAÇA, ESTADO, EDUCAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS NA UnB.	33
2.1. A Questão Racial no Brasil	33
2.1.2. Breve histórico do Movimento Negro no Brasil	38
2.1.3. A Perspectiva Racial na História da Educação.....	40
2.2. O Acesso à Educação, o Ensino Superior no Brasil e a Demanda por Políticas Educacionais	42
2.3. A Pós-Graduação no Brasil	49
2.4. Ações Afirmativas no Brasil	53
2.5. Universidade de Brasília, para quê? E para quem?	66
CAPÍTULO III	69
O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UnB.....	69
3.1. Perfil dos candidatos cotistas do PPGD	69
3.1.2. Gênero e Origem dos estudantes	70
3.1.3. Grau de escolaridade dos pais	71
3.1.4. Renda.....	72
3.1.5. Solicitações de isenção de taxa	74
3.1.6. Desempenho na seleção	75
3.2. As mudanças ocorridas a partir da implementação das ações afirmativas no PPGD.....	76
3.2.1. Oferta de disciplinas.....	77
3.2.2. Língua estrangeira	78
3.2.3. Comissão de acompanhamento do processo seletivo; o que é e como funciona?.....	80
3.2.4. Comissão e classificação as bolsas de mestrado e doutorado do PPGD	81
CAPÍTULO IV	83
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, PARA QUÊ? E PARA QUEM? COM A PALAVRA DISCENTES, DOCENTES E TÉCNICOS.....	83
4.1. Escolha dos entrevistados.....	83
4.2. Breves comentários sobre os instrumentos de pesquisa.....	84
4.3. A realização das entrevistas semiestruturadas.....	85

4.4. As cotas na perspectiva dos discentes	86
4.5. As cotas na perspectiva do corpo técnico-administrativo	94
4.6. As cotas na perspectiva do professorado do Direito da UnB	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE	121
RELATÓRIO TÉCNICO	121
CARTA DE ANUÊNCIA.....	139
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	140
SUGESTÕES PARA PROJETO DE LEI	141
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	143
ANEXOS	144
CARTA AO COLEGIADO DO PPGDH	144
Resolução de bolsas do PPGD	147

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, modalidade Profissional da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), na área de concentração de Gestão de Políticas e Sistemas Educacionais (GPSE), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Tem como objeto de estudo a implantação das ações afirmativas no Programa de Pós-Graduação em Direito da UnB os trâmites, conflitos e consensos que levaram a sua implantação, bem como conhecer as mudanças provocadas e os resultados alcançados na percepção dos docentes, técnicos e discentes.

A autora dessa pesquisa é técnica em assuntos educacionais da UnB e está lotada no Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD), onde desempenha atividades ligadas aos discentes e docentes, além de ter acompanhado de perto as mudanças ocorridas nos últimos anos, no que se refere à política de ações afirmativas. O despertar pelo tema surgiu nas atividades diárias, que provocaram inquietações e interesse em analisar a implementação das políticas de ação afirmativa adotada pelo PPGD, em profundidade.

Se as políticas de ações afirmativas hoje são uma realidade no âmbito da graduação e fazem parte dos processos seletivos dos vestibulares de todas as universidades federais do país, o mesmo não acontece no âmbito da pós-graduação. Essa ainda não é uma realidade na maioria dos processos seletivos dos programas de pós-graduação, os quais, somente nos últimos anos começaram a suscitar esse debate que vem, muito lentamente, levando à implementação políticas de inclusão étnico racial.

O Programa de Pós-Graduação em Direito da UnB foi o primeiro programa da área jurídica¹ do país a adotar cotas para negros e indígenas², proposta apresentada pelos representantes discentes, incorporada e defendida por representantes dos movimentos negros e indígenas da Universidade. Isso reafirma o protagonismo da Universidade de Brasília, que foi a primeira Universidade Federal a aprovar a adoção de cotas étnico raciais nos cursos de graduação. No entanto, passados 15 anos, é preciso continuar avançando com essa política. E isto nos leva ao estudo da reserva de vagas na pós-graduação.

¹ A linha de pesquisa em Direitos Humanos do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da Universidade de São Paulo (USP) adota cotas raciais desde 2005, mas ainda hoje não aderiu a reserva de vagas.

² A política de cotas aprovadas no PPGD abrange estudante negros e indígenas, porém para fins desta pesquisa nos centraremos na política voltada para os estudantes negros.

Segundo Sousa Junior (2015), a universidade é necessária para um projeto de desenvolvimento nacional e assume um papel estratégico frente às desigualdades sociais ainda latentes. Contudo, existe um evidente descompasso entre a universidade e a realidade social brasileira.

O estudo demográfico dos mestres e doutores brasileiros publicado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), em 2012, mostrou que no âmbito da pós-graduação o cenário é estarrecedor. Apesar de pretos e pardos representarem 53% da população total, alcançavam apenas 19% da população de mestres, e 14% da população de doutores, mesmo tendo quadruplicado o número de mestres e doutores na década anterior a pesquisa. O mesmo estudo mostrou ainda que os brasileiros cujo nível de instrução mais elevado é o mestrado recebem remuneração média 84% superior aos que apenas concluíram o curso superior. Os que concluíram o doutorado recebem 35% mais do que os que fizeram o mestrado³. Os números mostram o abismo existente e a necessidade de políticas que permitam e estimulem o acesso dessa população em programas de pós-graduação, permitindo maior mobilidade, também, no mercado de trabalho, com vistas a possibilitar caminhos para uma efetiva igualdade material.

As políticas públicas de caráter étnico-racial voltadas para a pós-graduação tiveram início no Brasil em 2001, quando a Fundação Ford lançou o programa de “Equidade na Pós-Graduação”, o primeiro voltado para estudantes negros e indígenas, visando à preparação de estudantes que pretendiam participar de processos seletivos para programas de mestrado e doutorado. O programa ainda contemplava com bolsas, estudantes negros e indígenas aprovados em seleções para programas de pós-graduação.

Mas, enquanto uma política de ação afirmativa institucional, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB)⁴, em 2002, foi a primeira a implementar as ações afirmativas na pós-graduação juntamente com o sistema de cotas na graduação. As políticas de ações afirmativas na pós-graduação tiveram uma evolução bastante lenta. Somente passaram a ser adotadas, ainda que de forma isolada, por iniciativa de alguns programas de pós-graduação.

Em 2012, a constitucionalidade e a legitimidade das políticas de ações afirmativas foram reconhecidas pelo Supremo Tribunal Federal (STF)⁵. Na argumentação dos ministros, houve o

³ Documento disponível no endereço eletrônico do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos: https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/Mestres2012%28corrigido_18jun2013%29_9536.pdf/c01fa727-dcae-4987-8dae-44091681f317?version=1.3. Acessado em 10/01/2019.

⁴ O Conselho Universitário da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) estabeleceu por meio da resolução 196/2002 a reserva de vagas para negros e indígenas, no preenchimento das vagas relativas a todos os cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela UNEB.

⁵ O Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu através da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, julgada em maio de 2012, a constitucionalidade das ações afirmativas nos

reconhecimento do dever do Estado brasileiro de superar as desigualdades baseadas na discriminação racial, dando um novo impulso a essa política. Ainda em 2012, através da Lei nº 12.711/2012, estabeleceu-se a reserva de vagas para o ingresso nos cursos de graduação das Instituições Federais de Ensino, a política de cotas passou a ser uma política do Estado brasileiro.

A ampliação das políticas de ações afirmativas na pós-graduação, vem sendo implementada lentamente e de forma isolada, como foi na UFRJ, ou de forma ampla, como na Universidade Federal de Goiás (UFG)⁶, que em 2015 foi a primeira universidade federal a aprovar por meio de resolução do Conselho Universitário, a ampliação do sistema de cotas para todos os programas de pós-graduação da Universidade, ações que serão discutidas detalhadamente mais à frente.

Outro passo importante, foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que por meio da Lei nº 13.005 aprovada em junho de 2014, estabeleceu como um dos seus objetivos na Meta 14.5 elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu e “implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 2014).

O Ministério da Educação publicou em 11 de maio de 2016, a Portaria nº 13 que dispunha sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação e determinou que fossem tomadas providências por parte das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que deveriam apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que deveria elaborar um censo discente da pós-graduação brasileira, com o intuito de fornecer os subsídios para o acompanhamento de ações de inclusão.

Infelizmente, quase três anos depois nenhuma ação foi feita no intuito de efetivar a aplicação dessa resolução. Nesse sentido, Sousa Junior (2015), salienta que o tópico chamado “inserção social” constante da avaliação CAPES ainda é vago, impreciso e não fornece

vestibulares para ingresso nas universidades após o Partido Democratas solicitar que fossem declaradas ilegais pela corte a adoção do sistema pela UnB. Documento disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStfArquivo/anexo/ADPF186.pdf>

⁶ Resolução nº 07/2015 Aprovada no CONSUNI/UFG e dispõe sobre a política de ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas na Pós-Graduação stricto sensu na UFG. Os cursos de pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal de Goiás adotaram ações afirmativas para a inclusão e a permanência da população negra e indígena no seu corpo discente.

elementos para garantia efetiva de maior pluralidade nos ambientes acadêmicos da Pós-Graduação. Nesse mesmo sentido, ressalta:

Os meios de avaliação da CAPES, também merecem uma nota crítica à ausência de pontuação para Programas de Pós-graduação que ofertem cotas raciais e/ou étnicas. Dessa forma, a avaliação CAPES – que poderia ser indutora de uma nova política de inclusão e reconhecimento no âmbito da pós-graduação brasileira – ainda silencia sobre esse aspecto, acabando por fortalecer uma concepção de conhecimento ainda marcada pela exclusão das epistemologias dissidentes (SOUSA JUNIOR, 2015).

A Universidade de Brasília apesar de ter sido a pioneira entre as universidades federais a implementar ações afirmativas na graduação, que passou a vigorar a partir de 2004, somente em 2012 deu início às primeiras ações voltadas para a equidade na pós-graduação por meio do Projeto Pós-Afirmativas, executada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e Gênero (GEPHERG), com apoio da Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas da UnB (ADAC), do Centro de Convivência Negra (CCN) e pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude (GeRaJu). Este programa contou também com apoio da Reitoria da Universidade de Brasília e teve financiamento da Fundação Ford e da Fundação Carlos Chagas.

O Projeto tinha por objetivo ofertar curso de formação na UnB visando a preparar potenciais candidatos(as) negros(as) aos processos seletivos de Programas dos Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) da Universidade de Brasília e dos processos seletivos de outras universidades públicas.

Em 2013, alguns cursos da UnB passaram a adotar políticas de ações afirmativas também na pós-graduação, com a aprovação das cotas étnico/raciais pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS). Em 2014, as políticas afirmativas passaram a fazer parte dos editais do Programa de Sociologia (PPGSOL) e do Programa de Direitos Humanos (PPGDH). Em 2015, foram implementadas pelo Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD), nosso campo de estudo.

A implementação das ações afirmativas nos processos seletivos de graduação da Universidade de Brasília, permitiu que entre 2004 a 2018 ingressassem 7.648 estudantes negros pelo sistema de cotas nos cursos de graduação, sendo que, desse total, 3.422 concluísssem a graduação⁷, transformando significativamente o perfil discente dos estudantes de graduação da

⁷ <https://noticias.unb.br/76-institucional/2319-aprovacao-das-cotas-raciais-na-unb-completa-15-anos>

universidade⁸. Mudanças essas que também podem ser vistas nas demais universidades públicas após a adoção de políticas afirmativas.

Nesse momento, as políticas de ações afirmativas na pós-graduação começam a se tornar uma realidade, mas que ainda precisam ser incentivadas, acompanhadas e estudadas. Atualmente, as políticas afirmativas são adotadas por 16 dos 98 Programas de Pós-Graduação da Universidade de Brasília e está em discussão uma Resolução⁹, para adoção, com repercussão geral, que visa implementar o sistema de ações afirmativas no âmbito de todos os programas de pós-graduação.

Outro destaque importante é o alcance que as ações afirmativas na pós-graduação tomam. Enquanto na graduação as vagas oferecidas pelas universidades públicas correspondem a 1.990.078 das 8.048.701 vagas disponíveis no ensino superior, ou seja, 24,72% do total de vagas. Na pós-graduação, das 347.035 vagas oferecidas em cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu, 292.023 vagas são oferecidas pelas universidades públicas, o que corresponde a 84,14% do total de vagas (INEP, 2016). Ou seja, um potencial de inclusão étnico/racial ainda mais impactante, porém, que ainda carece de um debate sério sobre o que tem sido feito de concreto no âmbito dos Programas de Pós-Graduação (PPG).

A necessidade do debate e da pesquisa acerca das ações afirmativas na pós-graduação mais do que urgente e necessário é obrigatório, uma vez que esse é hoje uma arena em disputa no âmbito dos colegiados de pós-graduação e dos Conselhos Universitários de todo o país.

Adicionalmente, a pesquisa se justifica pelo conhecimento que pretende gerar em relação a implementação das ações afirmativas no âmbito geral, em particular no PPGD e entender suas possibilidades e limitações. Os resultados alcançados poderão servir de base para novas análises e promover novos estudos “A implementação de uma política “cria” políticas e orienta novas políticas, ou seja, ela própria se constitui em fontes de informações para a formulação de políticas” (SILVA e BASSI, 2012).

Face às finalidades e aos objetivos desta investigação, a dissertação foi estruturada em quatro partes: Introdução, Percorso Metodológico da Pesquisa, Referencial Teórico e Análise de Dados e Entrevistas.

⁸ <https://noticias.unb.br/publicacoes/76-institucional/1884-forum-de-avaliacao-institucional-revela-mudanca-no-perfil-do-estudante-da-unb>

⁹ Apesar da comissão formada pelos professores Bergmann Ribeiro (IB), Joaze Bernardino (ICS) e Renísia Garcia (FE) terem apresentado uma proposta de minuta de resolução em julho de 2018, o documento ainda não foi apresentado ao CEPE.

A introdução e Capítulo I, “A Pesquisa: Objetivo e Percursos Metodológico” faz um apanhado da temática, descrevendo as delimitações do estudo, do tema e a problemática envolvida. Apresentamos os objetivos gerais e específicos, questões norteadoras, o percurso da pesquisa, descrevo a metodologia trabalhada; análise de dados, observação, entrevistas semiestruturada e um quadro conceitual para a investigação qualitativa.

No Capítulo II, “Raça, Estado, Educação e Ações Afirmativas na UnB”, apresento o referencial teórico. É feita uma revisão de literatura acerca da questão racial no Brasil, das universidades, do acesso à educação, da Universidade de Brasília e, por fim, das políticas de ações afirmativas.

No Capítulo III, “O Programa De Pós-Graduação em Direito da UnB”, apresento análise dos resultados e observações. Os dados coletados trazem um conjunto significativo de informações que nos permite conhecer o nosso campo de estudos e nos possibilita uma visão mais ampla do Programa de Pós-Graduação em Direito. Essas informações buscaram responder em que medida a adoção da Política de Ações Afirmativas no PPGD alterou o quadro de discentes na unidade em termos de raça/cor, gênero, renda e capital cultural.

No Capítulo IV, “Universidade de Brasília, para quê? e para quem?”, a voz dos discentes, docentes e técnicos, sobre o processo nos possibilitaram conhecer o impacto das ações afirmativas na perspectiva dos três segmentos. Outro ponto de destaque é a forma como a presença de estudantes cotistas, com perfis diversos interferiram nas dinâmicas do PPGD e contribuíram (ou não) para a implementação do sistema de cotas. Quais as percepções de docentes, técnicos e discentes acerca dos resultados da Política de Ações Afirmativas no PPGD. Bem como em que medida em seus relatos e suas experiências influenciaram, foram e são influenciadas pela política de ações afirmativas no PPGD.

Em resumo, o estudo mostrou que ações afirmativas não são só acesso, é acesso e permanência, porém, não existe assistência estudantil voltada para a pós-graduação e isso precisa ser revisto pelo governo federal e discutido nas esferas competente da UnB e demais universidades. A bolsa de pesquisa na pós-graduação além de ser um instrumento voltado para a manutenção do pesquisador e o desenvolvimento da pesquisa, muitas vezes acaba fazendo esse papel da assistência estudantil, sendo fundamental adotar critérios como o racial e o levantamento do perfil socioeconômico na distribuição de bolsas. A análise de dados e as entrevistas mostraram que o objetivo das ações afirmativas na pós-graduação de garantir o ingresso e ampliar a representação de estudantes negros(as) no Programa não tem sido alcançado, já que as vagas disponibilizadas ao candidatos pelo sistema de cotas não tem sido preenchidas. Candidatos negros tem sido aprovados com notas que permitem migrar para o

sistema universal. E, parte significativa das vagas destinadas a essa política não tem sido ocupadas. Nesse quesito, é preciso refletir sobre o processo seletivo, o programa e o motivo desse objetivo não está sendo alcançado. Nas entrevista apresentamos diferentes pontos de vista sobre estes processos.

Os programas de pós-graduação no Brasil concentram a produção científica e são onde se estabelecem a epistemologia do pensamento acadêmico brasileiro. Garantir a entrada na pós-graduação de grupos étnicos/raciais historicamente excluídos, não é só um movimento de democratização, como é também compartilhar dos meios de produção do conhecimento. As políticas afirmativas se apresentam como forma de transformar nossos programas de pós-graduação e a produção do conhecimento nas universidades brasileiras.

CAPÍTULO I

A PESQUISA: OBJETIVO E PERCURSOS METODOLÓGICOS

Apresentamos aqui os objetivos geral e específicos, os aspectos metodológicos definidos para a realização da pesquisa, justifica a escolha da instituição investigada – Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília. Apresentamos também os sujeitos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e análises preliminares da pesquisa realizado entre outubro de 2018 e janeiro de 2019.

O objetivo geral deste trabalho consiste em compreender e analisar a implantação da Política de Ações Afirmativas pelo Programa de Pós-Graduação em Direito, para contribuir para o debate das ações afirmativas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação, em particular da UnB.

Os objetivos específicos do estudo são:

- I) Levantar o perfil socioeconômico e conhecer as especificidades dos candidatos participantes do processo seletivo do PPGD;
- II) Investigar as alterações sofridas e/ou adotadas no PPGD com a implementação do sistema de cotas;
- III) Conhecer as percepções dos estudantes oriundos do sistema de cotas e compreender as dificuldades, demandas e expectativas dos(as) mesmos(as);
- IV) Registrar a memória a respeito do processo de implantação das ações afirmativas¹⁰ e seus efeitos no PPGD. Considerando os registros, documentos e a percepção de docentes, técnicos e discentes.

¹⁰ É importante frisar que, recentemente, houve uma perda significativa de documentos do PPGD, em agosto de 2017; devido a problemas no setor de informática da Faculdade de Direito que fica alocado na própria Faculdade e não no CPD da UnB. O que torna ainda mais imprescindível a realização das entrevistas.

1.1. Percurso Teórico-Methodológico Da Pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa, identificada como estudo de caso, de caráter analítica e descritiva. Com o intuito de avaliar a implementação das ações afirmativas no Programa de pós-graduação em Direito da UnB considerando as percepções dos estudantes cotista, docentes e técnicos do PPGD. E, verificar se as ações afirmativas foram eficientes para garantir a entrada e a permanência desses estudantes, inscritos pelo sistema de cotas busca compreender o processo de forma ampla, na perspectiva dos diferentes segmentos envolvidos, em particular dos estudantes.

A pesquisa qualitativa é amplamente utilizada nas pesquisas científicas, caracterizada pela busca da descrição, compreensão e interpretação de fatos e fenômenos (MARTINS, 2008). O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de se colocar no lugar do outro, levar em conta as singularidades do indivíduo e ter ciência de que toda compreensão é parcial e inacabada (MINAYO, 2011). É preciso que o investigador abra mão de suas certezas a favor dos influxos da realidade (LEVY STRAUSS, 1950).

O estudo de caso é um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu amplo conhecimento (GIL, 2002). E, pede avaliação qualitativa, pois seu objeto de estudo é uma unidade social que se analisa profunda e intensamente (MARTINS, 2008).

Para a elaboração dessa pesquisa, foi utilizado os meios explicitados por MINAYO (1996; 2009; 2015) e GIL (2002), no intuito de demonstrar e fundamentar o caminho que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa de caráter qualitativa sobre políticas de ações afirmativas na pós-graduação.

A opção pelo método qualitativo se deve aos meios delimitados para se alcançar aos objetivos propostos, no intuito de compreender os processos de cotas referentes ao PPGD e verificar se as ações afirmativas foram eficientes para cumprir o objetivo de garantir a entrada e permanência dos estudantes negros. Para tanto, além de traçar o percurso de implementação no referido programa, respaldada na análise do processo seletivo, das atas, resoluções e outros documentos; houve a tentativa de compreender como os estudantes oriundos dos sistemas de cotas, docentes e técnicos do programa percebem/avaliam a implementação do sistema de cotas pelo PPGD, bem como avaliam os resultados obtidos, até o momento.

Neste sentido, além de analisar os dados referente ao processos seletivo de 2016 para ingresso no ano letivo de 2017, por fornecer uma ampla gama de dados que permitem categorizar o perfil dos candidatos ao PPGD, vagas ofertadas e preenchidas, por origem dos

estudantes, gênero, faixa etária, desempenho na seleção, perfil socioeconômico e outros dados. Essa fase da pesquisa, foi importante para conhecer o Programa e nos auxiliar na realização das entrevistas semiestruturadas, que compõe o quadro que foi traçado.

Apresento os procedimentos de sistematização dos dados obtidos por meio de análise documental, no que tange às entrevistas e a observação. Considerando que a teoria e o método caminham juntas. Enquanto conjunto de técnicas devem dispor de um instrumental (MINAYO, 1994, p. 16).

1.2. Instituição Selecionada, Participantes Da Pesquisa e Critérios De Seleção

O Programa de Pós-Graduação teve seu início em 1975 com a criação do curso de Mestrado em Direito, com área de concentração em Direito e Estado, permanecendo até hoje com esta área em enfoque. Caracteriza-se como um destaque nacional nos estudos de Direito Público. Ao longo dos anos o curso sofreu diversas mudanças, mas sempre manteve a qualidade e boa avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Em 2005, foi instituído o Programa de Doutorado em Direito, Estado e Constituição, contribuindo efetivamente para o aperfeiçoamento das pesquisas na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Com isto, houve uma grande reformulação do currículo da pós-graduação, em consonância com as novas diretrizes de pesquisas que surgiram com o doutorado. As linhas de pesquisa do programa de pós-graduação foram ampliadas¹¹. O programa de pós-graduação, alcançou, então, a nota 5 na avaliação trienal da CAPES.

¹¹ Descrição das linhas de pesquisa do PPGD/UnB. Em 2014, o Programa promoveu uma reestruturação ampla de suas linhas de pesquisa, passaram a estruturar o Programa 4 (quatro) linhas de pesquisa. Em 2019, ocorreu outra alteração com a divisão da Linha 1 e o PPGD passou a ter cinco linhas de pesquisa: Linha 1 - Sociedade, Conflito e Movimentos Sociais. Esta linha de pesquisa reúne trabalhos que examinam a relação entre o Direito e a Sociedade, contemplando uma pluralidade de enfoques e objetos de pesquisa. São sublinhas de pesquisa atualmente organizadas: Direito Achado na Rua, Pluralismo Jurídico e Direitos Humanos; Acesso à Justiça, Etnografia e Bioética; e Justiça de transição. Linha 2 - Constituição e Democracia. Os estudos sobre a constituição e a democracia, embora possibilitem importantes e complexos problemas de investigação, parecem se encontrar em um contínuo dilema. São sublinhas de pesquisa atualmente organizadas: Filosofia Política, Teoria Constitucional e Democracia; Instituições Jurídicas, Separação de Poderes e Processo Constitucional; História Constitucional e Historiografia. Linha 3 - Internacionalização, Trabalho e Sustentabilidade. A influência recíproca entre o direito interno e o internacional e entre o direito público e o privado requer a análise de instrumentos substanciais e processuais capazes de articular essas dimensões. Por um lado, o direito nacional permanece independente e exige ferramentas próprias para os problemas nacionais que podem ou não sofrer impactos do direito internacional. São sublinhas de pesquisa atualmente organizadas: Internacionalização: Aspectos Públicos e Privados; Mundo do Trabalho, Constituição e Transformações na Ordem Social; Sustentabilidade, Meio Ambiente e Direitos Humanos. Linha 4 - As transformações sociais e econômicas vivenciadas nas últimas décadas têm incrementado o papel do direito como

As políticas de expansão de vagas das universidades públicas federais¹² mudaram significativamente o quadro de discentes e docentes de suas universidades, incluindo a Faculdade de Direito da UnB. Antes do REUNI a faculdade tinha apenas um curso diurno e outro noturno com entradas em semestres alternados. Com a política de expansão iniciada em 2007, houve a ampliação no número de vagas, que saltou de 50 para 60 vagas em cada turno e com entradas semestrais. Essa ampliação permitiu que o número de discentes saltasse de 100 para 240, por ano, e se fez acompanhada das políticas de ações afirmativas implementadas a partir de 2004, na UnB. Houve com isto um impacto no perfil desses estudantes de graduação. Além de ter mais que duplicado o quadro de discentes, o quadro de docentes também aumentou significativamente e passou a ser majoritariamente ocupado por professores(as) em regime de dedicação exclusiva.

As mudanças trazidas pelo programa de expansão universitária que mudaram a dinâmica da graduação, impactaram diretamente no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Direito. Hoje o Programa conta com 67 professores credenciados, entre efetivos e colaboradores. Com isto, a partir de 2013, dobrou o número de vagas anuais ofertadas no PPGD, saltando de 20 para 40 vagas anuais no mestrado e de 10 para 20 vagas anuais no doutorado. Ainda em 2013, o PPGD, alcançou o conceito 6 junto a Capes, se tornando uma das quatro instituições na área jurídica mais conceituadas do país, confirmando a qualidade do ensino e pesquisa ofertados.

Tabela 1 - Números de estudantes regularmente matriculados no PPGD (2018).

Alunos Registrados	Número de Estudantes 2013	Número de Estudantes 2018
Mestrado	46	78
Doutorado	40	120
Total	86	198

Fonte: Elaborado pela autora com base no SIPPOS 2018.

instrumento de política econômica em meio a um fenômeno global experimentado desde a China à Europa, da América Latina à Índia, dos Estados Unidos ao continente africano. São sublinhas de pesquisa atualmente organizadas: Regulação e Transformações na Ordem Econômica; Regulação Social e Políticas Públicas de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação; Transformações no Direito Privado, Empresa, Mercado e Concorrência. Linha 5 - Criminologia, Política Criminal e Segurança Pública, Estudos de Gênero e Relações Étnico-raciais, Dogmáticas críticas e Direitos Humanos. Disponível em : http://www.fd.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=513&Itemid=311&lang=pt. Acessado em 10/08/2019

¹² Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acessado em 08/03/2019.

O processo de ampliação de vagas veio acompanhado de mudanças no número de docentes e de vagas do Programa. Um fator de destaque foi que a representação estudantil teve a iniciativa de trazer a pauta das ações afirmativas para o Programa de Pós-Graduação ainda em 2013, sendo aprovada em 2014. Como relatou um dos discente do PPGD na época:

Por proposta dos representantes do corpo discente da Pós-graduação em Direito da Universidade de Brasília, foi aprovado, por unanimidade, no Colegiado do curso, proposta de cotas para negros e indígenas na seleção de Mestrado e Doutorado da UNB. Trata-se da primeira Pós em Direito a adotar tais critérios (BRANDÃO, 2014)¹³.

A seleção do programa de pós-graduação realizada para o ano de 2015 foi a primeira a destinar vagas para estudantes negros (pretos e pardos) e indígenas em seu processo seletivo. Entretanto, os dados disponíveis dessa seleção foram parcialmente perdidos devido a vírus no sistema de processamento de dados da Faculdade de Direito. Diante desse cenário, nosso objetivo foi fazer um estudo preliminar com base nos dados referentes a seleções realizadas em 2016 para ingresso no ano letivo de 2017, por fornecer informações mais precisas a respeito dos candidatos do PPGD, e permitir uma avaliação inicial do processo seletivo e da inclusão dos estudantes ingressos pela política de cotas raciais. Isso possibilita uma análise de estudantes que já concluíram o mestrado e de doutorandos que estão na metade de sua formação.

1.3. Análise Documental

A análise documental é um instrumento metodológico baseado na coleta de "dados e materiais para referir-nos a todo tipo de informações que o pesquisador reúne e analisa para estudar determinado fenômeno social" (TRIVIÑOS, 1987, p. 70). A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação (GIL, 1999, p. 168).

A análise e a interpretação são dois processo intimamente interligados, porém a interpretação tem como objetivo "a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito

¹³ Cotas para negros/as e indígenas na Pós-graduação em Direito da UNB: pluralidade e reinvenções epistemológicas. Disponível em: <http://odireitoachadonarua.blogspot.com/2014/07/cotas-para-negrosas-e-indigenas-na-pos.html>.

mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (GIL, 1999, p. 168). A análise evidenciará as relações existentes entre os dados obtidos e os fenômenos estudados, enquanto a interpretação é uma atividade que leva o pesquisador a dar um significado mais amplo às respostas (TEIXEIRA, 2003, p. 199).

Os documentos analisados neste estudo foram os dados do processo seletivos da pós-graduação;

- 1 - ficha de inscrição,
- 2 - prova escrita,
- 3 - projeto de pesquisa,
- 4 - edital do processo seletivo,
- 5 - ata do processo seletivo,
- 6 – análise e resultados da transcrição das entrevistas.

1.4. Observação

A observação é uma técnica de coleta de dados que pode fornecer as primeiras pistas de uma investigação. O registro do que vimos, ouvimos e sentimos durante o momento da observação é fundamental (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Porém, existem alguns fatores a se considerar quando se realiza uma pesquisa no local de trabalho muitas vezes o observador se torna partícipe do objeto que está pesquisando, é esse o nosso caso. Neste sentido, há pontos positivos visto a familiaridade com os processos e a compreensão detalhada do fenômeno. Entretanto, essa proximidade também exige um esforço de distanciamento no trato das informações obtidas, bem como ética e critério no sentido de dar conhecimento aos superiores da pesquisa em curso, nos comprometemos com o sigilo dos participantes se assim for o desejo dos mesmos. Nesse caso, precisa ter autorização¹⁴ dos responsáveis pela unidade para fazer o levantamento. Na observação participante o observador não é só um observador passivo e pode, com o devido cuidado, participar do evento que está sendo estudado. A significância de um trabalho dessa natureza é evidenciada pela riqueza, profundidade e singularidade das descrições obtidas (MARTINS, 2006). Outra técnica utilizada foi a entrevista semiestruturada.

¹⁴ A carta de anuência da coordenação do Programa de Pós-Graduação em Direito da UnB está no APÊNDICE B.

1.5. Entrevista Semiestruturada

Entrevista é uma técnica muito utilizada em pesquisa qualitativa, pois é uma técnica que permite captar a compreensão do que está sendo desenvolvido pelos atores envolvidos, no nosso caso, na política pública implementada. Escolhemos a entrevista individual e semiestruturada. Na entrevista semiestruturada o pesquisador apesar de ter um prévio roteiro de perguntas, busca obter informações, dados e opiniões por meio de uma conversação, sem uma formula rígida estabelecida a priori. É uma “conversação estruturada”, cuja força reside, precisamente, na apreensão da multiplicidade de pontos de vista dos sujeitos sobre um tema, de modo a construir uma imagem da diversidade e controvérsia do mundo humano (KVALE, 1996).

O roteiro semiestruturado (Apêndice E), possibilita que o entrevistador lance mão de seguir um roteiro estruturado que, em geral, quebra a naturalidade e cria imposições restritivas tanto ao pesquisador como ao próprio participante da pesquisa. Ainda assim, a direcionamento de cada pergunta aponta para um foco, dentro de um campo associativo bastante definido e previamente delimitado pelo próprio pesquisador (MANZINNI, 2004). A entrevista semiestruturada ainda “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Considerando estas escolhas, segue o detalhamento do campo e a descrição e critérios de seleção dos(as) participantes.

1.6. A Triangulação de Fontes

A triangulação de fonte tem como objetivo realizar o cruzamento de dados obtidos, permitindo assim a máxima descrição, explicação e compreensão do estudo. Parte do princípio que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social. (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). Para tanto, valeu-se dos documentos analisados, da observação da pesquisadora das entrevistas realizadas visando construir um estudo relevante (MINAYO, 2005).

A fim de elucidar sobre os diferentes percursos trilhados, foi elaborado o seguinte quadro:

Quadro 1- O percurso metodológico da pesquisa

Questões norteadoras	Objetivos específicos	Participantes da pesquisa/documentos	Ações/metodologia
1- O que a literatura aborda em relação aos principais conceitos que permeiam o objeto de estudo, sejam eles: Estado, políticas públicas, educação superior, ações afirmativas.	Evidenciar as concepções de Estado, políticas públicas, educação, ações afirmativas e sua relação com o campo de pesquisa.	Estudantes cotistas, docentes e técnicos. Documentos dos processos seletivos e outros dados que se fizerem necessários junto a secretária.	Revisar a literatura das temáticas propostas; Capítulo I e II por meio dos seguintes autores: Carvalho, 2003, 2018; Carneiro, 2003, 2005; Duarte, 2007, 2011; Garcia-Filice, 2011; Queiros, 2004; Bernardino, 2004; Santos, 2007, entre outros.
2- Em que medida a adoção da Política de Ações Afirmativas no PPGD diversificou o quadro de discentes na unidade em termos de raça/cor, gênero, renda capital cultural e outros?	Realizar o levantamento do perfil dos candidatos cotistas que participam da seleção do PPGD.	Candidatos inscritos no Programa de Pós-Graduação em Direito, do processo seletivo 2017, ano base 2016.	Análise documental. Dados obtidos através do Sistema de inscrição no processo de seleção do PPGD, Sistema Acadêmico de Pós-Graduação (SIPPOS).
3- De que forma a presença de estudantes cotistas, com perfis diversos interferiram nas dinâmicas do PPGD e contribuíram (ou não) para a implementação do sistema de cotas?	Verificar as alterações sofridas e/ou adotadas no PPGD em relação ao; processo de seleção, distribuição de bolsas...	Docentes, técnicos e discente do PPGD	Análise documental. Dados obtidos através do PPGD
4- Quais as percepções de docentes, técnicos e discentes acerca dos resultados da Política de Ações Afirmativas no PPGD?	Verificar o impacto das políticas de ações afirmativas na perspectiva dos/as, docentes, discentes e técnicos oriundos do sistema de cotas no PPGD;	Docentes, técnicos e discentes do PPGD oriundos do sistema de cotas.	Realização de entrevistas (Apêndice E).
5 – Em que medida seus relatos e suas experiências influenciaram e foram ou são influenciadas pela política de ações afirmativas no PPGD?	Verificar o impacto das políticas de ações afirmativas	Docentes, técnicos e discente do PPGD	Realização de entrevistas (Apêndice E).

Fonte: Elaborado pela autora.

Traçado este percurso e realizadas as ações propostas, segue a apresentação da pesquisa. Lembrando que muito dos caminhos escolhidos foram sendo definidos ao longo do trabalho, pois segundo Bardin (1995) é na prática que se definem os procedimentos de análise.

CAPITULO II

RAÇA, ESTADO, EDUCAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS NA UnB.

2.1. A Questão Racial no Brasil

A ideia de raça e seu estabelecimento como marcador social veio com o colonizador europeu como forma de legitimar as relações de dominação e numa perspectiva eurocêntrica, serviu para disseminar as ideias e relações de hierarquia social baseada na raça. Dessa forma, os povos dominados/colonizados foram naturalizados numa condição de inferioridade, marcados pelos seus traços fenotípicos. Raça, foi assim, o primeiro critério de níveis, lugares e estrutura de poder na nova sociedade (QUIJANO, 2005).

A codificação das diferenças entre conquistador e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde, do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno capital e do mercado mundial (QUIJANO, 2005).

Com isto, a “cor” das pessoas passou a ter valor hierárquico nas sociedades racializadas, ou seja, em sociedades nas quais as pessoas valem mais ou menos, de acordo com as características fenotípicas que carregam (SILVA, 2003). Estabeleceu-se assim, uma nova ordem social na América colonizada, baseada na *plantation*; mão de obra escrava, monocultura e latifúndio. Sistema de exploração colonial que perdurou do século XV a XIX e que mantinha uma produção interna voltada para a exportação para a metrópole.

No Brasil, não foi diferente, era ainda um dos países mais ricos do século XVI e XVII olhando para o volume da sua produção naquele período, porém, “o que o Brasil exportou de açúcar e de ouro enriqueceu o mundo. Aqui, deixou buraco e sepultura” (RIBEIRO, 1985, p.10). A escravidão foi a base de todo o sistema produtivo “A renda per capita dos negros produtores de açúcar de Pernambuco ou da Bahia era a mais alta do mundo em seu tempo. Maior, ainda

era dos negros tiradores de ouro em Minas Gerais. Mas, uns e outros duravam em média sete anos” (RIBEIRO, 1985, p. 13).

O Brasil foi o país que mais recebeu negros escravizados no mundo, aproximadamente cinco milhões de pessoas, 40% de todo o tráfico, e foi o último país da América Latina a abolir a escravidão, em 1888. Entretanto, o dia seguinte à abolição de fachada “o dia que não acabou” nos alcança ainda hoje (SANTOS, 2004). A abolição ocorreu sem que houvesse políticas que permitissem a emancipação e a inclusão do negro na sociedade brasileira.

A elite política brasileira, pós-abolição, ainda não satisfeita, iniciou um processo de perseguição à população negra, inserindo no Código Penal uma sequência de decretos que teve como resultado um processo de perseguição seletiva à “negritude ociosa”: O Decreto nº. 847 de 1890, criminalizava os “vadios e capoeiras”; o Decreto nº 145 de 1893, determinava a prisão correcional de “vagabundos ou vadios, capoeiras e desordeiros”; o Decreto nº 3475 de novembro de 1899, negava o direito à fiança aos réus “vagabundos ou sem domicílio”. Incriminava-se assim: a pobreza, o desemprego, a cultura, as religiões de matriz africana e etc. (FLAUZINA, 2006).

Durante toda a República Velha, diferente do que muitos acreditam, os negros libertos não foram deixados à própria sorte, no sentido lato da palavra. Além de um processo contínuo de criminalização, “o coronelismo ditava o tom das relações autoritárias que se explicitaram pelo recrutamento da mão de obra imigrante, numa busca obsessiva pelo embranquecimento” (FLAUZINA, 2006, p. 68). O que se tinha era:

Uma máscara pseudodemocrática da antiga sociedade escravocrata, que havia abolido apenas formalmente a escravidão, e mantido primeiramente negros, pobres e marginalizados fora do acesso à terra e depois fora do acesso à educação e construído, conscientemente, uma sociedade para poucos baseada na exclusão (SOUZA, 2018, p.15).

