



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS,
CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO ACADÊMICO

MARIA LUCIENE FERREIRA LIMA

POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO SUPERIOR:
AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFPB

JOÃO PESSOA
2014

MARIA LUCIENE FERREIRA LIMA

**POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO SUPERIOR:
AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFPB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas - PPGDH, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria Godoy Silveira

Coorientador: Prof. Dr. Elio Chaves Flores

JOÃO PESSOA

2014

L732p Lima, Maria Luciene Ferreira.
Políticas públicas no ensino superior: ações afirmativas na
UFPB / Maria Luciene Ferreira Lima.- João Pessoa, 2014.
152f. : il.
Orientadora: Rosa Maria Godoy Silveira
Coorientador: Elio Chaves Flores
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA
1. Educação em direitos humanos. 2. Processos seletivos -
instituições educacionais. 3. Política de cotas. 4. Ensino
superior - políticas públicas.

UFPB/BC

CDU: 37:342.7(043)

MARIA LUCIENE FERREIRA LIMA

**POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO SUPERIOR:
AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFPB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – PPGDH, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos.

Aprovada em: 29 / 08 / 2014.

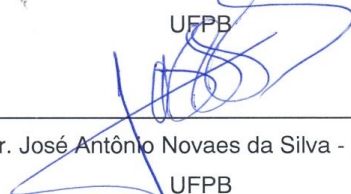
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Rosa Maria Godoy Silveira - Orientadora
UFPB



Prof. Dr. Elio Chaves Flores - Coorientador
UFPB



Prof. Dr. José Antônio Novaes da Silva - Examinador
UFPB

Prof. Dr. Moisés de Melo Santana - Examinador
UFRPE

A Deus, que em sua infinita bondade, me deu sabedoria e
inspiração nas horas mais difíceis desse dissertar,
presença constante em todos os momentos.
Aos meus familiares, que tanto me apoiaram nessa caminhada.
Aos meus colegas de mestrado, aos meus colegas de trabalho.
Ao Movimento Negro da Paraíba e a todos que contribuíram
para a implementação da política de cotas
na Universidade Federal da Paraíba.

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar, ao meu esposo José Carlos, por me entender e apoiar em todo esse percurso muitas vezes solitário, mas que não seria possível sem o apoio daqueles que amamos.

Às minhas filhas Verônica, Fernanda, Luana e ao meu filho Lucas, que souberam entender o valor do conhecimento que eu buscava.

À minha mãe, pelo apoio constante aos meus filhos nas minhas ausências.

À minha orientadora, a Professora Rosa Maria Godoy, pelas contribuições e sugestões.

Ao meu coorientador, o professor Elio Chaves Flores, pela orientação, apoio e empenho, sem os quais este trabalho não seria possível.

À professora Nazaré Tavares Zenaide, por todas as sugestões bibliográficas e a disponibilização de livros.

Aos professores da Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, que tanto contribuíram com a minha formação.

Aos meus colegas de Pós-Graduação e grandes amigos, em especial Maria das Graças do Nascimento, Virginia Alves Sarmiento, Maria das Graças da Cruz Barbosa, Maria do Socorro Estrela Lopes e Rosa Maria Carlos Silva, que estiveram junto comigo em muitos momentos, incentivando e compartilhando conhecimentos.

Aos meus colegas de trabalho, por todo o apoio e compreensão em todos os momentos, pois não é fácil desenvolver uma pesquisa sem se afastar do trabalho.

À Universidade Federal da Paraíba, pelo apoio na disponibilização das informações necessárias.

RESUMO

A reserva de vagas com recorte social e étnico-racial para os Processos Seletivos, como uma política afirmativa instituída nas instituições educacionais, foi uma das conquistas mais marcantes dos movimentos sociais nos últimos anos. No ano de 2010, foi aprovado o instrumento que criou a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de Graduação da UFPB e oficializado com a publicação da Resolução n.º 09/2010, com previsão de reserva de vagas com recorte social e étnico-racial para os Processos Seletivos, com entrada prevista para o vestibular de 2011. Assim, o estudo em tela tem como objetivos: discutir o processo de implantação da Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV) para acesso aos cursos de Graduação na Universidade Federal da Paraíba, descrevendo os desdobramentos da execução dessa política, bem como analisar a intersecção entre as Políticas de Ações Afirmativas na UFPB e os documentos normativos que tratam das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e das Diretrizes Curriculares Nacionais, fazendo um paralelo com as propostas pedagógicas dos cursos de Direito, Medicina, Engenharia e Pedagogia, buscando averiguar se houve alguma mudança significativa nas práticas pedagógicas. Esta pesquisa está inserida na interface do campo de estudo nas áreas de Educação e de Direitos Humanos, e que assume metodologicamente uma natureza quanti-qualitativa tendo em vista a perspectiva de analisar as práticas vivenciadas dentro da instituição pesquisada, estabelecendo referências entre a proposta apresentada pela universidade e o desenvolvimento da política de cotas. O escopo analítico desse estudo utilizou-se da análise documental, onde os dados levantados foram classificados-indexados. Nesse sentido, foram levantados, nos instrumentos e nas fontes documentais as evidências expressas nos dados disponibilizados pela universidade estudada, os rebatimentos institucionais e acadêmicos que a implantação da modalidade de ingresso por reserva de vagas teve sobre a estrutura de funcionamento da instituição nos primeiros três anos de implementação da referida modalidade. Os resultados da pesquisa sinalizam que o sistema adotado admitiu o acesso dos cotistas à universidade, proporcionando a redistribuição do bem cultural, que é o acesso à educação, sem, contudo, prever ações concretas que possibilitassem à sua permanência ou que contribuíssem para o combate ao racismo e à discriminação e para o reconhecimento da política como um direito.

.

Palavras-chave: Ação afirmativa. Educação em Direitos Humanos. Política de Cotas. UFPB.

ABSTRACT

The reserve places with social and ethnic-racial stratification for Selection Processes, as an affirmative policy introduced in educational institutions, was one of the most remarkable achievements of social movements in recent years. In 2010, the agreement was approved that created the Entry mode for Jobs Reserve for access to undergraduate courses UFPB and formalized with the publication of Resolution No. 09/2010, Jobs booking forecast with clipping with social and ethnic-racial for Selection Processes, with input provided for the entrance exam of 2011. Thus, the study on Canvas aims to: discuss the implementation process of the entry mode for Jobs Reserve (MIRV) for access to undergraduate courses the Federal University of Paraíba describing the consequences of the implementation of this policy and to examine the intersection of Affirmative Action Policies in UFPB and regulatory documents that address the National Guidelines for Human Rights Education and the National Curriculum Guidelines drawing a parallel with pedagogical proposals from law school, Medicine, Engineering and Pedagogy seeking to ascertain whether there was any significant change in teaching practices. This research is inserted in the field of study interface on Education and Human Rights, and methodologically assumes a quantitative and qualitative perspective with a view to reviewing the practices experienced within the research institution, establishing references between the proposal submitted by university and the development of the quota policy. The analytical scope of this study we used the documentary analysis, where data collected were classified-indexed. In this sense, were raised, instruments, and documentary sources the evidence expressed in figures provided by the university studied, institutional and academic repercussions that the deployment of reserves for openings per ticket modality had on the institution's operating structure in the first three years implementation of that mode. The survey results indicate that the system adopted admitted the access of shareholders to university, providing the redistribution of the object, which is the access to education, without, however, provide concrete actions that would enable its permanence or to contribute to the fight against racism and discrimination and recognition of politics as a right.

Keywords: Affirmative action . Human Rights Education . Quota Policy. UFPB .

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisas acadêmicas realizadas entre 2011 e 2013 sobre a temática das ações afirmativas	18
Tabela 2 - Universidades Federais - 10 maiores ofertantes em nº de vagas (2012-2013)	60
Tabela 3 - Universidades Federais - 10 maiores ofertantes em % de vagas (2012-2013)	61
Tabela 4 - Relatório de Gestão 2012	85
Tabela 5 – Número de matrículas de graduação por categoria administrativa – Brasil (2003 – 2009)	100
Tabela 6 - Total geral de ingressantes na UFPB por tipo de escola e etnia (2010).....	102
Tabela 7 - Total geral de ingressantes na UFPB por tipo de escola e etnia (2011-2013)	104
Tabela 8 - Ingressantes PSS 2010.....	108
Tabela 9 - Nota média dos participantes do ENEM, rede e federação por área de conhecimento (2010)	109
Tabela 10 - Nota média dos participantes no ENEM, por etnia (2010)	110
Tabela 11 - Ingressantes PSS e SISU de 2011 a 2013 e a evasão por curso	112
Tabela 12 - Maior e menor média dos ingressantes no vestibular de 2010 por curso	115
Tabela 13 – Maior e menor média dos ingressantes no vestibular (2011- 2012) por curso	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do número de ingressantes SISU (2011-2013)	105
Gráfico 2 – Evolução do número de ingressantes PSS (2011-2013).....	105
Gráfico 3 – Evolução da evasão PSS (2011-2013).....	106
Gráfico 4 – Evolução da evasão SISU (2011-2013)	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADIN - Ação Direta de Inconstitucionalidade

ADPF - Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

CEBRAP - Centro Brasileiro de Análise e Planejamento

CESP - Centro de Seleção e de Promoção de Eventos

CGPAIC - Coordenação de Programas Acadêmicos e de Iniciação Científica

CGPq - Coordenação de Pós-Graduação e Pesquisa

CIA – Comitê de Inclusão e Acessibilidade

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNPC – Conferência Nacional de Políticas Culturais

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONAPIR – Conferência nacional de promoção da igualdade racial

CONSEPE - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSUNI - Conselho Universitário

COPERVE - Comissão Permanente do Concurso Vestibular

DEM - Partido Político Democratas

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

GTI - Grupo de Trabalho Interministerial

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES - Instituições Federais de Educação Superior

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MIRV - Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas

MPR - Movimento Afrodescendentes

NEABI/UFPB - Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas

NEAB/UFAL - Núcleo de Estudos Afros-Brasileiros da Universidade Federal de Alagoas

ONU - Organização das Nações Unidas

PAS - Programa de Avaliação Seriada

PBP - Programa de Bolsa Permanência

PCERP - Pesquisa das Características Étnica-raciais da População

PFL - Partido da Frente Liberal

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBITI - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação

PIVIC - Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica

PIVITI - Programa Institucional de Voluntários de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação

PL - Projeto de Lei

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PRAPE - Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante

PRG - Pró-Reitoria de Pós Graduação

PROINICIAR - Programa de Iniciação Acadêmica

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PSS - Processo Seletivo Seriado

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SDH/PR - Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SISU - Sistema de Seleção Unificada

STF - Supremo Tribunal Federal

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UnB - Universidade de Brasília

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 MEMORIAL DA PESQUISA.....	12
1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	29
 2 BRASIL RUMO A UMA DIVERSIDADE PLURAL: AS AÇÕES AFIRMATIVAS .	35
2.1 O SISTEMA DE COTAS NO BRASIL	36
2.2 O PAPEL DO ESTADO E OS PROGRAMAS IMPLEMENTADOS	62
2.3 O SISTEMA DE COTAS APÓS A OFICIALIZAÇÃO DA LEI 12.711/2012	71
 3 A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	81
3.1 O PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS	86
3.2 A RESOLUÇÃO Nº 09/2010 E A INSTITUIÇÃO DA MODALIDADE DE INGRESSO POR RESERVA DE VAGAS (MIRV) PARA ACESSO AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO	91
3.3 A POLÍTICA DE PERMANÊNCIA DOS COTISTAS DESENVOLVIDA NA INSTITUIÇÃO.....	95
 4 O IMPACTO DA POLÍTICA DE COTAS	100
4.1 O INGRESSO NA UNIVERSIDADE E AS COTAS.....	102
4.2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	117
4.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O CURRÍCULO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFPB.....	125
 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
 REFERÊNCIAS	138
 ANEXOS	143

1 INTRODUÇÃO

Ninguém deseja ceder direitos aos injustiçados, sem que esses lutem por eles. As pessoas desejam sim, aumentar quaisquer direitos já conquistados e nunca ceder em favor dos menos favorecidos, quando tal ajuda implique em ter que dividir direitos. (Luther King Jr.¹).

O pensamento de Luther King Jr. nos remete à luta dos grupos do Movimento Negro no combate ao racismo e ao polêmico debate com relação às políticas de Ações Afirmativas e, em especial, ao sistema de cotas nas universidades brasileiras. O tema em tela é de grande relevância pelo fato de suscitar questões que, aparentemente, pensamos estarem resolvidas em nosso país, que é denominado plural e de todas as cores. Tal denominação tem nos levado a uma inércia diante da comprovada exclusão social e racial no ensino superior.

O dossiê intitulado “Dossiê Ações Afirmativas na UFPB: a longa década da democratização inconclusa no ensino superior (1999-2012)”², organizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas - NEABI/UFPB³, sobre as ações desenvolvidas no âmbito da UFPB e encaminhadas aos órgãos institucionais da UFPB, no início de 2013, para subsidiar a implantação de políticas públicas, no sentido de garantir a permanência dos estudantes cotistas, assinala que as primeiras discussões sobre a temática das ações afirmativas se iniciaram em 1999. De acordo com o documento, os agentes do processo eram os movimentos sociais, entre eles o Movimento Negro da Paraíba, a Pastoral do Negro e os grupos de capoeira. Tais discussões atravessaram uma década e foram apresentadas em seminários nacionais e internacionais envolvendo os movimentos sociais, os grupos de pesquisa e se desdobrando em atividades de extensão, ofertas de disciplinas, desenvolvimento de projetos, formações e publicação de artigos, livros, revistas e jornais.

¹ Trecho do discurso de Martin Luther King Jr. na Marcha em Washington, em 1963.

² Documento disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/neabi/pdf/Dossie_Acoes_Afirmativas.pdf>. Acesso em: 4 set.2013.

³ O Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas - NEABI está vinculado ao Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Campus I. Foi criado pela Resolução Nº 07/2012/CONSUNI. Ele tem como missão sistematizar, produzir e difundir conhecimentos, fazeres e saberes que contribuam para a promoção da equidade racial e dos Direitos Humanos, tendo como perspectiva a superação do racismo e outras formas de discriminações, a ampliação e consolidação da cidadania e dos direitos das populações negras e indígenas no Brasil e, em particular, na Paraíba.

No ano de 2010, foi aprovado o projeto de Reserva de Vagas com recorte social e étnico-racial para os Processos Seletivos, com entrada prevista para o vestibular de 2011 e oficializado com a publicação da Resolução n.º 09/2010. O instrumento criou a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de Graduação da UFPB. Como resultado desse momento de efervescência impulsionado pelos movimentos sociais, tivemos algumas publicações que merecem destaques, como o dossiê “Ações Afirmativas”, publicado na edição de outubro de 2010 da revista *Política & Trabalho* - Revista de Ciências Sociais. Organizado pelas pesquisadoras Surya Aaronovich Pombo de Barros (CE) e Teresa Cristina Furtado Matos (CCHLA), o dossiê traz inicialmente uma entrevista com o pesquisador Sérgio Costa, do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), que fomenta o debate e aponta caminhos sobre as ações afirmativas e as cotas raciais no Brasil. A publicação é complementada por mais seis artigos de pesquisadores que discutem as ações afirmativas e o acesso às universidades públicas. Outra publicação importante foi a do livro *População Negra na Paraíba*, organizado pelas professoras Solange Pereira da Rocha (UFPB) e Ivonildes da Silva Fonseca (UEPB). O livro, em dois volumes, traz artigos de vários professores pesquisadores das três universidades públicas do Estado, visando subsidiar a implementação da Lei 10.639/03 no Estado da Paraíba (FONSECA; ROCHA, 2010).

Nesse sentido, este trabalho se situa na análise de nuances acadêmicas e institucionais que estão inscritas no percurso para a implementação da política de cotas da UFPB e nos seus desdobramentos a partir da política de permanência desenvolvida na universidade, em três anos de vigência, que passam pela discussão da importância da educação em e para os direitos humanos como um dos caminhos para o combate ao racismo e à discriminação social.

1.1A MEMORIAL DA PESQUISA: a delimitação do espaço pesquisa e o aporte metodológico.

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foi fundada em 1955, como Universidade da Paraíba, através da Lei estadual no 1.366, de 02 de dezembro de 1955, resultado da junção de algumas escolas superiores isoladas. Foi federalizada cinco anos depois pela Lei no 3.835, de 13 de dezembro de 1960. Atualmente, a UFPB oferece 134 cursos em uma instituição multicampi, com atuação nas cidades

de João Pessoa, Bananeiras, Areia, Rio Tinto e Mamanguape. Em seu plano de desenvolvimento Institucional (2010-2012), propõe como missão:

Integrada à sociedade, promover o progresso científico e tecnológico, cultural e socioeconômico local, regional e nacional, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão, atrelado ao desenvolvimento sustentável e ampliando o exercício da cidadania (PDI 2010-2012).

Nesse sentido é que as políticas desenvolvidas por esta universidade deverão estar alicerçadas na tríade ensino-pesquisa-extensão e estar pautadas no respeito e na promoção da participação da sociedade em suas decisões, devendo, inclusive, promover momentos de integrações para este fim.

As ações empreendidas por esta instituição devem salvaguardar os compromissos com as finalidades propostas pela LDB 9394/96, que passam pelo crivo dos elementos culturais, científicos e étnicos de promoção da cidadania.

O interesse pelo tema surgiu quando cheguei para trabalhar na UFPB no ano de 2011 e fui lotada na Pró-Reitoria de Pós-Graduação, na Coordenação Geral de Pesquisa, atual Coordenação Geral de Programas Acadêmicos e de Iniciação Científica (CGPAIC) e comecei a tomar conhecimento de algumas dificuldades enfrentadas por muitos bolsistas dos Programas de Iniciação Científica PIBIC/PIBITI e alunos voluntários PIVIC/PIVITI, que não conseguiam o acesso a alguns programas de auxílio, como o Restaurante Universitário e a Residência Universitária, já que tais programas ainda são oferecidos através de seleção a cada semestre, pois não há vagas suficientes para todos que deles necessitam.

O que mais me chamou a atenção foi que a universidade ainda não tinha uma política específica com vistas à permanência dos alunos que ingressavam no ensino superior pelo sistema de cotas. Descobri também que algumas pesquisas sobre o tema vinham sendo desenvolvidas através do PIBIC, mas que não conseguiam chegar ao conhecimento de toda a comunidade acadêmica, e, talvez, seja pela pouca atenção que damos aos resultados de pesquisas já divulgadas nessa área que não conseguimos avançar na construção de políticas para os reais problemas do Brasil, ficando apenas nos debates e na análise, sem, no entanto, nos comprometermos com as ações concretas.

As informações acima relatadas só vieram ao meu conhecimento após o meu ingresso no mestrado. Confesso que ainda não tinha a noção do quão forte e

mascarado era o racismo e a discriminação social no Brasil. O meu conhecimento sobre o tema ainda era muito limitado, tendo sido ampliado através das leituras para a seleção do mestrado. Naquele período, eu ainda possuía uma visão inicial da questão das cotas como um tema a ser analisado e discutido dentro do contexto dos Direitos Humanos. Apenas depois de várias leituras é que comecei a perceber a complexidade do tema, que ainda gera muitas controvérsias entre os que se posicionam contra ou a favor das chamadas ações afirmativas.

Ao iniciar o estudo das disciplinas, ainda no primeiro semestre do curso, pude entrar em contato com os referenciais teóricos da temática geral que fundamenta os temas emergentes sobre os Direitos Humanos, começando pelos marcos regulatórios e algumas obras da área. Nessas leituras iniciais, destaco o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH3, 2010), o Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (2007), e o livro *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (SILVEIRA, 2007). A obra apresenta artigos de vários autores e trata de diversos temas contemporâneos, que nos fazem refletir sobre o real significado dos direitos humanos e como poderemos superar as barreiras para a sua universalização.

O artigo “Educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica (SILVEIRA, 2007) traz à tona as principais dificuldades para a universalização dos direitos humanos e faz uma retrospectiva histórica de vários momentos de lutas, entre vitórias e retrocessos, por emancipação política, como, por exemplo, a aprovação da Declaração de 1948 e a luta pela descolonização da África do Sul na década de 1960, além do Movimento Negro nos Estados Unidos, a resistência contra o *Apartheid* na África do Sul, o movimento feminista e a revolta da juventude estudantil em vários países. Segundo a autora, uma das dificuldades em universalizar a garantia dos Direitos Humanos recomendada pela Declaração é porque esta se apresenta mais como um “desejo, vontade política de muitos, que a vislumbravam como uma virtualidade para construir um mundo diferente e melhor, e [porque] sem conflitos, do que uma ação efetiva” (SILVEIRA, 2007, p. 251).

Outro referencial teórico importante nessa caminhada foi a Coleção *Educação para Todos*, lançada em 2004 pelo Ministério da Educação (MEC) e pela UNESCO, que conta com a publicação de 33 volumes, dos quais destacamos quatro: o volume dois, intitulado *Educação Antirracista: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº*

10.639/2003 (2005); o volume cinco: *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas* (2005); o volume 29: *O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Antirracista* (2007); e o volume 30: *Acesso e Permanência da População Negra na Educação Superior* (2007). A partir das demandas do Movimento Negro, eles abrem o debate sobre o direito dos grupos socialmente desfavorecidos, no acesso ao ensino superior, especialmente para os negros e indígenas. Ao mesmo tempo, apontam quais os caminhos a serem percorridos para que se efetive a verdadeira inclusão e a justiça social. Essas leituras foram fundamentais para um melhor esclarecimento do tema.

Destaco também a leitura do livro *Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia* (2010), organizado pelas professoras Lúcia de Fátima Guerra Ferreira, Maria de Nazaré Tavares Zenaide e Adelaide Alves Dias, e que compõe a Coleção *Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos nos Cursos de Filosofia, Pedagogia e Ciências Sociais*. O volume aqui destacado soma 13 artigos e tem por objetivo nortear a inserção da Educação em Direitos Humanos no curso de Pedagogia, a partir do que propõe o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no que diz respeito às ações programáticas para a Educação Superior, mas que poderão servir de base para qualquer área de conhecimento, qualquer curso e qualquer nível de ensino. Neste volume, a professora Rosa Maria Godoy Silveira, em seu artigo intitulado “Universalidade e particularidade: a problematização para a educação”, mais uma vez enfoca a questão da importância da universalização dos direitos humanos e nos alerta que:

Ainda persiste, nos sistemas educacionais e nos processos educativos concretos, uma concepção, de lastro iluminista liberal, de uma pretensa igualdade perante a lei - a lei seria universal, aplicável a todos -, o que asseguraria a educação a todos. Concepção que não resiste ao cotejo com os fatos e desmente e desmonta o discurso do acesso à Escola como garantia de educação em termos substantivos, e não apenas formais. E menos resiste ainda, quando incide em uma sociedade como a brasileira, nem sequer plenamente configurada segundo os princípios iluministas de mais de duzentos anos, haja vista as marcas do privilégio, do clientelismo, do mandonismo, do nepotismo, que caminham em direção contrária à universalidade. (SILVEIRA, 2010, p. 179).

Com esse texto, a referida educadora nos faz refletir sobre a importância de entendermos que uma visão de antagonismo, de dicotomia entre universalidade e particularidade poderá dificultar, em termos de teoria e prática

educativa efetiva, a construção de uma cultura de Direitos Humanos que considere a diversidade humana como ponto de partida para o respeito ao outro e à tolerância no complexo mundo globalizado.

Para sintetizar todas essas questões que envolvem o reconhecimento e respeito à diversidade étnica brasileira, Vera Maria Candau, em um de seus textos intitulado *Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios*, nos alerta que, na América Latina e particularmente no Brasil, as relações interétnicas têm sido uma constante, por conta de um processo histórico doloroso e trágico, principalmente para os grupos indígenas e afrodescendentes. Afirma a autora:

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, formas violentas de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Nesse sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando fortemente suas identidades na nossa sociedade, mas numa situação de relações e de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão. (CANDAU, 2005, p. 14).

As estratégias de resistência do movimento negro, segundo Kabengele Munanga significam que estes estão “conscientes dos aportes que as culturas e as civilizações negras trouxeram à civilização dita universal”. O fato é que essa luta representa o reconhecimento de sua alteridade e da resistência à condição de escravos a que sempre foram assujeitados. É óbvio, que o fato de se ter negado o acesso à educação faz com que esses sujeitos históricos que foram massacrados, continuem a sê-lo, haja vista, que a educação é a porta de acesso para outros direitos tidos como fundamentais, como o trabalho, e que, por sua vez, determina a qualidade de vida desses sujeitos. Nesse processo de luta e resistência, é importante destacar que

É nessa perspectiva histórica, na qual a memória do passado remete ao presente, ao imediato e ao cotidiano para se projetarem na construção do futuro, que devemos advogar em favor do multiculturalismo ou pluralismo militante, sem perder de vista a interculturalidade. É verdade que num país como o Brasil, as cercas do diálogo entre culturas e identidades, enquanto processos se interrompem ou se confundem, pois em todas as filosofias “ser” e “existir” partem do princípio ontológico da diferença que contraria uma homogeneização identitária costurada a partir da miscigenação. (MUNANGA, 2004, p. 9).

O Pluralismo militante deve, portanto, unir todas as vozes dos grupos historicamente excluídos, de forma que estes se fortaleçam na luta pelos seus direitos.