A construção social da ideia de inferioridade do negro e a incompatibilidade para assumir o trabalho assalariado foi propositalmente sendo construída. A política adotada visava a substituir a mão de obra pelo trabalhador branco europeu. Essa política foi implementada e financiada pelo Estado visando ao desenvolvimento desejado e ao branqueamento da população (MARTINS, 2017). Dessa forma, a população negra (preta, mestiça e cabocla) que em 1890 representava 59% da população brasileira, em 1940 representava 35,8% (OLIVEIRA, 1997).

No Brasil, entre o período de 1870 e 1930, as instituições de ensino e pesquisa, como as faculdades de direito de Olinda/Recife e São Paulo, as faculdades de medicina de Salvador e Rio de Janeiro, os institutos históricos e geográficos, museus etnográficos foram grandes

divulgadores de falsos problemas atrelados a questão racial, ideias bastante difundidas no âmbito acadêmico, levando e propagando a ideia de inferioridade e superioridades inatas aos indivíduos (SCHWARCZ, 1993).

Em 1933, Gilberto Freyre lança a obra *Casa Grande & Senzala*, que trazia uma visão romanceada de um brasileiro dócil e cordial, defendia a ideia de que no Brasil houve uma miscigenação racial, com relações raciais amistosas e uma falsa ideia de um país livre de discriminações e, portanto, com igualdade de oportunidades. Ideia amplamente difundida no país durante os anos de 1940 e 1970, prevalecendo a ideia da “democracia racial”. Somente em 1964, o sociólogo Florestan Fernandes, baseado em pesquisas sobre desigualdade racial reacendeu o debate, nomeando os registros de Freyre de “mito da democracia racial” que só ganhou força nos anos 70, quando o mito já estava amplamente enraizado na sociedade brasileira.

As raças foram, pelo menos até recentemente, no período que vai de 1930 a 1970, abolidas do discurso erudito e popular (sancionadas, inclusive por interdições rituais e de etiqueta bastante sofisticada), mas, ao mesmo tempo, cresceram as desigualdades e queixas de discriminação atribuídas à cor. (GUIMARÃES, [2002] 2006, p.51).

O Estado Brasileiro não foi omissor de todo esse processo de exclusão, foi partícipe. Em vários momentos preferiu esconder a realidade. “O Presidente Garrastazu Médici ordenou a retirada do quesito cor do censo do IBGE de 1970 e essa atitude foi corroborada pelo Presidente Geisel (CARVALHO e SEGATO, 2005, p. 27). Por vezes, quando a realidade não era conveniente, foi preterida, como em 1983, quando o presidente do IBGE se recusou a autorizar a publicação de um estudo que evidenciava a discriminação contra negro no mercado de trabalho (SILVA, 2008).

A ideia da miscigenação e integração étnico racial foi tão difundida que, em 13 de maio de 1988, então Presidente da República, José Sarney, fez um pronunciamento em cadeia nacional de rádio e televisão celebrando o centenário da abolição da escravatura, reforçando justamente a ideia torta de que aqui se constituiu um encontro de povos. Um século depois da abolição formal, a ideia central de um país de união de raças e culturas ainda era o que prevalecia:

Brasileiras e brasileiros de todas as raças, hoje é um grande dia para o nosso país. Celebramos o centenário da abolição. A abolição é também um exemplo. Foi feita sem guerras nem conflitos. O que em outros países dilacerou e dividiu, aqui foi convergência, conagraçamento, união de vontades, entendimento e unidade (BRASIL, 1988).

Unidade que nunca aconteceu. Discurso esse, que ignora solenemente um passado de lutas, de revoltas, os genocídios, assassinatos, estupro, roubos, apagamentos e do sangue e do suor retinto que escorre em cada edificação nesse país. Esse ideal romantizado serve aos interesses daqueles que nunca quiseram ver mudanças de fato no país, serve para manter o silêncio e a inoperância por parte do Estado que, como agente promotor de políticas públicas, capaz de provocar mudanças profundas e efetivas nesse cenário. Permite a invisibilidade da profunda desigualdade material e o abismo social em que se encontrava a população negra no Brasil.

O mito da democracia racial atuou e atua como um elemento de manutenção das desigualdades raciais no Brasil, encobrindo as desigualdades entre brancos e negros. Ao encobrir, impede as discussões em torno do racismo, oculta a realidade social e racial ao difundir falsas verdades, garantindo privilégios aos brancos (RODRIGUES, 2015). Atuando assim para naturalizar as diferenças sociais, marcadamente racializadas:

A naturalização é um processo do pensamento, bastante comum nas representações cotidianas e no mundo da ideologia. Este é um interesse da classe dominante, que quer naturalizar a exploração, a dominação e as formas de opressão.... A naturalização é um processo do pensamento que não produz a realidade, tal como as “desigualdades” (de classe, raça, sexo, etc.), mas simplesmente as interpreta como sendo naturais ao invés de produtos sociais e históricos (VIANA, 2013).

Em resumo, pode-se dizer que o mito da democracia racial atua sobre a realidade concreta, transforma algo constituído social e historicamente, em algo “natural”. Assim como a ideia de cidadania, universalista, construída nos textos constitucionais que age sobre a realidade encobre uma condição de subcidadania, e os problemas estruturais da subintegração de uma parcela da população, torna-se, premeditadamente, invisível. Com isto, o reconhecimento dos direitos, civis, políticos, sociais e coletivos não tem significado relevante na práxis política-jurídica. Assim, os textos constitucionais acabam servindo de álibi para os “donos do poder”, sendo atribuído à “sociedade”, uma entidade abstrata, os obstáculos da sua não realização (NEVES, 1992). Dessa forma, condiciona uma parcela da população a condição de sujeito de deveres, mas não de direitos.

A falta de políticas que promovam a inclusão social do negro na sociedade brasileira, fez com que ao longo do século XX a estratificação social da população negra não sofresse nenhuma alteração. Um dado impressionante é a estabilidade da desigualdade educacional. A diferença de escolaridade média entre brancos e negros nascidos em 1929 era idêntica aos nascidos em 1974 (HENRIQUES, 2001). Isso, mesmo com o Produto Interno Bruto (PIB) tendo

crescido 100 vezes ao longo do século XX, configura-se um crescimento com exclusão social endêmica (SANTOS, 2004, p. 77). Trata-se, portanto, de um projeto de Estado, forjado pelas elites desse país, com aval de uma sociedade que reproduz cotidianamente o racismo nas instituições, ruas e casas.

“O racismo atingiu e atinge à população negra espalhada pela diáspora africana em todo o mundo de forma legitimada pelas relações de inferioridade imposta aos povos conquistados” (QUIJANO, 2005, p. 118). O que se reflete ainda hoje na estratificação social do país. Das 22 milhões de pessoas que saíram da extrema pobreza nas últimas décadas no Brasil, 78% são negras. Dos beneficiários com a bolsa família¹⁵, 73% são famílias negras (COSTA, COSTA e BANDEIRA, 2014).

Ser cidadão, teoricamente, é ser um indivíduo com direitos que lhe permitam não só se defrontar com o Estado, mas afrontar o Estado. Da forma como a realidade permanece, estagnada, infere-se que a classe média não está preocupada com direitos, mas com privilégios, impedindo a difusão de direitos fundamentais para a totalidade da população. Há aqueles que não podem ser cidadãos, a começar pelos negros que tiveram e tem a cidadania mutilada no trabalho, na remuneração, nas oportunidades de promoção, na sua moradia, na circulação, no direito de ir e vir, cidadania mutilada na educação. Tudo isso se constitui na realidade da formação socioeconômica brasileira (SANTOS, 1996).

Santos (1996) enfatiza ainda que a situação dos negros no Brasil é estrutural e cumulativa, por isso, outros grupos minoritários (que não são minorias) e que tem um histórico de luta recente, já conseguem resultados que os negros não obtém, porque fazem a luta por dentro da sociedade, enquanto os negros não fazem parte da sociedade “que manda”. Em consequência, o progresso obtido ao nível do país não representa melhoria efetiva de sua situação como grupo. Ou seja, é preciso intervir sobre essa realidade para que se possa de fato modificar esse cenário.

¹⁵ É um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. O programa busca garantir a essas famílias o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde. Em todo o Brasil, mais de 13,9 milhões de famílias são atendidas pelo Bolsa Família. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e/como-funciona/como-funciona>. Acessado em 20 fev. 2019.

2.1.2. Breve histórico do Movimento Negro no Brasil

É importante destacar que a atuação da população negra nunca foi condescendente ou omissa. Houve centenas de quilombos que surgiram pelo país fazendo resistência ao sistema escravagista. Destaque para Palmares que ainda no século XVII formou aquele que muito provavelmente foi o maior conglomerado de resistência negra de todo o período colonial, constituíam organizações sociais de resistência coletiva, solidárias e que ainda hoje lutam pelo reconhecimento do seu território (GOMES, 2015).

No meio urbano, em 1832, foi fundada a Sociedade Protetora dos Desvalidos¹⁶, primeira organização civil negra, fundada em Salvador, por negros libertos, que prestavam assistência a população negra, inclusive comprando alforrias e qualificando-os profissionalmente para que pudessem ocupar postos de trabalho e realizar outros serviços.

Os movimentos abolicionistas contaram com a participação intensa de intelectuais pretos e pardos e não ficou restrito a uma elite intelectual branca. Há registros, como o do professor negro Francisco Alvares dos Santos, precursor do abolicionismo na Bahia, liderando passeatas em 1862. Luiz Gama, o advogado que na década de 1870 notabilizou-se defendendo nos tribunais a liberdade de africanos trazidos para o Brasil. José do Patrocínio que teve participação destacada na imprensa e nas reuniões abolicionistas e fundou a Sociedade Brasileira contra a Escravidão. Depois do movimento pela independência, em 1822, essas manifestações abolicionistas que se intensificaram na década de 1880 e chegaram a reunir milhares de pessoas nas ruas e praças das grandes cidades. Foram as maiores manifestações de rua no Brasil oitocentista (ALBUQUERQUE, 2006).

Consta nos registros historiográficos, que a Proclamação da República em 1889, ocorreu sem que houvesse integração. A população negra manteve-se marginalizada. Para reverter esse quadro, ex-escravos e seus descendentes criaram múltiplos movimentos de mobilização negra no Brasil (grêmios, clubes, associações e etc.). Em São Paulo nasceu o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), entre tantos outros (DOMINGUES, 2007). Prestavam

¹⁶ Sociedade Protetora dos Desvalidos (SPD) foi a primeira organização civil negra no Brasil, fundada em 1832 por Manoel Victor Serra um africano livre, cuja finalidade era a compra de alforria e pagamento de curso de formação profissional a ex-escravizados. Atualmente a SPD realiza ações para o desenvolvimento e valorização da cultura afro-brasileira com objetivo de empoderamento da população negra e menos favorecidas, atuando na promoção de igualdade e combate ao racismo, buscando políticas públicas e melhorias dos direitos das crianças, mulheres e homens negros. <http://spd.org.br/>. Acessado em 15/01/2019.

serviços educacionais, beneficentes, assistência social, jurídica, médica, publicações em jornais. Atuavam como centros integradores de pretos, pobres e desvalidos, assumindo, por vezes, o papel do Estado.

A chamada imprensa negra também surge nesse período. Uma imprensa alternativa, pensada para tratar de questões referentes as causas do povo negro e que não tinham espaço e nem despertava o interesse da mídia tradicional. Enfocavam as mais diversas mazelas: trabalho, habitação, saúde, educação, além de denunciar as constantes violações de direito (DOMINGUES, 2007). Vários jornais de ativistas negros surgiram após a proclamação da república.

Em 1930 surge em São Paulo uma das mais importantes associações negras do Brasil, a Frente Negra Brasileira, que assim como outras organizações, davam visibilidade as questões raciais existentes:

A Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental do Negro (TEN) fundado em 1944 e o Movimento Negro Unificado (MNU), surgido em 1978, foram experiências políticas fundamentais para o encaminhamento dos programas de ações afirmativas atuais e para a visibilidade dos problemas referentes à ascensão social das populações negras. (GARCIA, 2007, p. 35).

O quadro brevemente apresentado, reforça que é preciso resgatar, mesmo que de forma panorâmica, a luta que vem sendo empreendida, ao longo da história do Brasil, pela população negra pela liberdade, pela família, pela dignidade no trato, por educação, por salários dignos, (GARCIA, 2007). Sem esquecer a luta secular contra a intolerância religiosa e contra a criminalização das religiões de matriz africana.

O clamor por justiça social, igualdade e liberdade sempre esteve presente na vida política e social do Brasil em histórias e vozes silenciadas e apagadas. Em particular, o desconhecimento da história e as lutas negras é algo que deva ser permeado. Um histórico de lutas e manifestações que pavimentaram o caminho para a inclusão e reparação que busca-se construir por meio das ações políticas fomentadas pelo Estado Brasileiro na atualidade. Assim, “a retomada da categoria raça pelos negros, que havia sido abolida do discurso popular entre os anos de 1930 e 1970, correspondeu, na verdade, à retomada da luta antirracista em termos práticos e objetivos” (GUIMARÃES, [2002] 2006, p.51).

Por acreditarmos na importância desse resgate histórico, sua capilaridade e enraizamento na cultura brasileira, bem como a necessidade de conhecer suas performances atuais, foi proposto este estudo sobre as ações afirmativas no Programa de Pós-Graduação em Direito da UnB.

2.1.3. A Perspectiva Racial na História da Educação

Considerando a perspectiva racial na história da educação em meados do século XIX, as crianças escravizadas estavam excluídas da sociedade e, portanto, do sistema educacional. O acesso ao ensino primário da população negra durante o período colonial se dava em fazendas, em que recebiam uma formação voltada para o trabalho. “Apenas negros libertos provenientes de famílias de algum recurso ou “protegidos” por ex-senhores poderiam frequentá-las” (GARCIA, p. 34, 2007). No entanto, era comum a recusa de matrícula de negros libertos em algumas províncias:

Em alguns momentos do desenvolvimento da instrução pública, em diversas províncias, foi oficialmente negado o acesso da população negra às instituições escolares. A reforma da instrução primária realizada em 1837 na província do Rio de Janeiro, por exemplo, proibia a frequência à escola daqueles que sofressem de moléstias contagiosas, dos escravos e dos pretos africanos, ainda que livres e libertos. (SANCHES; ALMEIDA, 2016).

Ainda assim, apesar desta dinâmica de exclusão que caracteriza o racismo institucional contra negros, e de promover uma homogeneização cultural e sob a égide de um modelo eurocêntrico, era a escola imperial também que possibilitava o acesso de muitos negros libertos à escola, sem promover, todavia, ações visando à criação de condições materiais objetivas de permanência dessa população na instituição (SANCHES e ALMEIDA, 2016).

As escolas naquela período não tinham nenhuma assistência por parte do Estado; uniforme, material escolar, merenda e etc. o que por si só já era um impeditivo. Devido à falta de condições materiais mínimas as crianças de famílias negras não podiam frequentar a escola. Além disso, o fato de não fazerem os deveres de casa (a maior parte filhos de pais analfabetos), as roupas, os hábitos e comportamento tido como inadequado por professores e inspetores escolares, que consideravam esses estudantes uma influência maléfica aos filhos de boas famílias, somado ao preconceito quanto a origem racial e social dessas crianças, este conjunto de ações as afastavam das escolas ainda muito cedo (BARROS, 2005). Estes aspectos merecem ser registrados em função de sua recorrente prática na atualidade.

No século XIX, a legislação proibia formalmente via Decreto nº 1331, de 1854, os escravizados de se matricularem ou mesmo frequentarem escolas. Porém, a proibição formal, nunca foi o maior obstáculo, mesmo quando já não existia nenhuma proibição formal as recusas do recebimento de matrículas de estudantes negros, continuou existindo.

Em 1948, em uma publicação intitulada “Queremos Estudar” do jornal Quilombo¹⁷, de Haroldo Costa, que era vice presidente da associação dos estudantes secundaristas do Rio de Janeiro, denunciou que vários estabelecimentos de ensino secundário da Capital não permitiam a matrícula de estudantes negros, entre os quais; Notre Dame de Sion, Santo Inácio, Andrews, N. S. de Lourdes, entre outros. Mesmo que o requerente tivesse dinheiro para pagar as altas mensalidades. Os candidatos que participavam da seleção ao vestibular do Instituto Rio Branco (Ministério das Relações Exteriores) ou na seleção às escolas militares, mesmo sendo aprovados no exame intelectual, eram reprovados nas outras etapas sem justificativa. Isso, sessenta anos após a proclamação da abolição (COSTA, 1948).

A partir dos anos 1960, a ampliação da rede ensino permitiu o ingresso de negros nas escolas, porém as relações raciais permaneciam discriminatórias. Nos anos 1970, as organizações negras passaram a denunciar o modelo educacional vigente que excluía o patrimônio cultural da população negra dos currículos escolares e a reivindicar a incorporação do legado histórico do negro nos currículos escolares (CRUZ, 2008).

A diferença salarial entre brancos e negros está associado à desigualdade educacional, sendo uma parte derivada da discriminação gerada no interior do sistema educacional (HENRIQUES, 2001, p. 26.) não se restringindo a educação básica. O relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) 2013, mostrou que no Brasil o ensino superior representa ganhos e vantagens muito superiores aos países da OCDE. As taxas de emprego para as pessoas que alcançam esse grau de ensino são maiores no Brasil (85%) significativamente maiores do que àqueles que só concluíram o Ensino Médio (70%) ou daqueles que não concluíram esse nível de ensino (67%). A taxa de emprego de pessoas com faixa etária entre 25 e 64 anos e com nível superior é 14% maior do que em relação aqueles que não alcançaram esse nível de ensino e a diferença salarial é 157% maior em relação aqueles que só alcançaram o ensino médio¹⁸. Deixando claro a vantagem significativa que o ensino superior no Brasil representa no mercado de trabalho.

¹⁷ Jornal carioca, fundado em 9 de dezembro de 1948 por Abdias Nascimento, e extinto em 1950. O periódico destacou-se no combate ao preconceito e na afirmação social da população negra. Propunha-se lutar pela conscientização dos negros e seus direitos na sociedade, bem como combater todas as formas de discriminação racial. Atuavam também na divulgação de eventos cotidianos; festas, bailes, concursos de poesias e beleza negra, que raramente apareciam em veículos de grande circulação. Disponível em: <http://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/ten-publicacoes/jornal-quilombo-no-01/>. Acessado em 10/12/2019.

¹⁸ Documento disponível para *download* no sítio da OCDE: [http://www.oecd.org/education/Brazil_EAG2013%20Country%20Note%20\(PORT\).pdf](http://www.oecd.org/education/Brazil_EAG2013%20Country%20Note%20(PORT).pdf). Acessado em 15/01/2019.

A educação como um todo teve papel preponderante na trajetória das desigualdades. As universidades públicas fizeram e fazem parte de um sistema que historicamente reforçou privilégios porque esteve o ensino superior público a serviço das classes e grupos mais abastados, reforçando e mantendo as desigualdades racial e a estratificação social vigente. “Para cada ano adicional de estudo, adultos têm um aumento de sua renda entre 6,5% e 10%. Por isso, as universidades públicas brasileiras são um dos mais importantes mecanismos de perpetuação das desigualdades de renda que já existiu na história brasileira” (GÓES e DUQUE, 2018). “O Brasil cresceu deformado, aleijado, enfermo” (RIBEIRO, 1985, p. 12).

A questão do negro deve ser tratada de maneira digna e com a centralidade devida. O Brasil tem hoje cerca de 54%¹⁹ da população que se declara preta ou parda, leia-se negra. A produção de outras narrativas poderá permitir um novo plano de debate. Só assim será possível rever injustiças seculares, mediante, dentre outras ações, de políticas reparatórias. Pedir aos negros que aceitem o discurso oficial e a evolução “natural” da sociedade é condená-los a esperar outro século de desprezo e sem condições de enfrentar ao racismo institucional do Estado. Medidas positivas discriminatórias são a única forma de refazer um balanço digno revendo o processo histórico (SANTOS, 1996).

2.2. O Acesso à Educação, o Ensino Superior no Brasil e a Demanda por Políticas Educacionais

"As universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual" (RODRÍGUEZ, 2019). Essa bem que poderia ser uma frase dita por um representante da coroa portuguesa ou da elite local nos tempo do Brasil-colônia. Mas não. Essa afirmação foi feita em janeiro de 2019 pelo então Ministro da Educação, que expressa justamente o pensamento das elites ao longo da formação do processo educacional brasileiro.

O ensino formal no Brasil teve início com a chegada dos Jesuítas em 1549, que tinham como atribuição converter os gentios através da catequese, uma vez consolidada a sua hegemonia no campo da educação, passou a educar os filhos dos colonos e da elite colonial (SAVIANI, 2011). Entretanto, desde o início, o nível de ensino era diferenciado de acordo com o estrato social dos indivíduos. Os brancos, portugueses, filhos da elites, tinham uma educação formal, preparatória para o poder ou para a vida eclesiástica. A população branca menos

¹⁹ IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2018.

abastada recebia uma educação formal instrumental e os índios e mestiços apenas o catecismo preparatório para o batismo (CASIMIRO, 2007).

No Brasil, até o século XVIII, o governo português impediu a abertura de universidades por temer que estas se tornassem instrumentos de libertação dos colonos. Os filhos das elites que desejavam prosseguir nos estudos dirigiam-se à Universidade de Coimbra, onde predominava uma formação conservadora e baseada na repetição de princípios. Assim, Portugal mantinha a formação das elites culturais e políticas brasileiras e, conseqüentemente, a dependência da elite dominante da colônia (FAVERO, 1980).

Diferentemente da América Espanhola em que a abertura das primeiras universidades datam do século XVI, como a de São Domingos (1538) e do México (1551). No Brasil, as primeiras instituições de ensino superior foram criadas com a chegada da coroa portuguesa, no século XIX.

As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas com a chegada da família real portuguesa em 1808, as primeiras instituições foram as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador, atual Faculdade de Medicina da UFBA e a de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro, atual Faculdade de Medicina da UFRJ. Porém, até a proclamação da República em 1889 o ensino superior se desenvolveu lentamente, seguia o modelo de faculdades isoladas que visava formar profissionais para ocuparem postos de privilégio e garantir prestígio social (MARTINS, 2002):

A elite, identificada com a Metrópole colonizadora e habituada à submissão a ela no seu sistema de valores, pode revelar-se incapaz de elevar-se à altura do projeto nacional [...] Imobiliza-se, com efeito, durante o período do Império, o desenvolvimento educacional, mantendo-se ao longo do século XIX as condições educacionais da Colônia, com um modestíssimo acréscimo de ensino primário, seguido de escolas vocacionais, um sistema seletivo de elite reduzido a muito poucas escolas secundárias e um ensino superior limitado exclusivamente às profissões liberais, em meia dúzia de instituições nacionais isoladas e de tempo parcial [...] O novo Império também traçava o seu plano de educação, para atender às condições do século XIX. Na realidade, não faltaram sugestões, projetos e planos. Somente sobre a universidade, entre 1808 e 1882, nada menos de 24 projetos se contam, nenhum deles logra se transformar em lei. (TEIXEIRA, 1989, p. 53).

Ainda assim, há uma ruptura com a tradição anterior portuguesa, sempre agudamente consciente da importância central da educação para a construção do projeto da sociedade e do Estado que o rei desejava impor (TEIXEIRA, 1969). Mas, não houve mudança no sistema de ensino, nem ampliação, a elite detentora do poder não vislumbrava vantagem na criação de universidades (MARTINS, 2002). Teixeira, ressalta ainda que:

O século XIX fez-se, assim, para a jovem nação, o prolongamento da fase colonial, mergulhando o país em uma tranquila estagnação [...] graças exatamente a pouco ter-se modificado, traços de aparentemente feliz consolidação do *status quo*. Com efeito, uma elite com uma educação de segunda mão, vaidosa de preferir o latim e, depois, o francês ao próprio português, mas com inequívocos traços de gosto intelectual, permitiu-nos a ilusão de considerar a espantosa estagnação do século XIX, graças à qual se pôde guardar até a escravidão. (TEIXEIRA, 1989, p. 48).

As instituições de ensino superior eram administradas pela Assembleia Legislativa Geral. Essas instituições, de caráter público, eram destinadas a formação da elite brasileira, a única maneira para ingressar nessas instituições, era através dos exames preparatórios, ou diretamente para os alunos do Colégio Pedro II o qual somente a elite tinha acesso (SILVA, 2011).

Até o final do século XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil. A partir daí, com a nova Constituição da República de 1891, as instituições privadas criaram os seus próprios estabelecimentos de ensino superior por iniciativa de grupos da elite e grupos confessionais católicos. Esse processo de abertura fez com que as instituições de ensino superior nos 30 anos seguintes saltassem de 24 para 133, mas não passavam de escolas isoladas. As primeiras universidades foram a do Paraná, em 1912, e a do Rio de Janeiro, em 1920. Na década de 1920 a discussão sobre a criação de universidades não se restringia ao debate político, mas as suas funções na sociedade, ampliando o debate para promoção da ciência e da pesquisa (MARTINS, 2002).

Nos anos 1930, o crescimento da industrialização fez com aumentasse as pressões sociais pela educação pública e, principalmente pela necessidade de formação de trabalhadores. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde. A educação começava a ser reconhecida como questão nacional. Na sequência teve uma série de fatos históricos que demonstram o cenário de conflitos em torno da educação pública no âmbito nacional (KRAWCZYK, 2011). Como a disputa por grupos liberais e conservadores, esse com forte influência da igreja, sob o modelo de educação.

A reforma Francisco Campos de 1931 teve o mérito de definir pela primeira vez uma estrutura organizada para o ensino superior, secundário e comercial, porém dava um teor enciclopédico e elitizante (LECHER; FREITAS, 2003). A reforma educacional de 1931 corroborou com a Constituição de 1891, manteve o ensino superior aberto à iniciativa privada, fazendo com que o ensino superior privado de 1933 à 1965 passe por um período de consolidação e crescimento (SAMPAIO, 2000).

O Manifesto dos Pioneiros de 1932, elaborado por educadores liberais, fazia um contraponto ao pensamento conservador, defendia uma educação comum para ambos os sexos e essencialmente pública. E ao mesmo tempo, se opunha a educação laica e haviam defensores da eugenia entre as escolas e o ensino de brancos e negros, apesar de não ter se convertido em leis. Em 1937, é promulgada uma nova Constituição de cunho mais autoritário, sob a égide do Estado Novo e a educação pública é relegada a segundo plano novamente. Em 1940, 56% da população brasileira era analfabeta e predominantemente rural (LECHER; FREITAS, 2003).

Durante a ditadura militar, entre 1964 e 1985, a classe dominante, praticamente acabou com a escola pública, que apesar de não ser universal tinha alcançado um bom nível de qualidade. O fez porque educação é considerada privilégio e não um direito dos cidadãos. Sob o pretexto de combate à subversão cassou-se professores, foi criada a licenciatura curta, alterou-se grades curriculares. O real interesse da classe dominante era que a escola ficasse reduzida à tarefa de alfabetizar e treinar mão de obra barata para o mercado de trabalho. Como resultado, os alunos das escolas públicas quando conseguem ir até o final do segundo grau estariam aptos ao mercado de trabalho e não deviam dispor de condições de enfrentar o vestibular das universidades públicas, pois não estão destinados a elas (CHAUÍ, 2001).

A reforma universitária de 1968, feita sob a égide do Ato Institucional nº 5 e do relatório da Comissão de Meira Matos (1968), se preocupava com a falta de disciplina e autoridade e refutava a ideia de autonomia universitária. Assim, as universidades acabaram convertidas em problema político e social. A Reforma visava erradicar a possibilidade de contestação interna e externa e sua ampliação atender às demandas de ascensão e prestígio social da classe média que apoiou o golpe de 1964 (CHAUÍ, 2001). Estas são reflexões importantes para pensar o cenário atual da educação no Brasil.

As universidades federais foram criadas para servir aos interesses e prestígio das elites locais. As lutas das universidades federais para superar essa origem e se transformar em universidade, de fato, foram sendo consumida com as desconsiderações e negligências por parte do Estado, reduzindo muitas vezes os docentes as lutas por cargos e salários, perdendo de vista o verdadeiro lugar de batalha (CHAUÍ, 2001). Entretanto, Krawczyk ressalta que:

Ainda que sob um processo ditatorial e apesar de sua orientação repressora e conservadora na produção e na divulgação científica, iria desenvolver-se uma estrutura universitária que, junto com diversos movimentos sociais, produziu consequências políticas e culturais em boa parte contrárias aos interesses da ditadura. (KRAWCZYK, p. 218, 2012).

Neste cenário, a Educação Superior na década de 1980 atendia uma parcela muito pequena da população e o número de vagas ofertadas ficou praticamente estagnado, ainda assim, a demanda por vagas naquele período era muito próximo da oferta, devido ao baixo nível de acesso ao ensino básico, cenário que começa a mudar no final dos anos 1980. Nota-se que, nos outros níveis de educação os números também eram lastimáveis. Segundo Ribeiro (1986), os maiores centros culturais, como o Rio de Janeiro e São Paulo não conseguiam ofertar nem mesmo a 2ª série do ensino fundamental para a metade das crianças. O número do Brasil na educação pública eram piores do que o Paraguai e a Bolívia, países com o PIB per capita muito piores que o do Brasil. O Rio de Janeiro começava a ofertar escola pública de tempo integral, coisa que o Uruguai fazia desde 1850. E como a fome atingia metade dos brasileiros, a primeira atitude tomada naquele ano pelo governo Leonel Brizola (1983-1987) para garantir a frequência escolar pelas crianças foi fornecer um prato de comida a todos os alunos da escola pública do Rio de Janeiro.

O cenário revela a intrínseca relação entre miséria, falta de instrução e a necessidade de ação do Estado por meio de políticas públicas e educacionais. Em 1988, é promulgada a nova Constituição que consagra a educação como direito público, o princípio da gestão democrática nas escolas públicas, a obrigação do Estado em prover creches e pré-escola, entre outras várias conquistas promulgadas junto com a chamada Constituição Cidadã. Contudo, houve uma descentralização e o ensino básico (fundamental e médio) ficou a cargo dos Estados e Municípios. Coube à União prestar assistência técnica e financeira nesse nível de ensino, coordenar as políticas, manter as Instituições Federais de Ensino (IFE) e controlar/autorizar o funcionamento das instituições privadas de ensino superior (DURHAM, 2000).

O governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1994 a 2002, retomou e aprofundou as reformas neoliberais, marcadas por várias privatizações, diminuição da intervenção estatal, redução dos gastos públicos visando ao equilíbrio orçamentário. No âmbito educacional, no ensino básico os números eram tão estarrecedores que pensar o desenvolvimento socioeconômico passava por políticas de ampliação da oferta de vagas, mas não só. O fomento de programas como o Bolsa-Escola, classes de aceleração, Educação Indígena, Educação para Portadores de Necessidades Especiais, Educação de Jovens e Adultos (EJA), para as relações raciais, educação quilombola, educação de gênero etc. Foram demandas impostas que demandavam o reconhecimento das diferenças e cidadania.

O governo também tornou o ensino obrigatório para as crianças de 7 a 14 anos, o que elevou muito positivamente o número de matrículas, especialmente no ensino fundamental. Essas políticas fizeram com que entre 1991 e 1996 houvesse uma redução não apenas percentual

mas, inclusive, uma diminuição do número absoluto de analfabetos. Entretanto, a desigualdade regional era grande, nas regiões Norte e Nordeste, que tem a maior população de negros/as (pardos e pretos), esse impacto foi muito menor do que nas demais regiões. Assim como, nessa parcela da população o percentual de analfabetismo permanece bem maior se comparada à população branca²⁰. Neste contexto, não tem como contornar a urgência de se pensar políticas de forma interseccional e localizada, para que se tenha efetividade no alcance dos seus objetivos (DURHAM, 2000).

No ensino superior a reforma neoliberal pautou a expansão de políticas mais convenientes aos interesses do capital, voltada para a formação da força de trabalho e atrelada ao mercado de trabalho, priorizando a expansão e a exploração comercial pelo setor privado, seguindo diretrizes do Banco Mundial. O Brasil, em 1994, tinha uma taxa bruta de matrícula no ensino superior, entre jovens de 20 a 24 anos de 12%, extremamente baixo se comparado aos demais países sulamericanos; Argentina 39%, Chile 27% e Bolívia 22%. O aumento de matrículas no setor público nos anos de 1990 se deveu, principalmente, à criação de diversas instituições estaduais, as IFES cresceram muito pouco em relação as demais dependências administrativas e a demanda de vagas (NUNES e BRAGA, 2016).

No início do mandato de FHC, em 1995, segundo os dados das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior (MEC/INEP), tínhamos o total de matrícula de graduação presencial de 1.759.703, das quais 700.540 matrículas eram da rede pública (39,8%) e 1.059.163 eram matrículas da rede privada (60,2%). Ao final do seu mandato, em 2002, atingiu-se o total de 3.479.913 matrículas, das quais 1.051.655 (30,2%) na rede pública e 2.428.258 (69,8%) na rede privada. Apesar da expansão que ocorreu durante esse período, em 2004, a escolaridade líquida da população de 18 a 24 anos era de 10,4% e o sistema classificado internacionalmente como de elite (AGUIAR, 2015).

Segundo as definições trazidas pelos estudos de Trow (2005), o sistema de elite atende até 15% do grupo etário de 18 a 24 anos, nele, o acesso ao ensino superior se dá em função da origem de classe social, sendo que se constitui em um privilégio social associado a mecanismos meritocráticos. Já o sistema de massa é definido por atender entre 16 e 50% do grupo etário de 18 a 24 anos, estando consolidado em relação ao sistema de elite ao atingir mais de 30% das matrículas desse grupo etário. Nesse sistema, o acesso ao ensino superior deixa de ser um

²⁰ A taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil em números absolutos, representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. A incidência chega a ser mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%). Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acessado em 25/03/2019.

privilégio de nascimento e classe da elite social e econômica. O sistema de acesso universal caracteriza-se por um montante de matrículas que compreende mais de 50% do grupo etário de 18 a 24 anos e apresenta uma conquista de igualdade de oportunidade entre grupos e classes sociais distintas²¹.

No governo Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), de 2003 a 2010, houve a transição do acesso ao ensino superior do sistema de elite para o sistema de massa. Foram implementadas um conjunto de medidas voltadas para a ampliação do acesso e permanência no ensino superior, o que permitiu a presença de grupos historicamente excluídos; negros(as), indígenas, estudantes de escolas públicas e outros.

Nesse contexto, em 2003, foi assinada a Lei nº 10.639 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira, e também estabeleceu o dia 20 de novembro como o dia da Consciência Negra. A promulgação da lei foi fruto da luta e mobilização do movimento negro que, ao colocar a questão racial no currículo e no calendário escolar, introduziu novas narrativas e despertou mais envolvimento e interesse para com a temática do racismo que é estruturante na sociedade brasileira.

No âmbito do papel de fomento do Estado para subsidiar e criar as condições materiais possíveis para essas políticas de expansão de vagas e formação de professores, foram propostas políticas públicas como a ampliação das condições de acesso ao Fundo de Financiamento da Educação Superior – FIES (Lei nº 10.260, de 2001), que havia sido criado no governo FHC, mas alcançava uma parcela muito pequena da população, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores de instituições privadas de ensino superior. O Programa Universidade para Todos – Prouni (Lei nº 11.096, de 2005), destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% ou de 25% para estudantes de cursos de graduação, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

No âmbito das Universidades Federais, foi criado ainda, por meio do Decreto nº 6.096, de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso na educação superior, no nível de graduação. Prezava pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de

²¹ O trabalho publicado em 2005 é oriundo do estudo *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*, de autoria de Martin Trow foi impresso em 1973 pela Comissão Carnegie sobre o Ensino Superior em Berkeley e publicado no Relatório Geral sobre a Conferência das Estruturas Futuras da Educação Pós-Secundária, 55-101. Paris: OCDE, 1974.

recursos humanos existentes dessas universidades, como já citado, teve grandes impactos na UnB.

Dados do Censo da Educação Superior de 2014 atestam a crescente expansão da educação superior nos últimos anos. Em 1994, o Brasil dispunha de 1,6 milhões de matrículas; em 2004, de 4,2 milhões de matrículas; e em 2014, 7,8 milhões de matrículas. Em 2016, 8.048.701 milhões estavam matriculados no ensino superior, sendo 1.990.078 em universidades públicas, dessas 1.249.324 milhões em instituições federais e 6.058.623 em instituições privadas.

Apesar do avanço e das políticas de inclusão étnico/racial e social criadas nas últimas duas décadas o país ainda tem enormes desafios. A Síntese de Indicadores Sociais (SIS) de 2015, mostrou que houve uma evolução significativa de estudantes entre 18 e 24 anos que frequentavam o ensino superior, esse número saltou de 32,9%, em 2004, para 58,5% em 2014. Apesar da alta significativa em todas as regiões a desigualdade regional permanece, esse percentual saltou de 17,6% na região norte para 40,2%, já na região sul o salto foi de 50,5% para 72,2% nesse mesmo período. Assim como, a desigualdade racial, em 2004, 16,7% dos estudantes entre 18 e 24 anos, pretos e pardos, frequentavam o ensino superior, crescendo para 45,5% em 2014. Entretanto, o abismo permanece. Para a população branca passou de 47,2%, em 2004, para 71,4%, em 2014²².

Educação é um dos pilares da mobilidade social e do desenvolvimento de um País. Apesar de avanços importantes na inclusão educacional, restam enormes desafios e a realização de mudanças estruturais necessárias para a garantia de direitos.

Feito este preâmbulo sobre as dinâmicas que envolveram tanto a educação básica quanto as instituições de ensino superior, segue uma leitura da pós-graduação no Brasil.

2.3. A Pós-Graduação no Brasil

A pós-graduação inicia-se no Brasil em 1931, através do Decreto nº 19.851, instituindo os cursos de aperfeiçoamento e especialização. Nos anos 1930, os cursos são organizados e a UFMG abre seu primeiro programa de doutorado. Em 1941, começam a surgir outros cursos na Universidade de São Paulo (USP). O Estado Brasileiro teve um papel central na organização, normatização, ampliação e consolidação do sistema de pós-graduação brasileiro. Ficando

²² Síntese de indicadores sociais, IBGE, 2015. Os indicadores apresentados neste volume da Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2015 sistematizam um conjunto de informações sobre a realidade social do País. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>. Acessado em 24/03/2019.

responsável pela autorização e credenciamento de cursos, bem como, concessão de bolsas e de recursos ao fomento de pesquisas (ARTES e MENA-CHALCO, 2017).