Os referenciais aqui expostos serviram de base para o amadurecimento teórico e para a revisão da proposta do meu projeto de mestrado, que foi apresentado em fevereiro de 2013, no segundo semestre do curso, no seminário de dissertação. Na ocasião, as discussões que envolveram a minha arguição, levantaram algumas questões que me surpreenderam bastante. Uma dessas questões foi uma colocação de um dos participantes, que, ao se posicionar, afirmou que: “uma política como essa pode ocasionar a precarização do ensino superior. O que tem que ser feito é melhorar a qualidade da educação básica. Não podemos admitir a entrada na universidade de alunos que não têm a base do ensino médio”.

Sabemos que a frase reflete os discursos contrários às políticas de ações afirmativas de acesso ao ensino superior, pautados na supervalorização do acesso pela meritocracia, como se a responsabilidade ou a culpa de conseguir uma vaga na universidade, ou não, fosse única e exclusivamente do candidato/indivíduo. Na verdade, o que me surpreendeu foi o fato de ainda encontrar pessoas atuando no campo dos Direitos Humanos e mantendo posições que refletem a negação do acesso a direitos e à construção de políticas públicas voltadas para determinados grupos.

O seminário para a apresentação do projeto foi fundamental para que eu pudesse perceber que o debate acumulado sobre o sistema de cotas na UFPB - durante uma década -, tendo como atores os mais variados grupos sociais, precisava urgentemente ser retomado e universalizado dentro da instituição, na perspectiva de dar uma nova direção ao acompanhamento e avaliação da política implementada.

Destarte, essa pesquisa se justifica pela relevância de que, ao retomarmos o debate, discutiremos a política de cotas em nível nacional, tendo como foco o seu percurso, para entender o processo de implantação da Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV) no acesso aos cursos de Graduação da Universidade Federal da Paraíba. Além disso, observamos a importância de investigar se há uma política de permanência específica a partir dos programas que estão sendo desenvolvidos no interior da universidade, voltados para o seu público-alvo. Com foco em nossos objetivos, a metodologia adotada foi de natureza quanti-qualitativa.

Embora, levante dados quantitativos, as análises se restringem a elementos não quantificáveis.

Iniciei minha investigação sobre o tema das ações afirmativas no meu setor de trabalho, fazendo um levantamento das pesquisas realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPB) e, posteriormente, nos cursos de Direito, Medicina, Engenharia Civil e Pedagogia, que foram os escolhidos para esta pesquisa. O recorte temporal foi no período de 2010 - último ano de ingresso de estudantes sem critérios de cotas -, e os três primeiros anos da adoção da política de cotas, sendo eles 2011, 2012 e 2013.

Para um melhor entendimento, dividimos as pesquisas realizadas em três categorias; categoria X = Pesquisas de Iniciação Científica, Categoria Y = Pesquisas de graduação, e Categoria Z = Pesquisas de Pós-Graduação, conforme descrito na tabela abaixo. No desenvolvimento da investigação, recorri aos dados da CGPAIC para as pesquisas de Iniciação Científica PIBIC, PIBIC-AF e PIBIT. Para as pesquisas de Graduação e Pós-Graduação, recorri ao currículo Lattes dos professores dos cursos mencionados, verificando as monografias, dissertações ou teses desenvolvidas ou em desenvolvimento sob a orientação dos professores, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Distribuição das Pesquisas acadêmicas realizadas entre 2011 e 2013 sobre a temática das ações afirmativas, por categoria de pesquisa.

Curso dos pesquisadores	Categoria X Iniciação Científica PIBIC/PIBIT	Categoria Y Graduação Monografias	Categoria Z Pós-Graduação Dissertações e Teses	Total
Psicologia	11	-	-	11
Psicopedagogia	01	-	-	01
Direito	-	03	-	03
Engenharia Civil	-	-	-	-
Medicina	-	-	-	-
Pedagogia	-	-	-	-
Total	12	03	-	15

Fonte: Fontes: CGPAIC/UFPB; CNPq/Plataforma Lattes Tabela elaborada pela pesquisadora

A tabela 1(um) apresenta um panorama que permite inferir que, nos cursos pesquisados, o interesse sobre o tema das ações afirmativas no ensino superior, dentro do contexto da UFPB, não se apresenta de forma expressiva, nem mesmo no curso de Direito, que, em tese, seria o curso que deveria demonstrar o maior interesse pela temática, contando com apenas três pesquisas realizadas.

No recorte temporal apresentado na tabela 1- (2011-2013), foram aprovados nove projetos de pesquisa de Iniciação Científica nas chamadas internas do programa. Esses projetos se desdobraram em 12 planos de trabalho envolvendo a temática das ações afirmativas, com enfoque para a política de cotas e racismo, e que foram desenvolvidos por bolsistas da área de Ciências Humanas e Sociais, dentro do programa PIBIC-AF. Desses planos de trabalho, cinco deles fazem sua investigação em escolas públicas e particulares de Educação Básica, com o objetivo de analisar os discursos dos estudantes sobre as categorizações raciais e ações afirmativas. Quatro procuram demonstrar os processos psicossociais que envolvem a discriminação social, como o racismo, o machismo e a homofobia. Os três restantes enfocam os discursos no Judiciário brasileiro a partir do estudo da ata da Audiência Pública ocorrida em março de 2010, no Supremo Tribunal Federal.

Um fato que chamou minha atenção, diz respeito ao curso de Pedagogia, onde eu acreditava poder encontrar pesquisas sobre o tema. No entanto, ao pesquisar os currículos Lattes dos professores, constatamos que os temas das monografias e dos trabalhos de conclusão de curso abordam questões dos direitos humanos voltados para a área do interesse de cada professor, e apenas um dos professores orientou uma dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação, envolvendo a temática das ações afirmativas no ensino superior, intitulada *Do Debate à implementação: a versão não oficial da adoção das cotas raciais na UFPB*⁴, com as lentes voltadas para os discursos presentes nos debates que antecederam a aprovação da proposta, procurando mostrar como o REUNI-UFPB e a Recomendação do Ministério Público foram fatores decisivos para a implementação da política.

Paralelamente a este trabalho, comecei a procurar livros de autores que se posicionavam contra e a favor dessa modalidade de ação afirmativa, para compreender em que estava sendo fundamentado cada ponto de vista. Assim, tão

⁴ Disponível em: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2711>. Acesso em: 4 set.2013.

logo terminei as disciplinas, intensifiquei as leituras com a finalidade de formular meus conceitos e construir a base teórica para o desenvolvimento da minha pesquisa, possibilitando a ampliação do debate sobre um tema tão polêmico.

Primeiro, quis entender quais os princípios que fundamentavam as teses contrárias às políticas de ações afirmativas. O primeiro livro que me propus a ler, foi o de Demétrio Magnoli, intitulado *Uma gota de sangue* - história do pensamento racial (2009). Nele, o autor aborda três momentos assim divididos: a) a invenção da raça, com o racismo científico do século XIX, b) a desinvenção da raça após a Segunda Guerra Mundial, e c) a reinvenção da raça, com o multiculturalismo. Baseado nesses três tempos históricos, ele pauta seu discurso na descoberta do genoma humano, que comprova não existirem raças na espécie humana. Magnoli critica as políticas de ações afirmativas por serem provenientes do multiculturalismo apregoadado atualmente no Brasil, e que se basearia, segundo o autor, no racismo científico do século XIX, separando a espécie humana em raças, o que, segundo Magnoli, causa a segregação racial ao trabalhar com a definição de raças.

Quanto a sua afirmação da reinvenção da raça a partir do multiculturalismo crítico, Magnoli insinua que a Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ao definir o Brasil como uma sociedade multicultural e pluriétnica, consagra oficialmente a categoria racial dos afrodescendentes e defende que “não se trata, portanto, de discutir na escola o racismo ou o mito da raça, mas de elaborar uma identidade racial, imprimindo-a na história e na cultura” (MAGNOLI, 2009, p. 334). E acrescenta que “as escolas e os professores são chamados pelo poder de estado a colidir de frente com todo o movimento de ideias que produziu o conceito contemporâneo de direitos humanos, organizando uma pedagogia de raça” (MAGNOLI, 2009, p. 335).

Magnoli faz ainda uma crítica ao pensamento de Munanga, a respeito da miscigenação. Em seu livro, ele cita a apresentação do livro *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*, edição de 2004, que foi assinada pelo sociólogo Teófilo de Queiroz Júnior. Nele, o prefaciador afirma que o objetivo do livro é alertar para a incapacidade dos “homens brasileiros de saber e de poder reconhecer os prejuízos que a mestiçagem vem causando no Brasil”. Em contraponto, Magnoli insinua que Munanga “compartilha da crença do racismo científico do século XIX na existência biológica de raças humanas” (MAGNOLI, 2009, p. 380).

Quanto à última crítica, encontrei a resposta em um texto publicado por ocasião da Conferência de abertura proferida por Kabengele Munanga, no III Pensando Áfricas e Suas Diásporas-Encontro de Antropologia e Educação - I Seminário Municipal de Formação de Professores Para Relações Étnico-Raciais, organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Ouro Preto, ocorrido no período de 26 a 28 de setembro de 2012. A conferência intitulada “Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?”⁵ Na ocasião, Munanga se expressou da seguinte forma: “a identidade afro-brasileira ou identidade negra passa, necessária e absolutamente, pela negritude enquanto categoria sócio-histórica, e não biológica, e pela situação social do negro num universo racista”. E acrescentou:

O ponto de partida do multiculturalismo é a existência, no seio de uma mesma sociedade, mesmo estado, nação, território geográfico, etc., de mais uma cultura, uma comunidade (religiosa, linguística, cultural, étnica, etc.). Além dessas comunidades que produzem culturas comunitárias, supõe-se a existência de uma única cultura nacional que se sobrepõe às outras. Esta negação de outras comunidades e suas culturas pode engendrar conflitos culturais ou identitários, chegando, em alguns países, a provocar processos de separação ou de autonomias políticas dentro de um mesmo Estado Federativo. Em outras sociedades, a exemplo do Brasil, as comunidades, embora não reivindiquem a separação e a autonomia política, querem que suas culturas, histórias e visões do mundo sejam reconhecidas publicamente e integradas à história nacional e ao processo educacional nacional (MUNANGA, 2012, p. 7).

Esse debate, permeado por tensões e por atitudes que (re)produzem a desigualdade e a exclusão, sinaliza que precisamos de uma educação em/para os direitos humanos que nos torne conscientes da importância da alteridade, para que se possa articular igualdade e diferença. Uma educação que não esteja pautada apenas nos festejos de datas comemorativas como estamos acostumados a ver acontecer nas escolas, e sim uma educação que aborde vários temas e os conceitos relativos à diversidade cultural. Significa, portanto, que as políticas inclusivas só terão sentido se estiverem em consonância com um multiculturalismo que nos permita o exercício da empatia, para que possamos nos aproximar da realidade do “outro”, do considerado diferente. Candau 2005 assume que, existem várias

⁵ Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/viewFile/358/235>>. Acesso em: 4 set.2013.

tendências desse universo conceitual denominado multiculturalismo que vem sendo conceituado por diversos autores e, baseado nesses conceitos, acredita que “o interculturalismo como um enfoque que afeta a educação em as todas as suas dimensões, favorece uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e a comunicação recíproca entre os diferentes sujeitos e grupos culturais”.

Um tema bastante polêmico atualmente é com relação à política de ação afirmativa com reserva de vagas para acesso ao ensino superior aos grupos historicamente excluídos como os negros, os índios e as pessoas com deficiência, que tem por objetivo a equidade nas oportunidades de acesso à Educação Superior. Quanto a esse aspecto, Kabengele Munanga argumenta que as políticas de ações afirmativas são uma demanda não só da população negra, mas de toda a sociedade brasileira, que entendeu ser necessário investir em políticas específicas e centradas nos reais problemas que o Brasil enfrenta. Isso porque ainda há um abismo muito grande em matéria da educação para negros, que as políticas universalistas não conseguem responder. Em entrevista à revista *Carta Capital*, ao ser interrogado se o sistema de cotas deveria ser combinado com a renda familiar, ele respondeu que:

Sempre defendi as cotas na universidade tomando como ponto de partida os estudantes provenientes da escola pública, mas com uma cota definida para os afrodescendentes e outra para os brancos, ou seja, separadas. Por que proponho que sejam separadas? Porque o abismo entre negros e brancos é muito grande. Entre os brasileiros com diploma universitário, o percentual de negros varia entre 2% e 3%. As políticas universalistas não são capazes de diminuir esse abismo (Munanga, em entrevista à revista *Carta Capital*, edição de 30 dez. 2012)

Ao defender essa modalidade de ação afirmativa, considerando o recorte social e étnico-racial, na mesma entrevista Munanga alerta para o fato de que muitas leis já estão em vigor, mas são difíceis de serem aplicadas na prática, citando como exemplo as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino da cultura e da história do negro e dos povos indígenas na sociedade brasileira. Durante a mesma entrevista, Munanga chama a atenção para a importância de que:

Primeiro é preciso formar os educadores, porque eles receberam uma educação eurocêntrica. A África e os povos indígenas eram deixados de lado. A história do negro no Brasil não terminou com a abolição dos escravos. Não é apenas de sofrimento, mas de contribuição para a sociedade.

A afirmação acima, proferida em outras palavras, é de que a formação ideal de que necessitamos, é aquela que possa fazer de:

Nós verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (MUNANGA, 2005, p. 17).

Cumpre-se, assim, o que preconiza o artigo 242, § 1º, ao anunciar que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. O não cumprimento desse dispositivo evidencia que:

A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontam pela primeira vez, tudo isso, mais as necessidades econômicas de exploração, predispueram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. O negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica (MUNANGA, 1986, p. 9).

Nesse sentido, é preciso desconstruir os estereótipos enraizados em nossas estruturas mentais, até porque:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

Esse pensamento é compartilhado também por outros pesquisadores que, ao longo de seus estudos, perceberam que a educação também contribuiu muito para a perpetuação da produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes, como afirma Abdias Nascimento:

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se se executasse o que havia predito a frase de Sílvia Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 1978, p. 95).

A questão da reprodução da imagem negativa dos negros, retratada nos livros didáticos, influenciou significativamente na construção de uma identidade do negro como um ser inferior diante da supremacia branca. O sociólogo Pierre Bourdieu, em sua obra *A Reprodução* (2013), nos explica melhor essa relação de poder ao analisar o sistema de ensino francês, descrevendo como as instâncias escolares, através de suas ações pedagógicas, exercem essa violência simbólica, reproduzindo as estruturas sociais de geração em geração, ao afirmar que:

O trabalho pedagógico (seja ele exercido pela Escola, por uma Igreja ou um Partido) tem por efeito produzir indivíduos modificados de forma durável, sistemática por uma ação prolongada de transformação que tende a dotá-los de uma mesma formação durável e transferível (*hábitus*), isto é, de esquemas comuns de pensamentos, de percepção, de apreciação e de ação, pelo fato de que a produção em série de indivíduos identicamente programados exige e suscita historicamente a produção de agentes de programação eles mesmos identicamente programados e de instrumentos padronizados de conservação e de transmissão (BOURDIEU, 2013, p. 231).

Ainda segundo o autor, essa violência simbólica passa por três instâncias: a família, a escola e a comunicação social, de forma que, o *habitus* imposto pela família é a base para o fortalecimento do poder simbólico, que, mesmo sendo invisível, contribui para legitimar a cultura dominante.

Com relação ao acesso à educação superior, Bourdieu entende que a segregação acontece desde seu ingresso na universidade. Um dos motivos é porque as instituições de ensino superior asseguram ou legitimam o acesso das classes dominantes aos cursos considerados de alto prestígio social. Afirma o autor:

Os mecanismos objetivos que permitem às classes dominantes conservar o monopólio das instituições escolares de maior prestígio (ainda que aparentemente tal monopólio seja colocado em jogo em cada geração) se esconde sob a roupagem de procedimentos de seleção inteiramente democráticos cujos critérios únicos seriam o mérito e o talento, e capazes de converter aos ideais do sistema membro eliminado e os membros eleitos das classes dominadas, este últimos os “milagrosos” levados a viver como “milagroso” um destino de exceção que constitui a melhor garantia da democracia escolar (BOURDIEU, 2013, p. 231).

Dessa forma, o vestibular regula a entrada das classes dominantes e impõe sua autoridade às classes dominadas. Destarte, é preciso acabar com o estigma da exclusão da população negra e indígena do acesso ao capital cultural que a educação pode proporcionar, haja vista que o determinante deste capital só pode ser medido pelo título acadêmico e pela profissão escolhida, como afirma o próprio Bourdieu. Por isso, as ações afirmativas tornaram-se uma demanda urgente e necessária para esses segmentos da população.

Outro aspecto importante a ser observado, diz respeito à afirmação de Abdias Nascimento e tem a ver com a luta que vem sendo travada pelo Movimento Negro. Ela se refere a quando o importante líder menciona a provocação que é falar da identidade negra dentro de uma universidade. Isso nos remete ao ano de 2006, marcado por manifestações⁶ que acreditamos terem sido motivadas pelo fato de que a luta pela inclusão étnica e racial no ensino superior brasileiro têm provocado grandes preocupações, a ponto de levar 113 intelectuais brasileiros a apresentarem um Manifesto anticotas, posicionando-se contra a aprovação de leis raciais no Brasil e justificando que tais leis podem acentuar ainda mais o racismo. Esses intelectuais, na sua maioria professores de várias universidades, solicitaram na época, ao Congresso Nacional, que recusassem o Projeto de Lei 3/1999 (PL das cotas) e o projeto de Lei 3.198/200 (PL do Estatuto da Igualdade Racial) em nome da

⁶ Para saber mais sobre os manifestos contra e a favor das cotas apresentados ao Congresso em 2006, acesse: <<http://www1.folha.uol.com.br/foha/educacao/ult305u18773.shtml>>.

democracia do país. Esse manifesto visivelmente desconsidera as desigualdades presentes em nossa sociedade, ao defender que:

O PL de Cotas torna compulsória a reserva de vagas para negros e indígenas nas instituições federais de ensino superior. O chamado Estatuto da Igualdade Racial implanta uma classificação racial oficial dos cidadãos brasileiros, estabelece cotas raciais no serviço público e cria privilégios nas relações comerciais com o poder público para empresas privadas que utilizem cotas raciais na contratação de funcionários. Se forem aprovados, a nação brasileira passará a definir os direitos das pessoas com base na tonalidade da sua pele, pela "raça". A história já condenou dolorosamente estas tentativas⁷.

Como resposta, no mesmo ano, outro manifesto foi apresentado ao Senado, desta vez a favor das ações afirmativas no Ensino Superior e contou com 330 assinaturas, além de uma lista de 60 apoiadores. Esse manifesto defende, entre outras coisas, que:

O PL 73/99 (ou Lei de Cotas) deve ser compreendido como uma resposta coerente e responsável do Estado brasileiro aos vários instrumentos jurídicos internacionais a que aderiu, tais como, a Convenção da ONU para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD), de 1969, e, mais recentemente, ao Plano de Ação de Durban, resultante da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001⁸.

Dois anos depois, representantes do Movimento Negro, intelectuais e acadêmicos elaboraram outro Manifesto⁹, contando com mais de três mil assinaturas, com o objetivo de reforçar seu apoio, defender a legalidade das ações afirmativas e apresentar a repercussão positiva de várias iniciativas de universidades que, ao adotarem um modelo de sistema de cotas, pressionavam a articulação e a produção intelectual e apontavam os caminhos a serem percorridos, no sentido de promover o acesso ao ensino superior de forma equitativa. O manifesto expressa:

⁷ Manifesto Todos Têm Direitos Iguais na República Democrática, realizado em 2006. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>>. Acesso em: 18 set.2013.

⁸ Manifesto em Favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial, realizado em 2006. Disponível em: < <http://www.observa.ifcs.ufrj.br/manifesto/index.htm>>. Acesso em: 18 set.2013.

⁹ Manifesto apresentado ao Supremo Tribunal Federal em 2008. Disponível em: <http://afro-latinos.palmares.gov.br/_temp/sites/000/6/pdf/manifesto_defesa_cotas.pdf>. Acesso em: 18 set. 2013.

A repercussão positiva de tais iniciativas mostra que elas se adequam perfeitamente aos ideais de justiça partilhados por amplos setores da sociedade brasileira que veem nas ações afirmativas uma forma legítima de democratizar o acesso de camadas excluídas da população a um tipo de bem (o ensino superior) que historicamente esteve ao alcance de poucos¹⁰.

Diante desse embate que a sociedade brasileira enfrenta por conta da formação histórica de sua identidade coletiva, o que temos por certo é que a descoberta da ciência, de que raça não existe, não ajudou em nada a combater o racismo, bastando observar os resultados das estatísticas oficiais com relação a emprego, renda, saúde e escolaridade para comprovar o racismo e a desigualdade social que reinam em nosso país. E é por todos esses motivos aqui relatados que foi necessário criar dispositivos legais com o objetivo de assegurar direitos culturais, sociais e também materiais aos grupos historicamente excluídos. .

Destarte, como alerta a filósofa americana Nancy Fraser, a luta pela afirmação da identidade de um determinado grupo e o reconhecimento de suas diferenças requerem também a redistribuição tanto material como cultural e carrega junto dessa premissa um paradoxo, já que:

O resultado é que a política do reconhecimento e a política da redistribuição parecem ter com frequência objetivos mutuamente contraditórios. Enquanto a primeira tende a promover a diferenciação do grupo, a segunda tende a desestabilizá-la. Desse modo, os dois tipos de luta estão em tensão; um pode interferir no outro, ou mesmo agir contra o outro (FRASER, 2006, p. 233).

Fraser atenta para o fato da injustiça cultural e da injustiça econômica estarem intrinsecamente relacionadas com as lutas pela afirmação dos direitos dos grupos que sofreram ou que sofrem qualquer tipo de discriminação; e que as políticas afirmativas precisariam, de um lado, da redistribuição e do reconhecimento, e, do outro, da afirmação e da transformação. Tomando como exemplo o caso da política de cotas, no qual o bem a ser redistribuído seria o acesso de um determinado grupo à universidade seriam necessárias essas duas formas de combates para resolver os conflitos que se instaurarem, porque não basta apenas reconhecer a necessidade da redistribuição do bem, mas, também, procurar resolver as origens das desigualdades.

¹⁰ Manifesto em Defesa da Justiça e da Constitucionalidade de Cotas, realizado em 2008. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1405200808.htm>>. Acesso em: 19 set.2013.

Dessa forma, é necessário proporcionar mudanças de ordem cultural para o reconhecimento das diferenças, além de educar para o entendimento de que não basta só reconhecer nossas mazelas, mas, sobretudo, entender os motivos que impedem que elas se resolvam. Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, afirma que “a investigação temática se faz assim, um esforço comum de consciência da realidade e da autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador” (1987, p. 57). A temática geral a ser investigada é, portanto, a ação afirmativa (cota) e as palavras geradoras são educação, igualdade, discriminação, racismo, desigualdade e Direitos Humanos, dentre outras. É, portanto, a partir da compreensão crítica da realidade que obteremos as respostas e a realização de práticas efetivas.

Nessa perspectiva, precisamos enfrentar um grande desafio, a ser alcançado pela política de ação afirmativa para as universidades brasileiras, que será o de redistribuir com equidade o bem cultural – acesso ao ensino superior, para negros, indígenas e a outros grupos notoriamente segregados. Qualquer que seja o “beneficiado”, o fundamento deve estar em reconhecer que a igualdade que se pretende, depende do respeito a todas as diferenças. Daí a importância de não focar a política só na redistribuição, mas, sobretudo, investir em uma política de reconhecimento das diferenças culturais. O caminho, com certeza, é investir na educação em e para os direitos humanos.

As chamadas ações afirmativas surgem, então, como resposta aos apelos dos mais variados grupos, em um período ainda marcado pela discriminação e pelo racismo em nível internacional, mas ganharam maiores proporções e desencadearam um processo de redemocratização. Como desdobramento, surgiram convenções, pactos, tratados, protocolos e planos com propostas e recomendações aos Estados Nacionais, para que possam reparar o quadro de desigualdades que apresentam e que necessitam de uma educação em/para os Direitos Humanos como fundamento das práticas do reconhecimento. Isso porque não adianta oferecer acesso às universidades e conferir diploma de conclusão de curso, se não houver o reconhecimento desse profissional, garantindo as mesmas oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.

1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Essa pesquisa abordou uma das modalidades das ações afirmativas denominadas como políticas de cotas para as universidades, tendo como foco o período de 2010 a 2013. Assim, para uma melhor exposição da pesquisa, ela está apresentada em quatro capítulos a partir do seguinte roteiro: inicialmente, neste capítulo introdutório, fizemos uma exposição do memorial da pesquisa apontando a conexão com a contextualização do cenário nacional das ações afirmativas, em especial o sistema de cotas para as universidades; que serviram de bússola para discutimos a atuação do Estado na efetivação do sistema de cotas, através de seus vários órgãos, bem como examinamos programas e projetos desenvolvidos com este direcionamento.

Fechamos a exposição sobre os propósitos da pesquisa, tecendo considerações sobre políticas de cotas, conferido destaque para discussões acerca da importância da educação em e para os direitos humanos como um dos caminhos para o combate ao racismo e à discriminação social, que conduziram a formulação das considerações finais pertinentes à pesquisa..

No capítulo dois, intitulado “Brasil rumo a uma universidade plural: as ações afirmativas”, analisamos na primeira seção, os principais marcos legislativos em nível nacional e internacional que conceituam e fundamentam as ações afirmativas, quais sejam: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Convenção pela Luta contra a Discriminação no Ensino (1960), Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), Constituição Federal (1988), Programa Nacional de Direitos Humanos em sua três versões: PNEDH1(2006), PNEDH2 (2009), PNEDH3 (2010), Conferência de Viena (1993), Conferência de Durban (2001), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), Estatuto da Igualdade Racial (2010) e Resolução nº 01 de maio de 2012, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Os dispositivos legais aqui elencados fundamentam e (re)afirmam a necessidade da política de cotas para acesso aos cursos superiores como medida de reparação ao bem cultural que é a educação, e ratificam as reivindicações apresentadas pelo Movimento Negro, que buscam esse reconhecimento, além do reconhecimento político, civil, histórico-cultural e econômico. Em seguida, configuramos o processo de implantação da política de cotas nas universidades brasileiras, com destaque para a Universidade

de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual da Bahia (UNEB), pelo fato de terem sido as primeiras universidades a adotarem um modelo de reserva de vagas, garantindo cotas para negros e indígenas. Apresentamos como ocorreram às formas de acesso nas supracitadas instituições e alguns resultados positivos após a implementação da referida política. Para a elaboração desse tópico, utilizamos como fonte de pesquisa os documentos e textos disponíveis nos portais das universidades, como as resoluções dos seus conselhos superiores, Planos de Metas, artigos e avaliações publicadas e os editais que regulamentam o sistema adotado em cada uma daquelas IES.

Prosseguindo o estudo, discorreremos, na segunda seção do segundo capítulo, sobre a atuação do Estado, os desdobramentos das políticas desenvolvidas a partir da criação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), bem como os respectivos programas criados e desenvolvidos por cada uma dessas secretarias. E, ainda, as diretrizes nacionais que servem de parâmetros para direcionar as ações e a construção de políticas públicas que proporcionem o combate ao racismo e à discriminação nas instituições escolares.

Finalizamos o capítulo dois com uma terceira seção, enfocando o sistema de cotas após a sua oficialização pelo Estado brasileiro, partindo da leitura e análise do texto da Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio que compõem o sistema federal de ensino¹¹, para alunos oriundos do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Há também uma análise dos argumentos trazidos pelo voto da Arguição de Descumprimento do Preceito Fundamental 186 (ADIN 186/2012)¹², do Distrito Federal, que teve como relator o

¹¹ O sistema federal de ensino compreende as instituições de ensino mantidas pela União, as instituições de educação superior, criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação. Art. 2º do Decreto Nº 5.773 de 09 de maio de 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 18 set.2013.

¹² Ajuizada na Corte em 2009 pelo Partido Democratas (DEM), tendo como advogada Roberta Fragoso, orientanda do Ministro Gilmar Mendes, alegando que a política de cotas da UNB feria vários preceitos fundamentais, entre eles o direito universal à educação. Importante destacar que o Ministro Gilmar Mendes, mesmo fazendo ressalvas ao sistema adotado pela UNB, se posicionou favorável às ações afirmativas, desde que estas partam do recorte social.

ministro Ricardo Lewandowski, em resposta à questão colocada quanto à constitucionalidade dos programas de ação afirmativa que estabelecem um sistema de reserva de vagas para acesso ao ensino superior com base em critério étnico-racial, levando-se em conta o programa de ação afirmativa instituído pela Universidade de Brasília e outras universidades que também adotaram um sistema dessa natureza.

No terceiro capítulo, “A política de ação afirmativa da Universidade Federal da Paraíba”, passamos a discutir o sistema de cotas implementado no âmbito da UFPB. O objetivo desse capítulo foi investigar a política aplicada na universidade e conhecer os programas e os projetos adotados para oportunizar melhores condições de permanência aos alunos cotistas. Para tanto, utilizamos as informações presentes no sítio oficial da instituição, como também documentos que oficializam o sistema adotado.

O roteiro que nos guiou neste capítulo, resultou em três seções. No primeiro, intitulado “O Programa de Ações Afirmativas”, tivemos como objetivo iniciar o debate sobre o embasamento para a adoção do modelo de reserva de vagas adotado e o caminho percorrido até a sua efetivação, discorrendo sobre a institucionalização da política de cotas na UFPB. Utilizamos como fontes documentais o Programa de Ações Afirmativas, elaborado em 2007; a proposta de 2009 - a Recomendação do Ministério Público Federal da Paraíba encaminhada ao Reitor da UFPB, chamando a atenção para a urgência em adotar estratégias que assegurassem o acesso a candidatos oriundos de escolas públicas, bem como para afrodescendentes e indígenas; o Parecer da relatora Maria Creusa de Araújo Borges, com relação à aprovação da Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos da UFPB; e o Dossiê elaborado pelo NEABI/UFPB e encaminhado à Pró-Reitoria de Graduação em 2013, no qual consta um relatório de todas as ações desenvolvidas pelos Movimentos Negros da Paraíba.

Na segunda seção do mesmo capítulo, “A Resolução Nº 09/2010 e a instituição da Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV) para acesso aos cursos de graduação”, retomamos o Programa de Ações Afirmativas da UFPB com a finalidade de descrever as possibilidades e lacunas existentes na política aprovada, fazendo um comparativo com todos os documentos analisados no primeiro tópico e que serviram de norte para a elaboração da proposta final, tentando identificar quais foram as metas e ações planejadas para subsidiar a

execução da proposta. Apresentamos, também, as adaptações ocorridas para atender à implementação da Lei 12.711/2012, que oficializou a política de cotas em nível nacional.

Na terceira seção, “A política de permanência dos cotistas desenvolvida na instituição”, o intuito foi fazer um balanço dos programas de assistência estudantil existentes na UFPB que podem contribuir para a permanência dos cotistas, além de uma breve exposição comentada dos dados informativos sobre os três primeiros anos de vigência da política implementada. Para tanto, recorremos às informações contidas na página da Pró-Reitoria de Graduação (PRG) e da Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE) e em dados disponibilizados pela Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da UFPB.

O quarto capítulo, O impacto da política de cotas tem por finalidade apresentar os primeiros dados sobre o número de ingressantes nos três primeiros anos de execução da política, 2011 a 2013, fazendo uma breve exposição comentada. Na primeira seção, “O ingresso na Universidade e as cotas”, partimos inicialmente do ano de 2010, no qual não havia ainda o sistema de reserva de vagas para o ingresso na instituição, com o objetivo de verificar a evolução da inserção quantitativa dos estudantes cotistas da UFPB e se está havendo equidade no acesso a todos os cursos. Na seção dois “O papel da Educação em e para os Direitos Humanos na educação superior”, apresentamos o escopo analítico, em que são apresentadas as análises a partir da interface entre educação, direitos humanos e políticas afirmativas. Nosso olhar voltou-se para as Propostas Curriculares Nacionais dos cursos de Direito, Engenharia Civil, Medicina e Pedagogia, dialogando com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a fim de averiguarmos se estas propostas direcionam as estratégias que precisam ser adotadas pelas universidades para que os currículos de seus cursos de graduação possibilitem ações concretas, no sentido de desenvolver a educação em/para os Direitos Humanos que contribuam para o conhecimento e o reconhecimento das questões étnico-raciais.

Na terceira e última seção do quarto capítulo, “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e o currículo dos Cursos de Graduação da UFPB”, verificamos se as Propostas Curriculares da UFPB para os cursos aqui elencados atendem à proposta nacional e se houve alguma alteração significativa que observe os preceitos do Plano Nacional de Educação em Direitos

humanos e da Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Dissertar sobre os embates e as conquistas vivenciadas no universo da UFPB sobre o programa de ação desenvolvido pela referida instituição, tomando como referência os cursos de Direito, Engenharia Civil, Medicina e Pedagogia do Campus I, foi o nosso grande desafio. Os cursos foram escolhidos porque apresentam também características que os distinguem dos demais. O primeiro, pelo fato de ser um curso que, em tese, deveria estar mais aberto às questões filosóficas que fundamentam as políticas de ações afirmativas, mas que, ao contrário, demonstra um forte racismo arraigado ao dispositivo de que “todos são iguais perante a lei” e ao tradicional discurso de que “independente da cor ou da classe social, todos têm condição de passar no vestibular”.

Enquanto isso, os cursos de Engenharia Civil, Medicina e Pedagogia nos permitiu traçar um panorama da acepção quanto à política de ação afirmativa desenvolvida pela universidade, nas três grandes áreas do conhecimento. Além disso, o curso de Pedagogia é o que oferece o maior número de vagas para alunos cotistas, desde 2011 - ano em que ocorreu o primeiro vestibular com critérios de reserva de vagas, até 2013.

Desta maneira, esperamos contribuir para suscitar novos olhares e possibilidades de convivência e o respeito à diversidade, ao analisar a instituição da política de ações afirmativas adotada, mirando o olhar para as condições de acesso e permanência do público-alvo. Objetivamos, assim, incentivar o diálogo e fomentar a participação desse grupo como protagonista de suas conquistas e que proporcione, concomitantemente, a execução da política e possibilidades de universalização do ensino superior. Isso porque “esses nossos tempos estão requerendo pessoas formadas na sensibilidade para o Outro, diverso do Eu/Nós, e para resoluções dialógicas mediante as quais não ignorar os conflitos, mas atacá-los de frente, sob novas formas” (SILVEIRA, 2010, p.180). Como defende a autora, “é preciso assegurar vez e voz” às pessoas que tiveram seus direitos historicamente interditados.

Portanto, ao trazer à tona todo esse debate, contra e a favor, é porque também acreditamos que

Se o eixo central, tanto das lutas sociais dos movimentos negros como dos debates políticos e intelectuais engajados, é a mudança da sociedade brasileira visando a inclusão e a participação qualitativa e quantitativa do negro, essa mudança não se constrói no vazio. Ela deve partir da situação concreta do negro, enfocando positivamente sua participação política e econômica nos diversos momentos da história do Brasil e apontando suas contribuições no complexo cultural (artes plásticas, ciências, músicas, literaturas, religião, etc...). Apontar e valorizar a participação passada e presente, as contribuições anteriores e recentes, é um dos melhores caminhos para destruir as imagens negativas que bloqueiam o processo de construção de uma autoestima justa e para questionar e desconstruir os mitos sobre a incapacidade inata do negro que, dizem os racistas, não teria trazido nada de bom para a história do Brasil e da Humanidade. (MUNANGA, 2004, p. 8)

Por fim, a nossa intenção é contribuir para que possamos lançar o nosso olhar para a crise que vivemos e para a emergência de novos desenhos formativos no campo dos Direitos Humanos, a partir da intersecção entre educação e as ações afirmativas para acesso ao Ensino Superior, numa perspectiva intercultural que nos faça refletir e buscar soluções viáveis para lidar com o preconceito e a discriminação que continua atuando no interior das instituições.

2 BRASIL RUMO A UMA UNIVERSIDADE PLURAL: AS AÇÕES AFIRMATIVAS

Focamos, neste capítulo, os caminhos para a construção da política de ação afirmativa no Brasil, descrevendo e analisando o seu percurso. A proposta dessa parte do trabalho está apoiada no princípio de que a ação afirmativa (cotas) se constitui em um mecanismo para a promoção da equidade e da interação social, tal como defendida por Flávia Piovesan (2005) e complementada pelo que propõe John Rawls em sua obra *Liberalismo Político* (2011), ao focar a necessidade de justiça como equidade.

Nesse sentido, fizemos uma retrospectiva dos principais marcos legais que assinalam que as ações afirmativas se constitui em um mecanismo adotado para promover justiça social. Recorremos ainda à tese de Fraser (2006), que nos alerta que a justiça social requer, de um lado, a redistribuição e o reconhecimento, e do outro, a afirmação e a transformação, por conta das injustiças sofridas, seja de ordem socioeconômica resultantes da exploração, seja de ordem cultural, decorrente do não reconhecimento de determinados grupos sociais.

A redistribuição a que aqui nos referimos, é a da educação, que tem como moeda o capital cultural, entendido e reproduzido como “um dom”, e não como “uma herança familiar, advinda dos fatos que compõem a sua cultura, como por exemplo, o conhecimento da língua culta para um melhor entendimento dos conteúdos ensinados na escola”, como define Bourdieu (2013, p. 99). Na republicação da obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, ele defende que a redistribuição desse bem cultural em nossa sociedade foi sempre pautada no mérito individual que, no caso brasileiro, foi também pautada pelo “mérito familiar”, isto é, o pertencimento dos indivíduos a família com poder e riqueza. Além disso, apregoa Bourdieu que os conteúdos ensinados a partir de uma cultura dominante reproduzem e reforçam a exclusão dos grupos dominados em um processo de aculturação, pelo fato de não ser valorizada nem muito menos ensinada a sua história cultural. No Brasil, isso fica comprovado pela forma como se dá a seleção dos alunos para o acesso ao ensino superior, na escolha dos conteúdos e na forma como estes são repassados pela escola, além do fato de que a ênfase dada à meritocracia também vale para os alunos cotistas.

Para conhecermos algumas experiências adotadas em nosso país, tomamos como referência o modelo do sistema de cotas adotado por três universidades

federais, a UnB. A UFAL e a UFBA, bem como as iniciativas adotadas por duas universidades estaduais, a UERJ e a UNEB. O objetivo é apresentar um panorama com as primeiras iniciativas dessa natureza. Enfocamos também o papel do Estado, a partir da implantação de órgãos e a elaboração de programas, políticas e ações que visam garantir a efetivação do acesso e a permanência dos cotistas.

2.1 O SISTEMA DE COTAS NO BRASIL

Sabemos que as discussões e as reivindicações com o objetivo de favorecer a integração de determinado segmento da população não são recentes em nosso país. Elas se fizeram presentes nos séculos XIX e XX e foram intensificadas no século XXI com a atuação de vários grupos ligados a diversos movimentos sociais. Em 1948, e depois de duas grandes guerras mundiais, os líderes políticos dos países vencedores fundaram a Organização das Nações Unidas (ONU) e mobilizaram a sociedade, fortalecendo a atuação desses grupos para a elaboração de documentos internacionais que garantissem a igualdade de acesso aos seus direitos. No entanto, vários embates foram necessários para vencer o regime ditatorial, em uma caminhada difícil, atravessando um estreito caminho de uma transição política rumo a um regime mais democrático.

De acordo com Gomes (2005), a adoção de ações afirmativas como uma política social teve seu início nos Estados Unidos, “concebidas inicialmente como mecanismo para solucionar o problema da marginalização social e econômica do negro, e, posteriormente, estendidas às mulheres, a outras minorias étnicas raciais, aos índios e a pessoas com deficiência”.

No Brasil, o movimento pela adoção de ações afirmativas intensifica-se na década de noventa com a atuação do Movimento Negro, que reivindicava ações concretas para a superação das desigualdades presentes na sociedade e que aos poucos se tornaram reconhecidas como um conjunto de políticas públicas que devem ser dotadas pelo Estado no intuito de sanar as desigualdades históricas e sociais, que ainda persistem em nosso meio e que só poderão ser rompidas com ações focadas nos grupos sociais com histórico de exclusão.

Um marco histórico para o Brasil nesse sentido foi a promulgação da Convenção pela Luta Contra a Discriminação no Ensino, adotada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura em 1960, através do

Decreto 63.223 de 6 de setembro de 1968, expressando que fosse executada inteiramente o seu teor. Um dos princípios da referida Convenção tem o intuito de coibir qualquer conduta de:

Distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente:

- a) Excluir uma pessoa ou um grupo de acesso aos diversos graus e tipos de ensino;
- b) Limitar a um nível inferior a educação de uma pessoa ou de um grupo;
- c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos;
- d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem.

§2. Aos efeitos da presente Convenção, a palavra "ensino" se refere em seus diversos tipos e graus, e compreende o acesso ao ensino, ao nível e à qualidade desta e as condições em que se dá (Convenção pela Luta Contra a Discriminação no Ensino, art.1º)¹³

Nesse sentido, e buscando também assegurar a igualdade material, em 1968 o Brasil ratificou a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, aprovada pela ONU em 1965, assinalando em um de seus considerandos que:

Todas as doutrinas de superioridade fundamentadas em diferenças raciais são cientificamente falsas, moralmente condenáveis, socialmente injustas e perigosas, e que não existe justificativa, onde quer que seja, para a discriminação racial, nem na teoria e tampouco na prática.

Entendendo que o caminho percorrido na busca por uma cultura dos direitos humanos está registrado em vários pactos e tratados, o Brasil dá mais um passo nessa direção ao assumir, em 1972, na forma de decreto¹⁴, o compromisso de executar e cumprir o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em dezembro de

¹³ Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf> Acesso em 18 de jan. 2013

¹⁴ Decreto nº 591, de 06 de julho de 1972. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm>. Acesso em: 19.set.2013.

1966. Com relação à educação, o Pacto afirma, no parágrafo primeiro do artigo 13 que

Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

O parágrafo em destaque nos faz refletir sobre a necessidade de desconstruir a cultura herdada do colonialismo e do regime escravocrata que prevaleceu no Brasil por mais de três séculos, e que, ainda hoje, continua arraigada em nossos discursos e práticas. O conteúdo desse parágrafo é rico em seu contexto, pois ressalta que a educação deverá fortalecer e capacitar as pessoas para o exercício e o respeito aos direitos humanos. Ele sugere o caminho ético a ser seguido para que possamos encontrar o equilíbrio entre culturas diversas, exercitando a tolerância e o respeito ao outro.

É importante ressaltar também que, mesmo sob o regime militar, o povo brasileiro corrobora com o pensamento de que as diferenças entre os homens não são motivos para práticas de injustiças uns com os outros. Esse consenso expresso pela ratificação de pactos, tratados e convenções impulsionou cada vez mais as reivindicações de direitos por vários grupos fortalecendo a resistência em aceitar uma cultura dominante. Na história brasileira, os negros foram os que mais lutaram contra essa cultura dominante. Segundo Moura (2004), várias foram as formas de resistência: as Irmandades religiosas, Candomblés, Levantes, através da imprensa, do teatro e da formação de Quilombos, sendo este último, “do ponto de vista de organização e de continuidade histórica, a maior expressão de resistência à escravidão. O referido autor ressaltava que “essa tendência do negro se organizar não surge por acaso:

Na área profissional, na empresa, na escola, no âmbito social mais abrangente, o negro sofre um processo de peneiramento e discriminação tão intenso e constante que se não tivesse se organizado estaria fadado a destruição biológica. Essa continuidade organizacional, a que vem dos quilombos e passa pelas favelas e alagados atuais - cria patamares amortecedores à sua destruição. Temos, assim, na sociedade brasileira vários tipos de organizações específicas que o elemento negro criou para se autodefender da sociedade discriminatória. Essas organizações percorrem toda a extensão do período escravista, continuam após a escravidão e persistem até hoje (MOURA, 2004, p. 44).

Como exemplo concreto da articulação dessas organizações, podemos citar o Movimento Negro Unificado (MNU) que surge em 1978. Criado a partir de um ato público, contou com a participação de Clóvis Mora e Abdias Nascimento dentre os organizadores do evento, que tinha como objetivos a instituição de cotas, reparações e a legalização das terras dos quilombos. Neste estudo, nosso olhar estará focado no primeiro objetivo.

Como exemplo da resistência e da participação política do negro no campo da educação, no ano de 1983, o ativista negro Abdias Nascimento, então Deputado Federal, apresentou no Parlamento o projeto de Lei nº 1.332/1983¹⁵ - primeira proposta de ação afirmativa que propunha algumas demandas consideradas urgentes para o Movimento Negro, entre elas, um percentual de 20% de cotas para negros nos serviços públicos, além da oferta de 40% de bolsas de estudos para estudantes negros em todos os níveis de ensino e a afirmação histórica da população negra. Isso foi feito através da incorporação de uma imagem positiva do povo africano, prevendo no art. 8º do referido projeto de lei a inclusão da história da África nos currículos escolares em todos os níveis de ensino, de forma que o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, em conjunto com entidades negras e intelectuais, passaram a estudar e programar modificações curriculares, no sentido de:

Art. 8º I - Incorporar ao conteúdo dos cursos de História Brasileira o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à civilização brasileira, sua resistência contra a escravidão, sua organização e ação (a nível social, econômica e político) através dos quilombos, sua luta contra o racismo no período pós-abolição;

¹⁵ Disponível em: <http://www.abdias.com.br/atuacao_parlamentar/deputado_lei.htm>. Acesso em: 19 set.2013.

II - Incorporar ao conteúdo dos cursos sobre História Geral o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas, particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão européia do continente africano;

III - Incorporar ao conteúdo dos cursos optativos de estudos religiosos o ensino dos conceitos espirituais, filosóficos e epistemológicos das religiões de origem africana (candomblé, umbanda, macumba, xangô, tambor de minas, batuque, etc.);

IV - Eliminar de todos os currículos referências as africano como "um povo apto para a escravidão", "submisso" e outras qualificações pejorativas;

V - Eliminar a utilização de cartilhas ou livros escolares que apresentem o negro de forma preconceituosa ou estereotipada;

VI - Incorporar no material de ensino primário e secundário a apresentação gráfica da família negra de maneira que a criança negra venha a se ver, a si mesma e à sua família, retratada de maneira igualmente positiva àquela em que se vê retratada a criança branca;

VII - Agregar ao ensino das línguas estrangeiras européias, em todos os níveis em que estas são ensinadas, o ensino de línguas africanas (yoruba ou Kriwahili) em regime opcional;

VIII - Incentivar e apoiar a criação de Departamentos, Centros ou Instituto de Estudos e/ou Pesquisas Africanos e Afro-Brasileiros, como parte integral e normal da estrutura universitária, particularmente nas universidades federais e estaduais. (Lei nº 1.332/1983. Art. 8º)

Percebemos que a proposta que antecede a atual Constituição Federal, era bastante ousada para sua época, quando o Brasil vivia sob o regime militar, e demonstrava que a luta e a resistência do Movimento Negro foram fundamentais para a incorporação de políticas públicas que atendessem às suas necessidades. Se o projeto tivesse sido aprovado na época, certamente, a política de ação afirmativa para o reconhecimento e a valorização da diversidade que compõem a cultura brasileira já teria cumprido o papel de equalizar as desigualdades étnicas e o combate ao racismo. Ou, ao menos, já teriam avançado nesse sentido.

Outra ação política que merece destaque foi a realização da primeira “Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”, realizada em 20 de novembro de 1995, data que marcou os 300 anos do assassinato de Zumbi dos Palmares. Na ocasião, os representantes dos movimentos sociais entregaram ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o “Programa para Superação do

Racismo e da Desigualdade Racial”. O programa pautava-se na realidade brasileira, denunciava a situação em que viviam os negros no Brasil e exigia mudanças e aplicação das leis. Esse manifesto influenciou o direcionamento da luta contra o racismo.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 foi o marco expressivo para a ratificação dos direitos civis, sociais, políticos, econômicos, culturais e coletivos. No âmbito educacional, o artigo 205 afirma que a conquista maior se deu especialmente pelo princípio da “igualdade de condições para acesso e permanência na escola e a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988).

Fortalecidos pela nova Constituição, o povo brasileiro, através dos mais variados grupos sociais, retomou e intensificou a luta pela afirmação de direitos e por transformações de ordem social que garantissem, de fato, a inclusão de grupos que sofreram e que sofrem qualquer tipo de preconceito ou discriminação, e que, por conta disso, ficaram sempre à margem de qualquer oportunidade.

Como resultado da mobilização social, podemos afirmar que, no âmbito educacional, uma grande conquista foi o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Eles foram o resultado da participação da sociedade civil em diversas conferências temáticas desenvolvidas ao longo do processo de redemocratização do Brasil, que teve seu percurso aberto a partir da Constituição de 1988, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que estabeleceu as diretrizes e bases para a educação nacional, em articulação com outros dispositivos, como os tratados, pactos, fóruns e conferências que intensificaram a agenda das políticas públicas voltadas para a efetivação dos direitos humanos. Em nível internacional, um marco referencial para a construção histórica das ações afirmativas foi a realização da Conferência de Viena, em 1993, resultado do quadro generalizado das situações e ações de violações dos direitos em todo o mundo. Na ocasião,

Art. 25 - A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos apela à Comissão dos Direitos do Homem para que analise formas e meios de promover e proteger eficazmente os direitos das pessoas pertencentes a minorias tal como estabelecido na Declaração sobre os Direitos de Pessoas pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e linguísticas. (DECLARAÇÃO DE VIENA, 1993)

Destarte, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos convidou os Estados e a comunidade internacional à promoção e proteção dos direitos das pessoas pertencentes a grupos considerados excluídos, de modo que

Art. 27 - As medidas a adotar, se necessárias, deverão consistir, nomeadamente, em facilitar a participação plena dessas pessoas em todos os aspectos da vida política, social, religiosa e cultural da sociedade e no progresso econômico e desenvolvimento dos seus países. (DECLARAÇÃO DE VIENA, 1993).

Foi nessa perspectiva, e com o objetivo de orientar as políticas públicas brasileiras para as questões dos direitos humanos, que o Ministério da Justiça, contando com a colaboração de diversas organizações da sociedade civil, iniciou em 1995 a elaboração da proposta da primeira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos. Isso foi feito através de seminários regionais e consulta à sociedade civil organizada, culminando com a apresentação da proposta na I Conferência Nacional de Direitos Humanos, em 1996, passando por duas revisões, em 2002 e 2009, respectivamente. Assim surgiu o marco referencial para a construção de uma cultura de direitos humanos, ao apresentar propostas concretas visando combater ações de violações que inviabilizam uma convivência pacífica - fator indispensável em uma sociedade democrática.