No final de anos de 1960 houve a implantação de um significativo conjunto de programas de pós-graduação no país, o Estado transferiu para as universidades o espaço da produção científica e a formação de quadros. O forte investimento na pós-graduação e na pesquisa está vinculado ao projeto de modernização conservador dos militares. Durante a transição para a democracia nos anos de 1980, ocorreu a consolidação e a expansão da pós-graduação, com a forte mobilização social em prol da educação (KRAWCZYK, 2011).

Os programas de pós graduação tiveram um desenvolvimento lento e majoritariamente nas universidades públicas e concentrados nas regiões sudeste e sul do país. A distribuição desigual de cursos e programas por regiões foi diagnosticado desde o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), em 1971. Mas, somente no quinto plano (2005-2010) foram apresentadas propostas concretas para alteração dessas desigualdades (ARTES e MENA-CHALCO, 2017).

A Pós-Graduação mesmo não estando entre as metas do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 2007 (BRASIL, 2007), período que, na definição de Trow (2005), vivemos uma transição no ensino superior de um sistema de elites para um sistema de massa. E, muito em consequência dessas mudanças a partir de 2008 a Pós-Graduação passa por uma expansão considerável, fruto de um conjunto de ações do governo federal que envolve a contratação de 22 mil docentes mestres e doutores e aumento do orçamento das agências de fomento²³. Como veremos nas tabelas abaixo.

Tabela 2 - Número de matrículas na Pós-Graduação das Universidades Federais

Ano	Número de Matrículas
2003	52.000
2004	54.500
2005	58.300
2006	63.200
2007	68.000
2008	73.500
2009	80.900
2010	89.900

²³ Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, DF, 2012. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acessado em 18/01/2019.

2011	99.294
2012	115.001
2013	124.721
2014	133.866
2015	144.311

Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório do MEC 2012 e GEOCAPES.

A tabela 2 mostra que houve um avanço significativo das matrículas, em torno de 280%, nos programas de pós-graduação stricto sensu das universidades federais no período de 2003 a 2015. De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). E em 2000, havia 1.439 programas de pós-graduação, número que saltou para 3.905 em 2015, mais que o dobro. Nesse mesmo período, houve uma expansão significativa no número de mestres, saltando de 10.482 diplomas expedidos em 1996 para 50.206 em 2014. O número de diplomas de doutorado também apresentou essa evolução expressiva, saltando de 3000 diplomas concedido em 1996 para 16.729 títulos concedidos em 2014.

Tabela 3- Número de bolsas REUNI na Pós-Graduação 2008 a 2012.

Ano	Mestrado	Doutorado	Pós-doutorado
2008	656	352	52
2009	1609	916	128
2010	3210	1776	230
2011	4279	2736	327
2012	5812	4.046	373

Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório do MEC 2012.

No período de 2008 a 2012, foram criadas e ampliadas no âmbito do Reuni, bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado. A tabela 3 mostra que o crescimento no do número de bolsas no mestrado foi de 886%, no doutorado o aumento foi de 1150% e as bolsas de pós-doutorado tiveram um aumento de 717%. É importante frisar que as bolsas de pós-graduação mantidas pelo Reuni foram encerradas em 2016, período de duração das bolsas estabelecido inicialmente pelo programa, e que, coincidiu com a crise política e econômica do governo Dilma Rousseff que resultou em cortes no orçamento da educação.

Tabela 4 - Evolução do número de bolsas Capes de 2003 a 2012.

Ano	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado	Total
2003	15.635	11.389	336	27.360
2004	16.200	11.345	302	27.847

2005	16.226	11.191	479	27.896
2006	18.614	13.044	541	32.199
2007	18.720	12.897	453	32.070
2008	24.789	16.385	1.131	42.305
2009	27.192	17.873	2.088	47.153
2010	33.357	21.941	2.734	58.032
2011	42.269	26.108	3.580	71.957
2012	45.107	28.028	4.302	77.437
2013	48.428	33.412	7.309	89.149
2014	48.113	42.197	8.261	98.571
2015	49.922	45.271	8.732	103.925

Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório do MEC 2012 e GEOCAPES.

A tabela 4 mostra que a partir de 2007, quando foi implementado o Reuni, houve um aumento expressivo no número de bolsas por meio do programa de demanda social de pós-graduação da Capes, período que contou com o repasse significativo de verbas para as agências de fomento. Os dados mostram que o aumento significativo no número de bolsas ocorreu no período de expansão da universidade, um salto quantitativo acima 260% nas bolsas de mestrado, mais 350% no doutorado e mais de 1900% no pós-doutorado.

Nas duas últimas décadas a pós-graduação teve um aumento expressivo. De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 2000, havia 1.439 programas de pós-graduação, número que saltou para 3.905, em 2015. Nesse mesmo período, houve uma expansão significativa no número de mestres, saltando de 10.482 diplomas expedidos em 1996 para 27.649 em 2003, e 59.614 em 2016. O número de doutores também apresentou essa evolução saltando de 3000 diplomas concedido em 1996 para 8.094 em 2003 e 20.603 títulos concedidos em 2016²⁴.

Os dados mostram que o aumento se intensificou a partir de 2007, em grande parte devido a contratação de novos docentes, aumentando significativamente o quadro de doutores nas universidades, somado à ampliação da estrutura física, contratação de novos técnicos, aumento do orçamento das agências de fomento, investimentos em pesquisa e um aumento exponencial no número de bolsas.

Entretanto, diferentemente do que aconteceu na graduação, que teve uma diversificação intensa no perfil discente, essas mudanças não se refletiram na pós-graduação. No que se refere ao aspecto fenotípico, a população de mestres e doutores é muito mais branca do que a população brasileira, como um todo. Em 2010, 47% da população no Brasil era autodeclarada

²⁴ Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acessado em 20/03/2019.

branca, mas representavam 80% da população de mestres e doutores do país²⁵. Ou seja, passados quase duas décadas do início da implementação das ações afirmativas nos cursos de graduação, não houve avanço significativo na esfera da pós-graduação. É preciso avançar com as políticas de ações afirmativas também nesse nível de ensino.

Os dados apresentados evocam uma reflexão mais pontual na relação Estado, política e ações afirmativas no Brasil. Os números da desigualdade racial no âmbito da educação, em particular na educação superior, exigem um olhar interseccional no quesito raça e renda, no intuito de compreender um pouco melhor o contexto brasileiro.

2.4. Ações Afirmativas no Brasil

O Estado Brasileiro está marcado por uma profunda desigualdade de oportunidades. Fundamentado no modo capitalista de produção e socialização compartimentada pela exclusão de amplos segmentos populacionais no acesso aos serviços sociais básicos, especialmente a população negra, que ainda é a maioria nos bolsões de pobreza. A luta por direitos, como alternativa concreta contra as desigualdades racial e social, sob a reivindicação de políticas públicas direcionadas e voltadas para as mudanças das relações sociais, embasa o direito às políticas afirmativas no campo educacional e na composição dos jogos de saber (GARCIA, 2011).

A política pública é uma ação que recobre as dinâmicas imprecisas entre Estado e a sociedade (MULLER e SUREL, 2002). O papel do Estado é tornar mais equitativas oportunidades a fim de amadurecer a soberania e o desenvolvimento nacional. Os desafios que se impõem ao Estado brasileiro, exigem governos e políticas públicas inovadoras que permitam a transformação de uma realidade social e a inclusão da população na condição de cidadão (SILVA e BASSI, 2012).

A reivindicação por políticas reparatórias representa a afirmação de negros como sujeito de direitos, credores sociais de um país que promoveu a acumulação primitiva de capital pela exploração do trabalho escravo, não promoveu nenhum tipo de reparação e permanece negando a inclusão, sendo o não acesso à educação o mais perverso. A ideia de “mérito” como critério de avaliação, admissão e promoção de pessoas, resulta em promoção de privilégios para grupos raciais hegemônicos e de opressão e desigualdade para grupos raciais inferiorizados

²⁵ Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/Mestres2012%28corrigido_18jun2013%29_9536.pdf/c01fa727-dcae-4987-8dae-44091681f317?version=1.3. Acessado em 10/01/2019.

(CARNEIRO, 2004). “O surgimento de propostas de ações afirmativas fundamenta-se na crítica da insuficiência da igualdade formal de direitos como mecanismo para se alcançar a igualdade de fato” (BERNARDINO, p. 32, 2004).

Neste contexto, as ações afirmativas são um conjunto de ações privadas e/ou políticas públicas que tem como objetivo reparar os aspectos discriminatórios que impedem o acesso de pessoas pertencentes a diversos grupos sociais às mais diferentes oportunidades (LOPES, 2006). É importante frisar que as ações afirmativas no Brasil são uma reivindicação antiga do movimento negro brasileiro, que lutou por séculos contra as mazelas impostas pela escravidão e com outras nomenclaturas e conceitos vem reivindicando políticas de inclusão desde o século XIX.

As políticas de inclusão partem do pressuposto que grupos desiguais, devem ter tratamento desiguais nas ações pública e nas políticas públicas, visando corrigir essa situação. Na década de 1940, a Convenção Nacional do Negro (CNV), que reuniu diversos intelectuais negros como Guerreiro Ramos e Abdias Nascimento, propôs à Assembleia Nacional Constituinte, “ações compensatórias para a população afrodescendente e um dispositivo constitucional definindo a discriminação racial como crime de lesa-pátria”²⁶.

A edição número 2 do jornal Quilombo (1949)²⁷, traz os discursos do Senador Hamilton Nogueira, que havia apresentado as propostas aprovadas na CNV, reafirmando a necessidade de garantias constitucionais aos direitos da população negra, destacando que ainda na Assembleia Constituinte de 1946, ofereceu emenda propondo medidas legais que resguardassem os direitos da população negra, o que foi rechaçado na época. Os juristas consideravam redundância porque o texto constitucional dizia “serem todos igual perante a lei” e que “ninguém pode ser perseguido por motivo de raça ou religião”. Mesmo com as inúmeras violações apontadas. Comprovar a materialidade do racismo na exclusão e morte de segmentos da população negra, como jovens e mulheres tem sido um dos maiores esforços dos movimentos negro.

Em 1968, o Brasil ratificou a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU) em 1965. Nos anos de 1970, a luta pela redemocratização do país se intensifica e vários grupos negros,

²⁶ Biografia de Abdias Nascimento mantida pelo IPEAFRO. Disponível em: <http://www.abdias.com.br/biografia/resumida.htm>. Acessado em 10/03/2019.

²⁷ Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro. Rio de Janeiro, ano I, n. 2, 9 mai. 1949, 8p. Disponível em: <http://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/ten-publicacoes/jornal-quilombo-no-02/>. Acessado em 10/03/2019.

que nos anos 1960 haviam sido considerados subversivos pela ditadura militar e perdido força, voltam a se articular, surge o Movimento Negro Unificado (MNU) que foi uma experiência política importante para o encaminhamento das ações afirmativas atuais (GARCIA FILICE e SANTOS, 2014).

Em 1982, foi apresentado o projeto de lei nº 1332 de 1983 pelo deputado federal Abdias Nascimento, que visava a instituir políticas públicas de ações afirmativas de promoção da igualdade racial. A proposta previa a reserva de 40% das vagas em vestibulares e concursos públicos à época, não sendo aprovada pelo Congresso Nacional.

As propostas e debates em torno da proposição de ações afirmativas se ampliaram nos anos 90. Segundo Jaccoud e Beghin (2002) a demanda por políticas específicas voltadas para a população negra tornou-se um item central da pauta de reivindicações do Movimento Negro. A Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo pela Cidadania e a Vida que ocorreu em 1995, ocupou a Esplanada dos Ministérios e representantes da Marcha foram recebidos pelo presidente FHC, que instituiu um grupo de trabalho (GT) para estudar as ações propostas e estabelecer medidas visando a igualdade racial.

Apesar de receber as demandas, nenhum projeto de lei sobre ações afirmativas foi apresentado na gestão FHC ao Congresso Nacional, nenhuma ação mais arrojada surgiu por parte deste governo. As iniciativas políticas ficaram a cargo de alguns parlamentares. Entretanto, apesar de não ter resultado em políticas efetivas, ganhou sentido no plano simbólico com a abertura de grupos de trabalhos e seminários, além de ter sido a primeira vez que um chefe de Estado brasileiro reconheceu oficialmente a discriminação racial contra a população negra e exigiu a tomada de providências. Dessa iniciativa, resulta ainda uma série de proposições de ações governamentais no Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) de 1996 (SANTOS, 2014).

A marcha de 1995 conseguiu rearticular os movimentos sociais negros em torno de alguns consensos, como a luta por educação de qualidade ao povo negro em todos os níveis, incluindo ações afirmativas para estudantes negros nas universidades públicas (SANTOS, 2014). Ações que se intensificaram nos eventos preparatórios para a III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizado em Durban em 2001, e que reconheceu em sua declaração final a necessidade que:

Ações nacionais e internacionais são necessárias para o combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, a fim de assegurar o pleno gozo de todos os direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, civis e políticos, os quais são universais, indivisíveis, interdependentes e

interrelacionados, e para melhorar as condições de vida de homens, mulheres e crianças de todas as nações (DURBAN, 2001).

O evento foi inspirado na luta do povo da África do Sul contra o Apartheid. Após o fim do sistema, o país lançou um vasto programa contra o racismo nas instituições de ensino, em particular nas universidades, ações que incluíam ações afirmativas no acesso. A luta antirracista passou a ser parte central no projeto daquele país (SANTOS, 2004). Na Conferência de Durban houve o reconhecimento de que a implementação de programas e ações carecem de vontade política.

Após a Conferência, em 2001, as propostas de ações afirmativas no ensino superior ganharam ainda mais força no Brasil e naquele mesmo ano foi sancionada pelo governo do Estado do Rio de Janeiro a Lei nº 3708 de 2001, que instituía a política de reserva de vagas a negros/as, conhecido como cotas em universidades estaduais. Santos, ressalta que “falar em políticas de ações afirmativas não significa necessariamente falar em sistema de cotas, pois a cota é apenas uma das técnicas de implementação dessas políticas” (2014, p. 149).

Em 2002, o Brasil se comprometeu por meio do Plano Nacional de Direitos Humanos II (PNDH II) a “estabelecer mecanismos de promoção da equidade de acesso ao ensino superior, levando em conta a diversidade racial e cultural da sociedade Brasileira” (BRASIL, 2002, p.6). As políticas afirmativas visam a proporcionar mecanismos de acesso ao ensino superior, levando em conta as diferenças entre grupos e os fatores históricos de desigualdade.

Ações afirmativas mais do que políticas compensatórias, são medidas que possibilitam a inclusão por meio da educação e combate às desigualdades étnico-raciais. O relatório do Instituto Ibase (2006), mostra que as cotas estimulam o debate sobre a questão racial, que no Brasil chega com mais de um século de atraso, questionam a diversidade dentro de instituições de ensino e nos fazem refletir nas consequências do nosso passado escravocrata marcado pela ausência de políticas públicas pós-abolição. “Deste modo, identificamos duas dimensões de justiça quando defendemos as políticas de ações afirmativas para a população negra: reconhecimento da igualdade e correto reconhecimento da diferença” (BERNARDINO, 2004, p. 33).

Nesse contexto de reconhecimento, o racismo se apresenta como uma realidade a ser enfrentada. A UnB foi a primeira universidade federal a adotar o sistema de reserva de vagas em seu vestibular para os cursos de graduação, após um amplo debate que começou por causa de um caso de racismo que ocorreu na universidade em 1998. Fato descrito pelo professor José

Jorge como um “Caso Dreyfus”²⁸ da academia, o “Caso Ari” revelou algo que havia sido naturalizado “que a nossa comunidade de antropólogos é uma das mais segregadas racialmente do mundo e que fomos sempre coniventes com essa segregação até a eclosão daquele conflito na UnB” (CARVALHO, 2010, p. 215). Caso de notório conhecimento público, como descreveu (CARVALHO, 2001, 2005, 2010), um estudante foi reprovado em condições completamente inaceitáveis, como descreve o próprio estudante:

No Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade de Brasília, no ano de 1998, eu era o único doutorando negro e, segundo informações extra-oficiais, o primeiro em toda a história do curso de doutorado e o primeiro também a ser reprovado numa disciplina obrigatória[...] Negro, homossexual, baiano, egresso de outra área disciplinar, num meio conservador, tornei-me potencial vítima e agente desestabilizador de uma estrutura social cujo curso regular das normas, desconhecia. Minha reprovação gerou uma crise que transcendeu a sala de aula, o Departamento de Antropologia e a UnB. Meu “drama” começou no primeiro semestre letivo de 1998 quando, recém-aprovado no PPGAS da UnB, cursei uma disciplina chamada “Organização Social e Parentesco”, ministrada pelo professor Dr. Klaas Woortmann. Trabalhei arduamente neste curso. No final do semestre, entretanto, fui sumariamente reprovado. Encaminhei pedidos para a revisão de menção final, a três instâncias administrativas da UnB, todas elas indeferiram meu recurso. Finalmente, em 19 de maio de 2000, uma quarta instância, o CEPE-Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão — discutiu, pela segunda vez, o processo e reconheceu (22 votos a favor x 4 contra) que fui injustamente reprovado e me concedeu o crédito devido (LIMA, 200, p. 308).

O que provocou um intenso debate e resultou na elaboração de um Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial e numa Proposta de Cotas Para Estudantes Negros na Universidade de Brasília, apresentado pelos professores José Jorge, orientador do estudante, e Rita Segato, ambos PPGAS. A proposta foi aprovada conforme Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) n° 38/2003. A partir do segundo vestibular de 2004 passou a ser destinado 20% do total de vagas de cada curso oferecido no vestibular para estudantes negros(as).

A UnB constituiu o plano de ações afirmativas mais completo já implantado até então no ensino superior no Brasil, além de apresentar um rico debate sobre a problemática racial na UnB e um panorama das demais universidades públicas do país, em seu plano de metas previa uma política de permanência através de bolsas e moradia estudantil, além de indicar a disponibilização de vagas destinadas também para a inclusão da população indígena.

²⁸ Faz referência ao caso de uma condenação injusta em um processo conduzido portas fechadas na França do século 19. O caso se tornou um símbolo de injustiça na França.

Entretanto, um ponto no texto, provocou crítica, quando diz que o objetivo das cotas é a “formação de uma elite acadêmica negra” tanto pelo papel histórico das elites, quanto ao papel atribuído à universidade, nessa época, a discussão se restringia a implementação das ações afirmativas na graduação. Sobre esse ponto, Cidinha da Silva do Instituto Mulher Negra Geledés²⁹ ponderou:

Queremos que a universidade renuncie ao seu papel histórico de formadora de elite, que tenha uma proposta democrática, inclusiva e transformadora. Não queremos criar uma “elite negra” para nos “igualarmos” à elite branca. As elites, ao longo da história, têm cumprido um papel conservador de garantir para si e seus descendentes privilégios das mais distintas naturezas. Se quisermos formar um(a) negro(a) capaz de contribuir na formulação de novas políticas públicas que visem eliminar definitivamente o problema da desigualdade e da exclusão racial no Brasil, precisamos convocar essa pessoa a renunciar ao brasão da elite negra, para que, de fato, possa haver algum tipo de transformação nas relações raciais assimétricas (SILVA, 2003, p. 31).

A crítica é no fundo uma reflexão sobre qual o papel e a responsabilidade social que queremos da universidade e merece uma consideração profunda, não nos cabe mergulhar nesse momento, todavia, fica o registro. Como podemos observar, o papel das elites na história foi o de garantir as bases de manutenção de uma sociedade de classes, auferindo privilégios, gerando desigualdades e concentração de renda. É preciso (re)pensar o papel da universidade e da educação na sociedade, almejando uma instituição que vá além de oportunizar ganhos materiais para o indivíduo, mas que atue em prol da emancipação desse sujeito e na transformação da realidade.

A política de ação afirmativa implementada na UnB gerou, como ainda gera, muitos debates, importantes, no sentido de colocar em pauta o debate racial. Mas também de demonstrar o incômodo de grupos historicamente privilegiados. O Senador Demóstenes Torres do Partido Democratas (DEM), ingressou com a Arguição de Descumprimento de Preceito

²⁹ GELEDÉS Instituto da Mulher Negra fundada em 30 de abril de 1988. É uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira. O portal Geledés é o espaço de expressão pública das ações realizadas pela organização no passado e no presente, e de seus compromissos políticos com a defesa intransigente da cidadania e dos direitos humanos, a denúncia permanente dos entraves que persistem para a concretização da justiça social, a igualdade de direitos e oportunidades em nossa sociedade. No Portal expressa o orgulho que temos de nosso pertencimento, às lutas empreendidas por homens e mulheres africanas e afrodescendentes, do passado e do presente, em incansável busca pela realização de seus sonhos de liberdade e igualdade. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/geledes-missao-institucional/>.

Fundamental (ADPF) 186 no Supremo Tribunal Federal (STF) visando à declaração de inconstitucionalidade de atos da Universidade de Brasília que instituíram a reserva de 20% das vagas para estudantes negros no processo seletivo de vestibular a partir do segundo semestre de 2004.

Em 2012, o STF, julgou improcedente a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186. Na compreensão da Corte as políticas de ações afirmativa adotadas pela Universidade realizaram o direito à igualdade material e cumpre um papel simbólico de contribuir para superar o racismo e a percepção depreciativa da raça presente na sociedade brasileira, bem como, de servirem como paradigmas de integração e ascensão social. Outro ponto de destaque, foi o entendimento do relator do processo de que não é um processo de fato meritocrático quando se tem um grupo concorrendo em desvantagem com o outro, e que os critérios de seleção “empregados de forma linear em sociedades tradicionalmente marcadas por desigualdades interpessoais profundas, como é a nossa, acabam por consolidar ou, até mesmo, acirrar as distorções existentes” (ADPF 186, p. 15).

Em 2012, o Estado brasileiro através da Lei nº 12.711/2012³⁰, instituiu a obrigatoriedade das ações afirmativas em processos de admissão para toda a rede de Instituições Federais de Ensino. Naquele momento, o debate acerca das ações afirmativas estava bastante avançado e já havia sido implementado em várias IFES. Conforme o quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Ações Afirmativas nas IFES anteriores à Lei 12.711/2012.

Região	UF	IES	Segmento da Ação Afirmativa	Ano de implantação
Norte	AC	UFAC	Indígenas	2008
	AM	UFAM	Indígenas	2005
	PA	UFRAM	Escola Pública	2007
		UFPA	Escola Pública e negros	2006
	RR	UFRR	Indígenas	2007
	TO	UFT	Indígenas	2005
		IFTO	Escola Pública, indígenas e quilombolas	2009
	AL	UFAL	Negros	2004
		IFAL	Escola Pública	2008
	BA	IFBA	Indígenas	2006
		IF BAIANO	Escola Pública, negros e indígenas	2008

³⁰ Lei 12.711 29/08/2012 a chamada lei de cotas determina que 50% das vagas de cada seleção sejam reservadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio ou o fundamental, em escolas públicas. Dentro desse percentual, metade das vagas devem ser reservadas aos estudantes cujas famílias têm renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo por pessoa (R\$ 1.431, no momento). As cotas étnico/raciais também entram nessa conta e são proporcionais à população de pretos, pardos e indígenas de cada unidade da federação, de acordo com o último censo do IBGE.

Nordeste		UFBA	Escola Pública, negros, indígenas, quilombolas	2004
		UFRB	Escola Pública e negros	2004
	MA	UFMA	Escola Pública, negros, indígenas, quilombolas	2006
	PB	UFPB	Escola Pública	2011
		IFPB	Portadores de necessidades especiais	2008
	PE	IFPE	Escola Pública	2008
		UFPE	Escola Pública	2007
		UFRPE	Escola Pública	2005
		UNIVASF PE/BA	Escola Pública	2009
	PI	UFPI	Escola Pública	2007
	RN	UFRN	Escola Pública	2007
		IFRN	Escola Pública	2008
	SE	IFSE	Escola Pública	2008
		UFSE	Escola Pública e negros	2010
Centro Oeste	DF	UnB	Negros e indígenas	2004
	GO	UFG	Escola Pública, negros e quilombolas	2009
		IFG	Escola Pública	2009
	MT	IFMT	Escola Pública	2010
	MS	UFGD	Escola pública e indígenas	2008
Sudeste	ES	UFES	Escola Pública	2008
	MG	UFJF	Escola Pública e negros	2005
		UFOP	Escola Pública	2008
		UFMG	Escola Pública, negros e indígenas	2008
		UFSJR	Escola Pública e negros	2009
		UFU	Escola Pública	2008
		UFVJM	Escola Pública	2008
	RJ	IFRJ	Escola Pública	2010
		UFF	Escola Pública e negros	2007
		UFRRJ	Escola Pública	2010
	SP	IFSP	Escola Pública, negros e indígenas	2008
		UFSCar	Escola Pública, negros e indígenas	2008
		UNIFESP	Escola Pública e negros	2005
Sul	PR	UFPR	Escola Pública, negros e indígenas	2005
		UTFPR	Escola Pública	2008
	RS	UFRGS	Escola Pública e negros	2008
		UFSM	Escola Pública, negros e indígenas	2008
		IFSul	Escola Pública	2009
		Unipampa	Escola Pública, negros e indígenas	2008
	SC	IFSC	Escola Pública e negros	2009
		UFSC	Escola Pública e negros	2007

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos sites eletrônicos da IES.

O quadro mostra que àquela altura 51 IFES de todo o Brasil já haviam implementado alguma proposta de ação afirmativa em seus processos seletivos, sendo que 21 delas possuíam ações afirmativas destinadas a candidatos negros.

De acordo com Vaz (2012), àquela altura 150 Instituições de Ensino Superior de todo o Brasil, incluindo instituições Estaduais e Municipais, que não compõe o quadro 2, que foca apenas nas Federais, já haviam implementado alguma proposta de ação afirmativa em seus processos seletivos, sendo que 90 IES possuíam ações afirmativas destinadas a candidatos negros. Os estados do Ceará e Rondônia até aquele momento, eram os únicos estados que ainda não tinham implantado ações afirmativas por parte das IES. Foi observado que o Distrito Federal não possui legislação voltada para a inclusão de pessoas negras³¹.

Apesar de ainda hoje suscitar debates na sociedade, sugere-se que naquele momento já vinha ganhando visibilidade no âmbito dos conselhos universitários. Lembrando que alguma instituições estaduais de ensino superior não possuem autonomia própria ficando a depender de legislações no âmbito estadual que tenham essa iniciativa.

Em 2016, uma pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes)³², apresentou o perfil econômico e cultural dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior. A pesquisa mostra que entre os anos de 2003 e 2014, dobrou o número de estudantes nestas instituições e o número de estudantes que se auto declararam negros, saltou 160.527 para 446.928 estudante, um aumento de 178%, conforme tabela 5.

Tabela 5 - Estudantes das Universidade Federais por Cor ou Raça.

Cor ou raça	2003	%	2014	%
Amarela	21.122	4,4	21.977	2,34
Branca	278.811	59,4	429.149	45,67
Parda	132.834	28,3	354.688	37,75
Preta	27.693	5,8	92.240	9,82

³¹ Diante da situação averiguada durante a realização deste estudo, da falta de legislação e políticas voltada a inclusão étnico-racial no âmbito do Distrito Federal. Foi protocolado na Assembleia Legislativa do Distrito Federal, junto ao gabinete do Deputado Distrital Fábio Felix, duas sugestões de projeto de lei baseados nas legislação federal nº 12.711 de 2012, que reserva vagas para estudantes negros e de escolas públicas nas instituições federais de ensino no âmbito das instituições de ensino superior do Governo do Distrito Federal (GDF). Assim como, na Lei nº. 12.990 de 2014, que reserva 20% das vagas em concursos públicos do GDF para candidatos negros(as) (Apêndice D).

³² IV Pesquisa do Perfil do Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras – 2014. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduanso-das-IFES_2014.pdf.

Indígena	9.388	1,9	6.014	0,64
Sem declaração	-	-	35.536	3,78
Total	469.848		939.604	

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da Andifes, 2014.

Outro fato importante, mostrado pela pesquisa, foi o aumento de estudantes das classes mais populares. Em 2010, 34,7% tinham renda familiar bruta maior que seis salários mínimos, 24,6% tinham renda de mais de três e menos de seis salários mínimos e 40,6% tinham renda de até três salários mínimos. Em 2014, o percentual de estudantes oriundos de famílias com renda familiar acima de seis salários mínimos diminuiu para 23,8%, os estudantes da classe intermediária com renda familiar entre três e seis salários mínimos se mantiveram na mesma faixa percentual de 24,72%, já os estudantes oriundos de famílias com renda per capita de até um salário mínimo saltaram para 51,43%.

A pesquisa da Andifes mostrou que nesse período da pesquisa as universidades federais ficaram muito mais negras e populares, o que só pode ser compreendido de forma relacionada às políticas citadas anteriormente, como o Reuni e as ações afirmativas. O que evidencia a necessidade de, paralelamente, às políticas de ações afirmativas, políticas de assistência estudantil e outras que, além do acesso, garantam a sua permanência no sistema.

Em relação as ações afirmativas no âmbito da pós-graduação, estas tiveram início com as iniciativas da Fundação Ford, em 2001, voltadas para a promoção do acesso da população de negra a programas da pós-graduação. Em 2002, a Uneb foi a única a implementar ações afirmativas na pós-graduação juntamente com a graduação.

Em 2003, a Fundação Carlos Chagas (FCC) e a Fundação Ford, lançaram um Programa de Dotações visando a abertura de áreas de concentração em Direito Humanos nos Programas de Pós-Graduação e ações afirmativas para grupos sub-representados nesse nível de ensino (Santos, 2010).

Apesar dessa ação, as iniciativas de implementação de políticas de ações afirmativas por programas de pós-graduação tiveram um desenvolvimento bastante lento. Em 2010, oito anos depois da UNEB o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFAM destinou, pela primeira vez, cotas para candidatos indígenas no Programa. Em 2012, o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional (PPGAS-MN) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) aprovou uma “Política de Acesso Afirmativo” para estudantes negros e indígenas no corpo estudantil do programa.

O boletim do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMMA)³³, publicado em janeiro de 2018, mostrou que até aquele momento havia 610 programas de pós-graduação acadêmicos com ações afirmativas, cerca de 18% do total de programas no Brasil. A maioria das políticas de ações afirmativas foram criadas por decisão do próprio Programa de Pós-Graduação ou por meio de resolução dos Conselhos Universitários. Esse é o caso de quatorze universidades, sendo treze federais, conforme o quadro 3. Nesse caso, a resolução aprovada é válida para todos os programas da universidade.

Quadro 3- IFES com Política Institucional de Ação Afirmativa em PPG aprovados pelos Conselhos Universitários.

Universidades	Início	Público da ação afirmativa
UFAM ³⁴	2016	Preto(a)s, pardo(a)s e indígenas
UFAL	2018	Negro(a)s, indígenas e pessoas com deficiência
UFBA	2017	Negro(a)s, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e pessoas Trans (transgêneros, transexuais e travestis)
UFFS	2017	Negro(a)s, indígenas e pessoas com deficiência
UFG	2015	Preto(a)s, pardo(a)s e indígenas
UFGD	2017	Preto(a)s, pardo(a)s, indígenas e pessoas com deficiência
UFMG	2018	Negro(a)s, indígenas e pessoas com deficiência
UFPEl*	2017	Negro(a)s, quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência
UFPI	2015	Pessoas com deficiência
UFT	2017	Preto(a)s, pardo(a)s, quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência
UFRB*	2018	Negro(a)s, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e pessoas Trans (transgêneros, transexuais e travestis)
UFRR	2017	Negro(a)s, indígenas e pessoas com deficiência
UFU	2017	Preto(a)s, pardo(a)s, indígenas e pessoas com deficiência

*Obs.: Além das ações afirmativas para ingresso na pós-graduação, essas instituições criaram ações de assistência estudantil visando a permanência na pós-graduação dos estudantes beneficiados por essa política.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos sítios eletrônicos das IES³⁵.

³³ Neste boletim analisamos as políticas de ação afirmativa adotadas por programas de pós-graduação acadêmicos (mestrado e doutorado) de universidades públicas brasileiras no período de 2002 a janeiro de 2018. Disponível em <http://gemma.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/07/Boletim-6.pdf>. Acessado em 20 mar. 2019.

³⁴ Em 2014 a UFAM revogou a reserva de vagas para estudantes indígenas parte dos Programas de Pós-Graduação em Antropologia social e História por causa de um parecer da Procuradoria Federal da instituição que dizia que a reserva de vagas para ingressos nas universidades federais para autodeclarados pretos, pardos e indígenas só alcançava a graduação, uma interpretação equivocada da Lei 12.711, de 29 de dezembro (sic) de 2012.

No caso da UnB, nosso lócus da pesquisa, as primeiras ações voltadas para a implementação de políticas afirmativas nos cursos de pós-graduação, foram iniciadas em 2013, por iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Atualmente, 17 dos 98 Programas de Pós-Graduação da Universidade de Brasília adotam políticas afirmativas, conforme quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Programas de Pós-Graduação da UnB que implementaram Ações Afirmativas.

Curso	Início	Público da Ação Afirmativa
Antropologia	2014	Negro(a)s e indígenas
Artes Cênicas	2017	Negro(a)s/ indígenas/ quilombolas/ pessoas c/ deficiência/ travestis e transexuais
Ciência Política	2017	Negro(a)s e indígenas
Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional - CEAM	2018	Negro(a)s e indígenas
Desenvolvimento sustentável - CDS	2016	Negro(a)s e indígenas
Direito	2015	Negro(a)s e indígenas
Direitos Humanos e Cidadania - CEAM	2014	Negro(a)s e indígenas
Educação	2017	Negro(a)s e indígenas
Educação – Modalidade Profissional	2018	Negro(a)s
Estudos da Tradução	2017	Negro(a)s e indígenas
Filosofia	2018	Negro(a)s e indígenas
História	2017	Negro(a)s
Meio ambiente e Desenvolvimento Rural	2018	Negro(a)s e indígenas
Metafísica	2017	Negro(a)s e indígenas
Política Social	2018	Negro(a)s e indígenas
Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação	2017	Negro(a)s e indígenas
Sociologia	2017	Negro(a)s

Fonte: Elaborado pela autora com base nos editais dos Programas.

Em junho de 2015, foi realizado o I Fórum de Representantes Discentes da Pós-graduação da UnB, organizado pela Associação de Pós-graduandos (APG) Ieda Delgado da Universidade de Brasília. Foram discutidas ações afirmativas e assistência estudantil na pós-graduação, as condições de pesquisa e, em seu relatório final, solicitou a institucionalização das ações afirmativas na pós-graduação pela Universidade de Brasília³⁶.

³⁶ I Fórum de Representantes Discentes da Pós-graduação da UnB foi organizado pela Associação de Pós-Graduandos (APG), Ieda Delgado da Universidade de Brasília. Foi realizado no dia 29 de junho de 2015, no Salão de Atos da UnB. (Fonte: <<http://www.anpg.org.br/?p=8635>>, Acesso em 10 dez. 2019

Em 2017, foi criada uma Comissão com o intuito de elaborar uma Resolução para adoção geral de ações afirmativas em todos os PPG da UnB. Entretanto, o documento ainda não foi apresentado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), embora já tenha sido concluído em junho de 2018, pela Comissão e entregue à Reitoria. Com uma evolução lenta, as ações afirmativas na pós-graduação hoje, são evidentemente um espaço em disputa, tanto nos Colegiados dos Programas de Pós-Graduação como nos Conselhos Universitários das universidades públicas, e na UnB não é diferente. As ações afirmativas mudaram significativamente o perfil dos estudantes das universidades federais ao longo da última década, o que não se refletiu na pós graduação. A promoção de inclusão tem mostrado resultados significativos, porém, é preciso continuar avançando;

A questão que se coloca não é propriamente de cotas, a questão que se coloca é: quer o Brasil incorporar os negros, ajudando-os a ter um lugar, digamos assim, normal dentro da sociedade, quer o Brasil, na construção do seu futuro, considerar que o negro deve participar desse futuro de forma igual? (SANTOS, 1996).

É importante tensionar a ideia de contrato social sob o qual vivemos hoje “porque o Brasil não é uma democracia, mas uma democracia de mercado. O que é central é o mercado, não o homem” (SANTOS, 1996, p. 134). O que devemos abominar é um processo histórico que transformou seres humanos em mercadoria e instrumento de trabalho. E, depois de explorá-los por séculos, destinou-os à marginalização social (CARNEIRO, 2004, p. 74). Devemos enfrentar os problemas raciais brasileiros, elaborando políticas sensíveis a raça em todos os espaços sociais em que se constate que a raça atua como um obstáculo para o acesso da população negra (BERNARDINO, 2004). A questão é: quer o Brasil rever os erros do passado em relação ao tratamento desigual que vem sendo destinado à população negra? Está é, para nós, a questão central a ser enfrentada.

Apesar de haver discussões em torno das políticas afirmativas, o que deveria estar em discussão é o contrato que rege as relações humanas, que hierarquiza indivíduos, alicerçam as estruturas mantenedoras de privilégios e não as alternativas que se apresentam em contraponto. Ações afirmativas tem sido um meio eficaz, tanto de levantar o debate, permitindo questionar e, como demonstrado, de alterar a realidade. Por isso, para que se tenha ainda mais resultados efetivos é preciso continuar avançando para outros níveis educacionais e também para o mercado de trabalho, incluindo cargos públicos.

2.5. Universidade de Brasília, para quê? E para quem?

Universidade de Brasília, para quê? Universidade de Brasília, para quem? Assim começa o discurso de Darcy Ribeiro, idealizador e primeiro reitor da UnB na retomada democrática da Universidade em 1985 (RIBEIRO, 1986). Estas duas perguntas, são centrais não só para entender o papel da UnB, mas da educação e das universidades na promoção da inclusão étnico racial, garantias de direitos e justiça social.

A proposta de construção de uma Universidade de Brasília foi feita por Darcy Ribeiro e aceita por Juscelino Kubistchek, apesar de muita gente ser contra a ideia de universidades e fabricas na nova capital para evitar greves e manifestações. Havia demasiadamente gente contra. Israel Pinheiro, engenheiro admirável, dizia que duas coisas não deviam existir em Brasília: operários e estudantes (RIBEIRO, 1986, p. 15).

A UnB foi inaugurada no dia 21 de Abril de 1962, após proposta apresentada por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, que na época eram presidente e vice do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Numa proposta audaciosa e pretenciosa, Darcy Ribeiro dizia que “O Brasil não pode passar sem uma universidade que tenha por inteiro o domínio do saber humano e que o cultive não como vaidade acadêmica, mas com o objetivo de, montada nesse saber, pensar o Brasil como problema” (1986, p. 5). Que tenha condições de enfrentar uma sociedade hedionda, repelente, doente: enferma da desigualdade imposta pela classe dominante, qualquer outra justificativa é um falso causal (RIBEIRO, 1986).