As propostas referentes ao acesso ao ensino superior foram, então, aprofundadas e consolidadas pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que propõe como ação programática para a educação superior o desenvolvimento de:

Políticas estratégicas de ação afirmativa na IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e, aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros segmentos geracionais e étnico-raciais (PNEDH, 2007).

Uma boa definição para as políticas de ação afirmativa, proposta pelo PNEDH, é de que são:

Medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres, dentre outros grupos. As ações afirmativas, enquanto políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade. Através delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva. (PIOVESAN, 2005. p.39).

Nesse sentido, John Rawls (2011, p. 583), em sua obra *O liberalismo político*, argumenta:

Sobre valores políticos compartilhados por cidadãos livres e iguais que não se imiscui nas doutrinas abrangentes deles, contanto que estas doutrinas sejam compatíveis com uma sociedade democrática e que os cidadãos que prevalecem e exercem o poder agem com base em doutrinas abrangentes irreconciliáveis, mas razoáveis [...]. Assim a justiça como equidade dirige-se, não tanto aos constitucionalistas, mas aos cidadãos de um regime constitucional, Apresenta uma maneira pela qual eles podem conceber seu status comum e garantido de cidadãos iguais e procura conectar determinado modo de entender a liberdade e a igualdade com uma concepção específica de pessoa que penso ser congenial às noções compartilhadas e às convicções fundamentais implícitas na cultura política de uma sociedade democrática. Quiça dessa maneira o impasse quanto à compreensão da liberdade e da igualdade possa pelo menos ser esclarecido intelectualmente, se não mesmo resolvido.

Outra definição das ações afirmativas encontra-se expressa no Estatuto da Igualdade Racial (2010), que as define como “Programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (inciso VI, Parágrafo único, Art. 1º). E acrescenta que:

Art. 2º - É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores culturais e religiosos.

Vale ressaltar ainda que, mesmo com todos os avanços no plano normativo e com o reforço do Estatuto da Igualdade Racial, que adota como diretriz político-jurídica a inclusão das vítimas de desigualdades étnico racial-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira e com a aprovação da constitucionalidade das cotas, as alterações continuam em relação aos modelos de ação afirmativa adotada para o acesso às universidades brasileiras.

Do outro lado da arena, estão as mídias que defendem a opinião de alguns setores conservadores representados por intelectuais defensores da mestiçagem. Mestiçagem essa que camufla, muitas vezes, a visão eurocêntrica. Eles não concordam com as políticas de ações afirmativas e tentam demonstrar que não há racismo no Brasil e que o Estado não pode ser responsabilizado por um crime que foi cometido por particulares, como os senhores de escravos. Só que é preciso lembrar que o Estado brasileiro não só apoiou o sistema de escravidão, mas também adotou mecanismos legais que comprovam a exclusão dos escravizados e assumiu seu preconceito através do Decreto 1.331, de 17 de fevereiro de 1854¹⁶, conhecido como Reforma Couto Ferraz, que aprovou o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário, e em que constava, em seu parágrafo terceiro do artigo 69: “os escravos e descendentes destes não seriam admitidos à matrícula nem poderiam frequentar as escolas”.

Por outro lado, como já colocado anteriormente, podemos acompanhar, ao longo da história, a resistência e a força do Movimento Negro para a conquista de seus direitos, no entanto, essa força não conseguiu superar o que Bourdieu chama de “os determinismos sociais que reproduzem a cultura dominante”. O autor anuncia a causa dessa dificuldade em garantir a emancipação efetiva dos sujeitos quando afirma que “a função do ensino é legitimar a cultura dominante” e acrescenta que “a escola apesar das mudanças da estrutura social, sempre ocupou posições homólogas no sistema das relações que a uniam às classes dominantes” (BOURDIEU, 2013, p. 166). Para superar essa cultura dominante, seria necessário investir maciçamente na formação em/para os Direitos Humanos dos profissionais da educação, caso contrário, como afirma o próprio Bourdieu (2013, p. 232):

¹⁶ Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> Acesso em 27 de fev. 2013.

A instituição escolar como única a deter completamente, em virtude de sua função própria, o poder de selecionar e de formar, por uma ação que se exerce sobre todo o período da aprendizagem, aqueles aos quais ela confia a tarefa de perpetuá-la e se encontra portanto na posição por definição a mais favorável para impor as normas de sua autoperpetuação, no mínimo, o fará usando do seu poder de reinterpretar as normas externas; pelo fato enfim de que os docentes constituem os produtos mais acabados do sistema de produção que eles são, entre outras coisas, encarregados de reproduzir.

As causas dessa cultura dominante vêm sendo discutidas em nível internacional e nacional e incorporadas no ordenamento jurídico. Durante a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, na África do Sul, em 2001, todos os países que se fizeram presentes, entre eles o Brasil, reconheceram os efeitos do colonialismo e suas consequências e lamentaram que “os efeitos e a persistência dessas estruturas e práticas estejam entre os fatores que contribuem para a continuidade das desigualdades sociais e econômicas em muitas partes do mundo ainda hoje”¹⁷.

Durante a conferência, cerca de 170 países, dentre eles o Brasil, reconheceram a escravidão, o tráfico de escravos e o colonialismo como crime contra a humanidade, estabelecendo “recursos e medidas eficazes de reparação, ressarcimento, indenização e outras medidas”. Nesse momento, o governo brasileiro assumiu o compromisso de investir em políticas de ação afirmativa, proporcionando a redistribuição e o reconhecimento do direito do acesso aos bens sociais e culturais para o seu público específico. Além disso, a Declaração (2001, p. 34) afirma que:

Deve ser assegurado às vítimas das violações dos direitos humanos resultantes do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, especialmente à luz de sua situação social, cultural e economicamente vulnerável, o acesso à justiça, bem como assistência jurídica, quando necessário, recursos e proteção efetivos e adequados, incluindo o direito a obter justa e adequada indenização ou satisfação por qualquer dano sofrido como resultado de tal discriminação, de acordo com o que está consagrado em vários instrumentos regionais e internacionais de direitos humanos, em particular na Declaração Universal de Direitos Humanos e na Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial.

A importância de trazer à tona esse reconhecimento e o compromisso por parte do Estado brasileiro é porque a natureza sutil do racismo e da discriminação

¹⁷ Trecho extraído do Declaração e Programa de Ação, realizada em 2001. Material disponível em: <<http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00001626.pdf>>. Acesso em: 20 set.2013.

faz com que a sociedade não perceba, e o que é pior, negue a sua existência. Para contribuir para uma prática eficaz no sentido de combater o racismo e a discriminação, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos elenca seis dimensões, dentre elas, o “Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações” (PNEDH 2007).

Ademais, este trabalho de reconstrução histórico-cultural precisa, sobretudo, levar em consideração as relações que se dão nos espaços escolares e na forma como os indivíduos que integram esse meio, estão tendo acesso às informações sobre os documentos que lhes garantem a efetivação de tal direito, como as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que modificaram a LDB 9394/96, passando a vigorar da seguinte forma:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

Começamos, então, a ver se materializar a força do Movimento Negro, no que diz respeito à afirmação de seus direitos e o reconhecimento da sua participação no processo formação da população brasileira. O projeto que Abdias Nascimento propunha em 1983 já se expressava em documentos oficiais e obrigava as instituições escolares a cumprirem seu dispositivo. No entanto, a sua efetivação, na prática, vem demandando ainda muitos esforços e caminha a passos lentos justamente pela falta de preparação dos profissionais da educação e de materiais didáticos apropriados para cumprir a contento o que está expresso na lei.

Essa força mobilizadora impulsionou, mesmo que paulatinamente, o percurso para a positivação das ações afirmativas. Depois da proposta de um Projeto de Lei

apresentado por Abdias Nascimento, com o objetivo de atender às demandas da população negra, em 1999 foi encaminhado ao Senado Federal uma solicitação de um sistema de cotas para acesso ao ensino superior, através do Projeto de Lei de autoria da senadora Nice Lobão, do Partido da Frente Liberal (PFL), que tramitava no Senado por vários anos, sendo inclusive motivo de apreciação a partir de outros projetos considerados como propostas similares. Foi com o fortalecimento do movimento negro e do movimento estudantil que novas discussões sobre demandas consideradas urgentes para estes movimentos foram sendo incorporadas às discussões ao longo do processo e resultaram em uma nova proposta, que foi apresentada posteriormente no Senado sob o Projeto de Lei nº 180/2008.

A principal diferença entre os dois projetos que previam um sistema de cotas para as universidades, é que o primeiro propunha uma seleção diferente. Ao invés de fazer uma prova, os candidatos cotistas seriam selecionados tomando como referência o seu Coeficiente de Rendimento Escolar (CRE), constante no seu histórico do Ensino Médio. O segundo, resultado das discussões das entidades que participaram das discussões do projeto inicial, incorporaria ao novo Projeto a proposta da questão étnica e social com critérios de renda. Muitos outros projetos de leis, reivindicando uma política de acesso ao ensino superior, tramitavam dentro do Senado, porém, foram estes dois projetos que influenciaram a construção de políticas de cotas adotada por várias universidades brasileiras desde 2003.

Na prática, com relação às políticas de acesso ao ensino superior por meio de cotas, o primeiro passo foi dado pela UnB, primeira universidade federal a adotar um sistema de reserva de vagas para negros. Segundo o Plano de Metas e Integração Social, Étnica e Racial da UnB¹⁸, elaborado em 2003, para concorrer às vagas reservadas por meio do sistema de cotas, o candidato, sendo de cor preta ou parda, poderia declarar-se negro e optar pelo sistema de cotas. Ao optar pelo sistema de cotas, o indivíduo era fotografado no momento da inscrição e a foto seria usada para ser analisada por uma comissão de especialistas. O sistema adotado visava proporcionar o acesso e a permanência de negros e indígenas à universidade e, ainda, o apoio ao ensino público do Distrito Federal.

¹⁸ O Plano de Metas e Integração Social, Étnica e Racial da UnB está disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul01/pdf/metas.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.

Implantado em 2004, essa forma de seleção gerou muita polêmica e foi muito explorada pela mídia nacional quando, em 2007, dois irmãos gêmeos idênticos, Alan e Alex, inscreveram-se pelo sistema de cotas. Alan foi selecionado e Alex não pode concorrer dentro do sistema de cotas, pelo fato da comissão avaliadora não tê-lo considerado negro, sendo dessa forma transferido para a seleção por concorrência geral. Alex recorreu da decisão e, em julho de 2007, a UnB avaliou como procedente sua concorrência dentro das cotas.

O caso dos dois gêmeos mereceu uma reportagem que foi capa principal da revista *Veja*¹⁹ na época, com a manchete “Gêmeos idênticos, Alex e Alan foram considerados pelo sistema de cotas como branco e negro. É a mais pura prova de que raça não existe”. A manchete resume toda a matéria, que, além de estampar a foto dos irmãos, trazia ainda várias fotos de celebridades negras brasileiras que, com o apoio de estudos, mostram que alguns destes famosos têm mais ascendência europeia que africana. Comprovando que raças não existem, os autores defendem que: “depois de Freyre, a miscigenação racial foi sendo gradualmente aceita até se transformar, hoje, num valor cultural dos brasileiros. A música popular, por exemplo, não cansa de festejá-la. O país tem orgulho da beleza de suas mulatas”.

Na verdade, nesta frase há uma tentativa de valorizar apenas a mestiçagem biológica e cultural quando foca na democracia racial no Brasil, defendida na obra de Gilberto Freyre, mas que desconsidera que a miscigenação social é quase inexistente. Isso porque não conseguíamos encontrar negros nos postos de trabalho de alto prestígio social, nem tão pouco na universidade. Mais adiante, na mesma reportagem, a frase do sociólogo Simon Schwartzman, ex-presidente do IBGE, reforça a suposta harmonia que havia nas relações sociais dos brasileiros, ao expressar que:

O preconceito racial existe, mas existe também um histórico de convivência amigável, de aceitação das diferenças raciais, religiosas e culturais que representam um patrimônio a ser aperfeiçoado. Por que não progredir nesse caminho, em vez de dividir a sociedade em raças estanques?

A situação vivenciada e a repercussão na mídia fizeram com que a UnB reavaliasse seus métodos de avaliação para a identificação do aluno que concorria

¹⁹ Revista *Veja* publicada em 2007. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/060607/p_082.shtml>. Acesso em: 20 set. 2013.

pelas cotas raciais, passando a adotar outro critério de seleção - a entrevista. Caso o candidato tivesse sua inscrição homologada no sistema de cotas em vestibulares anteriores, ele estaria dispensado de participar da entrevista. No entanto, do contrário, se indeferida a inscrição no sistema de cotas, o candidato não poderia pleitear tal condição nos vestibulares subsequentes.

Em 2009, o caso foi parar no Supremo Tribunal Federal, quando o Partido Político Democratas (DEM) entrou com a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental. Na ocasião, o caso foi dado entrada pela advogada Roberta Fragoso Menezes Kaufman, que alegou a inconstitucionalidade do sistema, requerendo:

- a) que se suspenda a realização do registro dos alunos aprovados no vestibular de julho de 2007, mediante sistema universal e o sistema de cotas para negros, na UnB;
- b) que o CESPE divulgue nova listagem de aprovados, considerando todos os candidatos como se estivessem sido escritos no sistema universal de ingresso na universidade, a partir das notas de cada candidato, independente do critério racial;
- c) que o CESPE se abstenha de publicar quaisquer editais para selecionar e/ou classificar candidatos para ingresso na UnB com acesso diferenciado;
- d) que os juízes e Tribunais de todo país suspendam todos os processos que envolvam a aplicação do tema cotas raciais para ingresso nas universidades (ADPF 186, 2012, p. 6).

Quanto à solicitação da suspensão da matrícula dos alunos que optaram pelo sistema de cotas e o fim do sistema, o Presidente do Supremo Tribunal (STF), o Ministro Gilmar Mendes, na época, decidiu pelo indeferimento, argumentando que a UnB, desde 2004, já adotava o sistema, e acrescentando que a arguição havia ocorrido após a divulgação do resultado do vestibular.

Em 2012, a constitucionalidade das cotas no Supremo Tribunal Federal entrou novamente em pauta e foi julgada, por unanimidade, improcedente. Para o relator, o Senhor Ministro Ricardo Lewandowski:

Isso posto, considerando, em especial, que as políticas de ação afirmativa adotadas pela Universidade de Brasília (i) têm como objetivo estabelecer um ambiente acadêmico plural e diversificado, superando distorções sociais historicamente consolidadas, (ii) revelam proporcionalidade e a razoabilidade no concernente aos meios empregados e aos fins perseguidos, (iii) são transitórias e preveem a revisão periódica de seus resultados, e (iv) empregam métodos seletivos eficazes e compatíveis com o princípio da dignidade humana, julgo **improcedente** esta ADPF (ADPF 186, 2012, Voto relator/Parecer constitucionalidade das cotas STF, p. 47 - grifos do autor).

É importante enfatizar que a vitória no plano normativo não se deu de forma passiva; muitos embates foram travados nos debates²⁰ que antecederam a aprovação do Parecer. Roberta Kauffman, advogada do DEM, autor da ação que questionava as cotas, argumentou que o Estado, ao adotar as cotas, estaria criando um modelo de estado racializado. Ela defendeu que “não existe racismo bom. Não existe racismo politicamente correto. Todo racismo é perverso e precisa ser evitado” (SISTEMA..., 2012, p. 1). Juliana Ferreira Correia, que representava o Movimento Pardo-Mestiço, se manifestou contra, questionando que “pardos e negros não são iguais. O estudante precisa negar sua própria identidade para conseguir o benefício e isso seria um genocídio racial assumido com 43% da população brasileira” (REPRESENTANTES..., 2012, p. 1).

É perceptível que os argumentos contrários tentam reverter o foco da lente para outro tipo de racismo que essa ação afirmativa poderia desencadear. Racismo contra os brancos e contra os pardos, mas que não apresentam alternativas, a não ser tentar provar que a igualdade formal posta na lei é suficiente para combater o racismo. Até mesmo alguns argumentos favoráveis, como o do ministro Gilmar Mendes²¹, criticou o modelo adotado pela UNB por se basear apenas em critérios exclusivamente raciais, pois reduzido número de estudantes negros nas universidades é resultado de um processo histórico decorrente do modelo escravocrata adotado no Brasil somado à baixa qualidade da escola pública.

Quanto aos meios empregados pela UnB, de sustentação da política implementada em seu Plano de Metas, estão previstos programas de permanência

²⁰ Disponível em:

<<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=205874&caixaBusca=N>>.

Acesso em: 22 set.2013.

²¹ Disponível em:

<<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206031&caixaBusca=N>>.

Acesso em: 30 set.2013.

para grupos específicos, como bolsas de manutenção e auxílio-moradia para estudantes indígenas e negros em situação de carência, com base em três pilares de sustentação - dois de cunho acadêmico, sendo o primeiro para apoio psicopedagógico ou de tutoria, que qualquer calouro pode solicitar caso demonstre dificuldade no desenvolvimento de tais atividades. O segundo é para acompanhar o funcionamento das ações afirmativas, avaliar seus resultados e sugerir melhorias. Enquanto isso, o terceiro conta com uma ouvidoria destinada a promover a inclusão do seu público-alvo através de um Programa de Acompanhamento Permanente nas escolas públicas do Distrito Federal, especialmente em regiões de baixa renda, para os alunos interessados em se inscrever no vestibular da UnB.

Vale ressaltar que uma divulgação publicada em janeiro de 2014, pelo jornal *Correio Brasiliense* (ALCÂNTARA, 2014), assinala que, desde que as ações afirmativas foram adotadas pela UnB até o ano de 2013, 18% dos alunos formados entraram pelo sistema de cotas. Esse aumento, embora gradativo, demonstra que a cor da universidade está mudando e que já podemos perceber que esse caminhar poderá proporcionar a construção de uma universidade plural. No entanto, sabemos que isso, por si só, não é suficiente, será preciso reforçar o papel da universidade no sentido de podermos avançar para a convivência pacífica que respeite todas as diferenças. Será preciso voltar o olhar não só para o acesso, mas, sobretudo, começar a discutir e planejar os insumos necessários para garantir a permanência dos cotistas.

Em consulta ao sitio da UnB²², verificamos que, para ingresso em 2014, a universidade ofereceu como forma de seleção o vestibular tradicional, o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e o SISU. As vagas dos cursos para o primeiro semestre foram distribuídas da seguinte forma: 50% das vagas nos cursos de graduação oferecidos pela UnB compreenderam a análise das notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2013. Os 50% restantes das vagas foram preenchidos pelos estudantes participantes do PAS. O vestibular foi utilizado para o ingresso no segundo semestre, além do seu tradicional sistema de cotas.

O SISU obedece aos critérios estabelecidos pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, no Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, e na Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, do MEC. Dentro desse sistema, ainda

²² Disponível em:

<http://www.unb.br/estude_na_unb/formas_de_admissao>. Acesso em: 30 de set. 2013.

há o benefício de 20% de bônus para candidatos pertencentes aos cursos dos Campi UnB – Ceilândia, Gama e Planaltina, que concluíram pelo menos duas séries do Ensino Médio nas localidades de sua abrangência para cada campus e são considerados de baixa renda - caso não sejam eliminados. O candidato deve indicar no momento de sua inscrição que deseja utilizar o bônus disponibilizado para os cursos dos Campi UnB. Caso o candidato não comprove que estudou pelo menos dois anos em escola pública nas localidades citadas, ele é eliminado, perdendo o direito à vaga.

Na região Nordeste, uma das experiências que merece ser registrada, é a da UFAL, que, em 2003, através do seu Conselho Universitário CONSUNI/UFAL, institui um Programa de Políticas Afirmativas para Afrodescendentes no Ensino Superior, através da resolução Nº 33/2003-CONSUNI²³ que previa dentre seus objetivos a “Criação de Política Pública de Cotas para a UFAL, contemplando um Programa de Metas que possibilite o acesso e a permanência dos alunos/as”. No ano seguinte, a Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) publica o Edital 01/2004 com oferta de reserva de vagas nos seguintes termos:

2.3 – Cotas para Candidatos Afro Descendentes

Os candidatos afros descendentes que estejam cursando integralmente e exclusivamente o Ensino Médio na rede pública ou que tenham cursado os três anos do Ensino Médio exclusivamente em escolas públicas, poderão optar pelas cotas de 20% das vagas de cada curso ofertado pela UFAL, para ingresso em 2005.

2.3.1 – Declaração da Afro Descendência

O candidato afro descendente no momento da inscrição deverá se autodeclarar preto ou pardo, conforme a metodologia adotada pelo IBGE nas pesquisas do censo populacional e comprovar que cursou ou cursa o ensino médio exclusivamente e integralmente, em escola pública.

2.3.2 – Candidatos Afro Descendentes Oriundos do Supletivo

A inscrição de candidatos afro descendentes que concluíram o Ensino Médio através dos Exames Supletivos, só será aceita caso comprovem, através de declaração, que tenham feito curso preparatório para os referidos exames, em escola pública.

²³ http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/normas/documentos/resolucoes/resolucao_33_2003_consuni
Acesso em 20 de set. de 2014.

Em 2004, uma nova resolução²⁴ do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) redefine as normas para acesso aos cursos de graduação da instituição e no ano seguinte a COPEVE publica o Edital Nº 01/2005 obedecendo as novas regras com a seguinte redação

2.2.10 – Reserva de Vagas para População Negra

Será estabelecida uma cota de 20% (vinte por cento) das vagas de cada Curso de Graduação ofertado pela UFAL, para a população negra segundo a metodologia do IBGE, oriunda exclusivamente e integralmente de Escolas de Ensino Médio Públicas. O percentual acima definido será distribuído da seguinte forma: 60%(sessenta por cento) para as mulheres negras e 40%(quarenta por cento) para os homens negros.

2.2.10.1 – Declaração para Reserva de Vagas

No momento da inscrição o candidato que optar por concorrer no Processo Seletivo 2005 pela reserva de vagas deverá se auto declarar preto ou pardo, conforme a metodologia adotada pelo IBGE nas pesquisas do censo populacional, assinando a auto declaração no verso do Requerimento de Inscrição e, ainda, comprovar que cursou ou cursa o Ensino Médio exclusivamente e integralmente, em Escola Pública.

2.2.10.2 – Candidatos Oriundos do Supletivo

A inscrição dos candidatos que se enquadram no item 2.2.10 e concluíram o Ensino Médio através dos Exames Supletivos, só será aceita caso comprovem, através de declaração, que tenham feito curso preparatório para os referidos exames em escola pública.

Um fato que merece destaque é a previsão de um percentual de vagas para as mulheres. O recorte adotado é significativo porque apresenta o desejo de equalizar, além das desigualdades étnicas, as de gênero. O programa aprovado teve como referência um documento elaborado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEABI/UFAL).

Com a aprovação da Lei 12.711/2012, a UFAL, através da Resolução Nº 54/2012/CONSUNI, normatiza a reserva de vagas (cotas) do Processo Seletivo de Ingresso nos seus cursos de graduação para alunos oriundos de escolas públicas, nos termos desta Lei, estabelecendo para o ano de 2012 um percentual de 25%. Em

²⁴ Resolução Nº 9/2004 – CEPE disponível em <http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/normas/documentos/resolucoes/document.2005-05-19.6228853014> Acesso em 20 de set. de 2014.

2013 e 2014²⁵, foram estabelecidos os percentuais de 30% e 40%, respectivamente. Dentro deste universo, permanecem os percentuais de 60%(sessenta por cento) para as mulheres negras e 40%(quarenta por cento) para os homens negros.

De acordo com o Relatório de Gestão 2013 da UFAL²⁶, a instituição desenvolve o Programa de Ação Afirmativa da UFAL - ÔDE AYÉ – que oferta anualmente 30 bolsas de Extensão no valor de R\$ 400, 00, pagas com recursos próprios. O programa tem por objetivo proporcionar a inclusão do estudante cotista no âmbito acadêmico, através do desenvolvimento de ações de pesquisa e de extensão, e desenvolver estudos relativos às relações étnico-raciais e ao processo de implementação da Lei 10.639/03 nas redes de ensino, além de contribuir para a formação profissional e cidadã dos estudantes. O programa encontra-se sob a responsabilidade da Pró-reitoria de Extensão, coordenado conjuntamente com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB a quem cabe à seleção e a capacitação dos estudantes bolsistas. Criado em 1981 e considerado um dos mais antigos, o NEAB/UFAL foi responsável pelo estudo e a implantação do Memorial Zumbi na Serra da Barriga e que resultou na inauguração do Parque Memorial Quilombo dos Palmares²⁷, em 2007, pela Fundação Cultural, reconstituindo o cenário do primeiro refúgio utilizado pelos negros para se esconder e resistir à escravidão no Brasil.

Além do Programa ÔDE AYÉ, a UFAL conta com 25 bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC-AF, pagas com recursos do CNPq, e com 28 bolsas pagas pelo Programa Permanência, pagas com recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O professor da Universidade Federal Rural da Pernambuco (UFRPE) Moisés de Melo Santana, em um de seus textos, intitulado *A proposta de cotas para negros/as na Universidade Federal de Alagoas: Contemplando a Raça e o Gênero*, publicado pelo MEC em 2006, ao falar sobre o compromisso da UFAL, afirma que

²⁵ Resolução Nº 76/2013-CONSUNI/UFAL e Resolução Nº 60/2014-CONSUNI/UFAL disponível em <http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/conselhos-superiores/consuni/resolucoes/diversas/cotas> Acesso em out. de 2013.

²⁶ Disponível em <http://www.ufal.edu.br/transparencia/relatorios/gestao/ano-2013/relatorio-geral/view> Acesso em out. de 2013.

²⁷ Para saber mais sobre o Memorial, cf. <http://serradabarriga.palmares.gov.br/> Acesso em out.2013.

A universidade ao assumir um programa dessa envergadura, traz para o seu seio os grandes debates que se desenvolvem no país e no mundo, relativos às formas de relações culturais entre os povos, às relações sócio-raciais e de poder, e tantas outras vertentes. Ao instituir, na academia, um programa dessa natureza, terá necessariamente que rediscutir os conhecimentos produzidos que deram origem aos racismos e às concepções de mundo eurocentradas, buscando desencadear processos produtivos policêntricos, que fundamentem as políticas que visam tanto à superação dos racismos e preconceitos quanto ao estabelecimento de novas matrizes formativas (SANTANA, 2006, p. 63).

O referido autor, também se mostra preocupado com o impacto que a política implementada poderia proporcionar, pelo fato da universidade não estar preparada estruturalmente para lidar com as dificuldades que este novo desafio deveria acarretar. O anúncio de sua preocupação na época continua tão atual que, mesmo depois da efetivação de uma política a nível nacional, as universidades brasileiras continuam enfrentando dificuldades para desenvolver ações concretas e eficazes, no sentido de construir uma universidade democraticamente plural.

Quanto aos desdobramentos da política durante esses dez anos, não foi possível observar se há um acompanhamento e a avaliação sobre a política adotada pela UFAL, pelo fato de que não encontramos disponível nenhum dado em números referente ao acesso dos estudantes cotistas e nem sobre sua situação acadêmica.

Em 2004, outra universidade Federal do Nordeste que decidiu criar um sistema de seleção por cotas foi a UFBA, disponibilizando 43% das vagas de todos os cursos para alunos oriundos de escolas públicas, das quais pelo menos 85% seriam para os candidatos que se declarassem pretos ou pardos, seguidas de algumas prioridades. Caso não fossem preenchidos os percentuais previstos, as vagas remanescentes seriam ocupadas por candidatos oriundos de escolas particulares que se declarassem pretos ou pardos. Havia também a reserva de 2% de todos os cursos para candidatos indígenas que tivessem estudado em escolas públicas da quinta série até a conclusão de Ensino Médio. Caso as vagas não fossem preenchidas, estas iriam para os demais candidatos. Nota-se, nesse caso, que a ênfase é dada no critério racial e esse aspecto é percebido pelo fato de que há também a possibilidade dos candidatos oriundos de escolas particulares, que se declararem pretos ou pardos, entrarem pelo sistema de cotas, caso o percentual de cotas previsto não seja preenchido por alunos de escolas públicas que se declararem pretos ou pardos.

Em 2005, a UFBA divulgou uma avaliação dos resultados do primeiro vestibular, verificando que:

A média geral dos candidatos selecionados inscritos como não cotistas foi 6,1 (14531,5), e a dos selecionados inscritos como cotistas foi 5,5 (13174,4). A maior diferença entre a média dos selecionados não cotistas e a dos selecionados cotistas foi encontrada no curso de Arquitetura e Urbanismo, respectivamente 6,1 (14589,1) e 4,9 (11860,0). A menor diferença foi encontrada no curso de Secretariado Executivo, respectivamente 4,9 (11654,4) e 4,8 (11499,8). Em três cursos, todos da área de Artes (Licenciatura em Teatro; Composição e Regência; Licenciatura em Desenho e Plástica), a média dos cotistas foi maior que a dos não cotistas (SISTEMA..., 2005, p. 4).

A partir desse resultado, podemos supor que os alunos cotistas, nesse caso, ao ingressarem na universidade, certamente não tiveram tantas dificuldades para acompanhar as disciplinas do curso. Contudo, a universidade criou um Programa de Ação Afirmativa na Universidade Federal da Bahia²⁸, estruturado em quatro eixos, pensando desde a preparação para o acesso até os alunos cotistas egressos, assim distribuídos: preparação, acesso, permanência e pós-permanência, que envolve, entre outras ações, o desconto e isenções nas taxas de inscrições do vestibular para candidatos carentes, reforço escolar, bolsa-residência, auxílio alimentação e preparação para a obtenção de estágios e empregos.

Na proposta elaborada, o Grupo de Trabalho enfocou o papel fundamental do MEC para o desenvolvimento de suas ações, principalmente no que diz respeito à ampliação de vagas, além da necessidade da liberação de um aporte maior de recursos para o desenvolvimento dos programas de assistência estudantil. A universidade conta ainda com uma Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil, instituída em 2006, com o objetivo de gerir as ações afirmativas e os programas de assistência estudantil no âmbito da universidade, com vistas a ampliar as possibilidades de permanência de todos os alunos que se encontrem em vulnerabilidade socioeconômica.

Em 2014, a UFBA aderiu ao SISU como única forma de ingresso e suas vagas passaram a ser distribuídas atendendo à Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa nº 18,

²⁸ O Programa de Ações Afirmativas na Universidade Federal da Bahia está disponível em: <http://www.observa.ifcs.ufrj.br/universidades/ufba/PAA_UFBA.pdf>. Acesso em: 30 set.2013.

de 11 de outubro de 2012, do Ministério da Educação. De acordo com o Edital para acesso aos cursos em 2014, a porcentagem oferecida continuou sendo de 43% e foram distribuídas de acordo com a Resolução nº 01/04, que estabelece as modalidades de suas reservas de vagas como estabelecido em seu Programa de Ação Afirmativa.

Paralelamente às iniciativas da UnB, da UFBA e da UFAL duas universidades estaduais também implantaram um modelo de reserva de vagas para acesso aos seus cursos - a UERJ e a UNEB.

O modelo adotado pela UERJ se deu a partir de lei estadual, quando:

Em 2000, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) aprovou a Lei nº 3.524/2000, que introduziu modificações nos critérios de acesso às universidades estaduais fluminenses e reservou 50% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas. E, em 2001, a Alerj aprovou a Lei nº 3.708/2001, que destinava 40% de vagas para candidatos auto-declarados negros e pardos. Em 2003, essas leis foram modificadas e substituídas pela Lei nº 4.151/2003. A legislação compreende ainda as leis nº 5.074/2007 e nº 5.346/2008 (MACHADO, 2013, p. 10).

Em 2004, foi criado o Programa de Iniciação Acadêmica (PROINICIAR)²⁹, vigente até hoje, e que tem como objetivo oferecer aos alunos cotistas bolsas, material didático, disciplinas instrumentais, oficinas, atividades culturais, inserção em práticas acadêmicas e cursos através de uma plataforma virtual, o PROINICIAR Virtual³⁰. O último levantamento apresentado no sítio da universidade³¹ revela que, desde 2003, ano em que o sistema de cotas foi instituído, até 2009, ingressaram na universidade 24.440 alunos pelas vagas regulares e 12.090 cotistas. Um fato que merece destaque é que apenas 38,7% dos alunos regulares concluíram o curso, enquanto a porcentagem de alunos cotista concluintes foi de 53%, o que nos permite concluir que estes alunos tendem a aproveitar melhor suas oportunidades.

A UNEB adotou inicialmente um sistema de cotas com oferta de vagas para negros que foi estendida aos indígenas em 2007, através da Resolução 468/2007 do

²⁹ Um programa criado para apoiar o estudante de modo a garantir-lhe a permanência na UERJ, com aproveitamento até a conclusão do curso, viabilizando o cumprimento da Lei nº 5346/08, que regulamenta o sistema de cotas como efetivo mecanismo da redução das desigualdades sociais. Disponível em: <<http://www.caiac.uerj.br/proiniciar.html>>. Acesso em: 2 out.2013.

³⁰ Ambiente virtual de aprendizagem que utiliza um software livre, de apoio, denominado *moodle* (*modular object-oriented dynamic learning environment*). Disponível em: <<http://www.caiac.uerj.br/proiniciar.html>>. Acesso em: 2 out.2013.

³¹ Disponível em: <<http://www.caiac.uerj.br/documentos/levantamento2013.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2013.

seu Conselho Universitário (CONSU). O sistema de cotas adotado pela UNEB diferencia-se dos demais pelo fato de que a reserva de vagas está prevista tanto para os cursos de graduação, como para a pós-graduação, e parte inicialmente do recorte étnico, como disposto no artigo segundo da referida resolução:

Art,2º. Do total de vagas oferecidas em cada curso de graduação ou da pós-graduação, reservar-se-ão nas seguintes proporções:

- a) 40% para candidatos negros; e
- b) 5% para candidatos indígenas (Resolução nº 468/2007/CONSU).

Após a definição do público a ser beneficiado, foram considerados aptos a concorrer à reserva de vagas “os candidatos que se autodeclararem no formulário de inscrição negro ou indígena e que tenham cursado todo o ensino médio em escola pública, possuam uma renda familiar igual ou inferior a dez salários mínimos”, conforme o Art. 4º da Resolução 468/2007. A Resolução prevê ainda a criação de um programa permanente de ações afirmativas que contará com aporte financeiro para sua execução. Em 2009, uma nova resolução modificou o artigo 4º, considerando-se aptos a concorrerem à reserva de vagas, os candidatos autodeclarados negros e indígenas que “tenham cursado todo o segundo ciclo do ensino fundamental e médio em escolas públicas e que possuam renda familiar bruta igual ou inferior a quatro salários mínimos”, conforme Resolução 710/2009.

Em 2011, a UNEB realizou uma Conferência Universitária de Ações Afirmativas com o objetivo de construir um Programa Permanente. Para a realização da Conferência, foi elaborado um documento³² orientador composto por dois textos-base tratando das ações afirmativas voltadas para negros e indígenas, além de outros textos que embasavam os nove eixos temáticos propostos para as discussões e a elaboração das propostas. Quanto ao resultado da conferência, não foi possível encontrar nenhum documento relacionado a um programa específico de ações afirmativas para o público-alvo da política. Existem, sim, vários programas de assistência estudantil para alunos que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica, tal como residência universitária, bolsa-auxílio, transporte, alimentação e viagens.

³² Disponível em: <<http://www.uneb.br/cepaia/files/2011/08/Conferencia8.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2013.

Em maio de 2014, foi criada a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e a solenidade oficial de implantação contou com a presença da ministra da SEPPIR-PR, Luiza Barros, que proferiu uma palestra sobre as Ações Afirmativas (MINISTRA..., 2014). O objetivo principal da Pró-Reitoria é ampliar as políticas de ações afirmativas direcionadas a discentes, docentes e técnicos administrativos, atuando de forma transversal dentro da universidade.

Essas são algumas das experiências adotadas no país. Sabe-se que, até a aprovação da lei de Reserva de Vagas, sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff em outubro de 2012, mais de 50 universidades públicas haviam adotado, de alguma forma, um programa de ações afirmativas. Em um balanço feito no final de 2013 e apresentado pelo Ministro de Estado da Educação, Aloizio Mercadante, o percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentaram ou concluíram o ensino superior em 1997, era de 2,2%, aumentando em 2011 para 10,7%³³. Esse aumento gradativo, provavelmente, é resultado das iniciativas de acesso a esse nível de ensino por meio de um sistema de cotas.

Segundo o estudo, em 2013 foram oferecidas nas Universidades Federais 141.953 vagas; destas, 46.137 foram ocupadas por candidatos que concorriam pelo sistema de cotas. A Lei 12.711/2012, que previa um aumento de 12,5% das vagas no ensino superior, quase triplicou essa meta, chegando a 32,5%. O balanço apresenta ainda um quadro das dez universidades brasileiras com maior número de ofertas de vagas e as dez maiores ofertantes em porcentagem de vagas, conforme descritas abaixo:

³³ Dados do Balanço da Política de Cotas apresentado em agosto de 2013 pelo Ministro Aloizio Mercadante, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19032:politica-de-cotas-supera-metas-em-seu-primeiro-aniversario-&catid=372&Itemid=86>. Acesso em: 31 ago.2013.

Tabela 2 - Universidades Federais - 10 maiores ofertantes em nº de vagas (2012-2013)

Nome IES	UF	Vagas Ofertadas	Vagas Cotas	Vagas Cotas (%)
Universidade Federal do Pará	PA	8.569	4.284	50,0%
Universidade Federal da Bahia	BA	6.126	2.635	43,0%
Universidade Federal de Mato Grosso	MT	5.123	2.579	50,3%
Universidade federal de Sergipe	SE	4.350	2.175	50,0%
Universidade Federal do Espírito Santo	ES	4.274	2.137	50,0%
Universidade Tecnológica do Paraná	PR	3.550	1775	50,0%
Universidade Federal de Fronteira do Sul	SC	2.065	1.736	84,1%
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	RS	5.424	1627	30,0%
Universidade Federal Rural do Pernambuco	PE	3.240	1620	50,0%
Universidade federal do Rio de Janeiro	RJ	4.745	1.438	30,3%

Fonte: MEC. Balanço da Política da Cotas (2012 – 2013).

O resultado do balanço confirma que muitas universidades já atingiram o objetivo previsto pela lei, que é de 50%, oferecendo até 84,1% das vagas de seus cursos para o sistema de cotas. Podemos observar, no entanto, que a Universidade Federal da Paraíba não aparece entre as 10 universidades citadas, mesmo tendo oferecido, só no ano de 2013, pelo Processo Seletivo Seriado (PSS), 5.090 vagas³⁴ e, pelo SISU, 3.183 vagas³⁵. Com um total de 8.273 vagas, foram ofertadas pelo seu sistema de cotas 35% das vagas, o que resultou em 2.900 vagas depois dos arredondamentos, que, segundo a lei, deve ser sempre para mais. Acreditamos que a supressão da UFPB no quadro deve ter sido pelo fato de que, em 2013, seu processo de seleção ainda era oferecido de duas maneiras, PSS e Sistema de SISU e o Ministério da Educação deve ter se baseado apenas pelo SISU - que são os números que constam em sua base de dados. De semelhante modo, a UnB também não aparece, pois só em 2014 ela aderiu ao SISU.

³⁴ Dados disponíveis no sítio da Comissão Permanente do Concurso Vestibular – COPERVE da UFPB, disponível em: <http://www.coperve.ufpb.br/pss2013/Novo_Quadro_Vagas_para_2013.pdf>. Acesso em: 4 out.2013.

³⁵ Dados disponíveis no sítio da Pró-Reitoria de Pós Graduação da UFPB, disponível em: <<http://www.ufpb.br/prg/content/sisu-12014>>. Acesso em: 4 out.2013.

Tabela 3 - Universidades Federais - 10 maiores ofertantes em % de vagas (2012-2013)

Nome IES	UF	Vagas Ofertadas	Vagas Cotas	Vagas Cotas (%)
Universidade Federal de Fronteira do Sul	SC	2.065	1.736	84,1%
Universidade Federal de São João Del Rei	MG	169	98	58,0%
Universidade Federal de Roraima	RR	223	115	51,6%
Universidade Federal Rural da Amazônia	PA	460	237	51,6%
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	RJ	1.980	1.001	50,6%
Universidade Federal de Juiz de Fora	MG	2.646	1.336	50,5%
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	MG	487	246	50,5%
Universidade Federal de Mato Grosso	MT	5.123	2.579	50,3%
Universidade Federal do ABC	SP	1.960	981	50,1%
Universidade Federal do Oeste do Pará	PA	1.150	576	50,1%

Fonte: MEC.Balanco da Política de Cotas (2012 - 2013).

Interessante observar na tabela 3 que, nas dez maiores universidades apresentadas, o MEC prioriza as que oferecem a maior porcentagem, mesmo que o número de vagas oferecidas não seja tão expressivo. Outro dado que merece destaque no balanço apresentado é o fato de que, depois do aumento nas oportunidades de acesso, o desempenho dos alunos cotistas aumentou significativamente, tanto na avaliação de conhecimentos gerais, como na avaliação dos conhecimentos específicos da área da graduação do concluinte. Isso é o que demonstra o resultado comparativo no ENADE referente à diferença dos alunos cotistas e não cotistas concluintes. A avaliação de conhecimentos no ano de 2008 foi de 10,3%, e em 2011, de 2,3%. A avaliação dos conhecimentos específicos em 2008 foi de 12,8%, e em 2011, de 2,9%³⁶. Isso demonstra que os estudantes tem procurado aproveitar bem as chances que as políticas de ações afirmativas adotadas por várias instituições, lhes oferecem.

³⁶ Informações obtidas no Balanço da Política de Cotas, apresentado em agosto de 2013, pelo Ministro Aloizio Mercadante.

2.2 O PAPEL DO ESTADO E OS PROGRAMAS IMPLEMENTADOS

Ao iniciarmos o debate sobre o papel do Estado na implementação de políticas públicas afirmativas com vistas à promoção da igualdade entre negros e brancos, entre pobres e ricos, é preciso considerar uma questão preponderante para que ocorra uma redistribuição equitativa - o fator financeiro. Como o tema sobre ação afirmativa para o acesso ao ensino superior por meio de cotas surgiu recentemente como demanda a ser colocada na agenda política, poucos são os recursos destinados para esse fim. Como, então, desenvolver programas e projetos voltados para um público específico sem o provimento de recursos? E de onde podem vir tais recursos?

A Constituição Federal assevera que:

Art. 214 - A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Esse direcionamento é fundamental para que a União planeje o investimento de seus recursos para todos os níveis de ensino. O fato é que a responsabilidade do Poder Público está em promover a garantia dos direitos fundamentais tendo como eixo central a superação das desigualdades sociais, o combate a qualquer tipo de discriminação seja por questões de gênero, etnia ou credo, e considerando também a diversidade brasileira na implementação das políticas públicas. Para tanto, se faz necessário o diálogo com os movimentos sociais no planejamento de tais políticas, respeitando suas necessidades e considerando o controle social das contas públicas.

Como a política de cotas está diretamente ligada ao Ministério da Educação, a primeira iniciativa, na perspectiva de garantir os insumos necessários para a execução da política, foi a realização da primeira Conferência Nacional de Educação

(2010), precedida por um amplo debate da sociedade civil organizada, Pré-Conferências Municipais e Estaduais e do qual resultou a criação de um Fórum Nacional de Educação, responsável pela convocação e realização da segunda Conae, com data prevista para acontecer na semana de 19 a 23 de novembro de 2014.

O objetivo central da Conferência é “propor a Política Nacional de Educação, indicando responsabilidades e corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino”. O Documento Referência da Conae (2014) ratifica que as bases para a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar no ensino superior passam pelo reconhecimento da educação superior como bem público social e um direito humano universal. Portanto, é dever do Estado planejar e garantir o desenvolvimento de programas e ações adequados à diversidade brasileira. Assim, a política de cotas passa também a ser reconhecida como um direito humano universal.

Destarte, o Estado brasileiro vem, cada vez, mais sendo pressionado a incorporar as demandas de novos grupos que surgem com o objetivo de avançar o processo de construção e aperfeiçoamento de um sistema nacional articulado progressivamente mais democrático. Nesse sentido, foram criados vários programas e ações que se desenvolvem de forma paralela e transversal, através de três secretarias específicas, das quais falaremos mais adiante, são elas: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC.. Assim, a meta a ser atingida na educação superior, no Plano Nacional de Educação (2014-2024), é de:

Meta 12 - Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (PNE, 2014 – 2020)³⁷

O Plano tem como estratégias:

³⁷ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em 28 de set. de 2014.

Meta 12.5 - Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;

Meta 12.9 - Ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei. (IDEM)

Meta 12.13 - Expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações. (IDEM)

Meta 14.5 - 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. (IDEM)

Portanto, o desafio a ser atingido pelas Universidades brasileiras será o de desenvolver uma política pautada na diversidade, de forma que, os Projetos Políticos Pedagógicos e os Planos de Desenvolvimento Institucional contemplem nos currículos da educação básica e superior, conteúdos que tratem das temáticas das relações étnico-raciais, inclusão e direitos humanos e ao mesmo tempo investir em políticas universais na perspectiva de contribuir para a construção da justiça social.

O histórico sobre as iniciativas voltadas para a construção e o acompanhamento das políticas destinadas a efetivar as conquistas que estão formalizadas na lei, bem como superar os desafios elencados acima, se iniciam com a criação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, dentro do Ministério da Justiça, em 1997. A instituição surgiu com o objetivo de promover ações diversas de promoção e proteção aos Direitos Humanos em conformidade com as diretrizes do PNDH, sendo transformada, através da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, na Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, atuando como Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos, com o objetivo de articular parcerias com os poderes Legislativo e Judiciário, com os estados e municípios, com

a sociedade civil e com organizações internacionais para o trabalho de promoção e defesa dos direitos humanos.

A estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos se dá através do Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana, Conselho Nacional de Combate à Discriminação, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Conselho Nacional dos Direitos do Idoso, Gabinete, Secretaria-Executiva e Departamento de Ouvidoria Nacional.

No mesmo ano, com a aprovação da Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), também da Presidência da República, nascendo como resultado das lutas históricas do Movimento Negro. Sua atuação se dá através do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), Gabinete, Secretaria-Executiva, Secretaria de Políticas de Ações Afirmativas, Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais, tendo como objetivo:

Art. 24-C - Assessorar direta e imediatamente o Presidente da República na formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial na formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância, na articulação, promoção e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação da promoção da igualdade racial, na formulação, coordenação e acompanhamento das políticas transversais de governo para a promoção da igualdade racial, no planejamento, coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas e na promoção do acompanhamento da implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem ao cumprimento dos acordos, convenções e outros instrumentos congêneres assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos à promoção da igualdade e de combate à discriminação racial ou étnica. (BRASIL, 2003)

Para o cumprimento dos objetivos propostos, a SEPPIR, através da Secretaria de Políticas de Ações Afirmativas, desenvolve e apoia programas e projetos voltados para a promoção da igualdade com equidade, visando o combate ao racismo de forma intersetorial e articulada. Com relação às políticas de ações

afirmativas, na área da Educação, por exemplo, estão em desenvolvimento sejam através de formações ou de editais, os projetos A cor da Cultura, o Programa de Extensão Universitária (PROEXT), o Selo Educação para a Igualdade Racial, o Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), o Curso Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR) e o Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-AF)³⁸.

É importante destacar que a criação dessas duas secretarias especiais com *status* de ministério se deu justamente pela forte pressão das demandas apresentadas pela sociedade civil. Atualmente, elas são os órgãos de gestão que articulam de forma Intersectorial as políticas públicas na área de direitos humanos e das relações étnico-raciais e de combate ao racismo.

A Fundação Cultural Palmares³⁹ fundada em 1988, bem antes da fundação da SNDH e da SEPPIR, também representa uma grande conquista dentro desse contexto. Vinculada ao Ministério da Cultura, tem como missão combater o racismo e promover a igualdade, a valorização e a difusão da cultura negra e atua em todo território nacional cabendo-lhe

I - promover e apoiar eventos relacionados com os seus objetivos, inclusive visando à interação cultural, social, econômica e política do negro no contexto social do país;

II - promover e apoiar o intercâmbio com outros países e com entidades internacionais, através do Ministério das Relações Exteriores, para a realização de pesquisas, estudos e eventos relativos à história e à cultura dos povos negros.

III - realizar a identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos, proceder ao reconhecimento, à delimitação e à demarcação das terras por eles ocupadas e conferir-lhes a correspondente titulação. (Incluído pela Medida Provisória nº 2.216-37, de 31.8.2001) (Art. 2º da Lei Nº 7.668 de 1988).

Segundo o Relatório de Gestão 2013⁴⁰, desta instituição, entre as principais atividades desenvolvidas pela Fundação cultural Palmares estão às comemorações dos 25 anos de sua fundação, a participação nos dois Fóruns da Conferência

³⁸ Disponível em: <<http://seppir.gov.br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/acoes-afirmativas>>. Acesso em: 7 out.2013.

³⁹ Criada pela Lei Nº 7.668, de 22 de agosto de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7668.htm Acesso em 14 out.2014.

⁴⁰ Disponível em <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2012/06/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-2013.pdf> Acesso em 14 out.2014.

Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR) e na 3ª Conferência Nacional de Políticas Culturais (CNPC) e o lançamento dos editais da Memória e Ideias Criativas.

Na área da Educação, para subsidiar os estados e os municípios, destacamos a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2004, pelo Ministério da Educação. Ela tem o objetivo de contribuir para que os sistemas de ensino adotem ações estratégicas que promovam uma educação inclusiva, considerando todas as diferenças, visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. Para tanto, a Secretaria desenvolve programas e projetos, bem como a elaboração e divulgação de materiais pedagógicos que abordam a diversidade sociocultural e os direitos humanos, com o propósito de orientar os gestores públicos e os profissionais da Educação, desde a preparação até a execução das políticas públicas implementadas.

De acordo com informações disponíveis no sitio oficial do MEC⁴¹, atualmente a SECADI conta com vários programas e aqui destacamos três deles, por estarem diretamente voltados para o ensino superior. O primeiro é o Programa Incluir-acessibilidade na educação superior, coordenado pela Secretaria de Educação Superior/SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, e que, segundo o seu documento orientador⁴², efetivou-se de 2005 a 2011 por meio de chamadas públicas, visando promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas IFES. Atendendo prontamente às chamadas, as IFES apresentaram projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, com o intuito de eliminar barreiras físicas, pedagógicas, de comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos.

A partir de 2012, o MEC, por intermédio da SECADI e da SESu, passou a apoiar projetos de todas as IFES, com aporte de recursos financeiros, diretamente previsto no orçamento das instituições, com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior, por meio dos Núcleos de Acessibilidade.

⁴¹ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817>.

Acesso em: 7 out. 2013.

⁴² Documento orientador do Programa disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article>.