O Brasil cresceu deformado, aleijado, enfermo propositalmente, por causa de uma classe dominante, que deseja continuar com seus privilégios e indiferente ao povo que crescia na fome e na ignorância. Neste contexto, a UnB surgia não como uma universidade qualquer, mas como a universidade que viria a discutir as causas do atraso como questão fundamental, fiel ao povo que a subsidia. A UnB instituição foi construída no centro da nova capital como uma universidade experimental, livre para tentar novos caminhos no ensino e na pesquisa. (RIBEIRO, 1986).

Os sonhos e utopias da UnB foram interrompidos pela ditadura militar brasileira após o golpe de 1964, se intensificando com o Ato Institucional (AI) nº 5, em 1968. Período em que se acirrou a repressão e quase uma centena de professores foram sumariamente demitidos, muitos desses acabaram sendo exilados no exterior. Assim como estudantes foram jubilados, presos, torturados e ainda hoje encontram-se desaparecidos.

Para o professor José Jorge, no Plano de Metas apresentado, apesar do pioneirismo da proposta de Darcy Ribeiro e o grande legado deixado por Anísio Teixeira “nenhum

questionamento sobre essa desigualdade racial foi colocado desde a criação da Universidade de Brasília na década de 1960 até os dias de hoje” (2002, p. 6). Ou seja, era preciso intervir para que se pudesse alterar a realidade desigual que se tinha.

Como exemplo, dados do Programa “A Cor da Bahia” da UFBA mostraram que do total de discentes da UnB, em 2002, 63,7% eram autodeclarados brancos e somente 32,3% eram negros (QUEIROZ, 2002). Mesmo os dados de censo 2000 do IBGE mostrando que a população negra representava 53,6% da população do DF. Essa desigualdade também era evidente no quadro docente, porém, ainda mais acentuada. A proposta de cotas raciais apresentada mostrava que, em 2002, do total de 1400 docentes da UnB, somente 14 eram negros, representava somente 1% do quadro docente da universidade³⁷.

A política de cotas raciais implementada na UnB nos últimos 15 anos e somada a um recente e rápido processo de expansão devido também ao Reuni, possibilitou à Universidade crescer e permitir o acesso a grupos historicamente excluídos ao ensino superior. O quadro atual mostra mudança em relação ao cenário de 2002. No primeiro semestre de 2018, a Universidade era composta por 39.624 alunos de graduação e 8.048 de pós-graduação (Tabela 6). Além de 3.198 técnico-administrativos e 2.557 professores (Tabela 7). É formada por 26 institutos e faculdades e 21 centros de pesquisa especializados. A UnB está dividida em 4 *campi*, situados em Planaltina, Ceilândia e Gama, os campi foram construídos com o auxílio do Reuni. O programa criado pelo Governo Federal em 2007 visava a melhoria da infraestrutura e qualidade nas Universidades Federais através da construção e reforma de instalações, criação de mais vagas, compra de novos equipamentos e contratação de professores e técnicos administrativos.

Tabela 6 - Números de estudantes regularmente matriculados na UnB

Alunos Regulares Registrados	2018
Graduação	39.624
Residência Médica	253
Especialização	1.826
Mestrado	4.336
Doutorado	3.712

³⁷ Disponível em: Proposta para implementação de um sistema de cotas para negros na Universidade De Brasília. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie314empdf.pdf>. Acessado em: 10 de Jan. 2019.

Total	49.848
-------	--------

Fonte: Anuário Estatístico UnB (2018).

Hoje a Universidade de Brasília conta com 26 institutos e faculdades e 21 centros de pesquisa especializados. A UnB está dividida em quatro *campi*, o campos original no Plano Piloto e mais três que foram construídos no âmbito do Reuni, os campi de Planaltina, Ceilândia e Gama.

Tabela 7 - Números de Docentes e Técnicos Administrativos da UnB

Docentes e técnicos	2018
Professores	2.557
Técnicos	3.198
Total	5.755

Fonte: Anuário Estatístico UnB (2018).

Com esta política de expansão, a universidade pode abrir novos cursos e ampliar o número de vagas nos cursos já existentes. Atualmente são oferecidos 153 cursos de graduação, 89 cursos de mestrado e 69 cursos de doutorado. No ano de 2010 foi instituído, pelo governo Lula, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) com a finalidade ampliar e democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, minimizando os efeitos das desigualdades sociais e regionais. O Programa colaborou com os programas de cotas raciais e de atendimento à população indígena, contribuindo para a promoção da inclusão social pela educação. As mudanças ocorridas na última década tiveram o êxito de recuperar ou se reaproximar do sentido originário da UnB: o de (re)pensar e problematizar o Brasil.

Todavia, apesar destes avanços muito há por ser feito. Compreender como pensam os envolvidos, sejam estes docentes, técnicos e os discentes é tarefa essencial para o aprimoramento da política educacional do Ensino Superior. Em especial, considerando o novo “perfil” do alunado, entender de que forma eles/as impactam a política e são por ela impactados.

CAPÍTULO III

O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UnB

Este capítulo apresenta os resultados parciais da pesquisa. Apresentamos o perfil dos candidatos ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília, os participantes da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e análises realizadas, o que nos permite compreender em que medida a adoção da Política de Ações Afirmativas no PPGD alterou o quadro de discentes na unidade em termos de raça/cor, gênero, renda e capital cultural.

3.1. Perfil dos candidatos cotistas do PPGD

A coleta de dados foi realizada entre dezembro de 2018 e março de 2019. Os dados foram obtidos por meio do banco de dados do processo seletivo do PPGD 2016, Sistema de Informação Acadêmica da Pós-Graduação (SIPPOS) e as Atas dos processos seletivos. Seguem os dados obtidos acerca dos candidatos(as) inscritos(as) pelo sistema de cotas referente ao gênero, à faixa etária, unidade da federação de origem dos estudantes, desempenho na seleção, vagas ofertadas e preenchidas, perfil socioeconômico e racial dos estudantes. Com este quadro amplo, apresentamos informações importantes, que compõem um dos objetivos dessa pesquisa. No passo seguinte, por meio de entrevistas buscamos conhecer as percepções dos docentes, técnicos e estudantes, em particular como os cotistas avaliam a implementação das políticas afirmativas e quais as demandas e dificuldades, para além do processo seletivo, para a permanência no Programa. Conhecer esse processo na perspectiva dos mesmos é central nessa pesquisa³⁸.

Em relação ao processo seletivo do PPGD, a partir da seleção para ingresso em 2015 o programa passou a reservar 20% das vagas de cada linha de pesquisa para estudantes negros e a destinar vagas adicionais para candidatos indígenas. Para fins desta pesquisa vamos analisar os dados disponíveis na seleção de 2016 para a entrada em 2017, por ser a primeira seleção após a implementação das ações afirmativas no PPGD. São dados mais abrangentes sobre o perfil dos candidatos ao Programa e permitem uma discussão mais ampla.

Para atingir o primeiro objetivo específico (Levantar o perfil socioeconômico e conhecer as especificidades dos candidatos oriundos do sistema de cotas do PPGD), foi traçado o perfil

³⁸ Entende-se como fundamental monitorar a política. Com isto, o Programa de Mestrado Profissional da FE, cumpre, junto com o NEAB e o Geppherg esse papel junto à UnB.

socioeconômico dos candidatos e o desempenho no processo seletivo do PPGD, com o intuito de fazer uma descrição e discussão a partir dos resultados encontrados.

3.1.2. Gênero e Origem dos estudantes

A seleção do PPGD é hoje uma das maiores seleções de pós-graduação em direito do país, atraindo quase seiscentos candidatos. Um dos motivos do Programa ter triplicado a procura de candidatos nos últimos anos foi o fim da prova escrita para a seleção do doutorado, e a substituição da prova escrita do mestrado por um modelo de ensaio³⁹ que é feito eletronicamente, evitando assim o deslocamento inicial para Brasília. Outro fator foi a ampliação de opção de solicitação de isenção de taxa de inscrição por parte dos candidatos. Apesar de quase a metade dos candidatos que concorrem pelo sistema de cotas raciais serem oriundos do próprio Distrito Federal, a seleção atrai estudantes de todo o país, como podemos ver no Tabela 8.

Tabela 8- Origem dos candidatos ao PPGD/UnB Seleção 2017.

UF/ Região	%
Distrito Federal	48,30
Centro Oeste	9,60
Norte	3,20
Sudeste	16,10
Nordeste	13,90
Sul	5,30
Total	100,00

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do processo seletivo 2017.

Os candidatos a vagas no PPGD pelo sistema cotas são majoritariamente oriundos de Brasília (48,3%), seguido pelos candidatos das regiões sudeste (16,31%), nordeste (13,9%), centro-oeste (9,6%), sul (5,3%) e norte (3,2%). Quanto ao gênero, a maioria dos candidatos são homens (56,9%), as mulheres representam (43,01%), tabela 9.

Tabela 9 - Gênero dos candidatos ao PPGD/UnB Seleção 2017

Gênero	%
Masculino	56,9

³⁹ A partir do 2016 o PPGD De acordo com o edital de seleção do PPGD é disponibilizado um tema para que seja feito o ensaio proposto e o mesmo deve ser enviado por um link disponível na própria página do programa em até 24 horas.

Feminino	43,1
Total	100,00

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do processo seletivo 2017.

As informações acerca da região de origem e gênero, precisam ser interseccionadas em estudos futuros, no sentido de avaliar o desempenho e as dificuldades de permanência dos diferentes grupos, tendo em vista estas singularidades de raça e gênero em seus estudantes.

3.1.3. Grau de escolaridade dos pais

O aspecto “escolaridade dos pais” é de significativa relevância para traçar o perfil dos candidatos por cotas do Programa. Nesse tópico, apresentamos o grau de escolaridade dos pais dos candidatos ao sistema universal para efeito de comparação. Estudos afirmam que “os pais terem cursos superior é condição de alta relevância para lograr aprovação em exames vestibulares de universidades públicas, o que acrescenta vantagem para à população branca”. (Silva, 2008). Vantagens estas que se repetem no acesso a pós-graduação. Conforme mostrou a pesquisa Mestres 2012, do CCGE, os brancos correspondiam a 47% da população residente no Brasil no ano de 2010, mas sua participação chegava a cerca de 80% da população de residentes cujo nível mais elevado de instrução era o mestrado e o doutorado.

Quanto ao nível de escolaridade dos pais dos candidatos, podemos notar que há uma diferença considerável entre aqueles que concorrem pelo sistema de cotas e o universal. Observa-se que entre os pais dos candidatos da reserva de vagas para negros/as, o número de pais sem instrução é quase cinco vezes maior que os candidatos pelo sistema universal, 6,65% dos candidatos pelo sistema de cotas e 1,40% dos candidatos pelo sistema universal. Os candidatos pelo sistema universal também tinham pais com maior escolarização, sendo que 55,23% dos pais e 56,57% de suas mães tinham ensino superior completo; ao passo que apenas 31,12% dos pais e 32,24% das mães de candidatos/as autodeclarados negros/as tinham curso superior completo. Portanto, os dois grupos de candidatos/as encontravam-se nos extremos. Conforme podemos observar na tabela 10.

Tabela 10 - Grau de escolaridade dos pais dos candidatos ao PPGD 2017.

Variável socioeconômica	Candidatos que concorreram ao PPGD			
	pelo sistema de cotas		pelo sistema universal	
GRAU DE ESCOLARIDADE	Do pai (%)	Da mãe (%)	Do pai (%)	Da mãe (%)
Analfabeto	6,90	6,40	1,40	1,40
Ensino Fundamental	26,88	20,40	14,11	12,70
Ensino Médio	24,19	33,30	22,71	21,97
Ensino Superior Incompleto*	4,83	5,37	4,23	5,84
Ensino Superior Completo	19,83	18,27	30,84	34,07
Pós-Graduação	11,29	13,97	24,39	22,50
Não sabiam	4,83	1,07	1,40	0,60
Não respondeu	1,07	1,07	1,00	0,80
Totais	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do processo seletivo 2017.

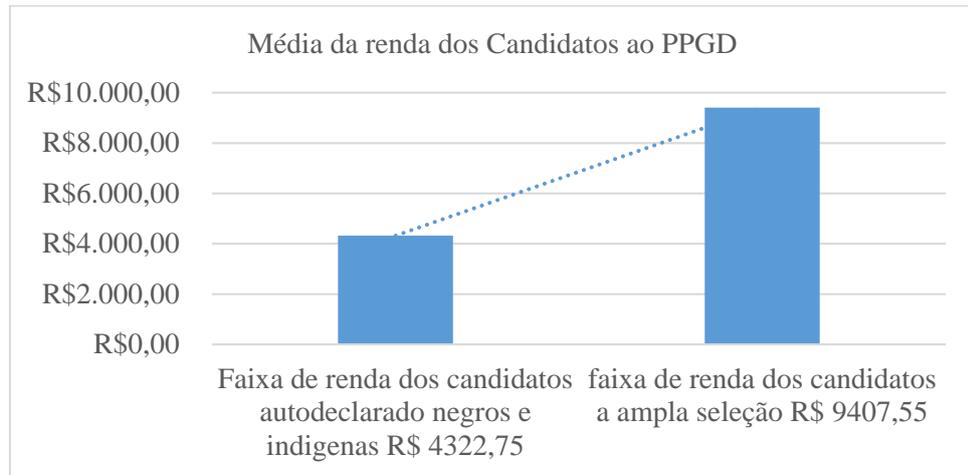
A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2014)⁴⁰, mostrou que há uma relação intergeracional direta entre o nível de escolaridade dos pais e o desempenho escolar dos filhos, que alcança não somente o nível educacional como a renda média dos filhos.

3.1.4. Renda

Um dado que chamou a atenção foi o elevado nível de poder aquisitivo dos candidatos do PPGD na média global, apesar da diferença significativa da renda média dos candidatos inscritos na ampla concorrência e dos candidatos à vaga pelo sistema de cotas. Enquanto a faixa de renda média dos candidatos cotistas é de R\$ 4.322,75 a renda média dos candidatos a ampla concorrência é de R\$ 9.407,59, ou seja, mais do que o dobro. (Gráfico 1).

⁴⁰ Suplemento Mobilidade Sócio-Ocupacional, PNAD/IBGE, 2014. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/331e3fd38ba3dce6411dfe876b4c0f76.pdf. Acessado em 15/11/2019.

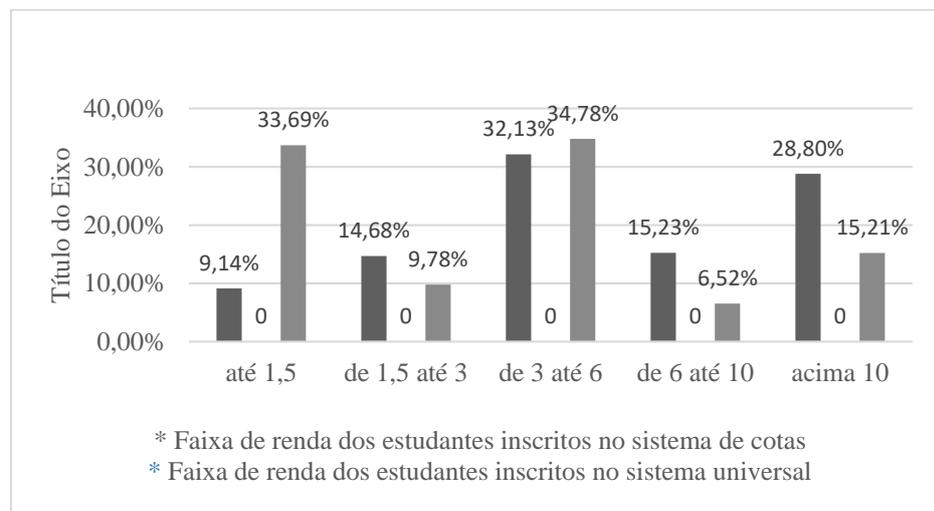
Gráfico 1 - Caracterização da renda média dos candidatos.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do processo seletivo (2017).

Todavia, quando se parte para analisar o percentual de candidatos em cada faixa de renda desta amostra (Gráfico 2), nota-se que a maior parte dos candidatos que concorrem pelo sistema de cotas, cerca de 44% estão na faixa de renda de até 3 salários mínimos. Enquanto os candidatos à vaga pela ampla concorrência representam apenas 18% dos candidatos nesta faixa. Ademais, identifica-se proximidade percentual de alunos que possuem renda de 3 até 6 salários mínimos, destoando na faixa de renda acima de 6 salários mínimos, na qual os candidatos cotistas representam apenas 21,73%, enquanto os candidatos do sistema universal representam mais que o dobro acima dessa faixa de renda, 44,3%⁴¹.

Gráfico 2 - Percentual de candidatos em cada faixa de renda.



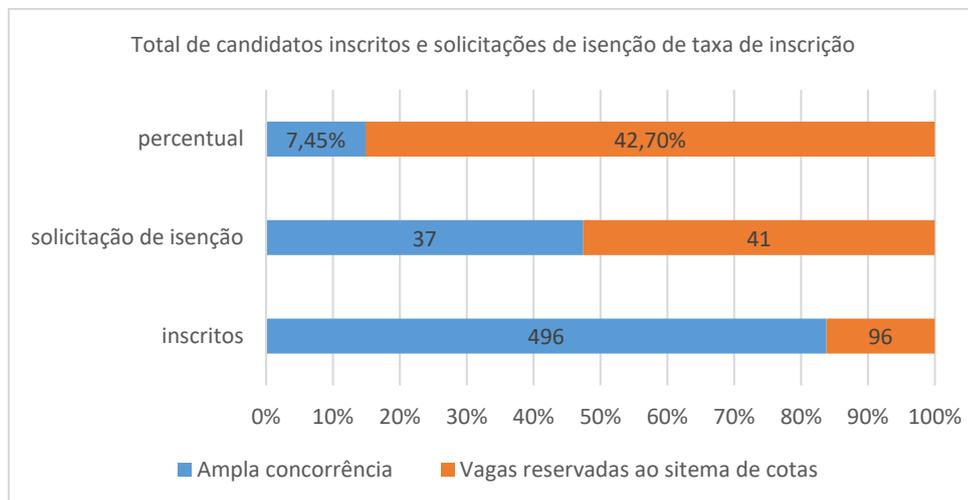
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do processo seletivo (2017).

⁴¹ Certamente é possível que no sistema universal hajam estudantes negros(as), entretanto, nosso foco é a intersecção raça e classe no que se refere aos estudantes cotistas.

3.1.5. Solicitações de isenção de taxa

Outro aspecto a ser considerado, compreende a análise das solicitações de isenção do pagamento da taxa de inscrição no processo seletivo. Para tanto, realizou-se o levantamento das solicitações requeridas ao programa (Gráfico 3), mostrou que 41% por cento dos candidatos à vaga reservada ao sistema de cotas solicitaram isenção de taxa para participar da seleção, já em relação as vagas da ampla concorrência pouco mais de 7% requereram isenção de taxa de inscrição.

Gráfico 3 - Total de inscritos e de solicitação de isenção de taxa de inscrição.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do processo seletivo (2017).

No geral, como dito, apesar de apresentarem uma renda média global alta, é preciso tomar cuidado na análise, pois a estratificação no perfil de estudantes por faixa de renda e os dados a solicitação de isenção de taxa de inscrição entre os candidatos as vagas destinadas as ações afirmativas, deixa claro a necessidade de pensar políticas não somente para o acesso, como também, voltadas a permanência na universidade. Assim como foi feito no âmbito da graduação, que através do Decreto 7.234, de 2010, instituiu-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)⁴² com a finalidade de ampliar e democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, minimizando os efeitos das desigualdades sociais e regionais, reduzindo as taxas de evasão, contribuindo para a promoção da inclusão social pela educação.

⁴² O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes>.

3.1.6. Desempenho na seleção

Observando a média global final dos candidatos aprovados nas vagas ofertadas a ampla concorrência e as vagas ofertadas ao sistema de cotas, conforme o (Tabela 11), mostrou que a média final das notas, independente da forma de ingresso dos candidatos são muito próximas, 8,69 obtida pelos candidatos à vaga da ampla concorrência e 8,25 obtida pelos candidatos inscritos no sistema de cotas. Esta constatação vai ao encontro de estudos já feitos na graduação que comprovam que os estudantes cotistas possuem médias similares ou superiores aos não cotistas (QUEIROZ e SANTOS, 2006; GARCIA, 2008).

Tabela 11 - Média geral dos candidatos aprovados no Processo Seletivo 2017 do PPGD.

Pelo Sistema Universal	Pelo Sistema de Cotas
8,69	8,25

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da ata do processo seletivo.

Dessa forma, o resultado final chamou a atenção pelo fato de que das doze vagas disponibilizadas pelo sistema de cotas aos cursos de mestrado e doutorado somente quatro foram preenchidas, pois dos dez candidatos aprovados que concorriam ao sistema de cotas, seis tiveram nota final superior aos candidatos a ampla concorrência e acabaram entrando pelo sistema universal. Porém, as vagas restantes reservadas aos sistema de cotas não foram preenchidas por não ter candidatos inscritos pelo sistema de reserva de vagas aprovados na última etapa.

Tabela 12 - Candidatos Inscritos e Aprovados no Processo Seletivo 2017 do PPGD.

Linha	DO INSCRITOS	ME INSCRITOS	DO VAGAS	ME VAGAS	DO APROVADOS	ME APROVADOS
L1 - Sociedade	12	24	01	02	1	1
L2 - Constituição	10	15	02	02	0	1
L3 - Internacionalização	02	11	01	01	0	0
L4 - Transformação	04	14	01	02	1	0
Total	28	64	05	07	2	2

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da ata do processo seletivo.

Os dados não permitem nenhuma resposta conclusiva, mas revelam um achado complexo: há candidatos negros com notas muito boas e que entram pelo sistema universal, mas as vagas reservadas ao sistema de cotas acabam sendo preenchidas por candidatos inscritos pelo sistema universal não ampliando a participação de estudantes negros como se espera.

Com relação as vagas ofertadas no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Direito, é importante fazer algumas ponderações. As vagas são ofertadas por linha de pesquisa e a disponibilização das vagas dentro do sistema de cotas ocorre de acordo com o número de vagas de cada linha. Os candidatos a vagas no sistema de cotas se concentram majoritariamente nas Linhas 1 e 2 do Programa, voltadas a área de direitos humanos, movimentos sociais e questões raciais e de gênero. Havendo uma procura menor para as linhas 3 e 4, voltadas as áreas econômicas, de regulação e internacionalização, mas ainda substanciais em comparação ao número de vagas. Talvez isso se justifique até pelo perfil dos candidatos que concorrem pelo sistema de cotas. Entretanto, esta é uma questão a ser aprofundada em pesquisas futuras.

Parcialmente, a análise de perfil mostra que, apesar da conquista da adoção do sistema de cotas étnico-raciais pelo Programa de Pós-Graduação em Direito, estar na forma de ingresso ainda não representa uma mudança efetiva no perfil dos discentes do programa, uma vez que as vagas dos estudantes inscritos pelo sistema de cotas e que foram aprovados pelo sistema universal, não foram preenchidas por candidatos que concorriam pelo sistema de cotas por não haver candidatos aprovados.

É preciso conhecer e reconhecer as falhas para que se possa compreender as causas e aprimorar a seleção. A política é clara, visa aumentar o número de negros/as na pós-graduação. Docentes e, principalmente, os discentes apontam que a atuação das bancas no processo seletivo tem um peso importante nesse cenário, pois o sistema é de perfil e não de nota, como apontam nas entrevistas.

3.2. As mudanças ocorridas a partir da implementação das ações afirmativas no PPGD

Para atingir ao segundo objetivo específico (Investigar as alterações sofridas e/ou adotadas no PPGD a partir da implementação dos sistema de cotas) foram pesquisadas, preliminarmente, algumas mudanças no PPGD a partir das discussões das políticas raciais dos candidatos e o desempenho no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Direito,

com o intuito de fazer uma análise descritiva e posteriormente, uma discussão a partir dos resultados encontrados e que serão aprofundados por meio de entrevistas.

Por isso, priorizei refletir sobre: i) as mudanças institucionais com a adoção do Programa e o que poderia ser medido em termos de impacto; ii) as dificuldades da pós-graduação em absorver candidatos no perfil de exclusão social, problematizando os elementos mantidos ou introduzidos na seleção de candidatos, a comparação de desempenho entre os dois sistemas (universal e cotas), e as perspectivas de uma maior inclusão de candidatos na pós-graduação em Direito.

3.2.1. Oferta de disciplinas

Apesar do aumento significativo do corpo discente e docente do PPGD, a oferta de disciplinas praticamente não se alterou com a entrada das ações afirmativas na pós-graduação. Analisando a oferta de disciplinas verificamos que há três disciplinas com abordagem acerca da temática racial, sendo que duas já eram oferecidas antes da implementação das ações afirmativas. Essas disciplinas não são oferecidas todos os semestres. Grosfoguel (2016) nos lembra que a estrutura epistêmica moderno-colonial, das universidades ocidentalizadas, o privilégio epistêmico do homem ocidental foi construído às custas do genocídio/epistemicídio dos sujeitos coloniais. Neste sentido, entende-se que a depender das escolhas, os ingressantes negros/as e indígenas podem ter demandas teóricas que exigem abordagens e orientações diferenciadas. Está será uma das questões que tentaremos mapear nas entrevistas.

Ainda nesse sentido, Collins (2018), reforça que há um processo de validação do conhecimento e, uma vez que uma formulação seja apresentada como verdade, ela é apreciada por um conjunto de especialistas que trazem consigo uma série de experiências sedimentadas. Nenhum acadêmico está isento de ideias baseadas em culturas específicas, tampouco em sua localização no interior de opressões intersectadas de raça, gênero, classe, sexualidade e nação. A credibilidade lhe é conferida pelo grupo social mais amplo. Ou seja, comunidades acadêmicas que questionam crenças predominantes receberão menos crédito do que aqueles que apoiam ideias já difundidas (COLLINS, 2018).

Tabela 13 - Disciplinas Ofertadas no PPGD que Abordam a Temática Racial.

Disciplina	Semestre	Docente Responsável
------------	----------	---------------------

Cultura Jurídica, Branquidade e Memória.	2015/2; 2016/2	Evandro Pisa
Direito, cotas raciais e diáspora africana *	2016/1; 2016/2	Marcos Vinícius
Povos Indígenas e o Estado Brasileiro	2018/1	Ela Wiecko
Criminologia 2: Criminologia e Racismo	2019	Evandro Pisa

* disciplina criada e ofertada na graduação da Faculdade de Direito pelos estudantes cotistas do PPGD.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas listas de oferta de disciplinas do PPGD.

É importante destacar ainda o fato de o programa ter uma disciplina que trabalha especificamente a questão dos povos indígenas, uma vez que, a população indígena também é parte da política de ações afirmativas do programa. Outro destaque é a disciplina e linha de pesquisa e disciplina de pós-graduação “O Direito Achado na Rua”, criada pelo professor Roberto Lyra Filho em meados dos anos de 1980 e mantida pelos professores Jose Geraldo de Souza e Alexandre Bernardino. Concebida na ideia de pensar o Direito a partir da realidade social, compreendendo às estruturas de poder e possibilidades na concretização de direitos fundamentais, compondo a luta por democracia e justiça social buscando a emancipação do indivíduo. Enfim, trabalhar o direito e o sistema de justiça para além das leis. Trabalha ainda, com ênfase a proposta de Decolonialidade, a ideia de Epistemologia do Sul e o Constitucionalismo Latino-Americano, entre outros, dando grande ênfase às epistemologias dissidentes. O grupo de pesquisa foi um dos pilares em defesa das ações afirmativas no PPGD e foi o primeiro a fazer reflexões sobre a implantação dessa política no Programa, registrado no livro publicado em 2015 (SOUSA JUNIOR, 2015).

As pesquisas e investigações no campo das ciências humanas e sociais avançam e tomam relevância social e epistemológica, por isso o espanto em não ter ou ter muito poucas disciplinas que abordem essa temática. Talvez, possa ser reflexo do fato de que a entrada das ações afirmativas na graduação, não está refletido no corpo docente da Faculdade de Direito e, conseqüentemente, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade. Fato esse que foi discutido com estudantes e docentes entrevistados.

3.2.2. Língua estrangeira

O processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Direito também passou por mudanças, outro ponto que impactou foram as mudanças sofridas no acesso por meio do idioma

estrangeiro. Até 2014 contava com provas de língua estrangeira para admissão ao programa, sendo que a prova de língua espanhola era de caráter obrigatório para todos os candidatos tanto do curso de mestrado quanto do curso de doutorado. Além da prova de língua espanhola, de caráter obrigatório a todos os candidatos, os mesmos optavam por mais um idioma estrangeiro para realização de prova para o curso de mestrado e mais dois idiomas estrangeiros para o curso de doutorado, isto até o processo seletivo de 2013⁴³. Na seleção do processo seletivo de 2014 com o debate acerca da reserva de vagas já em curso, a língua espanhola deixou de ser obrigatória e passou a ser um dos dois idiomas possíveis para a prova de língua estrangeira na seleção para o doutorado, mas não para o mestrado. As opções de língua estrangeiras deveriam recair pelas línguas inglesa, alemã, francesa ou italiana.

O quesito “prova de língua estrangeira” foi um ponto que começou a gerar reflexão quando ainda se discutia como se daria o processo seletivo e a implementação das cotas. Nas discussões foram levantadas, entre outras questões, como ficaria no caso dos candidatos indígenas que tinham o português como segunda língua. Os representantes discentes e alguns professores também reiteraram o quanto era elitista o modelo de seleção do programa e o quanto prestigiava camadas privilegiadas da sociedade e prejudicaria a adoção de políticas afirmativas⁴⁴. Pesquisa realizada em 2015 sobre o Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), mostrou que a política de exigências em relação a língua estrangeira atuou como um impeditivo para a inclusão racial e de estudantes oriundos da escola pública:

As desigualdades históricas de ordem econômica, racial e de gênero materializaram-se, contraditoriamente, no CsF. O programa se mostrou um espaço de privilégio para jovens do sexo masculino, brancos, de melhor poder aquisitivo e procedentes das regiões mais industrializadas do Brasil. Dessa forma, estudantes pobres, em sua maioria negros/as e procedentes de escolas

⁴³ Exigência da prova de língua estrangeira do edital do processo seletivo de 2011 do PPGD/UnB, item 4.2.1 Provas Escritas de Compreensão de Texto em Língua Estrangeira: as provas terão duração de três (horas) horas cada e serão realizadas na sede do Programa de Pós-Graduação em Direito, no endereço divulgado neste Edital, em salas previamente designadas pela Secretaria. Todos os candidatos deverão demonstrar capacidade instrumental de compreensão de texto acadêmico vinculado à área de concentração do Programa em língua espanhola. No ato da inscrição: (a) os candidatos ao Mestrado deverão indicar outra língua estrangeira, entre as abaixo indicadas, em que também deverão demonstrar capacidade instrumental de compreensão da matéria em texto acadêmico vinculado à área de concentração do Programa; e (b) os candidatos ao Doutorado deverão indicar duas outras línguas estrangeiras para a mesma finalidade descrita na alínea “a”. As opções deverão recair sobre as línguas inglesa, alemã, francesa ou italiana. As questões sobre os textos, bem como as respostas dos candidatos, serão redigidas em língua portuguesa. Será permitida consulta somente a dicionários impressos, inclusive técnicos, trazidos pelo candidato. Os critérios de avaliação para esta prova estão explicitados no item 5.2 deste edital.

⁴⁴ Parte dos debates travados nas discussões acerca da implementação da ações afirmativas serão inseridas neste estudo após a qualificação com o aprofundamento do trabalho de campo.

públicas foram os mais penalizados pelos reflexos das desigualdades regional, econômica, racial e de gênero (BORGES, 2015, p. 08).

A partir da seleção realizada no ano de 2015, a primeira seleção após a aprovação das ações afirmativas, a realização da prova de idioma estrangeiro foi substituída pela indicação, feita pelo próprio candidato, do conhecimento instrumental de idioma(s) estrangeiro(s) no currículo Lattes, que passou a ser a única exigência do Programa nesse quesito⁴⁵. A experiência do PPGD repercutiu em outros cursos. Em 27 de abril de 2018, os discentes do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) redigiram uma carta direcionada ao colegiado do Programa reafirmando o caráter elitista e excludente da exigência de prova de língua estrangeira ou comprovante de certificados internacionais de proficiência em língua estrangeira, como exigido nos editais de seleção de 2016 e 2017, para que pudessem participar da seleção do curso. Foi solicitado, entre outros, o fim da exigência do exame de proficiência em idioma estrangeiro na seleção de ingresso ao PPGDH, tendo por modelo o que já acontecia no PPGD. O que acabou provocando mudanças na seleção do PPGDH⁴⁶.

3.2.3. Comissão de acompanhamento do processo seletivo; o que é e como funciona?

Outra alteração foi a criação da comissão de acompanhamento do processo seletivo, formada por representantes discentes e docentes com o intuito de averiguar se está sendo cumprido a reserva de 20% de vagas para candidatos que concorrem pelo sistema de cotas em cada etapa do processo seletivo. Porém, a Comissão hoje participa efetivamente já na etapa de entrevistas e ao final do processo seletivo tem acesso a todos os dados da seleção, o que não ocorre durante o processo.

⁴⁵ Exigência da prova de língua estrangeira do edital do processo seletivo de 2018 do PPGD/UnB, Item 6.1.2.1 d) justificção de que o conhecimento instrumental de idioma(s) estrangeiro(s) indicado(s) no Currículo Lattes é suficiente para a devida realização da pesquisa.

⁴⁶ Trecho da carta dos estudantes do PPGDH ao colegiado do programa “Espera que um Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania tenha como princípio desafiar paradigmas imperialistas e colonialistas, razão pela qual o conhecimento em língua estrangeira somente possa ser sugerido de modo subsidiário e não enquanto elemento impeditivo de ingresso. Vale citar a experiência do Programa de Pós-Graduação em Direito da UnB, cujos últimos editais de seleção dispensam a apresentação dos referidos certificados e inserem como tópico do Projeto de Dissertação a auto declaração de suficiência nos idiomas requeridos pelo programa”. Carta (Anexo A).

3.2.4. Comissão e classificação as bolsas de mestrado e doutorado do PPGD

A distribuição de bolsas no PPGD sempre foi baseada na ideia de meritocracia, dessa forma, até 2014 a distribuição de bolsas era feita baseada exclusivamente no ranking de classificação. Utilizava-se a nota final dos discente aprovados na seleção do PPGD para posicionar os estudantes na distribuição de bolsas tanto do mestrado quanto para o doutorado.

A quantidade de bolsas não acompanha a demanda de interessados e, por isso, são bastante disputadas. Em virtude disso e também visando atender um número maior de estudantes, que cresceu significativamente a partir de 2012, quando dobrou o número de vagas no programa. Em 06 de maio de 2014, o programa passou a vincular o prazo de bolsa ao prazo de permanência no Programa, independentemente, do tempo de bolsa. Assim, o tempo de bolsa passou a estar vinculado ao prazo de defesa da dissertação de mestrado ou tese de doutorado.

Em 2015, a representação discente do PPGD, reivindicou que fossem criados novos critérios para distribuição das bolsas de pesquisa da Capes para os estudantes de mestrado e doutorado, pois novos estudantes, muitos vindos de fora de Brasília, não teriam como se manter na cidade. Aspecto comprovado pelo perfil sócio econômico e racial apresentado anteriormente neste estudo. A partir daí algumas medidas foram tomadas, como a criação de uma Comissão de Acompanhamento de Bolsas, que definiu critérios para a distribuição de novas bolsas no Programa. Atualmente são adotados os seguintes critérios de classificação;

1 - Perfil socioeconômico/Renda familiar – (classificatória)

2 - Critério de desempate:

1 - Ano de ingresso no programa

2 – Ser ingresso do Programa de Ações Afirmativas

3 - Se mudou de cidade para fazer o curso

4 - Data de nascimento

3 - Critérios de exclusão:

- Possuir vínculo empregatício

É importante frisar que, apesar da relevância do olhar social que o programa passou a adotar na distribuição de bolsas, a Capes coloca como critério para a distribuição de bolsas o quesito mérito. Entendido como classificação na seleção, sendo, costumeiramente reiterado pelo Decanato de Pós-Graduação (DPG) da UnB. Chauí (2001, p. 14) lembra que “A tarefa da lei é a manutenção de privilégios” e ressalta ainda que;

Os desiguais conquistam a igualdade, entrando no espaço político para reivindicar a participação nos direitos existentes e sobretudo para reivindicar novos direitos. Estes são novos não simplesmente porque não existiam anteriormente, mas porque são diferentes daqueles que existem, uma vez que fazem surgir como cidadãos, novos sujeitos políticos que o afirmaram e o fizeram ser reconhecidos por toda a sociedade. Com a ideia dos direitos, estabelece-se o vínculo profundo entre democracia e a ideia de justiça (CHAUÍ, 2001, p. 05).

Nota-se que o PPGD, se alinha a ideia de justiça de Chauí. As alterações foram uma conquista, em grande parte, dos novos discentes do programa junto ao colegiado da pós-graduação em diálogo com os docentes. Um modelo que até então não existia na Universidade de Brasília e que abre um precedente importante para outros programas, inclusive para a própria CAPES. Entende-se como uma proposta de fazer justiça.

Tabela 14 - Números de alunos regularmente matriculados e de bolsistas do PPGD 2018.

Tipo de aluno	Número Registrado
Mestrandos regulares	78
Mestrandos com bolsa	18
Doutorandos regulares	120
Doutorandos com bolsa	19
Total de estudantes do PPGD	198
Total de Bolsistas	37

Fonte: SIPPOS e Plataforma SUCUPIRA.

A tabela 13 mostra que o número de discentes do PPGD e o número de bolsistas atendidos pelo Programa, pouco mais de 20% dos discentes de mestrado e 15% dos discentes de doutorado. O que evidencia a necessidade de implementar critérios e distribuir de forma mais justa possível a distribuição de bolsas, atendendo prioritariamente quem não terá condições de estudar sem esse auxílio. Diante do exposto, é importante salientar que as bolsas de pesquisa, muitas vezes, cumprem o papel da bolsa permanência na pós-graduação. E, portanto, tem um papel essencial no alcance dos objetivos na implementação de políticas afirmativas, como podemos verificar nas entrevistas.

CAPÍTULO IV

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, PARA QUÊ? E PARA QUEM? COM A PALAVRA DISCENTES, DOCENTES E TÉCNICOS.