Acesso em: 7 out.2013.

O segundo é o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Criado pelo Decreto n. 7234, de 2010, ele tem como objetivo facilitar as condições de permanência dos jovens estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior e reduzir a evasão, oferecendo residência e alimentação para minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior.

O terceiro é o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e para a Educação Quilombola, que tem por objetivo apoiar a formação de professores para a implementação da Lei 10.639/2003, Além disso, há o objetivo de estimular a educação quilombola em parceria com as Instituições Federais de Educação Superior, oferecendo cursos de extensão e especialização presencial, semipresencial e à distância.

Com a finalidade de oferecer maiores oportunidades de acesso ao ensino superior, alguns programas importantes foram instituídos em nível nacional. No ano de 2002, foi lançado, pelo Ministério da Educação, o Programa Diversidade na Universidade, oferecendo apoio financeiro a instituições, através da seleção de projetos inovadores de curso, para atender a jovens que estão concluindo ou já concluíram o ensino médio e desejam ingressar no ensino superior.

Em 2005, foi implantado o Programa Universidade para Todos (Prouni)⁴³. Institucionalizado pela Lei 11.096/2005, tendo como finalidade oferecer bolsas de estudos integrais ou parciais para estudantes egressos de escolas públicas que ingressam em uma universidade particular, concedendo também a isenção de impostos às instituições que aderem ao programa e usando como processo de seleção a nota do ENEM. Para os alunos egressos das escolas particulares, existe o FIES, que oferece a oportunidade de financiamento de até 100% da mensalidade do curso.

O fortalecimento das políticas desenvolvidas pelo MEC impeliu a necessidade da expansão das universidades federais. Assim, em 2007, foi criado o Programa REUNI, que prevê o aporte financeiro para a reestruturação das universidades

⁴³ Para saber mais sobre o programa acesse:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12498&Itemid=820>.
Acesso em: 7 out.2013.

federais, trazendo uma série de medidas, das quais destacamos a expansão dos espaços físicos, a ampliação do número de vagas nos cursos de graduação, a oferta de cursos noturnos e o combate à evasão, com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais. Com cinco diretrizes estruturantes, o REUNI visa também o reaproveitamento das vagas ociosas e a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil, o que exigiu das universidades um planejamento de reestruturação específico para atender às diretrizes do programa.

Mais recentemente foi instituído o Programa Bolsa Permanência⁴⁴, que faz parte do Pnaes. O novo programa, ainda em fase de adaptação, tem como objetivo conceder auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica, indígenas e quilombolas, no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais), sendo possível o dobro desse valor para os estudantes indígenas e quilombolas por conta de suas especificidades com relação a condições geográficas e à organização social de suas comunidades. Os estudantes beneficiários poderão ainda acumular outras bolsas, desde que não ultrapassem o valor de um salário e meio, restringindo-se o acesso a esse benefício somente aos estudantes que estiverem matriculados em cursos com carga horária média superior ou igual a cinco horas diárias. Estudantes indígenas e quilombolas terão prioridade, independente da carga horária de seu curso De acordo com o manual do programa (2014, p. 8):

⁴⁴ Para maiores informações, consultar a página do programa, disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 jan.2014.

O Ministério da Educação (MEC) investiu mais de R\$ 1 bilhão em assistência estudantil a alunos das instituições federais de ensino superior nos últimos cinco anos. Entre 2008 e 2013, o volume destinado ao PNAES quase quintuplicou, passou de R\$ 126,3 milhões para R\$ 603 milhões. A quantidade de bolsas de assistência concedidas pelo PNAES cresceu de treze mil em 2008 para pouco mais de setenta mil em 2012. Apesar de todos os avanços, o programa não será capaz de sozinho, atender a todas as demandas por bolsas permanência. Esse fenômeno ocorre porque o PNAES apoia também outras ações de assistência, como moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso de estudantes com deficiência. Ou seja, os recursos pulverizam-se por uma série de importantes e necessárias ações que impedem a concessão de um maior quantitativo de bolsas permanência (MANUAL PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA, 2014).

Os argumentos acima demonstram que, mesmo com vários programas sendo desenvolvido, o Ministério da Educação reconhece que estes ainda são insuficientes para garantir a permanência com sucesso dos alunos cotistas. Nesse contexto, compete às universidades, em articulação ao Ministério da Educação, colocarem em prática, por meio de programas especiais, as políticas de inclusão e de assistência estudantil, tendo por base os recortes étnico-racial e social, de modo a ampliar as taxas de acesso à educação superior de estudantes egressos da escola pública, nomeadamente indígenas e negros, e ainda os com necessidades especiais, apoiando seu sucesso acadêmico, como preconiza o Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012.

Portanto, para que tais programas possam atender plenamente seu público-alvo, será necessário, de um lado, um bom planejamento financeiro pelo Estado; do outro lado, a união e a articulação desse grupo na luta pela efetivação de seu direito, porque, mesmo com o fato de existirem leis e programas sendo implementados, a normatização, por si só, não garante que o direito de todos será atendido. Nesse contexto, só a educação em Direitos Humanos poderá desenvolver o papel fundamental e transformador de concepções, com vistas à mudança de pensamentos e posturas, para a eficácia das ações a serem desenvolvidas.

2.3 O SISTEMA DE COTAS APÓS A OFICIALIZAÇÃO DA LEI N. 12.711/2012

Existem épocas em que tudo parece depender da vontade da maioria, e épocas nas quais a obstinação de alguns indivíduos, de alguns grupos, é suficiente para decidir o curso das coisas (MOSCOVICI, 1981). Muitas conquistas que vivenciamos atualmente no campo político, reúnem o significado dessa frase, pois todo ato político requer a participação do povo, que exerce sua soberania na sua individualidade, tornando-se forte enquanto grupo ao participar da construção e elaboração das políticas públicas e reivindicação dos seus direitos.

Na última década, a força da mobilização social proporcionou o diálogo entre os entes federados e a sociedade civil, desencadeando um processo de participação de vários setores no planejamento e nas decisões administrativas do país, em muitos domínios do poder público. Com relação à oficialização das políticas de cotas nas universidades, como já comentado anteriormente, o debate começou pela força do movimento negro, que reivindicava sua autoafirmação no seio da sociedade.

O tema sempre se apresentou como um campo minado, intensificando ainda mais o debate após a aprovação da Lei nº 12.711/2012, e regulamentada pelo Decreto 7.824/2013. Antes de analisarmos o corpo da lei e seus desdobramentos, é necessário verificarmos os fundamentos apresentados no parecer, em resposta à Arguição de Preceito Fundamental sobre a Constitucionalidade das Cotas ADPF 186.

Ao iniciar seus argumentos, o Ministro Ricardo Lewandowski enfoca a necessidade de revisitar o princípio da igualdade, posto na Constituição Federal de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, argumentando que, obviamente, o princípio da isonomia não deve estar pautado apenas no sentido formal, mas também no plano material e justifica que:

Para possibilitar que a igualdade material entre as pessoas seja levada a efeito, o Estado pode lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminado de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares (ADPF 186, 2012, Voto relator/Parecer constitucionalidade das cotas STF, p. 5).

A justificativa apresentada refuta o consenso dos que se posicionam contra as políticas de ação afirmativas apoiadas no princípio da igualdade postulado na Constituição Federal. Como o debate tem sido cheio de sutilezas, pelo fato de que a primeira acepção que temos é a da igualdade formal, outra concepção sobre as ações afirmativas expostas no parecer é importante ser compartilhada para fortalecer o sentido do que se encontra posto.

Os argumentos a favor da ação afirmativa podem ser divididos em argumentos deontológicos, ação afirmativa é equitativa e justa como um remédio para um passado injusto. Seus defensores argumentam que preferências de grupos não equivalem à discriminação de grupos, e isso deve ser levado em consideração no vasto contexto em que as preferências raciais e de gênero são aplicadas. Ademais, as preferências de grupos não comprometem a equidade, pois os indivíduos não têm direitos automáticos a quaisquer benefícios em decorrência de seus talentos naturais e habilidades. É tarefa da sociedade distribuir benefícios de acordo com critérios razoáveis e publicamente justificados conforme objetivos sociais mais amplos. De acordo com os consequencialistas ou utilitaristas, “a ação afirmativa enseja um número considerável de resultados positivos a qual ou fortalece a justiça dessa política ou supera quaisquer injustiças que possa envolver”. (ADPF 186, 2012, Parecer Constitucionalidade das cotas, p. 14).

Visto dessa forma, vamos refletir sobre a intervenção do Estado como um remédio equitativo ao instituir a política de cotas para as universidades que, prevê a reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas, com subcota para os que se autodeclararem negros ou indígenas. Tal política entrou em vigor no final de 2012, quando a maioria das universidades já havia elaborado seus editais para o acesso aos seus cursos no ano de 2013. A decisão do STF acarretou uma nova demanda de trabalho para as instituições federais que teriam que fazer a adaptação às novas regras, devendo oferecer, em seus editais, a partir de 2013, o percentual mínimo exigido pela lei, que é de 25% do percentual total - que deve chegar a 50% das vagas, por curso, até 2016.

A Portaria Normativa nº 18, de 2012, em seu Art. 10, orienta como será feita a aplicação do cálculo da reserva de vagas:

I - define-se o total de vagas por curso e turno a ser ofertado no concurso seletivo;

II - reserva-se o percentual de 50% (cinquenta por cento) do total de vagas definido no inciso I, por curso e turno, para os estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental ou médio, conforme o caso, em escolas públicas;

III - reserva-se o percentual de 50% (cinquenta por cento) do total de vagas apurado após a aplicação da regra do inciso II, por curso e turno, para os estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita;

IV - reservam-se as vagas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita, da seguinte forma:

a) identifica-se, no último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, o percentual correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição;

b) aplica-se o percentual de que trata a alínea "a" deste inciso ao total de vagas apurado após a aplicação do disposto no inciso III;

V - reservam-se as vagas destinadas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita, da seguinte forma:

a) apura-se a diferença entre os números de vagas encontrados após a aplicação do disposto nos incisos II e III;

b) identifica-se, no último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, o percentual correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição;

c) aplica-se o percentual de que trata a alínea "b" deste inciso ao número de vagas apurado após a aplicação do disposto na alínea "a" deste inciso.

§ 1º Os cálculos de que tratam os incisos do caput serão efetuados a partir da aplicação das fórmulas constantes do Anexo I a esta Portaria.

§ 2º Diante das peculiaridades da população do local de oferta das vagas, e desde que assegurado o número mínimo de vagas reservadas à soma dos pretos, pardos e indígenas da unidade da Federação do local de oferta de vagas, apurado na forma deste artigo, as instituições federais de ensino, no exercício de sua autonomia, poderão, em seus editais, assegurar reserva de vagas separadas para os indígenas.

Para um melhor entendimento, vejamos como se aplica a regra, tomando como exemplo uma universidade que oferece um curso com 100 vagas. Destas, 50 vagas serão destinadas a estudantes oriundos de escolas públicas, sendo distribuídas de forma que 25 vagas serão para os estudantes que comprovarem

renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*. As outras 25 vagas serão para os que comprovarem renda familiar bruta superior a 1,5 salário mínimo *per capita*. Em ambos os casos, reservam-se vagas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, de acordo com os critérios de renda pré-definidos por cada caso, e tendo como base de cálculo para quantidade de vagas o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE - o percentual correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas na população da Unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição. Sempre que o número de vagas a ser disponibilizado for fracionado, arredonda-se para mais dando prioridade aos pretos, pardos e indígenas. No exemplo aqui mencionado, serão ofertadas 13 vagas para o grupo de pretos, pardos e indígenas e 12 para as demais vagas, em ambos os casos.

A política de cotas oficializada pelo Estado vem para atender a lógica do contexto brasileiro que tende a aceitar melhor as políticas universais do que as de cotas raciais, haja vista que o critério social fica sempre mais evidente quando nos referimos ao sistema. Destarte, espera-se que a autonomia universitária volte-se para a construção de uma sociedade mais justa e um mundo melhor e nunca como justificativa para uma autonomia regulamentada que impede a construção da real autonomia que buscamos. Deve também possibilitar uma ação pedagógica de conscientização numa perspectiva do exercício da alteridade, que reconhece a riqueza que temos em poder conviver com a diversidade que existe em nosso país. Ademais,

A concepção de direitos humanos, numa perspectiva emancipatória, se contrapõe à compreensão abstrata de humanidade ainda presente em muitos discursos, políticas e práticas de educação, meramente regulatórios, que mantêm suposta neutralidade frente à luta pela inclusão social. Essa compreensão traduz a prevalência do modelo de humanidade, que nega a diversidade e reforça um determinado padrão de humano: branco, masculino, de classe média, adulto, heterossexual, ocidental e sem deficiência. Nessa concepção homogeneizante e hegemônica de direitos humanos, a diversidade é colocada como um problema e não como um dos principais eixos da experiência humana. (CONAE, 2014, p. 29).

O mais interessante é que mesmo depois da política ter sido oficializado pelo STF, o debate continua e ainda gera tensões. O Blog Vestibular Brasil na Escola⁴⁵, que tem como público-alvo estudantes de cursinhos pré-vestibulares, publica

⁴⁵ Disponível em: <<http://vestibular.brasile scola.com/blog-interativo/19/>>. Acesso em: 13 out. 2013.

notícias e dicas sobre o ENEM e SISU, entre outros programas federais disponíveis. Em dezembro de 2013, ele fez uma enquete com a seguinte pergunta: Você é contra ou a favor do sistema de cotas nas universidades públicas? Por quê? Vários estudantes responderam ao questionamento se posicionando contra ou a favor do sistema oficializado pelo Supremo Tribunal Federal. Escolhemos, então, quatro depoimentos, dois de cada ponto de vista, para que tenhamos uma ideia de como estão embasados os discursos contrários e a favor do sistema de cotas pelos estudantes. Consideraremos os questionamentos a favor como F1 e F2, e os questionamentos contra de C1 e C2.

F1 - O racismo não ocorre na hora da correção da prova. O racismo ocorre durante toda a vida da pessoa. Acho que todo mundo concorda que os brancos e os negros têm a mesma capacidade intelectual, certo? Temos todos o mesmo cérebro. Somos todos iguais. Então por que não vemos negros nas universidades? Por que, se não fosse as cotas, teríamos menos de 5% de negros nas universidades? Eles são mais burros que os brancos? São menos inteligentes? Tem um cérebro menor? NÃO! Não vemos negros na universidade por causa do racismo! Porque os bisavôs dele não tiveram oportunidade, nem os avós, nem os pais, e nem ele. Eu sinceramente sinto um pouco de raiva e pena de quem é contra as cotas. Acho muita ignorância, preguiça de pensar e de se informar melhor! Ou vai dizer que no Brasil não tem racismo?

Este argumento, com várias indagações, traz à tona a questão racial envolvendo negros e brancos, demonstrando que o racismo existe sim no Brasil e que este é o fator preponderante para o fato de termos uma minoria de negros com acesso às universidades. Já o depoimento abaixo, também a favor, destaca a questão da qualidade da educação pública no país, enquanto cobra uma atitude do governo, concordando que o aluno de escola pública tem sim o direito de entrar em uma universidade pública.

F2 - Sou a favor das cotas sim, pois o que é meu eu tenho o direito de ocupar. O próprio governo propôs esse direito porque sabe que a educação da escola pública que eles oferecem não é de boa qualidade. E que esse tempo que a gente passa dentro de uma escola, significa cinquenta por cento de perda (sic) de um dia. É claro que 80% dependem do aluno e 20% da escola, mas que base essa escola pública nos dá? Nenhuma. Então como um meio de recuperar certo prejuízo, o governo nos dá a cota como um "me desculpe". Mas aí vem à (sic) trave que deixa o país pra trás, porque como é que um ser que não teve uma educação boa vai conseguir se um ótimo médico, ou engenheiro? Óbvio, depende de nossa própria capacidade, mas também depende do governo. Então isso só vai mudar quando o governo assumir sua responsabilidade.

Por outro lado, os que se posicionam contra, também usam do argumento da escola pública, dando agora um enfoque para o mérito individual e cobrando do governo um melhor investimento na educação pública, bem como o aumento do número de vagas, conforme relato abaixo:

C1 - Sou absolutamente contra, estudei em escola pública a vida inteira, só que realmente estudava, não ficava choramingando as dificuldades, trabalhava e estudava à noite e paguei meus estudos, na época não consegui entrar em uma faculdade pública. Me formei com muito custo e hoje estou com uma vida estável, portanto, acho que a melhor maneira de se avaliar os candidatos é pela dedicação e competência, quem tem determinação, consegue alcançar os objetivos, independente de Cor (sic), ou classe social. É óbvio que o governo não faz a parte dele, o correto deveria ser o investimento maciço na educação, desde a base até as Universidades, em vez de dividir as vagas que existe (sic), o governo deveria duplicar as vagas existentes.

Já o relato a seguir demonstra que as políticas de cunho universalistas são mais aceitas pelos brasileiros do que as que levam em conta o critério étnico-racial, como já afirmamos anteriormente e, mais uma vez, é dada ênfase à questão do mérito individual. As opiniões aqui colocadas, de forma geral, apresentam o pensamento dos grupos dominantes. É o que verificamos no depoimento abaixo, que defende que as cotas sociais podem ser aplicadas, enquanto as cotas raciais não se justificam, pois ferem o princípio da igualdade expressa pela Constituição Federal, comprovando mais uma vez que qualquer política de ação afirmativa pode ser aceita, desde que esta não tenha cor.

C2 - Hoje existe uma grande diferença entre alunos das escolas públicas (sic) e particulares, deixando desigual essa concorrência, portanto as cotas devem existir para esses alunos onde a educação não tem uma base sólida. Porém as cotas existentes para negros, pardos, índios, em minha opinião, de certa forma fere (sic) a constituição, onde todos são iguais. **Essas cotas não são moralmente e socialmente justificadas. De forma alguma, negros, pardos e índios são diferentes de brancos, ou ainda menos evoluídos. Então qual foi o embasamento que levou a criação de cotas raciais?** (grifo nosso).

O depoimento acima também comprova que é preferível acreditar que nossas diferenças residem nas desigualdades de classe, mascarando como de costume o racismo que existe em nosso meio. Mais uma vez, buscamos Bourdieu, para que possamos entender porque, em nosso país, é sempre mais fácil aceitar que existe diferenças entre estudantes que estudam em escolas públicas e particulares do que as diferenças étnicas. O referido autor afirma que “nas sociedades diferenciadas, uma das dimensões do capital simbólico é a identidade étnica que, junto com o nome, a cor da pele, é um *perçipi*, um ente percebido, que funciona como capital simbólico positivo ou negativo” (BOURDIEU, 1996, p. 172). Ou seja, tais discursos refletem uma estrutura mental, resultado de como algumas verdades foram repassadas ao longo do processo de formação e que se naturalizou nas mentes dos indivíduos - o que Bourdieu denomina de *habitus*.

Como podemos perceber no depoimento, a parte em negrito reflete uma profunda indiferença em relação às desigualdades que vivenciamos em nossa sociedade e que são consequências do regime escravocrata, adotado em nosso país por mais de 300 anos. Essa indiferença precisa, portanto, ser tocada. Para tanto, mais uma vez reforçamos o papel fundamental que exerce a educação em Direitos Humanos, haja vista que os valores morais são construídos nas experiências cotidianas que os sujeitos vivenciam. E mais, de acordo com João Feres Júnior, professor do Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da UERJ e Coordenador do Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA),

Além de sua pertinência moral, a decisão do Supremo é consonante com várias análises a partir de dados estatísticos sólidos, feitas a partir do final dos anos 1970 até o presente, que mostram a relevância da variável classe e da variável raça na reprodução da desigualdade no Brasil. Esse fato nos leva a intuir que o uso de ambas as variáveis em políticas de inclusão é recomendável. Tal intuição é em geral correta, mas não podemos nos esquecer de que da análise sociológica de dados populacionais ao desenho de políticas públicas a distância é grande e não pode ser percorrida sem mediações: identificação de públicos, adoção de categorias, criação de regras, estabelecimento de objetivos, avaliação de resultados, etc. (FERES JR., 2013, p. 13).

Por outro lado, precisamos lembrar que o debate acumulado pela constitucionalidade da ação afirmativa (cotas nas universidades) tem como ator principal o Movimento Negro. No entanto, a maioria das modalidades adotadas pelas universidades optou pelo critério de classe aliado a critérios étnico-raciais. Augusto Santos Sales, em seu Relatório Final de Pesquisa de Pós-doutorado, afirma que:

Não era necessária nenhuma lei para uniformizar/padronizar as decisões dos conselhos universitários das diversas Instituições Federais de Ensino Superior. Menos ainda era necessária uma lei para impedir a expansão da inclusão dos estudantes negros e indígenas no ensino público superior e, latentemente, silenciar, para não dizer matar, o debate democrático vivo, profícuo e democratizante que estava acontecendo em torno do ensino público superior, especialmente no que diz respeito à inclusão nesse grau de ensino de grupos sociais racial e etnicamente (SALES, 2013, p. 68).

Para o referido autor, a decisão do STF já era suporte legal suficiente para que as universidades decidissem através de seus Conselhos qual a melhor política a ser adotada. Como podemos perceber, no meio acadêmico, o conflito de ideias sobre o entendimento das consequências que a aprovação da política adotada grassa o conflito de ideias sobre o entendimento das consequências que a aprovação da política adotada poderá proporcionar.

Então, como afirmar a nossa caminhada numa perspectiva emancipatória, no sentido de radicar o acesso à educação e encarar o racismo brasileiro de forma que a oferta da educação superior, que tanto almejamos, contemple a diversidade e laicidade, como eixo estruturante da política educacional? Uma boa alternativa, por enquanto, é sugerida por João Feres Júnior (2012, p. 14), que é: “passemos a observar sistematicamente os resultados e assim poder proceder de maneira

progressista na abordagem de qualquer assunto que diga respeito a uma intervenção concreta da realidade”.

Nesse contexto, esperamos presenciar, através da Lei n. 12. 711/2012 e a Instituição do Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, o seu papel de acompanhar e avaliar o que está disposto no Decreto nº. 7.824, de 12 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Ademais, acreditamos também ver se concretizar o que propõe o Documento Referência da Conae 2014, que diz:

Assegurar a promoção dos Direitos Humanos e superação das desigualdades sociais, étnicas e raciais na educação superior, mediante o acesso e permanência dos estudantes, garantindo-lhes bolsa-permanência, bolsa de iniciação científica, plano de assistência estudantil para estudantes de baixa renda, apoio a transporte, compra de livros, assistência a saúde e moradia estudantil (CONAE, 2014. p. 33).

Para avançarmos nesse sentido, será preciso abrir novos caminhos para a pesquisa e a reflexão/ação de várias temáticas. Será necessário também garantir e acompanhar a disponibilização dos recursos públicos destinados à execução dos programas, para que possamos vislumbrar, de fato, a verdadeira democracia racial. É na universidade, espaço onde se convive com muitas diferenças, que podemos ver acontecer o primeiro passo para a unificação das várias vozes que gritam por um consenso de luta, haja vista que

É certo afirmar, ademais, que o grande beneficiado pelas políticas de ação afirmativa não é aquele estudante que ingressou na universidade por meio das políticas de reserva de vagas, mas todo o meio acadêmico que terá a oportunidade de conviver com o diferente ou, nas palavras de Jürgen Habermas, conviver com o outro (ADPF 186, 2012, Relatório Parecer Constitucionalidade das Cotas STF, p. 31).

Entendendo que conviver com o outro implica o respeito às diferenças, o imperativo agora é eliminar todas as barreiras possíveis que possam impedir a inclusão e valorização da pluralidade brasileira. Além do mais, a política adotada se propõe a ser de ordem transitória, prevendo, inclusive, reavaliação periódica para

análise dos seus desdobramentos. Caso seu objetivo seja atingido, não haverá mais motivo para sua continuidade. Mas, por enquanto, é imprescindível que o Estado brasileiro invista maciçamente na execução da política, proporcionando a inclusão de todos que dela precisam, ampliando inclusive as oportunidades de aprendizagem de outras línguas e a participação em projetos de pesquisa que difundam a diversidade do povo brasileiro, e a apresentação dos resultados em seminários nacionais e internacionais, para que a temática dos Direitos humanos possa ser difundida no sentido de contribuir para a educação em/para os Direitos Humanos.

Por fim, é importante lembrar que a força dos movimentos sociais conseguiu impulsionar grandes conquistas com a criação de órgãos e de programas voltados para a inclusão dos grupos historicamente excluídos, mas que não é garantia suficiente para desconstruir o *habitus* que foi inculcido ao longo desse processo histórico. Só a educação, e em especial a educação em Direitos Humanos, poderá proporcionar a formação de novos valores e transformar mentalidades.

3 A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Neste capítulo, passamos a discutir a política de ação afirmativa para acesso aos cursos de graduação implementada pela Universidade Federal da Paraíba, além de seus desdobramentos e os desafios a serem vencidos. Antes, porém, vamos conhecer um pouco esta instituição. As informações que seguem, foram resultado das pesquisas realizadas no sítio eletrônico da instituição. Como já remarcamos anteriormente, a UFPB foi fundada em 1955, como Universidade da Paraíba, através da Lei estadual nº 1.366, de 02 de dezembro de 1955, foi resultado da junção de algumas escolas superiores isoladas e federalizada cinco anos depois pela Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960. Atualmente, a UFPB é uma instituição *multicampi*, com atuação nas cidades de João Pessoa, Bananeiras, Areia, Rio Tinto e Mamanguape.