Neste capítulo, visando compreender o processo, foram realizadas entrevistas com os sujeitos da pesquisa, estudantes, tanto da representação discente da época e que tiveram a iniciativa de propor as cotas para estudantes negros e indígenas. O objetivo foi conhecermos o processo de implementação da política de ações afirmativas na visão deles, enquanto ingressantes pelo sistema de cotas e para conhecer suas percepções a respeito do PPGD. Como eles veem o Programa, quais foram as dificuldades, quais são as demandas, as expectativas e outros.

Foram entrevistados também os técnicos e professores, tanto para conhecermos o processo de implementação da política de ações afirmativas na visão deles, como também, afim de registrar o que está na memória, pois, mesmo recente, praticamente não existem documentos desse processo de implantação do sistema de cotas pelo PPGD. Como dito, em agosto de 2017 houve uma invasão de vírus no sistema de dados da FD, que fica alocado na própria Faculdade de Direito e não no Centro de Processamento de Dados (CPD) da UnB. Fato esse que ocasionou a perda da maior parte dos dados da FD e, conseqüentemente, do PPGD. Contando apenas com pequenos registros na secretária do PPGD, em blogs e no Livro “O Direito Achado na Rua: Epistemologia de Práxis” de 2015.

Com a realização desta etapa, apresentamos um panorama da implementação das ações afirmativas no Programa de Pós-Graduação em Direito. Averiguamos se os objetivos e metas estão sendo cumpridos, os resultados alcançados, na perspectiva de com uma melhor compreensão da política e elaboramos um relatório técnico com propostas para a melhoria do Programa.

4.1. Escolha dos entrevistados

Foram convidados para participar da pesquisa cinco discentes, quatro docentes e três técnicos administrativos. Foi elaborado um questionário com perguntas semiestruturada (Apêndice E) nas quais apesar de direcionar o tema, deixava os entrevistados livres para abordarem o tema. Os participantes desta pesquisa estão quantificados na Tabela 14.

Tabela 15 - Quantitativos de Participantes da Pesquisa

Participantes	Quantidade
Docentes	4
Discentes	5
Técnicos	3
Total	12

Fonte: Elaborado pela autora.

Os entrevistados foram selecionado previamente entre os docentes, discentes e técnicos do PPGD, o critério foi terem participado do processo de discussão da implementação das ações afirmativas e/ou do processo seletivo após a implementação das ações afirmativas. Foram convidados a participar do estudo pessoalmente, por e-mail ou telefone.

4.2. Breves comentários sobre os instrumentos de pesquisa

A entrevista semiestruturada permitiu manter dentro do enfoque da pesquisa e, ao mesmo tempo, deu liberdade para que os participantes exteriorizassem outras respostas anunciadas pela pesquisadora a partir das questões. (MANZINI 1990/1991) reforça que esse tipo de entrevista foca no assunto, não condicionado a padrões de alternativas, extraindo informações de forma mais livre. A entrevista semiestruturada obedeceu a um roteiro de perguntas (Apêndice E). Foi evitada a sequência de perguntas sempre que uma resposta já tivesse sido emitida dentro do contexto de outra questão com o mesmo sentido, o roteiro foi submetido a um processo de adaptação já nas primeiras entrevistas. O objetivo foi, no processo, aprimorar o roteiro, o que não prejudicou a sequência de entrevista e a tentativa de captar ao máximo impressões dos participantes.

Atendendo ao compromisso firmado com os participantes da pesquisa mantivemos a privacidade de todos os entrevistados. A concordância com a entrevista e a manutenção do sigilo foi expressa por meio de assinatura na correspondente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme modelo constante no Apêndice B.

4.3. A realização das entrevistas semiestruturadas

As entrevistas gravadas foram transcritas textualmente. Foi feita uma segunda escuta para conferir a fidedignidade dos dados da transcrição e fazer as correções do texto, quando necessário. As entrevistas foram realizadas nos meses de agosto, setembro e outubro de 2019, gravados, transcritas em sua totalidade, cujo roteiro semiestruturado pode ser visto na íntegra no Apêndice E. Ocorreram na sala de reuniões da FD ou em estabelecimentos próximos à UnB, de acordo com a preferência dos entrevistados. As entrevistas tiveram duração variável entre 30 e 110 minutos.

Com o propósito de alcançar os objetivos propostos para este estudo, conhecer quais as percepções de docentes, técnicos e discentes acerca dos resultados da Política de Ações Afirmativas no PPGD; e em que medida em seus relatos e suas experiências influenciaram e foram são influenciadas pela política de ações afirmativas no PPGD. Para dar voz aos atores participantes dessa pesquisa foram entrevistados discentes, docentes e técnicos do PPGD, conforme codificados no quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Codificação dos participantes da pesquisa

Participantes	Codificação
Discentes	Discente 1 Discente 2 Discente 3 Discente 4 Discente 5
Docentes	Docente 1 Docente 2 Docente 3 Docente 4
Técnicos	Técnico 1 Técnico 2 Técnico 3

Fonte: Elaborado pela autora

Segue as exposições de algumas falas com suas respectivas análises à luz da documentação, literatura e com base nos objetivos traçados.

4.4. As cotas na perspectiva dos discentes

Os estudantes do PPGD que participaram desta pesquisa, se enquadram no que (CIRQUEIRA, 2015), chamou de “geração afirmativa” do Brasil. E, estudantes que são produto e produtor dessa política, uma vez que são oriundos ou foram de alguma forma beneficiados pelas políticas afirmativas e lutaram e/ou trabalharam para que fossem expandidas e aprimoradas. A exceção de um estudante não negro, que foi entrevistado, devido ao fato de ter feito parte da representação estudantil na época das discussões e ter atuação expressivamente em prol da implementação das ações afirmativas no PPGD, tendo, portanto, participação ativa em todo esse processo. Estudantes que passaram a questionar o conhecimento ensinado e produzido na academia brasileira.

Outro ponto em comum entre os discentes entrevistados, é o fato de que as ações afirmativas enquanto um ponto de reflexão em suas vidas, ocorreu justamente nesse momento de escolher uma universidade, prestar vestibular, entrar efetivamente na universidade e pensar raça como uma categoria de análise que estrutura as relações sociais “Sempre falo em sala de aula que eram as duas grandes discussões do Brasil na década passada; o Bolsa Família e as ações afirmativas” (Discente 2) são estudantes que viveram a difusão das cotas. Ainda assim, afirmam que havia muito questionamento sobre a legitimidade da política, como destaca a Discente 1:

[...]eu não tinha nenhum debate racial no ensino médio, quando eu fui candidata do vestibular e eu lembro que foi meio que um conflito moral para mim, tipo, escolher entrar por ações afirmativas ou não [...], eu acho que se eu não tivesse entrado por ações afirmativas na UnB eu provavelmente não teria me envolvido com o movimento negro porque eu acho que foi uma coisa muito existencial, sei lá, de me entender nesse espaço universitário, é, sei lá, eu acho que foi uma porta de entrada para eu mergulhar nesses temas, na minha vida, politicamente e intelectualmente (Discente 1).

Uma vez na universidade todos se envolveram com grupos de pesquisa e/ou grupos de estudos que contribuíram para que pensassem não só o acesso à universidade, como o acesso a esses grupos que são fundamentais na formação. A discente 1 relembra que foi da geração do PET⁴⁷/Direito, juntamente com o discente 2, que propôs a inclusão de ações afirmativas na seleção do PET em 2014. Atuou diretamente na seleção, tarefa até então exclusiva dos docentes:

⁴⁷ O PET é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior do País orientados pelo princípio

[...] deu a oportunidade de pensar estratégias de como incorporar pessoas negras no programa, de como conduzir a entrevista de uma forma que não fosse racista, de como instruir os professores que não necessariamente tinham relação com o tema e com políticas afirmativas... (Discente 1).

O ano de 2014 foi um período de muita efervescência política dos movimentos negros na UnB. Os discentes 1 e 2, destacam que fizeram parte do primeiro CA (Centro Acadêmico) a criar um setorial de estudantes negros na FD. Em 2013, havia ocorrido a formação do Quilombo, “primeiro diretório negro da UnB e, talvez, do Brasil” (Discente 1). Em 2014, ocorreu a criação do GEAC (Grupo de Estudos Afrocentrados), que fez frente ao DCE (Diretório Central dos Estudantes) da UnB que após a entrada em vigor da lei 12.711/2012, se posicionou contrário a manutenção das ações afirmativas exclusivamente raciais e passou a defender que se mantivesse somente as cotas sociais com recorte de raça. Sobre esse ponto o Discente 5 ressaltou “as cotas sociais elas são com frequência usadas como um totenzinho (souvenir) por quem quer ser contra as cotas raciais e, no final das contas, a gente sabe que essa galera não quer cota pra ninguém”.

As disputas dos espaços políticos e de pesquisa na Universidade foram feitas pelos estudantes negros da Universidade. Sobre isso, o Discente 2 enfatiza que “ações afirmativas não só são as cotas raciais, não só a entrada na Universidade de pessoas pretas e pardas, mas a disputa desse espaço institucional, essa disputa epistêmica, a disputa dos locais de poder, dos locais de deliberação, da articulação institucional”.

As primeiras discussões visando a implementação das ações afirmativas no PPGD/UnB começaram em 2014, quando se discutia o regimento interno do PPGD. A proposta foi suscitada pela Representação Discente que, a priori, como lembra o discente 5 “não teve resistência”. Foi aprovado por unanimidade, assim como foi aprovado um programa de ações afirmativas, mas com o passar do tempo o processo não andou, começaram a ter questionamentos:

[...] tinha uns papos assim, sobre como as cotas podiam colocar em risco a nota do Programa, esse tipo de argumento que há 15 anos já foi refutado [...] Enfim, o que aconteceu foi muito o contrário, as pessoas negras produzem muito e coisas muito inovadoras... (Discente, 1).

Estudos relacionando cotas raciais e desempenho acadêmico mostram que os dois grupos tem tido resultado semelhante (PEIXOTO, RIBEIRO, BASTOS e RAMALHO, 2016), assim como observado no próprio processo seletivo do PPGD. Em 2014, as ações afirmativas no PPGD não foram implementadas, o principal motivo é que teria que ser aprovada pelo

Conselho Universitário (CONSUNI). Em 2015, as discussões voltaram, os estudantes chegaram a protocolar uma carta cobrando a implementação da política de cotas. Houve novamente alguns questionamentos e discussões. O discente 2 ressalta o protagonismo dos estudantes “a gente teve que refazer todo o debate sobre as ações afirmativas e a questão racial”. O que foi ressaltado por todos os estudantes entrevistados. Por fim, a política acabou sendo implementada. Porém, os estudantes entrevistados e que participaram desse processo, alegam que os dispositivos presentes no edital estavam diferente do que havia sido aprovado em reunião. O que também gerou conflitos.

A discussão pela implementação das ações afirmativas veio acompanhada de discussões por mudança no processo seletivo. Houve mudança no sistema de prova, proposta pelos professores, que foi substituída por um ensaio técnico, feito pela internet. Outro ponto bastante questionado pelos discentes foi a prova de idioma estrangeiro. Era exigido um idioma para o mestrado e dois para o doutorado que não poderia ser o espanhol. Como dito, a língua era um fator apontado pelos estudantes como um dos maiores obstáculos para os estudantes cotistas. “Saber uma segunda língua, sobretudo que não seja o espanhol, ainda é um gargalo muito grande para a população negra” (Discente 2).

O PPGD é hoje um dos poucos Programas de Pós-Graduação da UnB que não exige prova de idioma estrangeiro na seleção do Programa. A discente 1 ressalta que era preciso “dar oportunidade para as pessoas correrem atrás de formação em língua estrangeira depois que elas entrarem no programa. Tipo, não foi meu caso, mas eu vi muita gente fazendo isso e conseguindo”. Ainda sobre essas mudanças, o Discente 5 ressalta que precisava mudar a cultura do Programa:

[...] veio dentro de um mesmo princípio, de um mesmo pensamento assim, que era de tentar aumentar a acessibilidade dentro do programa. Aumentar a acessibilidade no sentido de tentar permitir que pessoas de origens diferentes, e de backgrounds diferentes tivessem a oportunidade de participar do processo seletivo... (Discente 5).

A discente 2, lembra que essas mudanças, baratearam e possibilitaram a participação de muitas pessoas no processo seletivo que até então era inviável, uma vez que o candidato só precisa vir a Brasília para participar da última etapa, a das entrevistas “evitar esse tanto de viagem, duas viagens no mínimo para fazer uma seleção, isso melhorou demais”. Outro ponto, que passou “batido” nessas discussões foi o valor da inscrição, de R\$ 280,00 para o mestrado, e de R\$ 350,00 para o doutorado: “por mais que tenha isenção nem todo mundo consegue isenção, nem todo mundo consegue articular todos os documentos. E, o preço tem muito a questão dos fatores simbólicos”, de acreditar que todos candidatos oriundos do curso de direito

são ricos ou oriundos da classe média. A Discente 1, destaca o quanto é importante a mudança no processo de seleção para que as ações afirmativas realmente se efetivem:

[...] eu lembro que eu cogitei fazer uma seleção de doutorado em outro estado, e aí, para além de todas as fases, inclusive inscrição serem presenciais, tipo assim, você tinha que entregar cópias físicas dos documentos na secretária do programa, tipo, você tinha que estar lá. Não podia nem mandar por correio os documentos, você tinha que ir lá entregar pessoalmente. Para participar nas cotas era outra burocracia e outro período que você teria que estar lá duas vezes, em outro estado, tipo, a prova de língua era presencial. Tudo era presencial, você tinha que estar lá umas quatro ou cinco vezes para você passar nessa seleção. Exigia uma carta de recomendação como requisito para você se inscrever. Tipo assim, é muito estimular a endogenia. Tipo, pessoas daquela cidade, especialmente pessoas que já tivessem passado pela instituição de alguma forma... (Discente 2).

A definição de endogenia acadêmica frequentemente utilizada na produção bibliográfica sobre o assunto foi proposta por BERELSON (1960). Descrita como uma prática de recrutamento em que as universidades contratam como docentes seus próprios graduados após a conclusão do doutorado. O estudo publicado por BRAGA e VENTURINI (2013) mostrou que no Programa de Pós-Graduação em Direito da USP mais 85% dos docentes fizeram toda carreira na própria Universidade, em algumas áreas, como direito internacional e direito do trabalho 100% dos docentes fizeram toda formação na Universidade, o que mostra um círculo bastante fechado e difícil de ser adentrado por quem é oriundo de outra instituição. A literatura aponta que as consequências fruto da endogenia acadêmica são negativas tanto para a produtividade acadêmica como para a qualidade do conhecimento produzido. (BRAGA; VENTURINI, 2013, pg. 4).

A distribuição das bolsas de pesquisa no PPGD também passou por mudanças. Já durante as discussões visando a implementação das ações afirmativas algumas propostas foram feitas com o propósito de garantir a permanência dos estudante cotista no Programa, mas não se chegou a um consenso. Estudos mostram que a entrada de estudantes cotistas nas universidades públicas brasileiras não tem sido seguida por políticas de permanência efetivas (FLAUZINA, 2019, p. 68). No início do ano letivo de 2016, foi elaborado um regulamento de bolsas do PPGD que passou a adotar critério socioeconômico como ponto principal e as ações afirmativas como o critério de desempate “são quatro ou cinco programas no Brasil que tem bolsas distribuídas de acordo com critérios raciais e econômicos” (Discente 2). Até então, o critério utilizado era a ordem de classificação na seleção, o que acabava beneficiando pessoas mais abastadas. Em 2016 os estudantes propuseram mudanças nos critérios de distribuição de bolsas. “Pensar um pouco em bolsa é até um nome errado, é salário mesmo, as pessoas recebem pra sobreviver” (Discente 2).

Ao propor as ações afirmativas os representantes dos estudantes também proporam a criação de uma Comissão de Acompanhamento do Processo Seletivo, composta por representantes discentes, docentes e a participação de membros da sociedade civil. Nota-se que esse trabalho é feito na prática pelos discentes “já escutei várias vezes de estudantes negros que foram aprovados, quando ele entra na sala e ele sabe que tem outros estudantes negros acompanhando ele se sente fortalecido” (Discente 2). Há a participação de docentes e a intenção dos estudantes com essa Comissão era:

[...] a nossa preocupação não era tanto se as pessoas que estavam lá, estavam realmente se identificando como negras. Era muito mais assim, de avaliar como estava sendo a seleção das bancas né, para ver se não tinha nenhum tipo de ehhh. Eu acho que o nosso medo era muito mais de que alguém tentasse sabotar o sistema... Então a gente ficava lá só acompanhando, só assistindo para ver se não tinha nada assim, fora do normal, nada de tratamento diferenciado assim cotistas e não cotistas... (Discente 5).

Apesar de não ter necessariamente o papel de atuar como uma banca de heteroidentificação⁴⁸. Acabou por ter uma atuação, também nesse sentido. A Discente 1 destaca que em duas ocasiões, a Banca de Avaliação relatou aos membros da Comissão de Acompanhamento, casos suspeitos de tentativa de fraude ao sistema de cotas, o que considera um avanço. Porém, os membros das bancas optaram por não aprovar os candidatos, em vez de eliminar do processo seletivo, como previa o edital. Pois poderia ser judicializado e causar prejuízos no calendário do processo seletivo. O discente 3, chama a atenção para esses episódios, pois entende que essa é uma prática recorrente para não fazer o enfrentamento do problema. Embora dois discente tenham externado preocupação com a forma que uma Comissão de Heteroidentificação iria atuar, todos concordaram com a necessidade de mecanismos que inibam fraudes ao sistema:

A tarefa heteroidentificatória da Comissão não implica derrogação da autodeclaração, mas atividade complementar e necessária, dissipando dúvidas e via de regra confirmatória da autodeclaração, visando à consecução dos objetivos das ações afirmativas [...] que, no exercício de sua tarefa heteroidentificatória, a Comissão deve corrigir eventual autoatribuição identitária equivocada, à luz dos fins da política pública (RIOS, 2018, p. 234).

Em relação ao sistema de seleção do PPGD, as bancas de avaliação da entrevista ocorrem por linha de pesquisa, assim como a distribuição das vagas. Os estudantes criticaram muito a postura de alguns membros das bancas avaliadoras ao longo dessa fase da seleção.

⁴⁸ A heteroidentificação foi reconhecida pelo Supremo Tribunal Federal no julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186. O Ministro Ricardo Lewandowski reconheceu a legitimidade de usar de meios para confirmar a autodeclaração.

Ressaltaram muito o fato de estudantes negras entrarem para a entrevista, potencialmente uma candidata que estava concorrendo pelo sistema de cotas, e começaram a falar do cabelo ou da beleza das candidatas, coisas que acontecia frequentemente com as mulheres negras, em particular. Algo citado como recorrente na primeira seleção por cotas, a fala de uma professora foi ressaltada por dois entrevistados “Não é porque você tem essa cor bonita que você vai passar, não” (Discente 1 e 4). O que os deixaram bastante incomodados e indignados.

Quanto ao trabalho das bancas de avaliação do processo seletivo, que é responsável pela avaliação do projeto e das entrevistas, visando a efetiva implementação da política afirmativa no Programa, os estudantes questionam o processo e alegam que depende de quem compõe as bancas “tem muito jogo político [...] há outros interesses hoje perpassando o processo seletivo. Então, tem anos que ele dá mais certo, tem anos que ele dá menos certo” (Discente 2). Ainda assim, faz questão de ressaltar que as conquistas alcançadas ao longo dessas disputas, colocaram o Programa numa posição de referência no que concerne as ações afirmativas na pós-graduação:

[...] é o melhor, inclusive dentro da UnB, é melhor que a Sociologia, que a Antropologia, mas porque tem a fiscalização dos estudantes e alguns professores que estão comprometidos e tem a rediscussão institucional também. Acho que os estudantes em geral são muito próximos de quem trabalha na secretaria [...] isso meio que gera uma consciência institucional [...] Então, assim, é o melhor mas não quer dizer que é bom como a gente queria que fosse... (Discente 2).

É bastante perceptível que há um engajamento muito grande para que o processo seletivo dê certo. Os estudantes se organizam para acompanhar as entrevistas desde o início da implementação, porém o Discente 1 questiona “Não tem esse comprometimento nem institucional, de que essa Comissão exista todos os anos, nem dos professores, nem dos estudantes brancos”. O estudante questiona a forma como as entrevistas são feitas em outros programas e instituições “Tem milhares de programas de pós-graduação no Brasil em que as entrevistas são feitas de portas fechadas. Isso é um absurdo. Tudo que é feito na universidade tem que ser público. Desde entrevista de doutorado às aulas de contratação de concurso de professores”.

Quando questionados sobre a falta de representatividade no quadro docente das universidades públicas, em particular da UnB, pois uma pesquisa realizada em 2016 mostrou que o número de docentes negros ainda é muito pequeno. Apenas 65 dos 3670 docentes se

autodeclaram negros, o que representa apenas 1,77%⁴⁹ do total de docentes da instituição, quadro que se repete em outras instituições⁵⁰. Na leitura do Discente 2, o gargalo estaria na formação em nível de pós-graduação. Por outro lado, o Discente 4, falou sobre os mecanismos de aplicação das leis de cotas nos concursos públicos para a docência no Ensino Superior⁵¹ “O desenho de cotas raciais no serviço público, ela dificulta a aplicação no ambiente acadêmico porque a previsão da lei é de a cada três vagas, uma é reservada. Os processos seletivos na academia são muito restritivos” e cita o exemplo do que tem sido feito na UFG:

[...] o Luiz (professor da UFG) tem estudado muito e propôs isso lá, para conseguir alterar, para que o processo seletivo, minimamente alterne, a cada ano, entrando um concurso em que não tenha cotas, no próximo tem que ter. Então, mesmo que seja uma vaga, você aplica [...] na lei está prevista. Ponto. Tem que pensar em alternativas de como lidar com isso. Tem que pensar que, olha, já que a universidade faz tantos cursos e são tantas de professor. Tantas dessas vagas vão ter que ser para cotas raciais e vai para qual departamento? Sei lá. Sorteia. Tem alternativas. Que é o que a UFG faz? Cria mecanismos de se aplicar a lei... (Discente 4).

Estudos revelam que as universidades são os únicos entes da administração pública federal que ainda não conseguiram efetivar a aplicação das ações afirmativas e é perceptível a resistência a mudanças:

A universidade segue resistente a uma transformação profunda trazida por esses indivíduos em termos do fazer epistemológico, das pesquisas, das demandas urgentes da extensão. Os ambientes seguem herméticos quanto à contribuição de intelectuais negros e negras e há morosidade na implementação de cotas nas pós-graduações e no ingresso de docentes negros e negras em seus quadros em todos o país (FLAUZINA, 2019, p. 68).

Outro ponto questionado foi sobre o racismo institucional. Para o Discente 2, “a UnB nunca se comprometeu com as ações afirmativas, o que a UnB faz? A Marcia (reitora) fez algum evento para discutir ações afirmativas na UnB? Para discutir cotas raciais na pós-graduação?”. Destacou ainda a falta de mudança na cultura organizacional, apesar de ter professores conscientes e engajados, está longe de ser uma maioria “Se não são os estudantes pressionando, os professores brancos e negros estão mais preocupados com a carreira deles do que mudar o

⁴⁹ Divulgada em: <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/01/pioneira-em-cotas-raciais-unb-tem-menos-de-2-de-professores-negros.html>. Acessada em 10/10/2018.

⁵⁰ Levantamento realizado a partir dos microdados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2017. Mostra que negros representam apenas 16% dos professores universitários do país. Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados>. Acessado em 15 de fev. 2019.

⁵¹ Em 2014, foi aprovada a Lei n°. 12.990, a chamada lei de Cotas no serviço público federal, que não vingou nos concursos para as vagas de docentes das universidades federais, muitas vezes, devido ao fato de serem concursos abertos para vagas específicas, para áreas específicas, mas que precisa passar por um processo de avaliação para que possa ser devidamente implementado.

ambiente institucional”. O Discente 4, aponta para as regras e normas que a universidade adota “aplicação de regras universais e abstratas em que todo mundo se enquadre. Mudar sem alterar as coisas”.

O discente 2, faz um paralelo entre a situação política no Brasil e o compromisso para com as ações afirmativas “Não é à toa que a gente tá aqui na UnB. O país está sendo destruído e a gente tá aqui, tendo aula. Essa Universidade deveria estar parada agora, diante do que está acontecendo no Brasil⁵². Se a gente não tem comprometimento com o Brasil, imagina com as ações afirmativas”.

Observa-se a conquista de territórios de direitos que jamais tocam no centro nervoso dos dilemas consolidados da população negra. São direitos conquistados a pulso, pelas pressões dos movimentos sociais, e que não conseguem se sedimentar, vigorando num quadro de vulnerabilidade constante. Trata-se de direitos frágeis, por assim dizer, passíveis de revogação diante da mudança da temperatura política da vez (FLAUZINA, 2019, p. 68).

Em relação as expectativas futuras, os quatro estudantes entrevistados que ingressaram pelo sistema de cotas pretendem seguir carreira acadêmica, mas se mostram bastante preocupados com os ataques aos serviços públicos e às universidades “meu diagnóstico é um pouco pessimista. Porque agora que a gente está se formando estão acabando os concursos. Vai encontrar, mas vai ser um espaço muito reduzido no sistema público de ensino superior” (Discente 2). Dois entrevistados deixaram clara a possibilidade real de deixar o país nos próximos anos. O Discente 1 chegou mesmo a ressaltar o temor por uma fuga de cérebros do país já que essa possibilidade tem se tornado uma fala comum entre os estudantes da pós-graduação.

Embora não seja objeto deste estudo, é preciso destacar o quanto os ataques à educação e a insegurança em relação ao futuro tem sido causa de adoecimento mental e até suicídio nas universidades (BRASIL; COSTA, 2018)⁵³.

Apesar dos vários problemas apontados e das preocupações com o cenário político, econômico e educacional que o país atravessa, os discentes reconhecem os avanços obtidos, mesmo ainda distante de um cenário ideal e com o muito que ainda precisa ser feito. São formas de pontuarem a importância da luta:

⁵² Refere-se às ações e ataques do governo federal em relação a educação, em particular, as atitudes tomadas contra as Universidades Federais

⁵³ Em função de uma recorrente de casos ligados a saúde mental, a administração central, por meio de Ato da reitora, criou uma comissão em 2017 (Ato 1753) para debater, organizar informações e fazer proposições sobre saúde mental e qualidade de vida nos Campi da UnB.

[...] a garantia de ações afirmativas em todas as fases do processo seletivo, a eliminação das línguas e a possibilidade de fazer um ensaio à distância, são mecanismos interessantes de inclusão. Acho que acabam permitindo que as afirmativas funcionem na prática. Além da mudança institucional, o motor institucional mudou bastante. É um tema que é debatido, as pessoas sabem que existem as ações afirmativas. Nem todos tratam da maneira como deveria, mas professores mudaram em relação a isso. Virou uma discussão, virou debate de colegiado. Virou debate entre os professores. Não só do colegiado mas da Comissão da pós. Isso parece pouco mas é muito... (Discente 2).

Certamente o quadro traçado se refere à Faculdade de Direito e ao PPGD e cada instituição tem o seu processo. A luta por ampliação das políticas de inclusão e permanência continua sendo um objetivo comum, cotas em toda pós-graduação da UnB. Mas nesse momento a mensagem que os estudantes deixam é que a prioridade é a manutenção e a garantia das conquistas alcançadas. “Eu acho que esse cenário coloca a prova de fogo dos aliados, né. Tipo, vamos ver quem segura a mão de quem, nesse contexto” (Discente1).

O grupo de discentes ouvidos se mostram maduros nas análises, mas também deixam revelar uma responsabilidade imensa que dividem com os estudos. Além de terem um perfil diferenciado, com menos oportunidades ao ingressarem na UnB disputam dia a dia o direito de permanecerem no PPGD.

4.5. As cotas na perspectiva do corpo técnico-administrativo

Os servidores técnicos-administrativos compõem a comunidade acadêmica juntamente com os discentes e docentes da universidade. Diferente de outros setores da Universidade não participam das tomadas de decisão dentro da pós-graduação, porém acompanham as reuniões de Colegiado e participam de todas as etapas do processo seletivo e é quem tem uma relação mais direta com os discentes e docentes:

[...] o servidor técnico-administrativo, ele não tem direito a voto nem comissão, nem colegiado do programa de pós-graduação. Então a gente pode até estar ali, falando “Oh! Tá errado aqui. Tem que arrumar aqui! Vamos fazer o ajuste” Mas a gente não tem direito à palavra e nem direito a voto. Então, assim, a gente fica limitado” (Técnica 1).

A experiência deste segmento contribui muito para o debate desta pesquisa. Os servidores técnico-administrativos fizeram um retrospecto histórico do PPGD bastante relevante, sob vários aspectos; o tamanho do Programa, as mudanças no perfil discente, a distribuição de bolsas, a implementação das ações afirmativas e a chegada dos estudantes

oriundos das ações afirmativas. O técnico 3 lembra que “Até 2005, a gente tinha 10 vagas para o mestrado... E assim, como eram poucos alunos, não tinha tanta gente de fora como agora, como de outros estados, que tem muuuita gente agora. Era só gente daqui, servidores públicos, era mais o público de mestrandos” quadro que praticamente não sofreu alteração com o início do doutorado em 2005.

A situação do Programa começou a mudar mesmo em 2011, quando o número de vagas no PPGD dobrou, saltando de 20 para 40 vagas no mestrado e de 10 para 20 vagas de doutorado. Devido, entre outros fatores, a contratação de novos docentes com a adesão da Faculdade de Direito ao Reuni. Período esse, em que o público começou a se diversificar, entrando muitos alunos vindos direto da graduação e alunos de outros estados. A partir dessas mudanças a demanda por bolsas no Programa aumentou significativamente:

[...]a gente tinha umas bolsa e as bolsas eram mínimas, e também a ocupação também era mínima, porque o perfil do alunado ele era mais de promotor, juiz, advogado, eram pessoas bem sucedidas de tribunais, altos funcionários do governo. Então, eles não precisavam de bolsas de estudos, eles desprezavam e essas bolsas eram muitas vezes negligenciadas e até devolvidas, quando não conseguíamos converter em recursos para a aquisição de equipamentos, material de consumo, material permanente, passagens, diárias, hospedagem. Elas eram, infelizmente, devolvidas, e isso ocorreu durante alguns anos e prejudicou o Programa, porque fomos perdendo cotas de bolsas e quando fomos dar conta, tínhamos o mínimo de cotas e quando precisamos de verdade, para ampliar essas cotas, foi quase impossível, difícil, e, muitas vezes a gente ouvia do próprio Decanato “ah, mas o direito devolveu bolsas, né”. (Técnico 2).

A partir da implementação da política de ações afirmativa, em 2015, o Programa também implementou alterações importantes no processo seletivo, evitando deslocamentos desnecessários para Brasília, houve um aumento na demanda de candidatos inscritos no processo seletivo, bem como, diversificação do aspecto local de origem, condição socioeconômica dos candidatos, como já demonstrado “no processo seletivo de 2015 começou a haver uma demanda social no programa diferenciada, que ocasionou a questão das bolsas também estarem voltadas para a questão socioeconômica e para a ação afirmativa” técnico 1.

Em 2016, foi feita uma resolução sobre as bolsas de pesquisa, elaborada pelos discentes e com a participação dos docentes e técnicos do Programa, a qual passou a adotar critérios socioeconômicos e raciais. O técnico 3 destaca que “muitos vêm nessa expectativa de ter a bolsa, muitos falam que se não tiver a bolsa eles não têm condições de ficar aqui” (Técnico 3). Sobre o tratamento que o PPGD passa a dar as bolsas de pesquisa após a ampliação de vagas e, mais especificamente, após a implementação da política afirmativa, informam.

[...] esses alunos que vieram de outros estados e os cotistas, eles são mais presentes dentro do Programa [...] Eles estão mais presentes na Comissão, mas não só para compor Comissão, mas para estar apresentando mudanças, para estar apresentando inovação [...] A gente, até ali na secretaria, tem aluno que ingressou que a gente nunca viu. A gente vai ver no dia que ele está na banca... (Técnica 1).

Nota-se que a implementação de uma ação que traz mudanças também exige comprometimento, avaliação e renovação da política implementada. Nesse sentido, a técnica 1 chamou a atenção para os resultados que tem sido apresentados:

[...] o modelo que a gente implementou, há quatro anos atrás, ele é um modelo que precisa ser renovado. Ele não está funcionando mais. Se a gente pegar os números dos últimos processos seletivos, a gente vê que ele não está mais funcionando. As ações afirmativas, as cotas, dentro do processo seletivo, ela não tá funcionando como deveria funcionar (Técnica 1).

A fala faz referência ao não preenchimento de vagas ofertadas a reserva a política de ações afirmativas. A atuação da Comissão de Acompanhamento, proposta inicialmente para acompanhar o processo seletivo. Talvez, pudesse ser revista visando uma atuação mais efetiva, já que ela não consta em nenhum momento no edital de seleção, não tem nenhuma previsão legal e, geralmente, é constituída por um Ato do Programa que não diz exatamente quais são as suas atribuições.

A atuação da comissão só tem ocorrido na última etapa do processo seletivo, acompanhando as entrevistas dos candidatos classificados até então, “A comissão “afirmativa”, ela tenta ser presente tanto que eles pedem informações e cobram por informações que a gente não pode passar [...] ela é formada por alunos do Programa que são colegas dos candidatos. Então, isso também trava a comissão”. Nesse caso a Técnica teme que o compartilhamento de dados do processo seletivo com os membros da Comissão poderia vir a comprometer a seleção do Programa.

Outro problema levantado, é a rotatividade nas Comissões de seleção, como todo ano muda as comissões você não tem uma continuação das discussões, não tem uma continuidade e parece que o acúmulo vai se perdendo. A Comissão de Acompanhamento, apesar de também apresentar rotatividade, faz um debate mais amplo, apresenta os dados de todo o processo para a comunidade acadêmica e essas discussões também precisam ser ampliadas e compartilhadas com os membros das comissões de seleção.

Outra proposta levantada, é mudar a forma de reserva de vagas destinadas as cotas raciais, como já acontece com os candidatos indígenas:

[...] as ações afirmativas para negros e pardos, ela é diferenciada da reserva para indígena né. As vagas, elas são reservadas, para indígena. Elas não podem

mudar de modalidade, ou seja, elas não podem ser integradas para as vagas universais. As vagas de ação afirmativa dos cotistas negros e pardos, se elas não forem preenchidas por cotistas, elas automaticamente mudam para as vagas universais. Então, quando há essa mudança, ela abre uma brecha para que a gente possa estar colocando os que estão passando na universal. Para mim, elas tinham que ser vagas reservadas, assim como são as dos indígenas. Então você aumenta a quantidade de vagas, reserva ela para os cotistas, e aí, sim, você vai ter uma inclusão... (Técnico 1).

Para os/as técnicos, pensar e concretizar a entrada dos estudantes oriundos dos sistemas de cotas mexeu com os professores do PPGD na pós-graduação “eu acho que tem muitos professores interessados em que isso aconteça. A vinda de muitas pessoas de outros estados, foi construindo um comprometimento dos docentes para com a política” (Técnico 3). O que é referendado pelo Técnico 1 “eu vejo que os professores, eles têm uma preocupação maior de como que esses alunos vão se manter no Programa. Porque até então, você tinha um programa onde essa preocupação não existia”. O PPGD é hoje um dos poucos, talvez o único Programa de Excelência Acadêmica (PROEX)⁵⁴ que boa parte da verba do programa é convertida em bolsas e destinadas aos estudantes:

[...] você tem um programa, hoje, que é PROEX, que recebe o valor de custeio, onde você pode pegar esse valor e tá fazendo várias coisas, mas o que que você faz? Você transforma ele em bolsa; para você poder manter esses alunos aqui. E você passa a tomar essa decisão, porque você tem alunos que tem a questão socioeconômica que eles não vão conseguir se manter aqui se não tiverem bolsa e parte desses alunos são os cotistas. Parte desses alunos são os cotistas. Então, assim, você muda. [...] Tem outros programas que recebem, também, dinheiro, muito dinheiro do PROEX [...] O dinheiro que eles recebem do PROEX é para custear eventos e viagens para os professores e para os discentes [...] O direito, ele é totalmente diferente dos outros programas. O primeiro ponto de pauta do ano, no Programa, é bolsa. A gente precisa garantir bolsa, a gente precisa garantir que os alunos que ingressaram [...] é uma mudança muito grande, uma mudança para um Programa. Há 5 anos atrás, se você tirou 10, você tinha uma bolsa, independente de você ser rico ou pobre, independente da sua condição social. Para hoje, tem um programa em que a coordenação estabelece quem vai receber cota, é quem realmente precisa para que se mantenha no Programa... (Técnico 1).

Mudanças essas que fizeram justiça e garantiram condições básicas de se manter no Programa para esses estudantes. Entretanto, essas mudanças não ocorreram no âmbito da

⁵⁴ O Programa de Excelência Acadêmica-PROEX tem como objetivo manter o padrão de qualidade dos programas de pós-graduação strictu sensu, avaliado(s) pela CAPES com nota 6 ou 7, atendendo adequadamente as suas necessidades e especificidades. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Orientacoes_Proex.pdf. Acessado em 10 Mai de 2020.

Universidade de Brasília, a política de assistência estudantil ainda é voltada quase que exclusivamente para a graduação:

[...] a própria assistência do aluno. Eu precisei, uma vez, estar ajudando uma aluna em questão dela ter uma assistência psicológica, e aí eu fui procurar o departamento. Mas lá no departamento, eles me informaram que a assistência é exclusiva para alunos da graduação. Ela não se estende alunos de pós-graduação. Então, se você precisa fazer tudo em relação a demanda de bolsa, a questão de levantamento socioeconômico, a gente tem que fazer aqui por quê, porque a demanda deles, eles estão só para a graduação. Eles não vão atender programa de pós-graduação, para ajudar em nada de entrevista, nada para tá auxiliando na questão da seleção das bolsas. A estrutura deles é só para a graduação; pós-graduação, não. [...] o DEG, ele tem uma estrutura que o DPG, ele não tem para as questões sociais [...] o interesse e a estrutura da pós-graduação hoje é a internacionalização (Técnica 1).

É importante avaliar e discutir proposta de aprimoramento e melhorias no âmbito da Universidade, o Programa da FD deu início a discussões visando entender os problemas e propor melhorias “Havia uma discussão da coordenação anterior (2018), que também estava encaminhando para isso, a gente precisa estar revendo as ações afirmativas. E aí quando há mudanças na gestão e há mudança nas comissões, aí volta tudo ao zero” (Técnica 1). Tem ainda, o problema da alternância nas comissões do Programa e da coordenação e aí não tem o acúmulo das experiências anteriores e do que foi feito até então, porém, tem a expectativa de que “o processo seletivo passe por uma revisão geral no próximo ano” (Técnica 1).

A técnica 1, ressalta a preocupação com a política afirmativa daqui pra frente, devido as atitudes intempestivas por parte do governo “A bolsa e ação afirmativa, ela tem uma ligação direta. E não ter bolsas vai prejudicar diretamente o programa de ações afirmativas”. A insegurança jurídica é tamanha que em março o governo anunciou cortes nas bolsas de pesquisa, em maio voltou atrás, em agosto voltou a anunciar que nenhuma bolsa poderia ser novamente ocupada, em setembro voltou a garantir o pagamento e ocupação das bolsas⁵⁵. Essa insegurança deixa as universidades sem capacidade de realizar um planejamento mínimo necessário:

[...] a gente estava caminhando bem, teriam algumas coisas para melhorar[...] Os alunos, eles vêm, eles permanecem. A gente não tem evasão, muito pelo contrário. Os alunos, eles entram no mestrado, eles já conseguem entrar para o doutorado. Então a gente tem, aqui, alunos de ação afirmativa, que entraram no programa como mestrandos e vão sair daqui como doutorandos, porque participaram de dois processos seletivos. A gente tem um Resultado positivo em relação a isso, mas o cenário que a gente tem para depois, é algo problemático... (Técnico 1).

⁵⁵ Histórico dos cortes na educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/02/capes-deixa-de-oferecer-5613-bolsas-a-partir-destes-mes-e-preve-economia-de-r-544-milhoes-em-4-anos.ghtml>. Acessado em 10 Dez. 2019.

A fala da Técnica 1, retoma as instabilidades trazidas pelo novo governo que manteve e acirrou a política neoliberal de austeridade fiscal e de desmonte do Estado. Essa política gerou muita insegurança e trouxe instabilidade para as universidades. Os principais pontos de embate ao longo do ano, envolvem: corte e contingenciamento do orçamento das instituições federais de ensino, proposta de mudanças no regime jurídico das instituições e na contratação de professores e técnicos, extinção/fusão das agências de fomentos à pesquisa CAPES e CNPQ⁵⁶, entre outras. Além das declarações polêmicas por parte dos ministros da educação⁵⁷ e contrárias as políticas de ações afirmativas por parte da própria presidência da república⁵⁸, o que gerou conflitos e manifestações ao longo do ano de 2019. O lamento da servidora é pelo fato de que a possibilidade de retrocessos é real e o clima ainda é de incertezas. O que deve se tornar uma constante daqui pra frente, e isto deixa a todos sem perspectivas. Porém, registra o aspecto positivo de que, com o passar do tempo a política pública foi ganhando a disputa interna no PPGD e repercutido de forma positiva na sociedade, alterando a vida dos jovens. Todavia, a preocupação quanto ao futuro dos mesmos também ficou marcada.

4.6. As cotas na perspectiva do professorado do Direito da UnB

A docência centra e espelha as relações de poder no âmbito universitário. Mesmo que a tomada de decisão ocorra em órgãos colegiados, como no caso da pós-graduação, tanto por força de lei, como por uma hierarquia real ou presumida nas relações estabelecidas na academia, os docentes ocupam centralidade na instituição. Por isso, chamo a atenção para os diálogos estabelecidos aqui.

Os docentes que participaram dessa pesquisa, diferente do que eu presumia, se mostraram bastante dispostos a dialogar e apresentar o seu ponto de vista sobre o Programa de Pós-Graduação em Direito e os seus problemas, dilemas e as ações afirmativas no Programa.

⁵⁶ Não há justificativa lógica para fusão de Capes e CNPQ. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/nao-ha-justificativa-logica-para-fusao-de-capes-e-cnpq/>. Acessado em: 10 de Dez. 2019.

⁵⁷ Ideologia, polêmica e paralisia marcam MEC sob Weintraub. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/politica/ideologia-polemica-e-paralisia-marcam-mec-sob-weintraub-1.2278132>. Acessado em: 10 Dez. 2020.

⁵⁸ Bolsonaro promete reduzir cotas para universidades e concursos. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/confere/ultimas-noticias/eder-content/2018/08/24/bolsonaro-promete-reduzir-cotas-para-universidades-e-concursos.htm>. Acessado em: 28 Fev. 2020.

Em 2014, o Docente 1, recebeu uma ligação dizendo que foi aprovado o sistema de cotas no PPGD e narrou o diálogo “Daí eu pergunto, como é que foi isso? Foi por unanimidade. Quando eles falaram, foi por unanimidade, eu falei [...] não foi [...] As pessoas foram pegadas de surpresa. Isso não vai ser implementado”. O que é corroborado pelo docente 3:

[...] é como você perguntar “todo mundo aqui é a favor do direito das mulheres?” “Sim!”. Todo mundo é a favor dos direitos das mulheres. Então, todo mundo era a favor de que houvesse ações afirmativas; ninguém foi contra e, se alguém era contra, não ia dizer porque era uma coisa muito herética ser contra (Docente 3).

De fato, foi apresentado um Programa de Ações Afirmativas, como havia sido relatado pelo Discente 4, que foi aprovado por unanimidade. Mas, as discussões visando a implementação da reserva de vagas só viriam a ocorrer na elaboração do edital do processo seletivo, quando não chegaram a um acordo para a inclusão das ações afirmativas no edital do daquele ano.

O debate prosseguiu entre a representação discente e os docentes. O docente 1, questiona “Como é que as cotas conseguiriam ser aprovadas nas universidades formadas por maioria de pessoas brancas?” É porque algumas disputas políticas foram feitas – e não foi feita só de fora, foi feita por dentro. E essa era a ideia. Como você articula essas pessoas?”. Foi muito difícil produzir consensos, como também lembrou a discente 2 “essa burocracia universitária [...] ela não é aberta para os processos de consenso. Ela não é. Ela é votação. Ela é Conselho com maioria. [...] é compromisso do gestor, quem põe embaixo do braço. Às vezes, você se empenha de uma maneira pessoal que você se ferra”. Ambos docentes fizeram questão de destacar o custo pessoal e político de todo esse processo.

As discussões foram retomadas em 2015, quando foram aprovadas e incluídas no edital de seleção “foi uma discussão muito atravessada sobre muitos aspectos [...] tinha muita incompreensão. Incompreensão em misturar critério social com critério racial. [...] Eu acho que tem uma incompreensão total do papel das cotas no direito” (Docente 2). Isso, até mesmo pelo fato de “aquelas pessoas que estavam ali, elas não tinham experiência nenhuma de debater política de ação afirmativa” (Docente 1). Assim, mesmo depois de a política ter sido aprovada acabou não sendo implementadas para o processo seletivo de 2015:

[...] Tem professores que abraçam a causam, mas não abraçam para pensar o Programa, como isso vai funcionar. Lá, nós somos 27 estados da Federação. [...] Nós somos 40 pessoas, com suas linhas de pesquisa, com seus projetos e interesses e seus orientandos vão servir aos seus interesses. Mas isso é na universidade inteira” (Docente 2).

O estudo do processo hoje nos possibilita fazer um diagnóstico do que aconteceu ao longo desse período:

[...] O processo seletivo já está mais ou menos estável, já tem uns quatro anos. Ele é interessante não só pela parte acadêmica, mas porque ele também traça um perfil e permite você saber qual é o perfil dessa pessoa que ingressou para depois você, enfim, saber se o Programa tá alcançando seus objetivos (Docente 4).

Acontece que a implementação das ações afirmativas, apesar das mudanças significativas que foram implementadas, não trouxe a ampliação do público alvo dessa política, como era esperado “eu acho que não mudou muito na prática, então assim, eu sou uma pessoa que quer tá mais assim, medir e ver o que realmente aconteceu. E, na minha opinião, o resultado, ele não ampliou muito a diversidade” (Docente 4).

O Docente 1, lembra que “tem um ano, que é interessante, [...] que é o ano que precede as cotas, [...] é o ano que entra muitas pessoas negras na pós-graduação. E daí é curioso porque depois que você implementa o sistema de cotas, as pessoas negras não conseguem entrar”. O docente 3, diz que na prática o sistema funciona como funcionava antes das ações afirmativas “a gente opera um sistema que é de perfil, e aí na hora que você bota um sistema de perfil com um sistema de cotas, que é a questão da quantidade de pontos, a cota distorce o perfil e aí o sistema inteiro é modelado para ser perfil e não de pontuação”. Na prática, os entrevistadores estão interessados em pessoas que venha a somar aos grupos e projetos de estudos e pesquisa que eles e seus pares estejam desenvolvendo. Entretanto, o sistema passa a ser perfil na análise do projeto e entrevista, no caso do mestrado, a primeira fase é o ensaio, ou seja, nota:

[...] as cotas são cotas na segunda fase, na primeira fase não tem. [...] Eles criam um sistema com o argumento de que você tem que nivelar para poder integrar. Então, quando você faz a tal da nivelção, você chega dentro e não tem mais sujeito para fazer. [...] O problema é que não dá para você pensar política de ação afirmativa cumprida como se fosse uma mecânica e de que a lei vai ser aplicada. Se você não fala com os juízes, os juízes nem percebem da injustiça que eles cometem (Docente 1).

Os docentes 1, 2 e 3 pontuam a dificuldade em implementar ações afirmativas na pós-graduação, alegam que “você está selecionando perfil”, o que leva em consideração o seu capital social e o potencial para o desenvolvimento de uma pesquisa. Esse é o principal empasse relatado pelos docentes:

A pós-graduação, ela funciona a partir do treinamento científico. [...] a ideia de que você vai insistir na ideia da neutralidade, no colorblind (seleção às cegas), no momento do processo seletivo é engano porque, na verdade, [...] você tá selecionando, na pós-graduação, um perfil. Você não está selecionando prova. É perfil. Aquela pessoa tem angústias relativas à

produção do conhecimento? Ela teve instrumental? Ela adquiriu instrumental ao longo da sua vida acadêmica, que permite ela realizar um texto, realizar uma pesquisa e escrever um texto? (Docente 1).

Por isso, a dificuldade em executar uma seleção no sistema *blind* (as cegas), como foi implementada na seleção do PPGD, já que não permite a banca saber exatamente quem ela está aprovando. Tema esse, que causa bastante divergência entre discentes, que defendem o sistema como forma de evitar o jogo político na seleção. E, entre os docentes, que veem esse modelo, hora como um problema e hora como necessário:

[...] na primeira seleção, as pessoas se chocaram um pouco porque elas queriam saber, quem era da banca queria saber quem era cotista porque, ao saber quem era o cotista, sabiam onde é que eles tinham que botar o cotista para manter a seleção adequada, para saber, para que, no final, a banca soubesse quem é que estava sendo selecionado. E as cotas têm que entrar opacas à banca porque a banca não pode saber quem é que concorre. Isso faz com que a banca não saiba quem é que ela seleciona. E as bancas, tipicamente, reagem mal a isso (Docente 3).

Quando falamos em reserva de vagas na seleção da pós-graduação tem outra peculiaridade, cada linha tem uma banca avaliadora e cada banca é um processo seletivo. Como destaca a (Docente 2) “quando você olha as cotas na graduação, você pensa assim “É. Você realmente conseguiu fazer um alinhamento das universidades [...] Na pós-graduação, não, porque na pós-graduação você também tá falando das linhas de pesquisa”. A banca de seleção de cada linha de pesquisa tem autonomia e independência:

[...] O que eu consigo ver na verdade, é que cada linha ela tem um processo variado a partir da banca. Então, essa entidade banca, ela não é muito mapeada, mas ela é determinante para o resultado da linha. Então assim, a gente fica falando “a seleção da linha, da linha”; não importa, o que importa é a composição da banca, e isso não é mapeado. O que você vai ver é uma oscilação muito grande a partir da composição da banca. A gente precisa pensar um jeito de tornar isso mais estável, pra não ter uma seleção circunstancial, de pessoas que às vezes nem compartilham a cultura que tá refletida pelo edital. Não é verdade? (Docente 4).

FILICE (2011), ao abordar a relação raça e classe na gestão de políticas públicas destaca exatamente o peso da cultura na implementação de políticas, as perspectivas, as visões de mundo e convicções dos gestores interferem nos processos de implementação das políticas públicas, tanto que constrói três categorias de gestores: gestores alheios, os sensíveis e gestores proativos. O Docente 4 evidenciou um sentimento que vai nessa mesma linha abordada por FILICE, o peso da cultura institucional.

O modelo operacional das bancas, segunda o docente 3, precisa ser repensado, para que possa de fato alcançar os objetivos propostos com a política afirmativa “a cota opera na chave

da nota, e a nota é uma coisa muito problemática na... como critério real, as pessoas... a pós... a nota é uma coisa meio simbólica na seleção” (Docente 3) e destaca ainda:

[...] a banca tem o poder discricionário brutal, ela seleciona as pessoas por critérios muito intuitivos e acaba sendo em critérios de identidade com a própria banca. Acaba reprovando muito as pessoas que estão fora. [...] Então a gente tem um problema estrutural aí que não tem a ver com... não é exatamente as cotas, mas a reprodução e a concentração de poder interno do próprio Programa que tem dificuldades de reorganização. [...] A pessoa entra para fazer uma entrevista, especialmente se ela é parda [...] ela tem 20% de ser um cotista. Mas se ela for cotista e você aprovar ela no fim, ela muda todo o jogo porque um cotista aprovado logo depois do número de vagas, ele entra e desloca alguém que foi aprovado. Então, ele distorce o sistema de seleção por perfil (Docente 3).

O Docente reconhece que neste momento as cotas muda todo o processo. Entretanto, este não deveria ser um problema, é exatamente o esperado.

A Docente 2, entende que, no modelo atual, só seria possível de se resolver essa problemática se, por exemplo, houvesse uma seleção a parte, específica, voltada somente para candidatos pelas políticas de cotas “Se alguém me falar assim “você topa discutir?” Eu falo “Eu topo. Mas eu quero saber para o que vocês querem cota” [...] Porque, o quê que acontece; como você tem alunos muito “tops”, que são negros, eles acabam concorrendo pelo universal e o outro meio que fica para ninguém” (Docente 2). O que também foi reforçado pelo Docente 3 “não é que não eram aprovados os cotistas. Os cotistas que eram aprovados, eram aprovados dentro do número universal de vagas e como fica?”. Ou seja, mudanças precisam ser implementadas a fim de se atingir os objetivos da política que é além de ter a entrada de alunos negros pelas vagas da ampla concorrência, ampliar a participação de estudantes negros com o devido preenchimento das vagas reservadas a política afirmativa no Programa.

Para isso, outra opção levantada, foi a de separar as vagas destinada aos candidatos negros na política de cotas. Assim como, já acontece com os candidatos indígenas, cujas vagas são destinada exclusivamente para essa política e, uma vez não preenchidas, não podem ser ocupadas por outros candidatos.

As discussões acerca das ações afirmativas ocorreram ao mesmo tempo em que uma série de alterações estavam sendo propostas, debatidas e implementadas no processo seletivo e que introduziram mudanças até na própria concepção do PPGD. O que segundo os professores, tornaram o processo seletivo mais acessível:

[...] o ensaio tornava mais barato o acesso. Por isso, ele era um sistema de abertura. A questão das línguas também porque a ideia de que você tinha que ser um erudito, exigia que você falasse muitas línguas. Mas para ficar fazendo pesquisa você não tem que ficar falando muitas línguas; tem que ter as línguas

necessárias para a pesquisa, então, eu acho que a gente passou, está passando, na verdade, por um processo de trânsito, de um doutorado como erudição e reprodução de erudições para um doutorado de pesquisa, para um pós-graduação de pesquisa com as implicações que ela tem e com uma preocupação de inserção social e não só de mérito (Docente 3).

Uma das mudanças mais ressaltadas é a da Comissão de Acompanhamento do processo seletivo e sua atuação durante a fase das entrevistas, “Eu acho que é muito positiva porque é ela quem vai garantir principalmente a fase pública, as entrevistas, saber quem é quem, eu sempre achei construtiva” (Docente 4). Destaca ainda:

[...] A gente precisa reconhecer que o processo seletivo tem o trilhe burocrático, tem o trilhe corredor. As pessoas, às vezes, fazem chegar até você “olha, dá uma olhada nisso” ou “a gente levantou isso, aquilo” e você pode rever, pode checar. Então assim, sempre chegou pra gente, uma coisa assim... Não me lembro de ter chegado uma coisa assim, digamos, institucionalizada. E acho que a própria presença dessas pessoas ela já inibe qualquer prática que seria mais fraudulenta, né? (Docente 4).

Embora a comissão de Acompanhamento do Processo Seletivo do PPGD não faça o papel de Heteroidentificação; tem um papel inibidor perante aqueles que possam querer forjar o processo seletivo. A fase das entrevistas no PPGD é aberta ao público e não somente a comissão de acompanhamento “O processo seletivo ele tem sempre a participação dos discentes, e é público; então, todo mundo pode acompanhar, né? Tem sempre que cuidar para ser público e transparente para que outras pessoas possam fiscalizar” (Docente 4). Existem programas de pós-graduação é vedada a participação externa durante a etapa de realização das entrevistas, ficando restrita aos membros das bancas e aos candidatos, o que gera muito incomodo, como ressaltado pelo Discente 2.

O Docente 4, ressalta também o contraste no perfil atual dos estudantes da Faculdade de Direito ao lembrar desse mesmo espaço há duas décadas, quando estudou na faculdade, principalmente, no contraste com a realidade atual em relação aos estudantes negros:

[...] quase não tinha, acho que eu era o mais não branco aqui. Hoje, como docente, é totalmente diferente, inclusive tem momentos que você chega e é até uma surpresa, né? (olhar arregalado) porque quem fica lecionando tantos anos chega uma hora que você diz: “nossa, era mesmo, era diferente”. Hoje é diferente (Docente 4).

O Docente 4, destaca ainda que as mudanças não ficaram restritas ao perfil discente; “ao longo desse tempo não só ampliou a diversidade em sala de aula como mudou a cultura no ambiente da faculdade, isso é o mais perceptível. A forma de lidar com o outro. Houve um processo de identificação”. O Docente 1 também reforça essa percepção. “A gente percebeu que, na verdade, a gente teve uma disputa nos últimos 20 anos, que foi uma disputa na esfera

da cultura, uma disputa ideológica importante e que envolveu a ocupação do espaço da universidade”. Reconhecem a contribuição das ações afirmativas:

[...] O papel das ações afirmativas é garantir que tenha uma diversidade sendo educada e não apenas um segmento. [...] É garantir que dentro da universidade tenha a diversidade que tem fora, reflita a sociedade. [...] na graduação eu vejo mais do que na pós-graduação; mas eu também vejo, só que é um grau bem diferente. [...] Você vê que eu tô sempre falando em diversidade, né?. E, nos questionários que a coordenação e tal, processo seletivo roda, ela pega outras dimensões de diversidade de renda e tudo mais, que são coisas igualmente importantes para serem consideradas (Docente 4).

O Docente 3, acredita que a lei de cotas foi um componente significativo para a mudança no perfil discente na universidade, a lei promulgada em 2012 para a seleção aos cursos de graduação, garantiu a reserva de 50% das vagas aos estudantes de escolas públicas e, dentro desse grupo, 50% das vagas ficaram reservados aos estudantes negros, mudando significativamente o perfil estudantil nas universidades, como mostrou o relatório da Andifes. O que para ele produziu o efeito que se esperava desde o início da adoção da política de cotas na UnB:

[...] Para mim, acessibilidade somente quando veio a lei de cotas de escola pública e de renda. Quando a cota era para negros, eu não via muita diferença. Mas o perfil mudou. O perfil mudou muito porque antes a gente podia dizer que as pessoas que estavam aqui do grupo de elite ou de pretendentes a sê-lo. Você não tinha uma variedade [...] A maioria das pessoas era Plano Piloto, Lago Sul, algumas pessoas de fora [...] Não havia o que tem hoje (Docente 3).

A UnB além da implementação da lei de cotas, mantém em seu processo seletivo a reserva de cotas raciais, além das cotas sociais. O reforça a ideia de um comprometimento da Universidade de olhar o racismo para a além da questão de classe, claro, isso também a partir de um processo de disputa no Conselho Universitário. Ficou evidente ao longo das entrevistas uma certa confusão entre cotas sociais e cotas raciais, assim como, o papel de cada uma.

Nesse processo, que envolve conscientização e disputa de subjetividades, é preciso envolver toda a comunidade acadêmica e o corpo técnico precisa estar envolvido:

[...] Os técnicos também. É sobre os sujeitos. Você tem que disputar os sujeitos. [...]O fato de você estar fazendo uma dissertação sobre cotas. Nossa! Genial! Para mim, merecia uma disputa. E que é isso? Agora, você vai conseguir. Depois que você terminar essa dissertação, você vai conseguir imaginar quais são os dilemas que estão aqui dentro e quais são incidências possíveis (Docente 1).

Os servidores técnico-administrativos são quem executam todo o tramite burocrático do processo seletivo. São quem, junto com a coordenação sabem quem concorre nas vagas destinadas a cotas, é quem tem o total acesso as informações desse processo e podem “garantir

que ninguém saber quem são os cotistas. Garantir que ninguém pode alterar as notas, depois de saber quem são os cotistas” (Docente 4). O docente 3, também reforça a necessidade desse comprometimento:

[...] Papel do técnico nesse processo[...] é não ceder à pressão dos professores; que os técnicos de vez em quando cedem, porque o jogo de poder... aí o professor vem e diz que ele precisava saber, ele precisa da senha para entrar no negócio e entra no dado específico e vê o que não devia (Docente 3).

O compromisso profissional, ético e a própria conscientização do corpo técnico sobre a relevância das políticas afirmativas é a garantia do sigilo durante todas as etapas do processo seletivo, o que é fundamental para garantir a imparcialidade em todas as etapas da seleção.

Outro fator ressaltado por todos os docentes entrevistados é a importância das bolsas de pesquisas na pós-graduação. A pós-graduação passou por processo de ampliação nos últimos anos, atraindo um público amplo e diverso, muitos desses oriundos de outros estados e sem condições financeiras de permanecer em Brasília para cumprir os créditos exigidos e realizar a pesquisa proposta sem bolsa de pesquisa. “A gente passou décadas recebendo pessoas que não precisavam de nenhum apoio, hoje temos pessoas que realmente demandam esse apoio, e a gente precisa aprender e se modificar para recebê-los” (Docente 4).

O aumento das vagas, a implementação das ações afirmativas, as mudanças no processo seletivo, permitiu a vinda dos candidatos a Brasília somente na última fase do processo, trouxe um público amplo; muitas pessoas de outros estados da federação e com um perfil socioeconômico vulnerável e, apesar das mudanças no processo de distribuição de bolsas terem ocorrido a partir das cotas raciais, ela não necessariamente vão atender aos candidatos cotistas, devido a diversidade de perfil socioeconômicos dos candidatos aprovados:

[...] Bolsa, hoje, ela é fundamental. Como o programa, ele é muito seccionado, [...] a bolsa acaba atendendo mais a questão da pobreza. Quando eu consigo ter um candidato que é pobre e negro, bingo. Mas não é sempre que eu tenho. [...] Mas ela é fundamental. Ela é fundamental e é como foram as ações afirmativas no mercado de trabalho nos Estados Unidos. Foram pensadas para os negros, mas o efeito dela surtiu muito mais nas mulheres brancas, do que nos negros da classe média. Os negros da classe média só vão entrar em um segundo momento (Docente 2).

Outro aspecto positivo foi destacado pela discente 2, ocorreu em 2014, o Programa conseguiu a nota seis na avaliação da CAPES, o que trouxe recursos financeiros para o programa, que foram transformados em mais bolsas pela coordenação:

[...] Então, que isso, quando você pensa no programa [...] aí combinou várias coisas legais: a nota do programa, a nota do programa permitiu ter mais bolsa. A coordenação, sempre teve uma visão de que todo o dinheiro era para bolsa. Tem gente que acha que [...] O dinheiro é para ajudar os professores, mas os

professores, veja, eles estão nas suas agendas e têm como conseguir dinheiro. O cara que vem para cá, seja ele preto, branco, negro, verde, azul ou lá dos cabra dos judas, ele precisa e ele muda a nossa forma de pensar e de pesquisar. [...] Mas dos programas como um todo, é pensar estrategicamente. E pensar estrategicamente num sistema de poucos recursos, é sempre uma mão de obra (Docente 2).

Em 2018, foi feita uma resolução (anexo B) sobre a distribuição das bolsas do Programa, proposta pelos discentes, com aval da coordenação. Foram estabelecidos critérios aos quais são aferidos pontuação:

[...] Esse ano a gente fez mais que o desempate. A gente fez com um critério de pontuação. A gente, não; os estudantes escreveram a Resolução. [...] Isso foi fundamental. Mudar o mérito para pensar no critério socioeconômico. E aí, por que não exclusivamente o critério racial? Porque o critério socioeconômico bate mais forte. Aqui a gente recebe muita gente de fora. E muitos negros também. Mas muita gente de fora. Agora, alguns desses vem com bolsa, vem com salário, vem com... porque são professores. [...] Mas isso talvez tenha sido uma medida mais efetiva que as cotas, você mudar o critério de bolsa. Esse ano nós fizemos a Resolução que aí a questão racial, ela não é só uma pontuação para o desempate. Ela, hoje, é um critério (Docente 2).

O Docente 2, explica que o estabelecimento desses critérios é necessário diante da amplitude e diversidade do público atendido pelo PPGD e tornar a distribuição de bolsas mais justa e democrática. Levar em conta o critério racial é importante devido ao “capital social em torno da negritude e da branquitude” reforça o Docente 1. “Mas o nosso drama, realmente, é que não tem bolsas suficiente para manter as pessoas interessadas. A gente vai começar de novo, vai ser uma universidade de pós de Elite, de servidores públicos” (Docente 3). Esforços tem sido feito para equilibrar a entrada com a garantia da permanência pelos estudantes no Programa. O receio maior é com as políticas implementadas pelo governo federal e a não garantia de recursos, verbas e bolsas, o que não permite um planejamento efetivo pelo Programa e que afeta toda a educação nesse momento.

Apesar de todas as mudanças traçadas na UnB e demais universidades, o que não mudou ao longo desse período de políticas afirmativas na UnB, foi o quadro docente da Instituição, mesmo a UnB tendo sido a pioneira entre as universidades federais. Os docentes veem isso também como consequência do retardo na implementação de políticas afirmativas na pós-graduação:

[...] como você demorou muito tempo para ter política de ação afirmativa na pós-graduação e a pós-graduação dependia das redes que não deu para formar porque era um momento de enfrentamento e também as pessoas... A gente não tinha noção disso. Era difícil pensar em formação de pesquisa quando você estava discutindo vaga no vestibular (Docente 3).

O Docente 1, chama a atenção para o fato de que pensar inclusão não é só possibilitar o acesso ao ensino superior, mas a toda rede de pesquisa que permeia o sistema, incluindo o acesso aos cursos de pós-graduação, o que ainda não teve um grande avanço:

[...] Talvez a pós-graduação represente o caso extremo de que inclusão não é só passar no vestibular, só criar um sistema de vestibular. Não é isso, porque você cria o sistema de vestibular, coloca o cara aqui dentro. Daí, o pessoal fica pensando “Ah! Mas tem que ter comida. Tem que ter restaurante. Não é só isso. Tem que ter um professor dizendo “Vamos pesquisar junto?” Porque não vai funcionar. [...] A gente não conhecia o sistema. Eu não tinha noção, se a pessoa perguntasse para mim no mestrado. Eu, no mestrado, não sabia nem como pedir uma bolsa. Eu saí do mestrado e fui discutir cotas. Não sabia para o que serve a pós-graduação. Sistema de publicação, de pesquisa, de financiamento, nada (Docente 1).

A fala do Docente 1, mostra que necessário envolver os estudantes em toda uma rede que compõe a universidade; formação acadêmica, perspectiva política na graduação e etc. que consigam sair da graduação com uma visão do que fazer para acessar a pós-graduação, o que fazer para contribuir com a universidade.

O Docente 1 chama a atenção também, para o fato de que a lei de cotas nos concursos públicos não estar sendo efetivamente aplicada nos concursos para docentes nas universidades “agora, é óbvio que se tivesse a aplicação de sistema de cotas no serviço público poderia ter uma outra realidade”. O que ele entende que traria reflexo efetivo e positivo para as universidades.

Apesar dos limites, o docente relembra que a academia passou por processo de mudanças positivas “Eu acho, hoje, que a pós-graduação está melhor do que já foi. Eu não acho que essa pós-graduação está mais racista do que ela era há dez anos atrás. Acho que ela está mais aberta, ela está mais tolerante. Os intolerantes estão mais emparedados”. Mas, ainda precisamos encontrar mecanismos para disputar subjetividades “Não significa que aquelas pessoas sejam transformadas [...] Nós não encontramos mecanismos de disputas dessas subjetividades ou alguns nichos ficaram aí. Então eu acho que tem mudança nos padrões de comportamento, tem padrões”.

Uma preocupação comum entre os docentes entrevistados foi com relação ao momento e político atual e o seu reflexo na educação:

[...] Eu acho tão difícil né? Tudo o que a gente tá vivendo. Eu imagino que exista um senso comum, aqui compartilhado, que todo mundo vai dizer que é terrível. Eu acho que dificilmente a pessoa vai dizer alguma coisa diferente. [...] Eu não vejo nenhuma perspectiva de modificação, nem melhora (Docente 4).

Não obstante o reconhecimento do momento político difícil, a universidade por mais que tenha problemas, é um espaço de possibilidades, de descobertas, de transformações. Como chama a atenção o Docente 1 “Aqui tem espaço para dizer que está sofrendo. E não tem só espaço de adoecimento, tem outros espaços. As pessoas são muito mais pressionadas hoje dentro de suas casas, dentro de seus trabalhos, espaço da rua, do que no espaço da universidade” o que vai ao encontro da fala da Técnica 1 quando relembra da falta de assistência social voltada para a pós-graduação. O docente lembra que o espaço da universidade além de se abrir para as camadas sociais mais populares e enfrentar a questão do racismo, mesmo com todas as limitações, quebrou paradigmas em relação a essas e muitas outras questões não enfrentadas pela sociedade “A universidade, ela é uma bolha de produção da subjetividade alternativa e acho que é pouco isso. Se você me perguntasse qual o cenário, eu acho que eles querem acabar com a nossa bolha. Eles querem acabar com a nossa possibilidade de existir”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos o sistema de reserva de vagas para negros(as) para pretos, pardos e indígenas conseguiu ampliar o acesso de estudantes negros e indígenas aos cursos de graduação nas universidades públicas. No entanto, o mesmo não acontece nos programas de pós-graduação no Brasil que ainda são majoritariamente brancos. Na UnB não é diferente, e os registros sobre o PPGD mostrou que muito há de ser readequado para que o sistema cumpra sua função. As políticas de ações afirmativas na Universidade de Brasília ainda não são uma realidade em todos os programas de pós-graduação, apenas 17 dos 93 programas adotam políticas de acesso aos programas de pós-graduação, ou seja, 18,2% do total. Considerando os 16 anos de adoção da política de cotas na graduação, é um percentual ainda muito pequeno e com muitas fragilidades, como vimos.

A proposta de implementação das ações afirmativas no PPGD surgiu da proposta feita pelos estudantes do PPGD e teve colaboração dos movimentos sociais da UnB, em especial do movimento negro da universidade.

A análise mostrou ainda que o objetivo das ações afirmativas, garantir o ingresso e ampliar a representação de estudantes negros(as) no Programa não tem sido alcançado, já que as vagas disponibilizadas aos candidatos pelo sistema de cotas não tem sido preenchidas. Candidatos concorrentes as vagas do PPGD pelo sistema de cotas, tem sido aprovados pelo sistema universal, mas parte significativa das vagas destinadas a essa política não tem sido ocupadas pela não aprovação dos candidatos inscritos concorrentes a essas vagas. Portanto, é preciso encarar criticamente os dados e informações levantadas no Programa e no processo seletivo para promover mudanças e criar condições que permita alcançar os objetivos propostos com a política de ações afirmativas.

O estudo mostrou que ações afirmativas não são só acesso à universidade, é acesso e permanência. Porém, ficou evidenciado que não existe uma política de assistência estudantil voltada para a pós-graduação tanto por parte do governo federal como da UnB, os estudantes que conseguem acesso a Casa do Estudante de Pós-graduação (CEU), ainda tem isenção para utilizar do Restaurante Universitário, porém isso atende uma parcela muito pequena dos estudantes de pós-graduação, um de total de 72 estudantes em um universo de 8.048, menos de 1%, e isso precisa ser fomentado pelo governo federal e universidades.

É importante levantar ainda a falta de apoio voltado à saúde mental dos estudantes de pós-graduação e que o que existe hoje é votado exclusivamente para a graduação. Ações precisam ser tomadas visando respaldar e resguardar esses estudantes.

Outro ponto relevante é o papel que as bolsas de pesquisa cumprem na universidade, muitas vezes, fazem o papel da bolsa permanência na pós-graduação. E, portanto, tem um papel essencial no alcance dos objetivos na implementação de políticas afirmativas, como podemos verificar nas entrevistas. O que evidencia a necessidade de implementar critérios e distribuir de forma mais justa possível a distribuição de bolsas, atendendo prioritariamente quem não terá condições de estudar sem esse auxílio. Diante do exposto, é importante salientar ainda que as bolsas de pesquisa, para além desse papel social, é um salário que o estudante recebe para se dedicar em tempo integral a sua pesquisa e desenvolver a sua área de estudo sem exercer nenhuma outra atividade remunerada. O que é fundamental para o conhecimento do país e o seu desenvolvimento científico e tecnológico.

Podemos destacar aqui, a importância de se atrelar políticas de acesso a políticas de permanência, visto que a implementação de políticas afirmativas ampliou o perfil socioeconômico dos estudantes, fato que pudemos verificar tanto na graduação quanto na pós-graduação. Nesse sentido, a exemplo do que foi feito na UFG que já na Resolução⁵⁹ que aprovou o sistema de cotas na pós-graduação, também já sugeria que os programas passassem a adotar políticas de ações afirmativas entre os critérios de distribuição de bolsas, respeitando as regras das entidades financiadoras. A Universidade Federal de Goiás, por meio de recursos próprios, implementou políticas de permanência através de editais de bolsas voltadas para discentes de pós-graduação: pretos, pardos, indígenas, quilombolas, surdos, usuários de nome social (pessoas transexuais e transgêneros) e pessoas com deficiência, que tenham sido aprovados por meio do sistema de cotas. Ou seja, há um sistema orgânico em curso.

Outra parte representativa da pesquisa, diz respeito a análise dos dados da pesquisa, que teve como objetivo de compor um perfil geral dos candidatos da amostra do processo seletivo do PPGD. Os dados da pesquisa permitiram construir um perfil mais amplo desses estudantes e trazem como contribuição, um conjunto de novas informações importantes perfil socioeconômico, origem, gênero, grau de escolaridade dos pais, entre outros.

⁵⁹ RESOLUÇÃO - CONSUNI Nº 07/2015. Dispõe sobre a política de ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas na Pós-Graduação stricto sensu na UFG. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/85/o/Resolucao_CONSUNI_2015_0007.pdf. Acessada em: 01 de Mar. 2019.

Os programas de pós-graduação no Brasil concentram a produção científica e é onde se estabelece a epistemologia do pensamento acadêmico brasileiro. Garantir a entrada na pós-graduação de grupos étnicos/raciais historicamente excluídos, é não só um movimento de democratização, como é também compartilhar dos meios de produção do conhecimento, além de ser o caminho para a docência no ensino superior.

A educação superior é um meio de aferir maior mobilidade no mercado de trabalho e renda, portanto, é preciso políticas públicas para transformar nossos programas de pós-graduação e a produção do conhecimento nas universidades brasileiras. O levantamento realizado mostrou que apesar de uma importante evolução nos últimos anos, o descaso e invisibilidade do debate do tema no âmbito da pós-graduação é significativo e que somente ações efetivas que garantam o acesso e a permanência são capazes de alterar esse cenário.

A implementação das ações afirmativas possibilita a entrada de mais estudantes negros na pós-graduação se constitui como elemento importante no combate às desigualdades raciais e repercute na sociedade brasileira. Sua implantação dá novos apontamentos para a discussão da temática racial e impacta na cultura institucional.

É importante que o PPGD continue se ampliando e se consolide como um programa ciente do seu papel no combate às desigualdades regionais, étnica, de raça, de gênero visando a inclusão de sujeitos até então excluídos dos espaços acadêmicos. Esse debate, além de muito importante é fundamental, pois reflete na concepção de universidade e sociedade que o PPGD está comprometido a construir.

Espera-se que esta dissertação possa contribuir para a reflexão sobre o tema das ações afirmativas no âmbito da pós-graduação, estimulando e contribuindo para o debate a respeito da importância dessa política.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. **Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil**, Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. SANCHEZ, Livia. **Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil**. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1459/500>. Acessado em 10 set. 2018.

ARTES, Amélia. MENA-CHALCO, Jesús. **Expansão da temática relações raciais no banco de dados de teses e dissertações da Capes**. Educ. Pesqui. vol.43 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2017 Epub Mar 27, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000401221. Acessado em 10 mar. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1995.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX**. In: ROMÃO, J. (Org.). História da educação dos negros e outras histórias. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GALDINO, Daniela (Org.). **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, (Coleção políticas da cor). ISBN 8574902942. p. 251, 2004.

BERELSON, B. **Graduate education in the United States**. New York: McGraw-Hill, 1960.

BORGES, Rovênia Amorim. **A Interseccionalidade de Gênero, Raça e Classe No Programa Ciência sem Fronteiras: Um Estudo Sobre Estudantes Brasileiros Com Destino Aos EUA**. 215 pg. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília. 2015.

BRAGA, M. M. S; VENTURINI, A. E. J. F. **Endogenia acadêmica em um programa de pósgraduação em direito**. In: MEZZARROBA, O.; TAVARES-NETO, J. Q.; VASCONCELOS, S. A. (Coord.). Direito, educação, ensino e metodologia jurídicos, FUNJAB: Curitiba, 2013. p. 91-108. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=30f0641c041f03d9>. Acessado em: 30 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13**, de 11 de maio de 2016. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12052016-PORTARIA-NORMATIVA-13-DE-11-DE-MAIO-DE-2016-E-PORTARIA-N-396-DE-10-DE-MAIO-DE-2016.pdf>. Acessado em 10 de set. 2018.

BRASIL. **Comemoração do centenário da abolição da escravidão**. Biblioteca da Presidência da República. 1988. <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/jose-sarney/discursos/1988/40.pdf/view>. Acessado em 20 jan. 2019.

BRASIL. **Análise sobre a expansão das Universidades Federais (2003 a 2012)**. Ministério da Educação, Relatório da comissão constituída pela portaria n. 126/2012. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>. Acessado em 15 jan. 2019.