Os 134 cursos ofertados são distribuídos pelos seguintes *campi*: *Campus I*, na cidade de João Pessoa, compreendendo os seguintes Centros: Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN); Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA); Centro de Ciências Médicas (CCM); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); Centro de Educação (CE); Centro de Tecnologia (CT); Centro de Ciências Jurídicas (CCJ); Centro de Biotecnologia; Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA), Centro de Energias Alternativas e Renováveis (CEAR); Centro de Informática (CI); *Campus II*, na cidade de Areia, compreendendo o Centro de Ciências Agrárias (CCA); *Campus III*, na cidade de Bananeiras, abrangendo o Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA); *Campus IV*, nas cidades de Mamanguape e Rio Tinto, com o Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAIE); *Campus V* - Reitor Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque, localizado no Bairro de Mangabeira, na cidade de João Pessoa. No local, passou a funcionar o Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR).

Com 59 anos de serviços prestados à sociedade paraibana, a UFPB está estruturada atualmente pela Reitoria, a Vice-Reitoria e sete Pró-Reitorias, que são os órgãos executivos da universidade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, auxiliados pela Prefeitura Universitária, responsável pelo planejamento, desenvolvimento físico, estudo e elaboração de projetos de infraestruturas. De

acordo com a Resolução Nº 257/79 do Conselho Universitário (CONSUNI), a UFPB conta ainda com três assessorias especiais: a Assessoria de Comunicação, que tem como função divulgar as atividades desenvolvidas pela universidade, a Assessoria para Assuntos Internacionais, que tem entre outras atividades a função primordial de promover o intercâmbio da universidade com as instituições e agências de cooperação técnica e científica do Exterior, e a Assessoria Jurídica, dirigida pelo Procurador-Geral, órgão responsável pela representação jurídica da universidade, cuja finalidade é prestar assessoramento jurídico aos órgãos da administração superior. A instituição dispõe também de uma Ouvidoria que tem como missão verificar a procedência de denúncias que lhe forem dirigidas por qualquer membro da comunidade universitária ou externa a esta e guardar sigilo, se assim for preciso.

Os órgãos deliberativos da universidade são o Conselho Universitário (CONSUNI), com função deliberativa em matéria de política geral da Universidade, o Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE), encarregado de assessorar, orientar e deliberar os assuntos de natureza acadêmica, e o Conselho Curador, órgão fiscal e deliberativo em assuntos econômicos e financeiros da instituição. Tais órgãos contam com a Secretaria dos Órgãos Deliberativos da Administração Superior (SODS), setor de apoio administrativo aos colegiados que compõem a estrutura político-administrativa e didático-científica da universidade. Esta se propõe como missão:

Integrada à sociedade, promover o progresso científico e tecnológico, cultural e socioeconômico local, regional e nacional, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão, atrelado ao desenvolvimento sustentável e ampliando o exercício da cidadania (PDI 2010-2012).⁴⁶

A política desenvolvida pela UFPB visa à articulação da tríade ensino-pesquisa-extensão e se dá com o desenvolvimento de ações executadas de forma transversal pelas suas respectivas Pró-Reitorias. As ações empreendidas têm por objetivo atender às finalidades propostas pela LDB 9394/96, no sentido de: contribuir na formação de diplomados em diferentes áreas do conhecimento, aptos a atuarem no mercado de trabalho; incentivar a pesquisa e a investigação científica, por meio

⁴⁶ Para saber mais sobre a UFPB acesse o PDI, acesse: <http://www.ufpb.br/sites/default/files/pdfs/pdi_ufpb_2009_2012.pdf>. Atualmente o PDI 2013-2018 encontra-se em fase de elaboração.

do conhecimento dos problemas do mundo presente; e promover a divulgação dos conhecimentos culturais científicos e técnicos através de suas atividades de extensão.

Como já comentado anteriormente, segundo o Dossiê intitulado “Ações Afirmativas na UFPB: a longa década da democratização inconclusa no ensino superior (1999-2012)”⁴⁷, elaborado pelo NEABI/UFPB, as primeiras ações de mobilização para a institucionalização de uma política de cotas no âmbito da UFPB se iniciaram em 1999, tendo como protagonistas professores, pesquisadores e estudantes mediados por movimentos sociais: Movimento Negro da Paraíba, Pastoral do Negro e grupos de capoeiras. Ao longo desse período, as ações foram sendo desenvolvidas em forma de seminários nacionais, regionais e locais, mesas redondas, conferências estaduais, cursos de extensão e de especialização, ofertas de disciplinas no Centro de Educação do CCHLA, publicação de livros e de artigos envolvendo a temática.

Por força dessa mobilização, foi elaborada em 2007 a primeira proposta para a implantação de um sistema de cotas para a UFPB, mas que não teve o apoio dos centros de ensino e só voltou a ser discutida pela comunidade acadêmica depois da mobilização dos Movimentos Negros da Paraíba e sob a forte pressão do Ministério Público Federal. Sobre estes aspectos discorreremos no próximo tópico.

É importante ressaltar que o Programa REUNI instituído a nível nacional, através do Decreto 6.090/2007 deu um grande impulso financeiro as Universidades Federais que apresentaram seus planos de reestruturação tendo como referência as seguintes diretrizes:

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

⁴⁷ Para conhecer todas as ações, consultar o Dossiê encaminhado pelo NEABI aos órgãos institucionais da UFPB para subsidiar a implantação de políticas públicas, no sentido de garantir a permanência dos estudantes cotistas. Disponível em: <http://www.4shared.com/office/wBzKdXQz/Dossi_Aes_Afirmativas_2013_par.html?>>.

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Nessa perspectiva o Programa REUNI-UEPB aprovado pelo CONSUNI em 2007, através da Resolução 27/2007 e, posteriormente pelo MEC, impulsionou o planejamento e o desenvolvimento de ações afirmativas no âmbito da UEPB, muito embora estas ações tenham se desenvolvido e se desenvolvam ainda hoje focadas apenas no aspecto socioeconômico, sem considerar as desigualdades étnicas que existem dentro da universidade. Esse fato é comprovado através dos critérios de seleção para a distribuição das bolsas. O que observamos nos editais internos é que não são previstas cotas específicas para negros, pardos, indígenas ou pessoas com deficiência, sendo necessária apenas a comprovação de critérios de renda.

Muitas expectativas foram colocadas pelos movimentos sociais e alguns acadêmicos nas ações que poderiam ser desenvolvidas voltadas à assistência estudantil para os grupos historicamente excluídos porque o documento propunha

Implementar uma política de ações afirmativas, favorecendo a inclusão das minorias reconhecidas socialmente e de alunos egressos dos sistemas públicos de ensino da educação básica, garantindo o exercício da cidadania, no que se refere ao acesso e permanência no ensino superior (UEPB-REUNI, 2007, P. 22).

No entanto, a evolução do programa não conseguiu atingir as expectativas, pois a UEPB focou suas ações prioritariamente na infraestrutura física, conforme podemos comprovar no Relatório de Gestão de 2012 da UEPB que apresenta um balanço das ações desenvolvidas pelo PDI 2009-2012 e tinha como objetivo principal fortalecer o desempenho acadêmico e administrativo, através do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). De 2009 a 2012, as ações do Programa na UEPB estavam refletidas na criação de Centros de Ensino, Pró-Reitorias, mais um *Campus* e o Instituto de

Desenvolvimento do Estado da Paraíba (IDEP). Todas as ações estão detalhadas abaixo:

Tabela 4 - Relatório de Gestão 2012

2009	1. Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR) criado por meio da Resolução 04/2009 do CONSUNI.
2010	1. Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) criada por meio da Resolução 28/2010 do CONSUNI. 2. Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE) criada por meio da Resolução 29/2010 do CONSUNI.
2011	1. Centro de Informática (CI) criado por meio da Resolução 25/2011 do CONSUNI. 2. Centro de Energias Alternativas e Renováveis (CEAR) criado por meio da Resolução 27/2011 do CONSUNI. 3. Centro de Biotecnologia da UFPB (CBiotec) criado por meio da Resolução 31/2011 do CONSUNI. 4. Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA) criado por meio da Resolução 43/2011 do CONSUNI. 5. Instituto UFPB de Desenvolvimento da Paraíba (IDEP-UFPB) criado por meio da Resolução 32/2011 do CONSUNI
2012	1. Campus V da UFPB com a denominação de Campus "Reitor Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque", criado por meio da Resolução 19/2012.

Fonte:

https://www.google.com/search?q=relat%C3%B3rio+de+gest%C3%A3o+2012+ufpb&oq=relat%C3%B3r&aqs=chrome.1.69i57j69i59l2j69i60.7818j0j4&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8

Ainda segundo o Relatório de Gestão da UFPB, em 2012 a universidade era, no Nordeste, a IFE com maior número de oferta de cursos de graduação, maior número de alunos matriculados e maior oferta de vagas para acesso ao ensino superior. Em 2009, a universidade contava com 105 cursos de graduação presencial, com 23.599 alunos matriculados. Com o término do Programa Reuni, em 2012, esse número subiu para 129 cursos, com 31.837 alunos matriculados. Em 2013, a instituição chegou a ofertar 130 cursos, com 32.827 alunos matriculados.

Sabendo que desde 2011, a cada ano aumenta a porcentagem de estudantes cotistas, é fácil perceber que muito ainda precisa ser feito para que os programas de assistência estudantil desenvolvidos no âmbito da universidade possam proporcionar a permanência com sucesso dos estudantes cotistas. Espera-se que a

criação da PRAPE possa contribuir para viabilizar a permanência de novos estudantes e, em especial, aqueles que integram o sistema de cotas.

Atualmente, a execução da política de cotas, o processo de seleção para o acesso à universidade, a matrícula, o acompanhamento e a avaliação dos dados estão sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação, que trabalha em articulação com o CONSEPE, e que tem como órgãos estruturantes as seguintes Coordenações: de Escolaridade (CODESC), Comissão Permanente de Melhoria de Ensino (CPME), a Comissão Permanente dos Regimes de Trabalho (COPERT); de Currículos e Programas (CCP), a de Cadastro e Reconhecimento de Cursos (CCRC); de Estatística e Documentação do Ensino (CEDE), de Assuntos Especiais (CAE), e a Comissão Permanente do Concurso Vestibular (COPERVE).

3.1 O PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS

De início, a apresentação do Programa de Ações Afirmativas (2007) já conclui que o quadro de exclusão racial no ensino superior é um dos mais extremos. A proposta que apresenta um breve histórico sobre a expansão do ensino superior brasileiro expõe o panorama das ações afirmativas implementadas por outras IES e o perfil étnico-racial dos alunos da UFPB, nas diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de subsidiar o debate no âmbito da universidade.

Nesse breve histórico, verificamos que os cursos de Medicina, Engenharia Civil, Direito e Pedagogia apresentavam um quadro excludente do público-alvo para as cotas. A maior comprovação dessa exclusão é apresentada na área de Ciências da Saúde, com 83,3% oriundos de escolas particulares, e apenas 16,7% oriundos do ensino público. O curso de Medicina era o mais seletivo de todos, com 97,7% de alunos que estudaram em escolas particulares e somente 5,3% que estudaram em escolas públicas. O perfil étnico-racial é traçado a partir do curso de Medicina, que apresentava 55,3% de alunos brancos e 17,6% de alunos negros.

Na área de Ciências Exatas, havia um percentual de 67,9% de egressos da rede privada e apenas 32,1% da rede pública, com 44,5% de estudantes brancos em contraste com 18,8% de negros. Já na área de Ciências Humanas e Sociais, com 63% dos estudantes egressos da rede particular e 37% da rede pública, o curso que apresenta um maior percentual de exclusão é o curso de Direito, com 87,8% de

egressos de escolas particulares e apenas 13,1% de egressos de escolas públicas, e com 51,1% de brancos e somente 23% de negros.

O perfil étnico-racial apresentado na proposta é comprovação suficiente da necessidade do planejamento de uma política inclusiva de ações afirmativas para o acesso ao ensino superior de negros e indígenas, reforçado pelo fato de que os negros representam mais da metade da população do estado da Paraíba.

A proposta apresentada para a discussão em 2007 propunha que 50% das vagas seriam destinadas aos candidatos egressos de escolas públicas do estado da Paraíba, com o recorte de 20% deste total para negros, 2,5% para quilombolas, 2,5% para indígenas e 5% para pessoas com deficiência. A proposta foi encaminhada em abril daquele ano aos diretores de centros, através do ofício da PRG/GRP/CIRCULAR nº 015/07. O ofício recomendou um calendário para a apreciação pelos conselhos dos centros e encaminhamento de propostas a PRG, ficando marcado o prazo final para junho de 2007, mês em que a proposta seria discutida e apreciada pelo CONSEPE. Conforme informações relatadas no Dossiê do NEABI, encaminhado à Pró-Reitoria de Graduação,

No decorrer do ano os Centros da instituição começaram a se manifestar sobre a adoção de ações afirmativas (designadas cotas ou reserva de vagas nas discussões acadêmicas). Os Centros que se manifestaram se posicionaram contra as ações afirmativas, excetuando-se apenas um, o Centro de Educação, que se posicionou a favor. Nessa mesma conjuntura vários debates e seminários foram realizados no âmbito da universidade e entidades da sociedade civil no Estado da Paraíba (NEABI/UFPB, 2013, p. 4).

Como podemos perceber, apesar de toda a discussão, a mobilização e da pressão exercida pelos movimentos sociais através dos seminários, a Proposta de Cotas apresentada acabou não conseguindo sensibilizar os Centros de Ensino. Assim, por não ter apresentado um resultado efetivo em resposta às demandas apresentadas pela proposta, no ano de 2008 a Procuradoria da República da Paraíba enviou à UFPB a Recomendação n.º 02/2008⁴⁸, referente ao processo de discussão sobre as cotas na universidade, para que o mesmo tivesse uma resolução e que fosse votado pelos órgãos superiores.

⁴⁸ Documento disponível em:

<<http://www.prpb.mpf.mp.br/news/1docs/recomendacao-cotas.pdf/view>>. Acesso em: 25 out.2013.

Um programa de ações afirmativas de inclusão social e, notadamente, que estabeleça sistema de cotas, com percentuais de vagas reservadas ou de pontuação diferenciada, para o ingresso de candidatos oriundos de instituições públicas, assim como para afrodescendentes, deficientes, indígenas, dentre outros grupos étnicos minoritários desfavorecidos, tudo isto em seu próximo Concurso Vestibular e que, para os candidatos portadores de deficiências físicas, além do sistema especial de ingresso, fundado nas políticas afirmativas elaboradas, sejam adotadas metodologias apropriadas de seleção destes candidatos (inclusive nas provas), em conformidade com a deficiência apresentada.

Mesmo com a recomendação do Ministério Público Federal, a UFPB não apresentou resultados concretos e realizou seu vestibular em 2009 sem nenhuma oferta de reserva de vagas, fazendo com que uma nova recomendação fosse encaminhada à UFPB.

A nova recomendação, de nº 19/2009, ratificou a recomendação anterior, estipulou um prazo de 100 dias para a que os órgãos deliberativos da universidade concluíssem as discussões sobre as cotas e elaborassem uma proposta, devendo a mesma ser concluída em um prazo máximo de 120 dias e efetivada no vestibular seguinte. Em seu último documento, a recomendação ressaltou que “a Universidade Federal da Paraíba é uma das raras universidades federais que ainda não possui qualquer tipo de mecanismo de ação afirmativa quanto ao ingresso”. E finalizou assinalando o prazo de 90 dias para que o Ministério Público fosse informado das providências adotadas para o cumprimento da recomendação, encaminhando o cronograma para inclusão em pauta para a votação no CONSEPE.

Atendendo à recomendação do MPF/PB, a proposta de 2007 foi atualizada em 2009 e denominada como “Proposta de ações afirmativas correspondentes à reserva de vagas para acesso aos cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba”⁴⁹. De acordo com informações obtidas no sítio eletrônico da universidade, na seção Agências de Notícias, datada de março de 2010, a nova proposta foi discutida em um seminário intitulado “Política de Cotas na UFPB: um debate necessário” que aconteceu em novembro de 2009 e contou com a presença do Reitor da UFPB Rômulo Polari, do Pró-Reitor de Graduação Valdir Barbosa Bezerra, do Procurador do Ministério Público Federal Duciran Farena, da representante da

⁴⁹ Proposta disponível em:

<http://www.ufpb.br/sods/index_arquivos/cota.html>. Acesso em: 29 out. 2013.

Comissão do REUNI, Uyguaciara Castelo Branco e do Pró-reitor da UNEB, Wilson Roberto Mattos, que apresentou a exitosa experiência de sete anos de políticas de cotas na graduação e na pós-graduação da sua instituição.

É importante destacar que a organização do seminário foi iniciativa da Comissão Pró-NEABI/UFPB em parceria com entidades negras da Paraíba, que deram importantes contribuições para a reelaboração da nova proposta. Após o seminário, ela foi encaminhada ao CONSEPE, que, após discutir todas as sugestões, aprovou a Resolução Nº 09/2010/CONSEPE, regulamentando a implantação do sistema de Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV) para acesso aos cursos de graduação da UFPB, que passaremos a discutir no próximo tópico.

A Proposta de 2009, que serviu de base para as discussões no CONSEPE, assinala que seu objetivo é “contribuir para melhorar o grave quadro de exclusão social que tem estado presente ao longo da história do nosso país e reduzir a vulnerabilidade social de jovens oriundos de segmentos sociais menos favorecidos”. Os dados apresentados confirmam o que foi comprovado na análise feita na proposta de 2007, no tocante ao alto grau de exclusão social e étnico-racial no ensino superior, quando apresentou os resultados do Processo Seletivo Seriado 2009 e reforçou a urgência em adotar mecanismos para proporcionar o acesso, a permanência e o sucesso dos grupos historicamente excluídos. De acordo com a proposta:

Foram inscritos 53,4% de estudantes oriundos do Ensino Médio público e classificados 44,2%, enquanto, 32,8% dos inscritos vieram da escola privada e estes conseguiram 46,9% das vagas. Dentre os estudantes oriundos da escola pública, 39,89% e 35,52% se autodeclararam brancos e negros, respectivamente (Proposta de Ações Afirmativas 2009)⁵⁰.

Chamando a atenção para os dados do ENEM de 2005, a proposta apresentava uma análise comparativa dos resultados obtidos por alunos autodeclarados brancos e pretos, constando que dos cerca de três milhões de candidatos inscritos, “os estudantes brancos tiveram uma pontuação 16% acima da obtida pelos pretos e pardos, e 30% acima da pontuação obtida pelos indígenas”.

⁵⁰ Para conhecer melhor a proposta acesse: http://www.ufpb.br/sods/index_arquivos/cota.html Acesso em: 29 out. 2013.

A UFPB, declarando-se preocupada com as barreiras socioeconômicas que dificultam o acesso de estudantes de segmentos sociais menos favorecidos economicamente aos cursos de graduação, bem como a permanência dos mesmos, apresenta na Proposta de 2009 para garantir o acesso e a permanência duas linhas de ação descritas abaixo:

I) AÇÕES ANTERIORES AO INGRESSO:

1) Ofertar cursos pré-vestibulares nas cidades nas quais a UFPB está instalada, destinados exclusivamente a estudantes de escolas públicas; 2) Preparar os candidatos nos conteúdos específicos exigidos no processo seletivo: a) Publicação de materiais sobre conteúdos avaliados no processo seletivo, nos últimos cinco anos; b) Oficinas com estudantes de escolas públicas para discutir temas ligados ao processo seletivo; 3) Ofertar cursos de formação continuada para professores das escolas públicas, nos quatro *Campi* da UFPB; 4) Criar o Espaço Pró-Ciências, com laboratórios de ensino-aprendizagem de ciências, elaboração de kits para experiências e material didático para auxiliar os professores da educação básica; 5) Criar sites informativos voltados para os alunos da educação básica e para os professores; 6) Ofertar cursos voltados para a complementação de estudos, com o objetivo de corrigir as deficiências na formação adquirida no ensino médio; 7) Desenvolver projetos institucionais voltados para o Ensino Médio na escola pública; 8) Estabelecer parcerias com escolas públicas por meio de projetos e programas, para envolver os estudantes das licenciaturas. Atribuir créditos a essas atividades; 9) Melhorar o nível de informação dos candidatos sobre os cursos oferecidos e sobre o processo seletivo: a) Palestras (proferidas por profissionais), feira das profissões, debates, exposições, oficinas, demonstrações, distribuição de material impresso e site informativo; 10) Concentrar a oferta das disciplinas em um único turno.

II) AÇÕES PARA GARANTIR A PERMANÊNCIA:

1) Ampliar a capacidade de atendimento dos restaurantes universitários; 2) Aumentar a capacidade de alojamento na residência universitária; 3) Conceder bolsas para esses estudantes, cuja distribuição será feita baseada no mérito e na renda familiar; 4) Criar espaços na Biblioteca Central e nas Bibliotecas Setoriais que deem condições para que os alunos possam estudar nesses locais; 5) Comprar livros, desde os básicos até os mais avançados; 6) Criar um programa de educação tutorial através de células de aprendizagem-cooperativa; 7) Aumentar a oferta de cursos noturnos; 8) Ampliar a oferta de vagas nos cursos noturnos existentes; 9) Criar cursos de graduação semipresenciais.

III) AÇÕES PARA PERMITIR O ACESSO

Reservar vagas para egressos de escolas públicas municipais e estaduais que fizeram todo o ensino médio e pelo menos três séries do ensino fundamental, de acordo com a seguinte proposta:

Processo seletivo 2011- 25% das vagas de todos os cursos.

Processo seletivo 2012- 30% das vagas de todos os cursos.

Processo seletivo 2013- 35% das vagas de todos os cursos.

Processo seletivo 2014- 40% das vagas de todos os cursos (IDEM)

Essas vagas seriam preenchidas com reservas para negros (pretos e pardos) e índios, na proporção da participação destas etnias na população no estado da Paraíba, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Em suas considerações finais, a proposta ratifica que “está fundamentada em três eixos, a saber: aumento progressivo do percentual de ingressantes, a vinculação entre o nível social e a etnia e a proposta de um tempo de quatro anos para a sua avaliação”.

Como podemos observar, a proposta é coerente em seus objetivos, no entanto, já estamos no quarto ano da sua implantação e não foi realizada nenhuma avaliação de acompanhamento sistemático, no sentido de monitorar os resultados acadêmicos dos estudantes que ingressarem com o uso do percentual de reserva de vagas. Além disso, Não conseguimos visualizar nenhum avanço no sentido da efetivação no que diz respeito à adoção das ações previstas para a sua permanência, conforme tentaremos comprovar mais adiante.

3.2 A RESOLUÇÃO Nº 09/2010 E A INSTITUIÇÃO DA MODALIDADE DE INGRESSO POR RESERVA DE VAGAS (MIRV) PARA ACESSO AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Certifico que o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, em reunião extraordinária realizada no dia 03 de março de 2010, após debater a proposta apresentada pela PRG, aprovou com 20 (vinte) votos favoráveis, 02 (dois) contra 03 (três) abstenções o parecer da Conselheira Maria Creuza de Araújo Borges, que foi favorável à proposta. (Processo nº 23074.007.259/10-03).

O texto acima trata da minuta encaminhada à PRG pela SODS para a publicação da Resolução nº 09/2010/CONSEPE, em abril de 2010, e a implantação do sistema de MIRV para acesso aos cursos de graduação da UFPB, fruto do debate ocorrido na reunião para a aprovação da proposta.

Na ocasião, a relatora do processo, a professora Maria Creuza de Araújo Borges utilizou-se de instrumentos internacionais e nacionais de proteção dos direitos humanos para expressar seus argumentos a favor da proposta. Seu primeiro argumento baseou-se na Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial para introduzir o reconhecimento da necessidade da adoção de uma política de ação afirmativa, posicionando-se da seguinte forma, em seu parecer:

O conteúdo dos direitos humanos, na condição de direitos que têm como referência o princípio fundamental da dignidade da pessoa humana, é determinado pelas necessidades sociais de cada época, com vistas ao favorecimento do princípio maior da dignidade (BORGES, Parecer. In UFPB.SODS.CONSEPE. Processo nº 23074.007.259/10-03)

Nesse sentido a relatora ressalta que “o direito fundamental depende das circunstâncias históricas e culturais, pois essas circunstâncias detêm a característica da mutabilidade”. Para fundamentar seu argumento, ela recorre aos dados estatísticos do IBGE de 2008 e apresenta a representação de pretos/pardos e brancos no estado da Paraíba, que era de 63% e 35%, respectivamente. Em seguida, fez a comparação dessa porcentagem com relação à taxa de frequência escolar, concluindo que a população de pretos e pardos inicia o percurso escolar aos 5/6 anos de idade com um percentual de 92,45% de frequência escolar e aos 24 anos esse percentual cai para 24,4%. No mesmo documento, a relatora relembra também o parecer da Procuradoria Geral da República, que se posiciona pela constitucionalidade das políticas de ação afirmativa e finaliza emitindo parecer favorável, concluindo que:

Para a efetivação do direito à educação superior e, assim contribuir para a redução das desigualdades sociais construídas historicamente, sou de parecer favorável a adoção do sistema de reserva de vagas no âmbito da universidade Federal da Paraíba. Este é o meu parecer, salva melhor juízo, e assim voto. (IDEM)

Um fato interessante que precisa ser lembrado é que no primeiro debate ocorrido nos centros, apenas o Centro de Educação se posicionou a favor. No entanto, na ocasião da aprovação da proposta, houve apenas dois votos contra e

três abstenções, conforme observado no texto da minuta encaminhada à PRG pela SODS em epígrafe.