BRASIL. **Censo Da Educação Superior**. INEP. Brasília. 2016. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf. Acessado em 15 dez. 2018.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal. **Ação de descumprimento de preceito fundamental nº 186/DF – Distrito Federal. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski**. Pesquisa de Jurisprudência, Acórdãos, 26 de abril de 2012. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/pesquisarJurisprudencia.asp>>. Acessado em: 30 mai. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. **Dispõe sobre a reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União**. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm>. Acessado em 30 Mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. **Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros 2012 a 2016** / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social. Universidade de Brasília, Observatório de Saúde de Populações em Vulnerabilidade – Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

BRANDÃO, Pedro. 2014. **Cotas para negros/as e indígenas na Pós-Graduação em Direito da UnB: pluralidade e reinvenções epistemológicas**. In: Crítica Constitucional. Disponível em: <<http://www.criticaconstitucional.com/cotas-para-negrosas-e-indigenas-na-pos-graduacao-em-direito-da-unb-pluralidade-e-reinvencoes-epistemologicas/>>. Acesso em 15 jan. 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Raça, gênero e ações afirmativas**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; GALDINO, Daniela (Org.). Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, p. 71-84, 2004.

CARVALHO, José Jorge. **Entrevista com o Professor José Jorge de Carvalho**. In; Revista USP, Cadernos de Campo, São Paulo, n. 19, p. 1-384, 2010. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/44985/48597>. Acessado em: 10 mai. 2019.

CARVALHO, José Jorge. **As propostas de cotas para negros e o racismo acadêmico no Brasil**. Sociedade e Cultura, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 13-30, jul./dez. 2001. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufg_artigo_2001_JJdeCarvalho.pdf. Acessado em: 10 mai. 2019.

CARVALHO, José Jorge. **Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UnB**. Horizontes antropológicos. Porto Alegre, v. 11 n. 23, Jan./June 2005.

CASIMIRO, Ana Palmira Bitencourt Santos. **Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial**. Revista Politeia: História e Sociedade, Vitória da Conquista, BA, v. 7. n. 1, p. 85-102, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/politeia/issue/view/22>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

CGEE. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **Mestres 2012: Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira**. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2012. Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/Mestres2012%28corrigido_18jun2013%29_9536.pdf/c01fa727-dcae-4987-8dae-44091681f317?version=1.3. Acesso em: 19 jan. 2019.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS – CGEE. **Mestres e doutores 2015 - Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira**. Brasília, DF: CGEE, 2016. 348p. Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/Mestres_Doutores_2015_Vs3.pdf. Acessado em 15 dez. 2019.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal. **Inscrições da racialidade no pensamento geográfico (1880-1930)**. – Niterói: [s.n.], 2015. 230f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense, 2015.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854, Página 45 Vol. 1 pt I (Publicação Original) DECRETO Nº 1.331-A, DE 17 de fevereiro de 1854 – **Proíbe escravos de estudar** - <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acessado em 17 fev. 2019.

COSTA, Patricia Vieira da; COSTA, Isabel; BANDEIRA, Raphaella. **Transparência no plano Brasil sem miséria: estratégia de comunicação, agenda internacional e participação social**. In: Tereza Campello, Tiago Falcão, Patricia Vieira da Costa (Org.). *O Brasil sem miséria*. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília: MDS, 2014.

COSTA, Ileno Izídio da, **Desafios do cuidado com a saúde mental e a qualidade de vida na Universidade de Brasília**. Portal UnB. 2018. Disponível em: <https://www.noticias.unb.br/artigos-main/2365-desafios-do-cuidado-com-a-saude-mental-e-a-qualidade-de-vida-na-universidade-de-brasilia>. Acessado em: 10 dez. 2019.

CRUZ, M. S. **Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX**. 2008. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de Araraquara, Araraquara, 2008.

FLAUZINA, Ana Luiza. **Corpo negro caído no chão**. Dissertação (Mestrado em Direito) Universidade de Brasília, 2005.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Democracia Genocida**. In: Brasil em Transe: Bolsonaroismo, Nova Direita e Desdemocratização. Org. MACHADO, Rosana Pinheiro. FREIXO, Adriano de. Coleção Pensar Político. Rio de Janeiro. Oficina Raquel. (pp. 63-82). 2019.

GARCIA FILICE, Renísia C. **Raça e Classe na Gestão da Educação Básica. A importância da cultura na implementação de políticas públicas**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília. 2010.

GARCIA FILICE, Renísia C. **Tecendo redes antirracistas**. 2017. I Congresso Internacional em Direitos Humanos e Cidadania. Mesa IV Gênero e Raça e as Lutas Decoloniais dos Direitos Humanos e seus Desafios no Brasil e na América Latina. 2017

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada – um estudo sobre a história do negro na educação Brasileira 1993-2005**. Brasília/DF: Inep, 2007.

GARCIA FILICE, Renísia Cristina. SANTOS, Deborah Silva. **Movimento Negro e Políticas Públicas: singularidades de uma luta pela educação no Brasil (1970 - 2003)**. Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana. 2014. Disponível em: https://historiaecultura.ciar.ufg.br/modulo2/capitulo8/conteudo/arquivos/historiaafrica_mod2c ap8.pdf. Acessado em 15 fev. 2019.

GEOPAPES. **Sistema de dados estatísticos da Capes**. Disponível em <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/>. Acesso em: 01 mai. 2019

GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. Revista Sociedade e Estado – Volume 31, número 1, p. 25-49, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Ed. Atlas. 2002.

GIL, A .C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. São Paulo: Ed. Claro Enigma, 2015.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Ed. 34, [2002] 2006.

HOLANDA, Marianna. **Pioneira em Cotas Raciais, UnB tem menos de 2% de Professores Negros. Toda Matéria**, 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/01/pioneira-em-cotas-raciais-unb-tem-menos-de-2-de-professores-negros.html>. Acessado em 30 mai. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): Síntese de Indicadores 2015**. Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 108p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acessado em 11 fev. 2019.

JACCOUD, Luciana de Barros. BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: Um balanço da intervenção governamental** – Brasília Ipea, 2002.

KVALE, Steinar. **InterViews: an introduction to qualitative research interviewing**. London: SAGE Publications, 1996.

KRAWCZYK, Nora. **A pesquisa em educação e os desafios para a área de política educacional**. In: Gouveia, Andréa B.; Pinto, José Marcelino de R.; Corbucci, Paulo R. Federalismo e Políticas Educacionais na Efetivação do Direito à Educação no Brasil. Org. BARBOSA, Andréa. Brasília: IPEA. (pp.217-227). 2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=12318. Acessado em 12 ago. 2018.

LÉVY-STRAUSS, C. **Introduction à l'oeuvre de Marcel Mauss**. In: Mauss M. *Sociologie et anthropologie*. Paris: Presses Universitaire de France; p. 220. 1950.

LIMA, Renata Monteiro. **Negro entre aspas: revisitando o debate sobre ação afirmativa no Brasil**. 2017. 135 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

LIMA, Ari. **A legitimação do intelectual negro no meio acadêmico brasileiro: negação de inferioridade, confronto ou assimilação intelectual? Afro-Ásia**, 25-26 (2001), 281-312. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21015/13615>. Acessado em 30 mar. 2019.

LOPES, Cristina (Org.). **Cotas raciais: Por que sim?** 2.ed. Rio de Janeiro: Ibase: Observatório da Cidadania, 2006.

LUDKE, Menga. ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Tereza Cristina Santos. **Oposição entre as lutas anticapitalista e antirracista: realidade ou erro de análise?** 2017.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. **Ensino Superior No Brasil: da descoberta aos dias atuais**. Acta Cirúrgica Brasileira - Vol 17 (Suplemento 3) 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001. Acessado em 05 jan. 2019.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2; 2004. Bauru: USC, 2004. CD-ROM. ISBN: 85-98623-01-6. 10p. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2012/03/MANZINI-Jos%C3%A9-Eduardo-Entevista-semi-estruturada-An%C3%A1lise-de-objetivos-e-de-roteiros.pdf>. Acessado em 17 fev. 2019.

- MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- MINAYO, M.C.S.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E.R. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Indicadores de Avaliação Para Mudança**. Revista Brasileira de Educação Médica. 33 (SUPL.1); 83-91; 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos fidedignidade**. Ciênc. saúde coletiva [online]. Vol.17, n.3, pp.621-626, 2012.
- MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **Análise das políticas públicas**. Pelotas, EDUCAT, 2002.
- NASCIMENTO, Abdias. **Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro**. Rio de Janeiro, ano I, n. 2, 9 mai. 1949, p. 8. Disponível em: <http://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/ten-publicacoes/jornal-quilombo-no-02/>. Acessado em 10 mar. 2019.
- NASCIMENTO, Abdias. **Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro**. Rio de Janeiro, ano I, n. 1, 09 dez. de 1948, p. 8. <http://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/ten-publicacoes/jornal-quilombo-no-01/>. Acessado em 12/ mar. 2019.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. **Pardos, mestiços ou caboclos: os índios nos censos nacionais no Brasil (1872-1980)**. Horiz. antropol. vol.3 no.6 Porto Alegre Oct. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71831997000200061. Acessado em 20 mar. 2019.
- PEREIRA, Henrique Daniel Leite Barros. SILVA, Leonardo Barbosa e. **IV Pesquisa do Perfil do Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras – 2014**. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf. Acessado em 01 mar. 2019.
- QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. (Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acessado em 05 mai 2018.
- RIOS, Roger Raupp. **Pretos e pardos nas Ações Afirmativas: desafios e respostas da autodeclaração e da heteroidentificação**. In: Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos. Org. DIAS, Gleidson Renato Martins. TAVARES, Paulo Roberto Faber T Junior. 1º edição, Canoas. p. 216-252. 2018.
- RODRÍGUEZ, Ricardo Velez. **As universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-universidades-devem-ficar-reservadas-para-uma-elite-intelectual-diz-ministro-da-educacao/>. Acessado em 30 jan. 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAMPAIO, H. A dinâmica da relação público/privado no sistema de ensino superior brasileiro. In: **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Fapesp/Hucitec., p.37-74. 2000.

SANTOS, J. T. **Pós-graduação em Direito e Ações Afirmativas no Brasil: uma experiência induzida**. Revista Pós Ciências Sociais, v. 7, n. 14, São Luís/MA, 2010.

SANTOS, Hélio. Desenvolvimento e Inclusão Social. In; ORTEGA, E.; ULGIATI, S. (Eds.): **Proceedings of IV Biennial International Workshop “Advances in Energy Studies”**. Unicamp, Campinas, SP, Brazil. June 16-19, pages 175-180. 2004.

SANTOS, Milton. **As Cidadanias Mutiladas**. In: Preconceito. Júlio Lerner, editor, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado. p. 133-144. 1996/1997.

SILVA, Christian Luiz da. BASSI, Nádia Solange Schmidt. Políticas públicas e desenvolvimento local. In: SILVA, C. L. da (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento local: instrumentos e preposições de análise para o Brasil**. Petrópolis: Vozes, p.15-38. 2012.

SILVA Rita de Cássia Rosa da. **A Modernização Da Universidade No Brasil. Revista Temas em Educação e Saúde** - Editora Unesp. Araraquara. 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9520/6310>. Acessado em 03 jan. 2019.

SILVA, Vanessa Patrícia Machado. **O processo de formação da Lei de Cotas e o racismo institucional no Brasil**. 2017. 213 f., il. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Políticas de democratização de acesso na Universidade Federal do Paraná. In: DUARTE, Evandro C. Piza. BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima. SILVA, Paulo Vinícius Baptista (Orgs). **Cotas Raciais no Ensino Superior**. Curitiba. Ed. Juruá. 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.96, 1021-1056, out. 2006. Disponível em: www.sciela.br/pdf/es/v27n96/a18v2796.pdf. Acessado em 24 mar. 2019.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo (Org.). **O Direito Achado na Rua: concepção e prática**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1989.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. 186p. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama_cap4.htm. Acessado em 15 dez. 2019.

TEIXEIRA, Enise Barth. A Análise de Dados na Pesquisa Científica importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**, Editora Unijuí, ano 1, n. 2, F jul./dez.. p. 177-201. 2003.

TROW, M. A. **Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII (working paper)**. Berkeley: Institute of Governmental Studies, 2005. Disponível em: <<http://escholarship.org/uc/item/96p3s213>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Conferência Universitária de Ações Afirmativas da UNEB: A Construção de um Programa Permanente**. Disponível em: <<http://www.uneb.br/cepaia/files/2011/08/Conferencia8.pdf>>. Acessado em: 28 mai. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Conselho Universitário. **Minuta de Resolução de 25 de abril de 2015**. Dispõe sobre a política de ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas na Pós-Graduação stricto sensu na UFG. Goiânia, Conselho Universitário, 2015. Disponível em: https://prpg.ufg.br/up/85/o/Minuta_Resolucao_CotasPPGs_CONSUNI_Final.pdf. Acessado em 30 mai. 2018.

APÊNDICE

A

RELATÓRIO TÉCNICO

Kelly Martins Bezerra⁶⁰

Este relatório a ser entregue ao Programa de Pós-Graduação em Direito da UnB é produto técnico da pesquisa de Mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional, da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Renísia Cristina Garcia Filice, buscou analisar o processo de implantação da política de ações afirmativas no PPGD.

As políticas de ações afirmativas hoje são uma realidade no âmbito da graduação e fazem parte dos processos seletivos dos vestibulares de todas as universidades federais do país, o mesmo não acontece no âmbito da pós-graduação. Essa ainda não é uma realidade na maioria dos processos seletivos dos programas de pós-graduação, os quais, somente nos últimos anos começaram a suscitar esse debate que vem, muito lentamente, levando à implementação políticas de inclusão étnico racial.

O Programa de Pós-Graduação em Direito da UnB foi o primeiro programa da área jurídica⁶¹ do país a adotar cotas para negros e indígenas⁶², proposta apresentada pelos representantes discentes, incorporada e defendida por representantes dos movimentos negros e indígenas da Universidade. Isso reafirma o protagonismo da Universidade de Brasília, que foi a primeira Universidade Federal a aprovar a adoção de cotas étnico raciais nos cursos de graduação. No entanto, passados 15 anos, é preciso continuar avançando com essa política. E isto nos leva ao estudo da reserva de vagas na pós-graduação.

Segundo Sousa Junior (2015), a universidade é necessária para um projeto de desenvolvimento nacional e assume um papel estratégico frente às desigualdades sociais ainda

⁶⁰ Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (FE/UnB). Licenciada em Geografia e Técnica em Assuntos Educacionais da UnB lotada no PPGD.

⁶¹ A linha de pesquisa em Direitos Humanos do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da Universidade de São Paulo (USP) adota cotas raciais desde 2005, mas ainda hoje não aderiu a reserva de vagas.

⁶² A política de cotas aprovadas no PPGD abrange estudante negros e indígenas, porém para fins desta pesquisa nos centraremos na política voltada para os estudantes negros.

latentes. Contudo, existe um evidente descompasso entre a universidade e a realidade social brasileira.

O estudo demográfico dos mestres e doutores brasileiros publicado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), em 2012, mostrou que no âmbito da pós-graduação o cenário é est arrecedor. Apesar de pretos e pardos representarem 53% da população total, alcançavam apenas 19% da população de mestres, e 14% da população de doutores, mesmo tendo quadruplicado o número de mestres e doutores na década anterior a pesquisa. O mesmo estudo mostrou ainda que os brasileiros cujo nível de instrução mais elevado é o mestrado recebem remuneração média 84% superior aos que apenas concluíram o curso superior. Os que concluíram o doutorado recebem 35% mais do que os que fizeram o mestrado⁶³. Os números mostram o abismo existente e a necessidade de políticas que permitam e estimulem o acesso dessa população em programas de pós-graduação, permitindo maior mobilidade, também, no mercado de trabalho, com vistas a possibilitar caminhos para uma efetiva igualdade material.

O Plano Nacional de Educação (PNE), que por meio da Lei nº 13.005 aprovada em junho de 2014, estabeleceu como um dos seus objetivos na Meta 14.5 elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* e “implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 2014).

O Ministério da Educação publicou em 11 de maio de 2016, a Portaria nº 13 que dispunha sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação e determinou que fossem tomadas providências por parte das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que deveriam apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que deveria elaborar um censo discente da pós-graduação brasileira, com o intuito de fornecer os subsídios para o acompanhamento de ações de inclusão.

Outro destaque importante é o alcance que as ações afirmativas na pós-graduação tomam. Enquanto na graduação as vagas oferecidas pelas universidades públicas correspondem a 1.990.078 das 8.048.701 vagas disponíveis no ensino superior, ou seja, 24,72% do total de vagas. Na pós-graduação, das 347.035 vagas oferecidas em cursos de Pós-Graduação *Stricto*

⁶³ Documento disponível no endereço eletrônico do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos: https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/Mestres2012%28corrigido_18jun2013%29_9536.pdf/c01fa727-dcae-4987-8dae-44091681f317?version=1.3. Acessado em 10/01/2019.

Senso, 292.023 vagas são oferecidas pelas universidades públicas, o que corresponde a 84,14% do total de vagas (INEP, 2016). Ou seja, um potencial de inclusão étnico/racial ainda mais impactante, porém, que ainda carece de um debate sério sobre o que tem sido feito de concreto no âmbito dos Programas de Pós-Graduação (PPG).

As Políticas de Ações Afirmativas

A reivindicação por políticas reparatórias representa a afirmação de negros como sujeito de direitos, credores sociais de um país que promoveu a acumulação primitiva de capital pela exploração do trabalho escravo, não promoveu nenhum tipo de reparação e permanece negando a inclusão, sendo o não acesso à educação o mais perverso. A ideia de “mérito” como critério de avaliação, admissão e promoção de pessoas, resulta em promoção de privilégios para grupos raciais hegemônicos e de opressão e desigualdade para grupos raciais inferiorizados (CARNEIRO, 2004). “O surgimento de propostas de ações afirmativas fundamenta-se na crítica da insuficiência da igualdade formal de direitos como mecanismo para se alcançar a igualdade de fato” (BERNARDINO, p. 32, 2004).

Neste contexto, as ações afirmativas são um conjunto de ações privadas e/ou políticas públicas que tem como objetivo reparar os aspectos discriminatórios que impedem o acesso de pessoas pertencentes a diversos grupos sociais às mais diferentes oportunidades (LOPES, 2006). É importante frisar que as ações afirmativas no Brasil são uma reivindicação antiga do movimento negro brasileiro, que lutou por séculos contra as mazelas impostas pela escravidão e com outras nomenclaturas e conceitos vem reivindicando políticas de inclusão desde o século XIX.

A política pública é uma ação que recobre as dinâmicas imprecisas entre Estado e a sociedade (MULLER e SUREL, 2002). O papel do Estado é tornar mais equitativas oportunidades a fim de amadurecer a soberania e o desenvolvimento nacional. Os desafios que se impõe ao Estado brasileiro, depende de governos e políticas públicas inovadoras que permitam a transformação de uma realidade social e a inclusão da população na condição de cidadão (SILVA e BASSI, 2012).

Nesse sentido, Sousa Junior (2015), salienta que o tópico chamado “inserção social” constante da avaliação CAPES ainda é vago, impreciso e não fornece elementos para garantia efetiva de maior pluralidade nos ambientes acadêmicos da Pós-Graduação. Nesse mesmo sentido, ressalta:

Os meios de avaliação da CAPES, também merecem uma nota crítica à ausência de pontuação para Programas de Pós-graduação que ofertem cotas raciais e/ou étnicas. Dessa forma, a avaliação CAPES – que poderia ser indutora de uma nova política de inclusão e reconhecimento no âmbito da pós-graduação brasileira – ainda silencia sobre esse aspecto, acabando por fortalecer uma concepção de conhecimento ainda marcada pela exclusão das epistemologias dissidentes (SOUSA JUNIOR, 2015).

A Universidade de Brasília apesar de ter sido a pioneira entre as universidades federais a implementar ações afirmativas na graduação, que passou a vigorar a partir de 2004, somente em 2012 deu início às primeiras ações voltadas para a equidade na pós-graduação por meio do Projeto Pós-Afirmativas, executada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e Gênero (GEPHERG), com apoio da Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas da UnB (ADAC), do Centro de Convivência Negra (CCN) e pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude (GeRaJu). Este programa contou também com apoio da Reitoria da Universidade de Brasília e teve financiamento da Fundação Ford e da Fundação Carlos Chagas.

Em 2013, alguns cursos da UnB passaram a adotar políticas de ações afirmativas também na pós-graduação, com a aprovação das cotas étnico/raciais pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS). Em 2014, as políticas afirmativas passaram a fazer parte dos editais do Programa de Sociologia (PPGSOL) e do Programa de Direitos Humanos (PPGDH). Em 2015, foram implementadas pelo Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD).

Diante disso o objetivo desse relatório é registrar algumas recomendações com base na pesquisa de mestrado que construí e consistiu em compreender e analisar a implantação da Política de Ações Afirmativas pelo Programa de Pós-Graduação em Direito, para contribuir para o debate das ações afirmativas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação, em particular da UnB.

A metodologia utilizada análise documental, que é um instrumento de baseado na coleta de "dados e materiais para referir-nos a todo tipo de informações que o pesquisador reúne e analisa para estudar determinado fenômeno social" (TRIVIÑOS, 1987, p. 70). A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitassem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação (GIL, 1999, p. 168).

A análise e a interpretação são dois processos intimamente interligados, porém a interpretação tem como objetivo "a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito

mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (GIL, 1999, p. 168). A análise busca evidenciar as relações existentes entre os dados obtidos e os fenômenos estudados, enquanto a interpretação é uma atividade que leva o pesquisador a dar um significado mais amplo às respostas (TEIXEIRA, 2003, p. 199).

Os documentos analisados neste estudo foram os dados do processo seletivos da pós-graduação;

- 1 - ficha de inscrição,
- 2 - prova escrita,
- 3 - projeto de pesquisa,
- 4 - edital do processo seletivo,
- 5 - ata do processo seletivo,
- 6 – análise e resultados da transcrição das entrevistas.

Neste sentido, além de analisar os dados referente ao processos seletivo de 2016 para ingresso no ano letivo de 2017, por fornecer uma ampla gama de dados que permitem categorizar o perfil dos candidatos ao PPGD, vagas ofertadas e preenchidas, por origem dos estudantes, gênero, faixa etária, desempenho na seleção, perfil socioeconômico e outros dados. Essa fase da pesquisa, foi importante para conhecer o Programa e nos auxiliar na realização das entrevistas semiestruturadas, para conhecer a percepção dos docentes, técnicos e discente do PPGD.

Programa de Pós-Graduação em Direito

O PPGD, a partir da seleção para ingresso em 2015, passou a reservar 20% das vagas de cada linha de pesquisa para estudantes negros e a destinar vagas adicionais para candidatos indígenas. Para fins desta pesquisa vamos analisamos os dados disponíveis na seleção de 2016 para a entrada em 2017, por ser a primeira seleção após a implementação das ações afirmativas no PPGD. São dados mais abrangentes sobre o perfil dos candidatos ao Programa e permitem uma discussão mais ampla.

A coleta de dados foi realizada entre dezembro de 2018 e março de 2019. Os dados foram obtidos por meio do banco de dados do processo seletivo do PPGD 2016, Sistema de Informação Acadêmica da Pós-Graduação (SIPPOS) e as Atas dos processos seletivos. Seguem os dados obtidos acerca dos candidatos(as) inscritos(as) pelo sistema de cotas referente ao gênero, à faixa etária, unidade da federação de origem dos estudantes, desempenho na seleção,

vagas ofertadas e preenchidas, perfil socioeconômico e racial dos estudantes. Com este quadro amplo, apresentamos informações importantes, que compõem um dos objetivos dessa pesquisa. No passo seguinte, por meio de entrevistas buscamos conhecer as percepções dos docentes, técnicos e estudantes, em particular como os cotistas avaliam a implementação das políticas afirmativas e quais as demandas e dificuldades, para além do processo seletivo, para a permanência no Programa. Conhecer esse processo na perspectiva dos mesmos é central nessa pesquisa⁶⁴.

Para atingir o objetivo foi traçado o perfil socioeconômico, gênero, raça, renda, grau de escolaridade dos pais dos candidatos e o desempenho no processo seletivo do PPGD, com o intuito de fazer uma descrição e discussão a partir dos resultados encontrados.

1. Gênero e Origem dos estudantes

A seleção do PPGD é hoje uma das maiores seleções de pós-graduação em direito do país, atraindo quase seiscentos candidatos. Um dos motivos do Programa ter triplicado a procura de candidatos nos últimos anos foi o fim da prova escrita para a seleção do doutorado, e a substituição da prova escrita do mestrado por um modelo de ensaio⁶⁵ que é feito eletronicamente, evitando assim o deslocamento inicial para Brasília. Outro fator foi a ampliação de opção de solicitação de isenção de taxa de inscrição por parte dos candidatos. Apesar de quase a metade dos candidatos que concorrem pelo sistema de cotas raciais serem oriundos do próprio Distrito Federal, a seleção atrai estudantes de todo o país, como podemos ver no Tabela 1.

Tabela 1 - Origem dos candidatos ao PPGD/UnB Seleção 2017.

UF/ Região	%
Distrito Federal	48,30
Centro Oeste	9,60
Norte	3,20
Sudeste	16,10
Nordeste	13,90
Sul	5,30
Total	100,00

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do processo seletivo 2017.

⁶⁴ Entende-se como fundamental monitorar a política. Com isto, o Programa de Mestrado Profissional da FE, cumpre, junto com o NEAB e o Geppherg esse papel junto à UnB.

⁶⁵ A partir do 2016 o PPGD De acordo com o edital de seleção do PPGD é disponibilizado um tema para que seja feito o ensaio proposto e o mesmo deve ser enviado por um link disponível na própria página do programa em até 24 horas.

Os candidatos a vagas no PPGD pelo sistema cotas são majoritariamente oriundos de Brasília (48,3%), seguido pelos candidatos das regiões sudeste (16,31%), nordeste (13,9%), centro-oeste (9,6%), sul (5,3%) e norte (3,2%). Quanto ao gênero, a maioria dos candidatos são homens (56,9%), as mulheres representam (43,01%), tabela 2.

Tabela 2 - Gênero dos candidatos ao PPGD/UnB Seleção 2017

Gênero	%
Masculino	56,9
Feminino	43,1
Total	100,00

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do processo seletivo 2017.

As informações acerca da região de origem e gênero, precisam ser interseccionadas em estudos futuros, no sentido de avaliar o desempenho e as dificuldades de permanência dos diferentes grupos, tendo em vista estas singularidades de raça e gênero em seus estudantes.

1.2. Grau de escolaridade dos pais

O aspecto “escolaridade dos pais” é de significativa relevância para traçar o perfil dos candidatos por cotas do Programa. Nesse tópico, apresentamos o grau de escolaridade dos pais dos candidatos ao sistema universal para efeito de comparação. Estudos afirmam que “os pais terem cursos superior é condição de alta relevância para lograr aprovação em exames vestibulares de universidades públicas, o que acrescenta vantagem para à população branca”. (Silva, 2008). Vantagens estas que se repetem no acesso a pós-graduação. Conforme mostrou a pesquisa Mestres 2012, do CCGE, os brancos correspondiam a 47% da população residente no Brasil no ano de 2010, mas sua participação chegava a cerca de 80% da população de residentes cujo nível mais elevado de instrução era o mestrado e o doutorado.

Quanto ao nível de escolaridade dos pais dos candidatos, podemos notar que há uma diferença considerável entre aqueles que concorrem pelo sistema de cotas e o universal. Observa-se que entre os pais dos candidatos da reserva de vagas para negros/as, o número de pais sem instrução é quase cinco vezes maior que os candidatos pelo sistema universal, 6,65% dos candidatos pelo sistema de cotas e 1,40% dos candidatos pelo sistema universal. Os candidatos pelo sistema universal também tinham pais com maior escolarização, sendo que 55,23% dos pais e 56,57% de suas mães tinham ensino superior completo; ao passo que apenas 31,12% dos pais e 32,24% das mães de candidatos/as autodeclarados negros/as tinham curso

superior completo. Portanto, os dois grupos de candidatos/as encontravam-se nos extremos. Conforme podemos observar na tabela 3.

Tabela 3 - Grau de escolaridade dos pais dos candidatos ao PPGD 2017.

Variável socioeconômica	Candidatos que concorreram ao PPGD			
	pelo sistema de cotas		pelo sistema universal	
GRAU DE ESCOLARIDADE	Do pai (%)	Da mãe (%)	Do pai (%)	Da mãe (%)
Analfabeto	6,90	6,40	1,40	1,40
Ensino Fundamental	26,88	20,40	14,11	12,70
Ensino Médio	24,19	33,30	22,71	21,97
Ensino Superior Incompleto*	4,83	5,37	4,23	5,84
Ensino Superior Completo	19,83	18,27	30,84	34,07
Pós-Graduação	11,29	13,97	24,39	22,50
Não sabiam	4,83	1,07	1,40	0,60
Não respondeu	1,07	1,07	1,00	0,80
Totais	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do processo seletivo 2017.

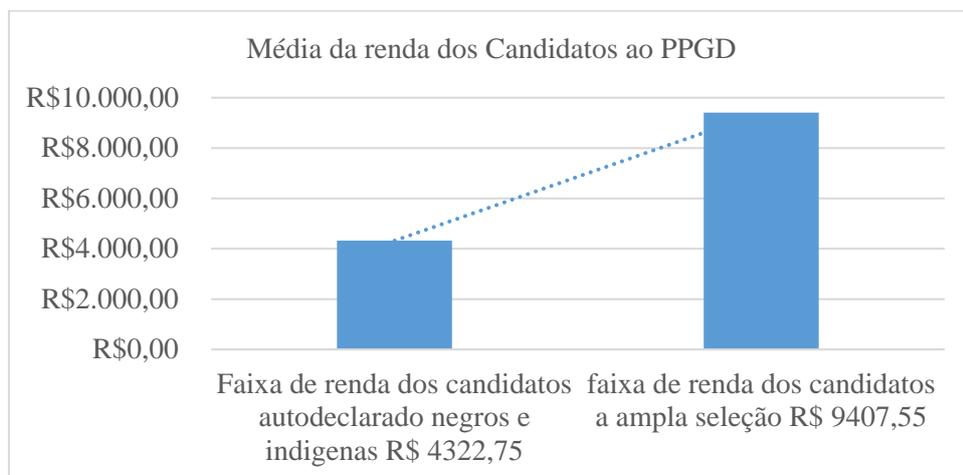
A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2014)⁶⁶, mostrou que há uma relação intergeracional direta entre o nível de escolaridade dos pais e o desempenho escolar dos filhos, que alcança não somente o nível educacional como a renda média dos filhos.

1.3. Renda

Um dado que chamou a atenção foi o elevado nível de poder aquisitivo dos candidatos do PPGD na média global, apesar da diferença significativa da renda média dos candidatos inscritos na ampla concorrência e dos candidatos à vaga pelo sistema de cotas. Enquanto a faixa de renda média dos candidatos cotistas é de R\$ 4.322,75 a renda média dos candidatos a ampla concorrência é de R\$ 9.407,59, ou seja, mais do que o dobro. (Gráfico 1).

⁶⁶ Suplemento Mobilidade Sócio-Ocupacional, PNAD/IBGE, 2014. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/331e3fd38ba3dce6411dfe876b4c0f76.pdf. Acessado em 15/11/2019.

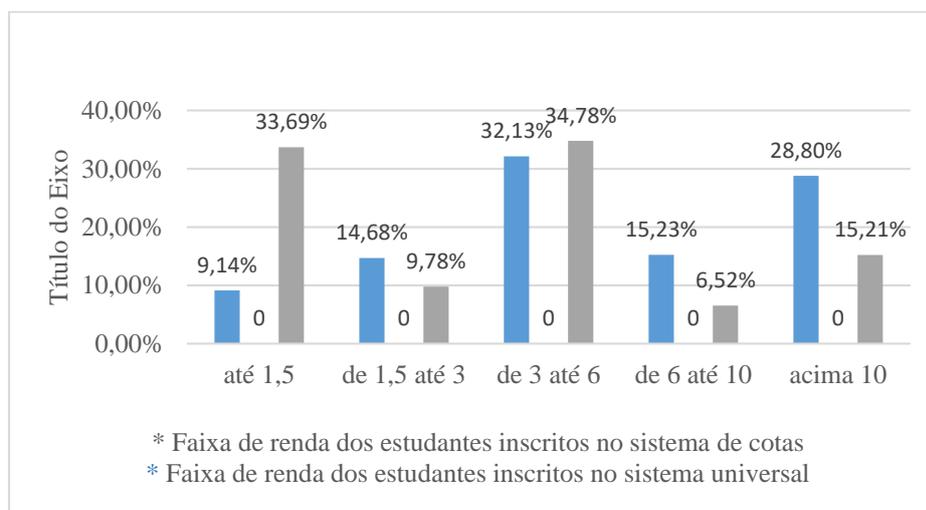
Gráfico 4 - Caracterização da renda média dos candidatos.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do processo seletivo (2017).

Todavia, quando se parte para analisar o percentual de candidatos em cada faixa de renda desta amostra (Gráfico 2), nota-se que a maior parte dos candidatos que concorrem pelo sistema de cotas, cerca de 44% estão na faixa de renda de até 3 salários mínimos. Enquanto os candidatos à vaga pela ampla concorrência representam apenas 18% dos candidatos nesta faixa. Ademais, identifica-se proximidade percentual de alunos que possuem renda de 3 até 6 salários mínimos, destoando na faixa de renda acima de 6 salários mínimos, na qual os candidatos cotistas representam apenas 21,73%, enquanto os candidatos do sistema universal representam mais que o dobro acima dessa faixa de renda, 44,3%⁶⁷.

Gráfico 5 - Percentual de candidatos em cada faixa de renda.



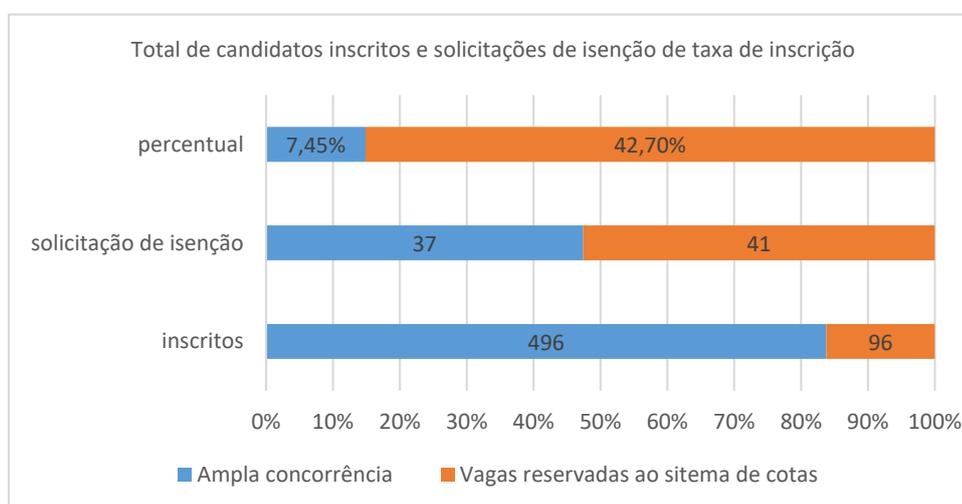
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do processo seletivo (2017).

⁶⁷ Certamente é possível que no sistema universal hajam estudantes negros(as), entretanto, nosso foco é a intersecção raça e classe no que se refere aos estudantes cotistas.

1.4. Solicitações de isenção de taxa

Outro aspecto a ser considerado, compreende a análise das solicitações de isenção do pagamento da taxa de inscrição no processo seletivo. Para tanto, realizou-se o levantamento das solicitações requeridas ao programa (Gráfico 3), mostrou que 41% por cento dos candidatos à vaga reservada ao sistema de cotas solicitaram isenção de taxa para participar da seleção, já em relação as vagas da ampla concorrência pouco mais de 7% requereram isenção de taxa de inscrição.

Gráfico 6 - Total de inscritos e de solicitação de isenção de taxa de inscrição.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do processo seletivo (2017).

No geral, como dito, apesar de apresentarem uma renda média global alta, é preciso tomar cuidado na análise, pois a estratificação no perfil de estudantes por faixa de renda e os dados a solicitação de isenção de taxa de inscrição entre os candidatos as vagas destinadas as ações afirmativas, deixa claro a necessidade de pensar políticas não somente para o acesso, como também, voltadas a permanência na universidade. Assim como foi feito no âmbito da graduação, que através do Decreto 7.234, de 2010, instituiu-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)⁶⁸ com a finalidade de ampliar e democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, minimizando os efeitos das

⁶⁸ O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes>.

desigualdades sociais e regionais, reduzindo as taxas de evasão, contribuindo para a promoção da inclusão social pela educação.

1.5 Desempenho na seleção

Observando a média global final dos candidatos aprovados nas vagas ofertadas a ampla concorrência e as vagas ofertadas ao sistema de cotas, conforme o (Tabela 11), mostrou que a média final das notas, independente da forma de ingresso dos candidatos são muito próximas, 8,69 obtida pelos candidatos à vaga da ampla concorrência e 8,25 obtida pelos candidatos inscritos no sistema de cotas. Esta constatação vai ao encontro de estudos já feitos na graduação que comprovam que os estudantes cotistas possuem médias similares ou superiores aos não cotistas (QUEIROZ e SANTOS, 2006; GARCIA, 2008).

Tabela 4 - Média geral dos candidatos aprovados no Processo Seletivo 2017 do PPGD.

Pelo Sistema Universal	Pelo Sistema de Cotas
8,69	8,25

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da ata do processo seletivo.

Dessa forma, o resultado final chamou a atenção pelo fato de que das doze vagas disponibilizadas pelo sistema de cotas aos cursos de mestrado e doutorado somente quatro foram preenchidas, pois dos dez candidatos aprovados que concorriam ao sistema de cotas, seis tiveram nota final superior aos candidatos a ampla concorrência e acabaram entrando pelo sistema universal. Porém, as vagas restantes reservadas aos sistema de cotas não foram preenchidas por não ter candidatos inscritos pelo sistema de reserva de vagas aprovados na última etapa. Os dados não permitem nenhuma resposta conclusiva, mas revelam um achado complexo: há candidatos negros, não são aprovados e as vagas acabam sendo preenchidas por candidatos inscritos pelo sistema universal.

Parcialmente, a análise de perfil mostra que, apesar da conquista da adoção do sistema de cotas étnico-raciais pelo Programa de Pós-Graduação em Direito, estar na forma de ingresso ainda não representa uma mudança efetiva no perfil dos discentes do programa, uma vez que as vagas dos estudantes inscritos pelo sistema de cotas e que foram aprovados pelo sistema universal, não foram preenchidas por candidatos que concorriam pelo sistema de cotas por não haver candidatos aprovados. É preciso conhecer e reconhecer as falhas para que se possa

compreender as causas e aprimorar a seleção. Docentes e, principalmente, os discentes apontam que a atuação das bancas no processo seletivo tem um peso importante nesse cenário.

A análise mostrou que o objetivo das ações afirmativas, garantir o ingresso e ampliar a representação de estudantes negros(as) no Programa não tem sido alcançado, já que as vagas disponibilizadas aos candidatos pelo sistema de cotas não tem sido preenchidas. Candidatos concorrentes as vagas do PPGD pelo sistema de cotas, tem sido aprovados pelo sistema universal, mas parte significativa das vagas destinadas a essa política não tem sido ocupadas pela não aprovação dos candidatos inscritos concorrentes a essas vagas.

Houve o reconhecimento por parte de todos os entrevistados do impacto que a política de ações afirmativas provocaram no PPGD, apontando para novos caminhos e levantando a discussão da temática racial na Faculdade de Direito, elemento relevante no combate às desigualdades sociais e raciais. Contudo, é preciso encarar criticamente os dados e informações levantadas no Programa e no processo seletivo para promover mudanças e criar condições que permita alcançar os objetivos propostos com a política de ações afirmativas.

A Universidade de Brasília, para quê? Universidade de Brasília, para quem?

A título de conclusão evidenciamos a pergunta que nomeia este estudo: Universidade de Brasília, para quê? Universidade de Brasília, para quem? Assim começa o discurso de Darcy Ribeiro, idealizador e primeiro reitor da UnB na retomada democrática da Universidade em 1985 (RIBEIRO 1986). Estas duas perguntas, são centrais não só para entender o papel da UnB, mas da educação e das universidades na promoção da inclusão étnico racial, garantias de direitos e justiça social.

A UnB foi inaugurada no dia 21 de Abril de 1962, após proposta apresentada por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, que na época eram presidente e vice do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Numa proposta audaciosa e pretenciosa, Darcy Ribeiro dizia que “O Brasil não pode passar sem uma universidade que tenha por inteiro o domínio do saber humano e que o cultive não como vaidade acadêmica, mas com o objetivo de, montada nesse saber, pensar o Brasil como problema” (1986, p. 5). Que tenha condições de enfrentar uma sociedade hedionda, repelente, doente: enferma da desigualdade imposta pela classe dominante, qualquer outra justificativa é um falso causal (RIBEIRO, 1986).

O Brasil cresceu deformado, aleijado, enfermo propositalmente, por causa de uma classe dominante, que deseja continuar com seus privilégios e indiferente ao povo que crescia na fome e na ignorância. Neste contexto, a UnB surgia não como uma universidade qualquer, mas como

a universidade que viria a discutir as causas do atraso como questão fundamental, fiel ao povo que a subsidia. A UnB instituição foi construída no centro da nova capital como uma universidade experimental, livre para tentar novos caminhos no ensino e na pesquisa. (RIBEIRO, 1986).

Os sonhos e utopias da UnB foram interrompidos pela ditadura militar brasileira após o golpe de 1964, se intensificando com o Ato Institucional (AI) nº 5, em 1968. Período em que se acirrou a repressão e quase uma centena de professores foram sumariamente demitidos, muitos desses acabaram sendo exilados no exterior. Assim como estudantes foram jubilados, presos, torturados e ainda hoje encontram-se desaparecidos.

Como exemplo, dados do Programa “A Cor da Bahia” da UFBA mostraram que do total de discentes da UnB, em 2002, 63,7% eram autodeclarados brancos e somente 32,3% eram negros (QUEIROZ, 2002). Mesmo os dados de censo 2000 do IBGE mostrando que a população negra representava 53,6% da população do DF. Essa desigualdade também era evidente no quadro docente, porém, ainda mais acentuada. A proposta de cotas raciais apresentada mostrava que, em 2002, do total de 1400 docentes da UnB, somente 14 eram negros, representava somente 1% do quadro docente da universidade⁶⁹.

A política de cotas raciais implementada na UnB nos últimos 15 anos e somada a um recente e rápido processo de expansão devido também ao Reuni, possibilitou à Universidade crescer e permitir o acesso a grupos historicamente excluídos ao ensino superior. O quadro atual mostra mudança em relação ao cenário de 2002.

Hoje a Universidade de Brasília conta com 26 institutos e faculdades e 21 centros de pesquisa especializados. A UnB está dividida em quatro *campi*, o campos original no Plano Piloto e mais três que foram construídos no âmbito do Reuni, os campi de Planaltina, Ceilândia e Gama. As mudanças ocorridas na última década tiveram o êxito de recuperar ou se reaproximar do sentido originário da UnB: o de (re)pensar e problematizar o Brasil.

Todavia, apesar destes avanços muito há por ser feito. Compreender como pensam os envolvidos, sejam estes docentes, técnicos e os discentes é tarefa essencial para o aprimoramento da política educacional do Ensino Superior. Em especial, considerando o novo “perfil” do alunado, entender de que forma eles/as impactam a política e são por ela impactados.

⁶⁹ Disponível em: Proposta para implementação de um sistema de cotas para negros na Universidade De Brasília. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie314empdf.pdf>. Acessado em: 10 de Jan. 2019.

Recomendações

Analisando o caso e os impasses levantados, é importante que o PPGD crie alternativas a fim de alcançar o objetivo proposto pelo Programa e pela orientação da política de reserva de vagas para negros/as (somatórios de pretos/as e pardos) e indígenas (PPI), o de preencher as vagas destinadas a esse público. Assim, sugerimos, entre outras medidas:

1 - aprovar um percentual mínimo de candidatos concorrentes a essa política em cada etapa do processo seletivo até o limite do percentual aprovado, e até que todas as vagas reservadas a negros/as sejam preenchidas;

2 – implementar um sistema diferenciado de distribuição de notas para os candidatos/as concorrentes ao sistema de cotas para negros/as, visando o preenchimento de todas as vagas ofertadas.

3 – Buscar junto ao Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação, a reitoria, CEPE e outras instância da Universidade, recurso voltados para a assistência estudantil para os alunos da pós-graduação, bem como abrir um canal com o Decanato de Assuntos Comunitários visando estabelecer acolhimento as demandas da pós-graduação que não estão contempladas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil.

4 – Fortalecer o diálogo entre o DGP, os Programas de Pós Graduação da UnB e estreitar a comunicação com o Decanato de Assuntos Comunitários visando estabelecer o acolhimento das demandas também da pós-graduação.

Foram levantados ao longo da pesquisa realizada com comunidade acadêmica do PPGD alguns pontos a partir da implementação dessa política, a saber:

5 – A eliminação da prova de idioma estrangeiro foi um dos pontos mais elogiados e serviu como referência para outros programas.

6 – A implementação de critérios socioeconômicos e raciais na distribuição de bolsas de pesquisa foi elencada como um dos motivos principais para garantir a entrada e a permanência no PPGD, que praticamente não teve evasão, um único caso ao longo desse período em que foram implementadas as ações afirmativas. Inclusive, servindo de referência para outros programas.

Ainda visando contribuir para o sucesso das ações afirmativas os seguintes pontos foram destacados ou sugeridos pelos entrevistados:

7 – A institucionalização da Comissão de Acompanhamento do processo seletivo. Apesar de ser considerada um avanço, é preciso que fique claro quais as suas funções e

atribuições. Sugerimos que a Comissão faça o papel de Comissão de Heteroidentificação que já tem previsão legal, não no intuito de definir quem é ou não negro(a), e sim, de evitar fraudes por parte de candidatos que queiram fraudar o sistema.

8 – A Comissão de Acompanhamento tem um papel fundamental na execução da política e é importante ainda que essa comissão tenha a presença de pessoas negras e indígenas participando de todas as etapas do processo seletivo.

9 – Outro ponto sugerido e que sugerimos é o de realização de avaliações processuais, cumulativas e comparativas em relação ao processo seletivo do ano anterior para que não se perca todo o acúmulo apreendido ao longo do processo seletivo anterior.

10 – Redução dos valores cobrados para se inscrever na seleção do PPGD de R\$ 320,00 pela inscrição no doutorado e de R\$ 240,00 no mestrado. Valor tido como alto e criticado por boa parte dos estudantes, causando impacto financeiro no orçamento dos mesmos, ou inibindo candidatos de participarem da seleção. Apesar de haver a opção de solicitação de isenção de taxas, são consideradas restritivas e nem sempre abarca a pluralidade de situações de cada candidato.

11 – Por fim, recomendamos a criação de uma Diretoria de Ações Afirmativas (DAA), como já ocorre em algumas universidades, em atendimento à demanda já entregue a reitoria e decanatos por coletivos de estudantes da graduação, pós-graduação, Neab e núcleos de pesquisas de UnB.

Considerações Finais

Nos últimos anos o sistema de reserva de vagas para negros(as) para pretos, pardos e indígenas conseguiu ampliar o acesso de estudantes negros e indígenas aos cursos de graduação nas universidades públicas. No entanto, o mesmo não acontece nos programas de pós-graduação no Brasil que ainda são majoritariamente brancos. Na UnB não é diferente, e os registros sobre o PPGD mostrou que muito há de ser readequado para que o sistema cumpra sua função. As políticas de ações afirmativas na Universidade de Brasília ainda não são uma realidade em todos os programas de pós-graduação, apenas 17 dos 93 programas adotam políticas de acesso aos programas de pós-graduação, ou seja, 18,2% do total. Considerando os 16 anos de adoção da política de cotas na graduação, é um percentual ainda muito pequeno e com muitas fragilidades, como vimos.

A análise mostrou ainda que o objetivo das ações afirmativas, garantir o ingresso e ampliar a representação de estudantes negros(as) no Programa não tem sido alcançado, já que

as vagas disponibilizadas aos candidatos pelo sistema de cotas não tem sido preenchidas. Candidatos concorrentes as vagas do PPGD pelo sistema de cotas, tem sido aprovados pelo sistema universal, mas parte significativa das vagas destinadas a essa política não tem sido ocupadas pela não aprovação dos candidatos inscritos concorrentes a essas vagas. Portanto, é preciso encarar criticamente os dados e informações levantadas no Programa e no processo seletivo, e aprofundá-los, para promover mudanças e criar condições que permita alcançar os objetivos propostos com a política de ações afirmativas.

O estudo mostrou que ações afirmativas não são só acesso à universidade, é acesso e permanência. Porém, ficou evidenciado que não existe uma política de assistência estudantil voltada para a pós-graduação tanto por parte do governo federal como da UnB. Os estudantes que conseguem acesso a Casa do Estudante de Pós-graduação (CEU), ainda tem isenção para utilizar do Restaurante Universitário, porém isso atende uma parcela muito pequena dos estudantes de pós-graduação. Um de total de 72 estudantes em um universo de 8.048, menos de 1%, e isso precisa ser fomentado pelo governo federal e universidades.

É importante frisar ainda a falta de apoio voltado à saúde mental dos estudantes de pós-graduação e que o que existe hoje é votado exclusivamente para a graduação. Ações precisam ser tomadas visando respaldar e resguardar esses estudantes, permitindo a continuidade dos seus estudos.

Outro ponto relevante é o papel que as bolsas de pesquisa cumprem na universidade, muitas vezes, fazem o papel da bolsa permanência na pós-graduação. E, portanto, tem um papel essencial no alcance dos objetivos na implementação de políticas afirmativas, como podemos verificar nas entrevistas. O que evidencia a necessidade de implementar critérios e distribuir de forma mais justa possível a distribuição de bolsas, atendendo prioritariamente quem não terá condições de estudar sem esse auxílio. Diante do exposto, é importante salientar ainda que as bolsas de pesquisa, para além desse papel social, é um salário que o estudante recebe para se dedicar em tempo integral a sua pesquisa e desenvolver a sua área de estudo sem exercer nenhuma outra atividade remunerada. O que é fundamental para o conhecimento do país e o seu desenvolvimento científico e tecnológico.

Podemos destacar aqui, a importância de se atrelar políticas de acesso e políticas de permanência, visto que a implementação de políticas afirmativas ampliou o perfil socioeconômico dos estudantes, fato que pudemos verificar tanto na graduação quanto na pós-graduação. Nesse sentido, a exemplo do que foi feito na UFG que já na Resolução⁷⁰ que aprovou

⁷⁰ RESOLUÇÃO - CONSUNI Nº 07/2015. Dispõe sobre a política de ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas na Pós-Graduação stricto sensu na UFG. Disponível em:

o sistema de cotas na pós-graduação, e também já sugeria que os programas passassem a adotar políticas de ações afirmativas entre os critérios de distribuição de bolsas, respeitando as regras das entidades financiadoras. A Universidade Federal de Goiás, por meio de recursos próprios, implementou políticas de permanência através de editais de bolsas voltadas para discentes de pós-graduação: pretos, pardos, indígenas, quilombolas, surdos, usuários de nome social (pessoas transexuais e transgêneros) e pessoas com deficiência, que tenham sido aprovados por meio do sistema de cotas. Ou seja, há um sistema orgânico em curso.

A Universidade de Brasília, em processo de discussão e produção de relatório que subsidia uma resolução que implementa a política de ações afirmativas para todos os programas de pós-graduação da Universidade, precisa articular políticas que possam garantir a permanência desses estudantes. Durante a realização do Seminário “Políticas Afirmativas e Saúde Mental” organizada pelo Neab e Geppherg realizado em dezembro de 2019, que discutiu-se a Minuta de Resolução visando a implementação de políticas afirmativas no âmbito geral da pós-graduação da UnB⁷¹. Outras instituições estiveram presentes, em particular houve a participação da UFG. Ficou claro, que não basta criar a política, é preciso ter compromisso com ela.

Assim sendo, recomendamos a criação de uma Diretoria de Ações Afirmativas (DAA), como já ocorre em algumas universidades, destaco aqui a da UFG, que se fez presente no seminário realizado na UnB, apresentando a sua estrutura. A CAA/UFG⁷² funciona de modo permanente e visa propor e acompanhar políticas de ações afirmativas permitindo o ingresso, a inclusão e a permanência desses estudantes, modelo que serve de espelho para outras universidades. A UnB necessita de uma DAA, efetiva e operacional, de fato.

Outra parte representativa da pesquisa, diz respeito ao perfil geral dos candidatos da amostra do processo seletivo do PPGD. Os dados da pesquisa permitiram construir um perfil mais amplo desses estudantes e trazem como contribuição, um conjunto de novas informações importantes perfil socioeconômico, origem, gênero, grau de escolaridade dos pais, entre outros.

Os programas de pós-graduação no Brasil concentram a produção científica e é onde se estabelece a epistemologia do pensamento acadêmico brasileiro. Garantir a entrada na pós-

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/85/o/Resolucao_CONSUNI_2015_0007.pdf. Acessada em: 01 de Mar. 2019.

⁷¹ Coordenado pelos professores Renísia Cristina Garcia Filice (FE/Neab e Geppherg), Joaze Bernardino Costa (ICS/Neab), Antonádia Monteiro BOrges (DAN/IDGP).

⁷² Coordenação de Ações Afirmativas (CAA) da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://www.ufg.br/n/84461-caaf>. Acessado em 12 de Nov. 2019.

graduação de grupos étnicos/raciais historicamente excluídos, é não só um movimento de democratização, como é também compartilhar dos meios de produção do conhecimento, além de ser o caminho para a docência no ensino superior.

A educação superior é um meio de aferir maior mobilidade no mercado de trabalho e renda, portanto, é preciso políticas públicas para transformar nossos programas de pós-graduação e a produção do conhecimento nas universidades brasileiras. O levantamento realizado mostrou que apesar de uma importante evolução nos últimos anos, porém, o descaso e invisibilidade do debate racial, de gênero e o histórico racismo estrutural e suas vinculações com a política genocida em curso na realidade brasileira permanecem no âmbito da pós-graduação. Somente ações efetivas que garantam o acesso e a permanência são capazes de alterar esse cenário.

A implementação das ações afirmativas possibilita a entrada de mais estudantes negros na pós-graduação se constitui como elemento importante no combate às desigualdades raciais e repercute na sociedade brasileira. Sua implantação dá novos apontamentos para a discussão da temática racial e impacta na cultura institucional.

É importante que o PPGD continue se ampliando e se consolide como um programa ciente do seu papel no combate às desigualdades regionais, racial, étnica, de gênero, e todas as assimetrias sejam evidenciadas, visando a inclusão de sujeitos até então excluídos dos espaços acadêmicos. Esse debate, além de muito importante é fundamental, pois reflete na concepção de universidade e sociedade que o PPGD está comprometido a construir.

Espera-se que esta dissertação possa contribuir para a reflexão sobre o tema das ações afirmativas no âmbito da pós-graduação, estimulando e contribuindo para o debate a respeito da importância das políticas afirmativas, para a sociedade brasileira e para a construção de um mundo menos desigual.

B**CARTA DE ANUÊNCIA**

Eu, Ana Claudia Farranha Santana, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília, Matrícula FUB 1048481, pela presente, manifesto minha anuência com a pesquisa sobre “AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UnB” a ser executada sob a responsabilidade de Kelly Martins Bezerra, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação, com orientação da Profa. Dra. Renísia Cristina Garcia Filice.

A metodologia prevista consiste em análise documental e entrevistas. A pesquisa deverá tomar os cuidados éticos para a preservação da identidade dos participantes e os resultados divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Brasília/DF, 08 de agosto de 2018.



Profa. Dra. Ana Claudia Farranha Santana

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Direito

C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O presente documento compreende o termo de consentimento para a participação voluntária na pesquisa de mestrado sobre “A implementação das ações afirmativas no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília” vinculada à Faculdade de Educação da UnB. Os/as participantes desta pesquisa serão convidados/as a participar da pesquisa acima citada por meio de uma entrevista individual, que será gravada se assim você permitir.

O/a entrevistado/a será esclarecido/a sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, sendo livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação em qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisadora irá tratar de sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado/a em nenhuma publicação que possa resultar desse estudo, caso assim deseje.

As entrevistas serão realizadas em locais fechados sem a presença de outras pessoas. Será assegurada aos jovens a liberdade de não participar da pesquisa. Serão informados/as também, que lhes será garantido sigilo das informações e os formulários conterão o nome fictício escolhido pelo/a próprio/a jovem.

Todos/as os/as jovens que aceitarem participar da pesquisa poderão, a seu critério, assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. A opção reside na ideia de que o anonimato é um direito livre e intransferível.

Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo.

Feito estes esclarecimentos, segue o convite:

Fui convidado/a participar da pesquisa de mestrado sobre “As ações afirmativas no Programa de Pós-Graduação em Direito”, trabalho vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Obtive explicação de que a minha participação consistirá em responder a uma entrevista que será gravada sobre assuntos relacionados à minha vida pessoal.

Fui informado/a que a entrevista será gravada e identificada apenas por um nome fictício e que o meu verdadeiro nome nunca será apresentado quando forem apresentados os dados da pesquisa de forma livre e esclarecida com minha anuência ou de meus pais ou responsável (para menores de 18 anos). Também fui informado/a que posso assinar ou não o presente termo de consentimento com a garantia de que meu nome será preservado.

Brasília, DF, ____/____/_____

Kelly Martins Bezerra
Mestranda

_____ Assinatura do/a entrevistando/a, pais ou responsável legal (para menores de 18 anos)

_____ Assinatura do/a entrevistador/a

D**SUGESTÕES PARA PROJETO DE LEI**

Brasília, 04 de abril de 2019.

A sua Excelência o Senhor
Fábio Felix
Deputado Distrital
Câmara Legislativa do Distrito Federal
CEP: 70070-550 Brasília-DF

Assunto: Sugestão de Projeto de Lei

Senhor Deputado

Em estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, pude observar que o Distrito Federal (DF) é uma das poucas Unidades da Federação no Brasil que ainda não conta com políticas de ações afirmativas de caráter étnico/racial visando garantir oportunidades de acesso a grupos historicamente discriminados, permitindo a igualdade de oportunidades e ampliando a sua participação em diferentes setores da sociedade.

Estudos da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) divulgado recentemente, mostram que o Distrito Federal registra desigualdade social maior que o restante do país. Mostrou também que 56% da população do DF é negra, sendo predominante nas regiões administrativas mais carentes, chegando a cerca de 80% da população da Estrutural, cidade mais desigual do DF em relação ao Plano Piloto, segundo o Mapa das Desigualdades 2016. A única legislação de caráter afirmativo é a Lei nº 3.361 de 2004 que reserva 40% das vagas em universidades e faculdades públicas do DF para alunos de escolas públicas. Ou seja, utiliza somente critérios sociais.

Assim sendo, solicito a V. Ex.^a. no exercício do mandato de Deputado Distrital e Presidente da Comissão de Defesa dos Direitos Humanos, Cidadania, Ética e Decoro Parlamentar com longo histórico de lutas junto aos movimentos sociais em prol da democracia, da justiça social e da igualdade racial, que encaminhe projeto de lei alterando a legislação em vigor. Sugiro que adote como base a Lei Federal nº 12.711 de 2012, que reserva 50% das vagas em vestibulares para estudantes de escolas públicas e, desse total, fica reservado para estudantes negros o mesmo percentual de vagas

correspondente ao percentual da população negra da Unidade da Federação de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Modelo já adotada por todas as Universidade Federais do país.

Outrossim, a capital federal, com base em dados da RAIS (Relação Anual de Informações Sociais) 2013, tem o maior número de servidores públicos do país, correspondente a 38,45% do total da população. Dessa forma, sugiro ainda que seja apresentado por V. Ex.^a projeto de lei que reserve vagas para candidatos negros em concurso públicos realizados no âmbito do Governo do Distrito Federal (GDF), conforme a Lei nº 12.990 de 2014, que reserva 20% das vagas em concursos públicos realizados pela União para candidatos negros. Ambas as legislações já reconhecidas como constitucionais pelo Supremo Tribunal Federal.

Respeitosamente,



Kelly Martins Bezerra

Recebido em
06/04/2019
Thiago C. Pereira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília

E

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**A) DISCENTES DO PPGD**

1 - Qual a sua experiência prévia com as políticas de ações afirmativas antes das discussões e implementação pelo PPGD?

2 – Você acompanhou/participou das discussões para a implementação das ações afirmativas no PPGD? Caso afirmativo, como foi esse processo?

3 - Como você vê as mudanças ocorridas no processo de seleção do PPGD?

4 –Você acredita que as políticas de ações afirmativas no processo seletivo do PPGD correspondem as expectativas almejadas?

5 – Você acha que o processo seletivo precisa ser melhorado, em quais aspectos?

6 – Qual a importância da Comissão de Acompanhamento? Ela cumpre o papel de heteroidentificação?

7 – Qual a importância das bolsas de estudo/pesquisa para a implementação das políticas de ações afirmativas na pós-graduação? Como você viu as mudanças nas regras de distribuição de bolsa?

8 – A implementação das ações afirmativas para você provocou mudanças nas disciplinas ofertadas e/ou grupos de pesquisa?

9 – Com a entrada de estudantes cotistas você percebeu mudanças nas salas de aula, nos colegas de curso, docentes, secretaria do curso, na ambiente da Faculdade de Direito?

10 – Você percebe, identifica racismo institucional por parte do PPGD ou da UnB?

11 – Apesar da UnB ter sido a pioneira na implementação das ações afirmativas entre as Universidade Federais, isso não repercutiu no quadro docente ao longo desse período. Porque esse cenário ainda permanece inalterado, na sua opinião?

12 – Como você vê o cenário atual para a educação e a política de ações afirmativas?

13 - Quais são as suas expectativas futuras?

14 - Tem algo que não falamos que você queira ressaltar?

B) DOCENTES ETÉCNICOS DO PPGD

1 - Qual a sua experiência prévia com as políticas de ações afirmativas antes das discussões e implementação pelo PPGD?

2 – Você acompanhou/participou das discussões para a implementação das ações afirmativas no PPGD? Caso afirmativo, como foi esse processo?

3 - Como você vê as mudanças ocorridas no processo de seleção do PPGD?

4 –Você acredita que as políticas de ações afirmativas no processo seletivo do PPGD correspondem as expectativas almejadas?

5 – Você acha que o processo seletivo precisa ser melhorado, em quais aspectos?

6 – Qual a importância da Comissão de Acompanhamento? Ela cumpre o papel de heteroidentificação?

7 – Qual a importância das bolsas de estudo/pesquisa para a implementação das políticas de ações afirmativas na pós-graduação? Como você viu as mudanças nas regras de distribuição de bolsa?

8 – A implementação das ações afirmativas para você provocou mudanças nas disciplinas ofertadas e/ou grupos de pesquisa?

9 – Com a entrada de estudantes cotistas você percebeu mudanças nas salas de aula, nos colegas de curso, docentes, secretaria do curso, na ambiente da Faculdade de Direito?

10 – Você percebe, identifica racismo institucional por parte do PPGD ou da UnB?

11 – Apesar da UnB ter sido a pioneira na implementação das ações afirmativas entre as Universidade Federais, isso não repercutiu no quadro docente ao longo desse período. Porque esse cenário ainda permanece inalterado, na sua opinião?

12 – Como você vê o cenário atual para a educação e a política de ações afirmativas?

13 - Tem algo que não falamos que você queira ressaltar?

ANEXOS

A

CARTA AO COLEGIADO DO PPGDH

Ilmo. Colegiado do Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH)

Os egressos, egressas e discentes do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH), do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) da Universidade de Brasília (UnB) que subscrevem esta carta, manifestam sua preocupação com os novos termos para seleção de candidatos/as às vagas do curso de mestrado acadêmico deste programa, apresentados no Edital N. 01/2018.

De início, é importante frisar que o PPGDH é conhecido pela defesa, tanto epistêmica quanto política, dos direitos humanos, quanto por fomentar ações que promovam a cultura de paz. O PPGDH se consolidou como um programa de pós-graduação em que considera e valoriza a diversidade regional, étnica, de raça, de gênero e de orientação sexual como elementos centrais de inclusão e da promoção dos direitos humanos tanto das/os pesquisadoras/es quanto do contexto em que se inserem. Neste sentido, consideramos que o atual edital esteja trilhando em sentido contrário aos avanços que construíram os pilares críticos, inclusivos e sustentáveis do PPGDH.

Por esta razão, nos preocupa saber que este programa com o qual estabelecemos vínculos e temos o maior apreço eleja critérios tão elitistas e excludentes para a seleção de seus estudantes, a saber:

1. A cobrança de R\$ 200,00 pela inscrição se apresenta como valor alto, em descompasso com a realidade da maioria dos/das estudantes, militantes e profissionais brasileiros no contexto atual e que, em geral, se interessam pelo programa e compõem o PPGDH. Este valor alto causa impacto no orçamento de prováveis candidatos/as, que deixarão de se inscrever no processo seletivo por não possuírem todo este recurso para investir na inscrição;
2. Embora o edital apresente a possibilidade de isenção da taxa de inscrição, as hipóteses por ele previstas são bastante restritivas e, por conseguinte, não contempla a pluralidade de situações que a realidade concreta apresenta. Propomos, assim, que sejam ampliados os critérios referentes à isenção, sendo disponibilizado, se possível, um formulário virtual no qual os/as candidatos/as possam especificar os seus contextos socioeconômicos;
3. Apesar de considerarmos um avanço a criação de uma comissão de averiguação para a seleção dentro do sistema de cotas de ação afirmativa, nos preocupa a forma como essa comissão será constituída, de acordo com o edital, apenas por professores e sem explicitar a presença de pessoas negras e indígenas na referida comissão;
4. A substituição da prova de proficiência em língua estrangeira pelo envio de certificados de proficiência nas etapas do processo seletivo só faz restringir o número de candidaturas, uma vez que nem todo candidato tem condições de pagar os altos valores cobrados por estes exames e, mesmo se tivesse, estes exames possuem datas fixas para a realização e emissão do certificado, que pode não ficar pronto até o fim do curto período de inscrição fixado no Edital. Proficiência em línguas no Brasil custa caro e, em verdade, se espera que um Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos e Cidadania tenha como princípio desafiar paradigmas imperialistas e

colonialistas, razão pela qual o conhecimento em língua estrangeira somente possa ser sugerido de modo subsidiário e não enquanto elemento impeditivo de ingresso. Vale citar a experiência do Programa de Pós-Graduação em Direito da UnB, cujos últimos editais de seleção dispensam a apresentação dos referidos certificados e inserem como tópico do Projeto de Dissertação a autodeclaração de suficiência nos idiomas requeridos pelo programa.

Acreditamos que a incorporação dos debates e questões aqui colocados tem um reflexo direto na concepção de programa, de universidade, de sociedade e de direitos humanos que o PPGDH se compromete a construir. Tais concepções, a nosso ver, sobretudo na conjuntura atual de ataques a direitos e avanço de conservadorismo, têm um papel fundamental para a construção de uma cultura democrática e de combate às enormes desigualdades do Brasil.

Nesta senda, temendo o recrudescimento dos critérios de seleção deste programa, o que confronta o que se é defendido pelas pessoas que o compõe (docentes, discentes, egressos/as e servidores/as), pedimos a retificação do edital 01/2018, nos termos supramencionados.

Brasília, 27 de abril de 2018.

Cordialmente,

1. Aline Cristina Campos de Souza
2. Aline de Souza Navegantes
3. Ana Claudia Cortez
4. Ana Paula Rodrigues da Silva
5. Anderson Cavichioli
6. Andreia Marreiro Barbosa
7. Ariadne Moreira Basílio de Oliveira
8. Caio Catarcione
9. Clara Jane Costa Adad
10. Clawdemy Feitosa e Silva
11. Cristiane Fernandes Guimarães
12. Daiara Tukano
13. Danubia Régia da Costa
14. Diego Mendonça
15. Diego Pereira
16. Eliane Aparecida da Cruz
17. Érika Lula de Medeiros
18. Erina Batista Gomes
19. Fábio Soares Alvino
20. Fredson Oliveira Carneiro
21. Guilherme Ferreira Duarte Barbosa
22. Irina Karla Bacci
23. Isaac Falcão Chaves Junior

24. Jefferson Sampaio de Moura
25. Julia Barros Schirmer
26. Julianna Paz Japiassu Motter
27. Karen Carvalho Rosaboni
28. Júlio César Lisboa de Lima Pereira
29. Laís da Silva Avelar
30. Larissa da Silva Araújo
31. Lourival Ferreira de Carvalho Neto
32. Luana Menezes Lira
33. Luanna Marley de Oliveira e Silva
34. Lucas Moraes Santos
35. Luciano Fussieger
36. Maíra de Deus Brito
37. Mayane Burti Marcondes Barbosa
38. Nailah Neves Veleci
39. Nara Menezes Santos
40. Nathália Gomes O. de Carvalho
41. Nélia Paula Rodrigues da Luz
42. Olívia Alves Gomes Pessoa
43. Paulo Victor Silva Pacheco
44. Priscila Paz Godoy
45. Rafaella Pinheiro Cesario
46. Raphael Santos Lapa
47. Rísla Lopes Miranda
48. Rogério Reis dos Santos
49. Sávio Barros Sousa
50. Tarsila Flores
51. Victor Martins Pimenta
52. Vitor C. Camargo de Melo
53. Viviane Fecher
54. Yane Marcelle Pereira Silva
55. Welinton Pereira da Silva

B**Resolução de bolsas do PPGD**

RESOLUÇÃO Nº x/PPGD-UnB/2015

Dispõe sobre princípios e regras a serem observadas nos Editais e quaisquer outros instrumentos de concessão de bolsas e auxílios financeiros a estudantes do PPGD/UnB.

CONSIDERANDO que a Resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão nº 91/2004, em seu artigo 13, § 2º, inciso II, estabelece ser da competência da Comissão de Pós-Graduação, “Gerenciar a distribuição e renovação de bolsas de estudo”.

CONSIDERANDO que o Regimento do PPGD/UnB, em seu artigo 9º, nas letras c) e k), estabelece, respectivamente, ser da competência da Comissão de Pós-Graduação “Gerenciar a distribuição e renovação de bolsas de estudo” e “Deliberar sobre as bolsas disponíveis no programa”.

CONSIDERANDO os princípios, regras e critérios sobre a concessão de suas bolsas, estabelecidos pelo CNPq através da Resolução Normativa nº 17/2006 (mestrado e doutorado regulares), anexo IV, em especial o item 4.2.3, que estabelece os requisitos e condições, com destaque para as exigências constantes da alíneas “b” e “f”, de “dedicar-se integralmente às atividades acadêmicas e de pesquisa” e de “não receber remuneração proveniente de vínculo empregatício ou funcional”, e o item 4.3.2, alínea “a”, que estabelece como obrigação do (a) bolsista “dedicar-se integral e exclusivamente às atividades de pesquisa ou ensino/pesquisa determinados pelo curso”.

CONSIDERANDO os termos da Portaria Conjunta CAPES/CNPQ nº 1/2010, em especial o que dispõe o seu artigo 1º.

A Comissão de Pós-Graduação em Direito estabelece a seguinte Resolução, contendo princípios e regras a serem observadas para a concessão de bolsas e outros auxílios financeiros a alunos e alunas do PPGD/UnB:

Artigo 1º O princípio do mérito acadêmico aplica-se à distribuição de bolsas e demais auxílios financeiros pelo PPGD/UnB nos termos estabelecidos nesta Resolução.

Parágrafo único - A exigência de mérito acadêmico em relação aos estudantes iniciantes (novos(as) alunos(as) aprovados(as) anualmente nos Cursos de Mestrado e Doutorado), para fins de concessão de bolsas, considera-se cumprida pela aprovação no processo seletivo para

ingresso no PPGD/UnB, sendo adotados os critérios socioeconômico e de inserção nos programas de ações afirmativas para fins de sua classificação para obtenção de bolsas.

Artigo 2º Os (as) estudantes interessados (as) no recebimento de bolsas deverão preencher o formulário de requerimento de bolsas e auxílios financeiros do PPGD/UnB, disponível na página da Faculdade de Direito - FD/UnB (<http://www.fd.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=216&Itemid=184&lang=br>).

§1º A avaliação das condições socioeconômicas dos(as) candidatos(as) a bolsas e auxílios financeiros será realizada pelo Departamento de Assuntos Comunitários - DAC/UnB, nos termos do Edital de Avaliação Socioeconômica para acesso aos programas de assistência estudantil, divulgado semestralmente na página do Decanato (<<http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/editais.php>>).

§2º A coordenação do PPGD/UnB enviará ao DAC/UnB a lista dos (as) estudantes que deverão ser submetidos(as) à avaliação socioeconômica, tendo como base o preenchimento dos formulários de requerimento de bolsas e auxílios financeiros do PPGD/UnB.

Artigo 3º Observando a classificação do DAC/UnB, os(as) estudantes serão divididos(as) nos seguintes grupos, em ordem de prioridade:

I – Estudantes socialmente vulneráveis, de acordo com a classificação do DAC/UnB;

II – Estudantes sem renda própria que cumpram os seguintes requisitos:

a. Ser isento de declaração de IRPF;

b. Não ter veículo próprio ou de uso exclusivo/prioritário;

c. Não ser dependente de família com renda familiar per capita superior a 5 salários

III – Estudantes com renda própria até o valor da bolsa.

IV - Estudantes com renda própria até 5 salários mínimos.

V - Estudantes com renda própria até 10 salários ou dependente de família renda inferior a 10 salários mínimos per capita.

VI – Demais estudantes, com renda própria superior a 10 salários ou dependente de família renda superior a 10 salários mínimos per capita

§1º Os (as) estudantes que não desejarem se submeter à avaliação socioeconômica do DAC/UnB serão automaticamente enquadrados no grupo VI.

§2º Serão critérios de desempate dentro de cada categoria, nessa ordem:

1. Ano de ingresso no programa.

2. Estudantes oriundos/as dos programas de ações afirmativas.

3. Ter dependentes.

4. Mudança para Brasília em razão da aprovação no processo seletivo.

5. Idade

Artigo 4º A lista de espera para concessão de bolsas será reformulada a cada ingresso de novos(as) estudantes de acordo com os critérios previstos nesta norma.

Artigo 5º Os (as) estudantes convocados (as) que optarem por postergar o recebimento da bolsa terão seus nomes incluídos ao final da lista, desconsiderando-se a classificação em grupos.

Artigo 5º Os (as) estudantes inscritos (as) na lista de espera para concessão de bolsas até a data de publicação desta resolução terão respeitada sua posição na ordem de classificação.

Artigo 6º Após a publicação desta resolução, toda nova inscrição na lista deverá seguir os procedimentos aqui previstos, mesmo que a data de ingresso do (a) estudante no PPGD/UnB seja anterior à data de publicação.

Artigo 8º A Comissão de Pós-Graduação disponibilizará, em local de acesso público nas dependências da Faculdade de Direito da UnB, a lista atualizada de estudantes bolsistas e postulantes a bolsa, em ordem de preferência, de acordo com os critérios estabelecidos nesta resolução.

Artigo 9º A dedicação exclusiva às atividades acadêmicas no âmbito do PPGD/UnB é condição necessária para o recebimento das bolsas reguladas por esta normativa, sendo proibida a cumulação de bolsa com remuneração de vínculo empregatício ou funcional, exceto:

I - Quando o (a) estudante exercer atividade docente na qualidade de professor (a) substituto (a) em instituição pública de ensino superior, desde que devidamente autorizado (a) pela coordenação do PPGD/UnB com a anuência do (a) orientador (a), nos termos do artigo 4.2.3, alínea “f”, do Anexo IV da Resolução Normativa nº 17/2006 do CNPq.

II - Quando o (a) estudante exercer atividade de docência ou pesquisa em instituições localizadas a mais de 250 km da FD/UnB, comprovada a autorização de afastamento pela instituição de origem, nos termos do artigo 4.2.3, alínea “f”, do Anexo IV da Resolução Normativa nº 17/2006 do CNPq.

III – Quando o (a) estudante exercer atividade docente em instituição de ensino privada, em atividades relacionadas à sua área de atuação e de interesse para sua formação acadêmica, desde que devidamente autorizado (a) pela coordenação do PPGD/UnB, com a anuência do (a) orientador (a), no limite máximo de 20h semanais, conforme a Portaria Conjunta Capes-CNPq Nº 01 de 15 de julho de 2010, art. 1º.

Parágrafo único - Os (as) estudantes bolsistas poderão receber complementação financeira proveniente de outras fontes nos casos excepcionais previstos pela Portaria Conjunta CAPES/CNPQ nº 1/2010.

Artigo 10. A renovação das bolsas será realizada anualmente e dependerá da comprovação dos seguintes requisitos:

- I – Produção: submissão anual de um artigo para Revistas (quais a partir de B3) para estudantes de mestrado e doutorado;
- II – Apoio à docência: duas monitorias (mestrado e doutorado) e uma disciplina (doutorado);
- III – Dedicção de 2 hs semanais a atividades acadêmicas: orientação monografias, auxílio em revistas, participação em bancas, aplicação provas;
- IV – Apresentação de relatórios atividades no mês de março.

Artigo 11. Esta norma entra em vigor imediatamente após sua publicação.