Comparando as duas situações no tocante à aceitação das propostas apresentadas em momentos distintos, inferimos que o sistema de cotas só foi aprovado depois da forte pressão do NEABI/UFPB, em parceria com os movimentos sociais e com o reforço da recomendação do Ministério Público da Paraíba, não deixando alternativa para a gestão universitária, a não ser discutir e implementar uma política de ação afirmativa, já que a universidade era uma das poucas que, nesse sentido, se mantinha conservadora e descomprometida.

Essa vitória está associada ao processo de positivação dos direitos humanos, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esse referencial ético serve de orientação em nível internacional, bem como as medidas positivas e especiais, que assinalam a realização dos direitos fundamentais para os grupos considerados excluídos.

Assim, além de ser uma questão de direitos humanos, essa política é legítima e está respaldada pelo consenso jurídico em nível internacional, a partir da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, de 2011, realizado em Durban. Em nível nacional, não cabe mais argumentar, haja vista que a ADPF 186 colocou fim na controvérsia que se arrastou por quase 10 anos. Nesse sentido, a UFPB deve empreender todos os esforços para, dentro do prazo previsto pela lei, tentar equiparar o acesso e a permanência dos grupos prioritários do sistema de cotas.

De acordo com a Resolução nº 09/2009/CONSEPE, a MIRV para o acesso aos cursos de graduação da UFPB destina-se aos seguintes casos: (a) para aqueles que fizeram todo o ensino médio e pelo menos três séries do ensino fundamental em estabelecimentos públicos; (b) para negros (pretos e pardos) e índios, egressos da escola pública, na proporção da participação desses grupos na população do estado da Paraíba, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constantes do último Censo; (c) para pessoas com deficiência.

A resolução prevê um processo de avaliação anual, com o objetivo do aperfeiçoamento da política implementada. No entanto, quanto à avaliação, ainda não foi divulgado nenhum resultado oficial. A MIRV tem sido implantada gradualmente, tendo reservado para o Processo Seletivo 2011 um percentual de 25% das vagas, no Processo Seletivo 2012 um percentual de 30%, no Processo

Seletivo 2013 um percentual de 35% e no Processo Seletivo 2014 um percentual de 40% das vagas de todos os cursos de graduação.

Com a aprovação da Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que regulamentou o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, foi publicada a Resolução nº 54/2012/CONSEPE, alterando a Resolução de nº 09/2010/CONSEPE, que instituiu a MIRV para os cursos de graduação da UFPB. A nova Resolução definiu que a reserva de vagas destina-se aos que:

I - tenham cursado integralmente o ensino médio em estabelecimento(s) público(s), em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA);

II - tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino (Art. 1º, Parágrafo único)

A resolução acrescenta que o preenchimento das vagas correspondentes aos percentuais previstos em cada vestibular será feito da seguinte forma:

I – 60% (sessenta por cento) das vagas para alunos oriundos de família com renda bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita, nos termos do que dispõe os Anexos I e II da Portaria Normativa MEC nº. 18, de 11/10/2012;

II – proporção de vagas igual à soma de pretos, pardos e indígenas, considerando a participação destes grupos na população do Estado da Paraíba, de acordo com os dados do último Censo Demográfico, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas (Art. 2º § 1º).

Atentemos para o fato de que a Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012 determina que 50% deverá ser destinado aos alunos oriundos de família com renda bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo *per capita*. No entanto, a portaria que normatiza a implementação da reserva de vagas inclui em seu texto a expressão “no mínimo”. Assim, dentro de sua autonomia, a UFPB optou em oferecer 60% das vagas para os estudantes com menor renda.

3.3 A POLÍTICA DE PERMANÊNCIA DOS COTISTAS DESENVOLVIDA NA INSTITUIÇÃO

Com o objetivo de planejar, elaborar e coordenar os programas de assistência estudantil, foi criada em 2010, através da Resolução Nº 29/10 do CONSUNI, a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, que considera a ciência do seu papel quanto à adoção, pela UFPB, do sistema de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas e para os autodeclarados negros, indígenas e pessoas com deficiência.

De acordo com as informações que estão disponíveis no sitio eletrônico da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil⁵¹, os programas desenvolvidos atualmente, com o objetivo de apoiar os alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, estão descritos a seguir:

- **Restaurante Universitário:** oferece refeições a alunos selecionados através de editais de cadastramento e recadastramento publicados semestralmente pela Coordenação de Assistência e Promoção Estudantis – COAPE, vinculado à Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante – PRAPE, órgão responsável por planejar, executar e gerenciar a política da UFPB na área de promoção e assistência ao discente. As ações são executadas pelo setor da Superintendência dos Restaurantes Universitários (SRU), que oferece alimento para usuários cadastrados, bem como fornece o café da manhã das Residências Universitárias. Segundo o Relatório de Gestão 2013 da UFPB foram atendidos, no ano de 2013, 6.630 alunos/dia pelos quatro restaurantes distribuídos nos quatro *campi*.
- **Residências Universitárias:** os estudantes residentes também são selecionados através de editais e de acordo com as vagas disponíveis. Os aprovados vão sendo convocados à proporção que vão surgindo novas vagas. Os estudantes ficam submetidos a um estágio probatório de 06 (seis) meses de

⁵¹ Disponível em: <<http://www.ufpb.br/prape>>. Acesso em: 23 out.2013.

convivência e, só passado esse período, é que se tornam residentes efetivos. Devem ainda cumprir alguns critérios previstos no Regimento Interno para poderem permanecer na residência, como “ter aprovação em, pelo menos, 50% do mínimo de critérios oferecidos pela coordenação de seu curso” (Art.14,§ 2.).

- **Apoio para participação em eventos acadêmicos:** o estudante pode solicitar o apoio financeiro para diversos eventos, tais como compra de passagens e pagamento de inscrições para participação em eventos acadêmicos com apresentações de trabalhos. No caso da organização de eventos acadêmicos desenvolvidos por estudantes há a possibilidade da autorização de passagens e hospedagens para os palestrantes e ainda a contratação de serviços acadêmicos como a confecção de banners, pastas e folders.
- **Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência:** criado com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na universidade, com aporte de recursos financeiros, diretamente previstos na matriz orçamentária da Instituição, está estruturado no eixo: currículo, comunicação e informação do Programa Incluir Acessibilidade, que tem como objetivo “garantir o pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistida e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras” (PROMOBI, 2013). A execução das atividades é realizada por estudantes apoiadores que são selecionados por meio de editais. Os estudantes/apoiadores aprovados desenvolverão suas atividades junto aos estudantes com deficiência, “respeitando-se as peculiaridades e necessidades educacionais de cada área de deficiência ou alteração decorrente de sequelas físico-

motora, auditiva, visual e de transtornos funcionais específicos (TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade)” (Edital 001/2014/PRAPE).

Em 2013 o programa ganha um reforço com a criação do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) Instituído através da resolução Nº 34/2013/CONSUNI⁵² como uma assessoria vinculada diretamente ao Gabinete da Reitoria, com o objetivo de atender todas as demandas da instituição referentes ao atendimento educacional e a acessibilidade em todos os âmbitos com o apoio de vários profissionais especializados: psicólogos, assistentes social, psicopedagogo, pedagogo, Terapeuta Ocupacional, Interprete de Libras, entre outros, conforme a demanda.

- **Programa Bolsas Permanência:** desenvolve uma gestão compartilhada com o Ministério da Educação através de um acordo firmado mediante a assinatura de um termo de adesão, no qual, a universidade se compromete com as normas do Programa. O funcionamento se dá primeiramente com a inscrição do estudante no sitio do Programa. Fica a cargo da UFPB selecionar os estudantes de acordo com os critérios de renda do Programa, verificar todas as informações prestadas pelos estudantes no cadastro do sistema e homologar as inscrições dos estudantes. Mensalmente a universidade deve informar no sistema a relação dos estudantes beneficiários ao MEC para que este repasse ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que efetivará o depósito na conta bancária do bolsista.

Com o objetivo de fortalecer a articulação da tríade ensino-pesquisa-extensão, a UFPB busca, por meio de adesão a chamadas públicas, oferecer outros auxílios financeiros aos estudantes de

⁵² Disponível em http://www.ufpb.br/sods/consuni/resolu/2013/Runi34_2013.pdf Acesso em: 23 out.2013.

graduação através do Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN), Monitoria, Programa de Educação Tutorial (PET), Estágios, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBITI) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIB-AF).

Entre estes programas, o PIBIC-AF merece destaque, pois tem como objetivo principal contribuir para a formação e a integração científica e cultural de recursos humanos para a pesquisa, entre os beneficiários de políticas de ações afirmativas para ingresso no ensino superior. Entretanto, muitos professores ainda desconhecem que o público-alvo dessa modalidade de bolsa é o estudante que ingressou na universidade pelo sistema de cotas. Além disso, a quantidade de bolsas destinadas à instituição pelo CNPq é insignificante para atender a demanda. Das 518 bolsas distribuídas, 470 são PIBIC, 35 são PIBITI e apenas 23 são PIBIC-AF. Ressalto que esta quantidade de bolsa se refere à cota nacional oferecida pelo CNPq. Como contrapartida a UFPB oferece 480 bolsas PIBIC/UFPB, no entanto, deste total, não há, por exemplo, uma cota destinada a um possível PIBIC-AF/UFPB, o que se configuraria em uma política interna da instituição para os estudantes cotistas.

Outras iniciativas de extensão são desenvolvidas no âmbito da UFPB, com o objetivo de ampliar as possibilidades de acesso à universidade de alunos oriundos de escolas públicas, preparando-os para o vestibular e/ou Enem. Uma dessas iniciativas foi desenvolvida de 2009 a 2012, através do Projeto de Extensão do Professor Luiz de Sousa Júnior, ofertando mais de mil vagas para estudantes de baixa renda que estivessem cursando o último ano do ensino médio em escolas públicas, ou que já tivessem concluído.

As aulas aconteciam em escolas públicas estaduais localizadas em diversos bairros de João Pessoa. Segundo informações disponibilizadas no sítio eletrônico⁵³ que servia de suporte para a veiculação das

⁵³ Disponível em: <<http://www.ufpb.br/intensivo/site/>>. Acesso em: 23 ago.2014.

informações relativas ao cursinho, o professor Luiz de Sousa Júnior ainda manteve o diálogo com a Reitoria, que chegou a prometer o apoio para a continuidade do projeto, porém não houve a confirmação. Percebemos, que desde 2013 não houve mais divulgação de nenhuma informação no sítio, o que nos faz acreditar que o cursinho, que era um projeto de extensão, encerrou suas atividades nesse ano. Atualmente, outro projeto semelhante está sendo desenvolvido pelo Centro de Educação, oferecendo vagas também a alunos de escolas públicas e para filhos de funcionários da UFPB.

Portanto, observamos que na gestão dos programas de assistência estudantil oferecidos pela PRAPE, eles se desenvolvem priorizando apenas o critério de classe, sem apresentar nenhuma política específica para os estudantes cotistas. Observamos também que foram, ou estão sendo, desenvolvidos alguns programas de extensão com o objetivo de facilitar o acesso do grupo de cotistas, como no caso dos cursos pré-vestibulares aqui relatados, mas, da mesma forma, o público-alvo é composto por alunos oriundos de escolas públicas e de baixa renda, ou seja, mais uma vez o critério de classe prevalece.

As ações aqui elencadas também nos possibilitam perceber que as políticas desenvolvidas pela gestão da UFPB são de certa forma apenas uma continuidade dos programas desenvolvidos em nível nacional, como grade obrigatória de programas, que estão presentes em todas as IFES. Como exceção do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência e outros projetos de extensão destinados à formação de professores. Estes projetos de extensão são frutos do empenho de grupos de pesquisa que estudam e defendem as políticas de ações afirmativas e o combate ao racismo e tem prazo determinado para a execução.

4 O IMPACTO DA POLÍTICA DE COTAS

Inicialmente, é importante que tenhamos uma visão geral de como vem evoluindo o acesso ao ensino superior na última década. A tabela 5 nos fornece o resultado apresentado pelo Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2012⁵⁴ com a evolução do número de matrículas entre os anos de 2003 e 2012 em cursos presenciais.

Tabela 5 - Número de Matrículas de Graduação, por Categoria Administrativa – Brasil – 2003-2012

Brasil/Região Geográfica	Matrículas em Cursos de Graduação Presencial			
	2003	%	2012	%
Brasil	3.887.022	100	5.923.838	100
Norte	230.227	5,9	404.727	6,8
Nordeste	624.692	16,1	1.213.519	20,5
Sudeste	1.918.033	49,3	2.816.086	47,5
Sul	745.164	19,2	941.738	15,9
Centro-Oeste	368.906	9,5	547.768	9,2

Fonte: MEC/Inep. Elaborada pela Deed/Inep

Segundo o referido Censo, o total geral de ingressantes em 2003 e 2012, nos cursos de graduação presencial e à distância, foram de 5.954.021 e 7.037.688, respectivamente. O número de ingressantes em 2012 foi de 2.747.089 e 1.050.413 de concluintes. Com relação ao quesito raça/cor referente a população de 18 a 24 anos, a taxa de escolarização líquida dos Brancos foi de 22,2% contra 9,6% de negros em 2012. Em 2003, essa taxa era de pouco mais de 14% para os brancos e 3,5% para os negros. Esse avanço, embora pequeno, deve ser comemorado. Por outro lado, representa que será preciso maiores investimentos em políticas de ações afirmativas para a população negra de forma paralela às políticas universais com estratégias de monitoramento e avaliação continuada com o objetivo de equiparar essas desigualdades.

⁵⁴ Disponível em http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf. Acesso em out.2014.

Nos cursos presenciais, podemos perceber que, de 2003 a 2012, o número de matrículas no Brasil quase que dobrou. No Nordeste, contexto da nossa pesquisa, a evolução das matrículas chegou a 94,3% e representou 20,5% de todas as matrículas efetuadas no Brasil em 2012. Dos 2.204.456 ingressantes na Região Nordeste, 402.677 estão no estado da Paraíba. No estado da Paraíba, no ano de 2012, a UFPB disponibilizou pelo SISU 1.561 vagas em 117 cursos distribuídos em seus quatro *campi*. No SISU de 2014,, das 67.899 vagas correspondentes a toda a região Nordeste, 7.555 vagas foram ofertadas pela UFPB e foi a universidade a ofertar o maior número de vagas, passando a adotar o SISU como única forma de Seleção.

Para analisar o impacto da política de cotas da UFPB em 2011, 2012 e 2013, os três primeiros anos de implantação do sistema, fizemos uma análise comparativa do ano de 2010, último ano de vestibular sem reserva de vagas para cotista, com os três primeiros anos de execução daquela política. Como já comentado anteriormente, os cursos escolhidos foram Engenharia Civil, Direito, Medicina, e Pedagogia. Pelo fato da instituição não ter ainda publicado seu banco de dados tivemos que solicitar essas informações à CODESC, órgão responsável pelo cadastro de escolaridade que encaminhou à Superintendência de Tecnologia da Informação STI – Campus I o Processo Nº 23074.025881/2014-17 solicitando a disponibilização dos dados para esta pesquisa. Assim, os resultados apresentados foram sistematizados a partir dessa base de dados, que nos foi repassado por e-mail e que nos possibilitou a filtragem dos dados, para tanto, utilizamos as ferramentas do programa Excel, por meio das quais, tentaremos detalhar o número de ingressantes em cada ano do recorte da nossa pesquisa (2010– 2011), dentro das categorias adotadas pela política de cotas.

Este capítulo se inicia com a análise dos dados de natureza quantitativa sobre o ingresso de estudantes na UFPB, no período 2010-2013, em comparativo com os ingressantes cotistas, após o que procedemos a algumas análises inferidas dos dados. Na sequência, abordamos a problemática da Educação em e para os Direitos Humanos na Educação Superior sobre um prisma mais qualitativo. O capítulo se encerra com considerações sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais em Direitos Humanos e os Currículos dos Cursos de graduação da UFPB, tendo como eixo de análise a política de cotas.

4.1 O INGRESSO NA UNIVERSIDADE E AS COTAS

Primeiramente, apresentamos o panorama geral dos ingressantes nos cursos presenciais na Universidade, primeiro em 2010, em seguida os anos de 2011, 2012 e 2013.

Tabela 6 - Total geral de ingressantes na UFPB por tipo de escola e etnia (2010)

INGRESSANTES 2010										
TIPO DE ESCOLA				ETNIA					TOTAL GERAL	
PeP	SEPA	SEPU	ND	AMA	BRA	PRE	PA	ND	6758	
398	3170	3188	11	301	3297	605	2451	104		
EVASÃO 2010										
PeP	SEPA	SEPU	ND	AMA	BRA	PRE	PA	ND	TOTAL	%
156	1081	1139	06	108	1209	225	806	34	2382	32,2

Fonte: Base de dados - Superintendência de Tecnologia da Informação - STI-UFPB
Tabela elaborada pela pesquisadora

CHAVE DE LEITURA DA TABELA			
PeP	Pública e Privada	AMA	Amarelos
SEPA	Somente Escola particular	BRA	Branços
SEPU	Somente Escola Pública	PRE	Pretos
ND	Não declarado	PA	Pardos
		ND	Não declarado

Na tabela 6 (seis), em relação ao ano de 2010, quando não havia ainda previsão de reserva de vagas, o primeiro dado que nos chama a atenção aponta o fato de que, de um total de 6758 estudantes ingressantes, somente 605 se declaram pretos, o que representa apenas 8,9% do total de ingressantes. Enquanto isso, um expressivo número de estudantes se declararam pardos, totalizando 36,2%. Utilizando a metodologia do IBGE, ao juntarmos os pretos e os pardos, teremos 45,2% de negros. Quanto a questão da escolha da categoria pardo como segunda opção mais escolhida pelos estudantes para se autodeclararem, uma boa explicação encontra-se em uma publicação do ano de 2013, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE⁵⁵, na qual é apresentado o resultado das Pesquisas das Características Étnico- raciais da População – PCERP aplicada em 2008, em seis Unidades Federativas, dentre as quais, o Estado da Paraíba. A pesquisa sinalizou que a autodeclaração das categorias branca e parda nessa Unidade Federativa,

⁵⁵ Para saber mais acesse o documento, disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/pcerp_classificacoes_e_id_entidades.pdf> Acesso em 10 out.2014.

encontra-se pariticamente igualadas apresentando um percentual de 53,1% e 51,8%, respectivamente.

Outro dado que nos chama a atenção quando consideramos apenas o número absoluto de ingressantes, nos cinco *campi*, no ano de 2010, é que 46,9% dos estudantes que garantiram uma vaga são egressos de escolas particulares, enquanto 47,1% dos estudantes são egressos de escolas públicas. A evasão de 2382 estudantes, destes 1139 foram de estudantes egressos do ensino público, 1081 de egressos de escolas particulares e 156 que estudaram em escolas públicas e particulares. A evasão por autodeclaração da etnia apontou 108 amarelos, 1209 brancos, 1031 pretos e pardos e 34 não declarados, perfazendo um percentual geral de 35,2% nesse ano.

Quando verificamos os primeiros resultados disponibilizados pela COPERVE⁵⁶, as informações complementares nos revelam que no vestibular de 2010 os estudantes poderiam optar por 101 cursos distribuídos em quatro grandes áreas denominadas pela instituição de Ciências Agrárias com 5 cursos, Ciências Biológicas e da Saúde com 15 cursos, Ciências Exatas e tecnológicas com 24 cursos e Ciências Humanas e Sociais com 57 cursos, que recebeu mais da metade dos estudantes. Nesse ano, o número de vagas ofertadas foi de 6865, no entanto, apenas 6.758 realizaram a matrícula..

Como podemos perceber, 56,4% dos cursos ofertados pela instituição concentram-se na área de Ciências Humanas e Sociais que geralmente são os cursos mais acessíveis aos alunos egressos de escolas públicas e aos que se declaram negros. São nesses cursos, portanto que se encontra a maioria desse público, que justifica o fato dos dados absolutos revelarem um certo equilíbrio nos indicadores de acesso de alunos egressos de escolas públicas e particulares, bem como, de brancos e negros na UFPB. Esse aparente equilíbrio muda completamente, por exemplo, quando comparamos com o perfil dos ingressantes dos cursos de Medicina, Direito e Engenharia Civil, considerados de alto prestígio social, como o perfil dos ingressantes do curso de pedagogia, considerado de baixo prestígio social, conforme veremos mais adiante.

⁵⁶ Documento disponível em: <<http://www.coperve.ufpb.br/>>. Acesso em: 12 nov.2013.

A tabela 7 (sete) nos permite observar os primeiros desdobramentos da política implementada pela instituição referentes aos três primeiros anos da execução da política.

Tabela 7 - Total geral de ingressantes na UFPB por tipo de escola e etnia (2011-2013)

INGRESSANTES 2011										
SISU				PSS					TOTAL	
CG	EP	PPI	ND	CG	EP	PPI	PD	ND	7432	
681	120	128	03	5137	567	762	16	33		
TOTAL 932				TOTAL 6500						
EVASÃO 2011										
SISU				PSS						
CG	EP	PPI	ND	CG	EP	PPI	PD	ND	TOTAL	%
419	71	82	02	1539	149	181	05	09	2441	32,8
TOTAL 574				TOTAL 1867						
INGRESSANTES 2012										
SISU				PSS					TOTAL	
CG	EP	PPI	ND	CG	EP	PPI	PD	ND	8282	
1139	228	280	08	4844	762	1008	24	13		
TOTAL 1655				6627						
EVASÃO 2012										
SISU				PSS					TOTAL	%
CG	EP	PPI	ND	CG	EP	PPI	PD	ND	2446	29,5
580	121	146	03	1240	157	195	07	04		
Total 850				Total 1596						
INGRESSANTES 2013										
SISU				PSS					TOTAL	
CG	EP	PPI	ND	CG	EP	PPI	PD	ND	8320	
2420	315	842	01	3416	550	736	22	40		
TOTAL 3578				TOTAL 4742						
EVASÃO 2013										
SISU				PSS					TOTAL	%
CG	EP	PPI	ND	CG	EP	PPI	PD	ND	1905 <th rowspan="2">22,8</th>	22,8
949	134	306	01	422	41	50	01	02		
TOTAL 1390				515						

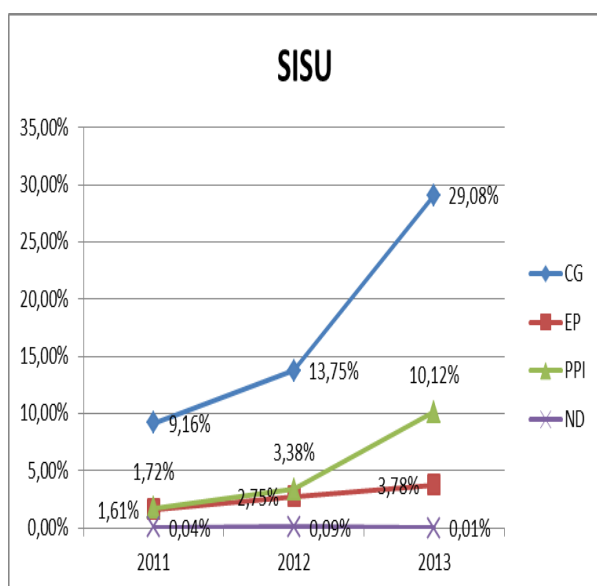
Fonte: Base de dados - Superintendência de Tecnologia da Informação - STI-UFPB

Tabela elaborada pela pesquisadora

CHAVE DE LEITURA DA TABELA	
CG	Concorrência Geral
EP	Escola pública
PPI	Pretos, pardos e indígenas
PD	Pessoa com deficiência
ND	Não declarado

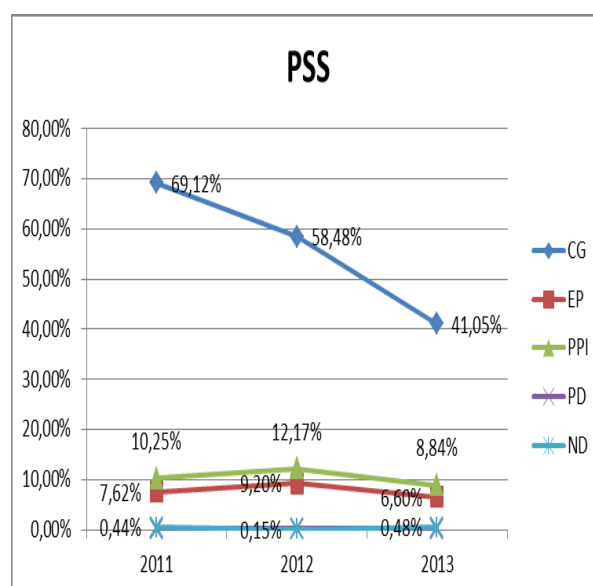
Com relação ao desenvolvimento e à evolução da política nos três primeiros anos, um dado perceptível é o crescimento constante das matrículas. Como podemos observar no gráfico 1 (um) e no gráfico (dois), a cada ano foi aumentando o número de ingressantes pelo SISU e diminuindo a entrada pelo PSS, porque a tendência seria a adesão total ao SISU fato que se comprovou no ano de 2014.

Gráfico 1 - Evolução do número de ingressantes (2011-2013)



Fonte: Base de dados – Superintendência de Tecnologia da Informação STI/UFPB
Gráfico elaborado pela pesquisadora

Gráfico 2 - Evolução do número de ingressantes (2011-2013)



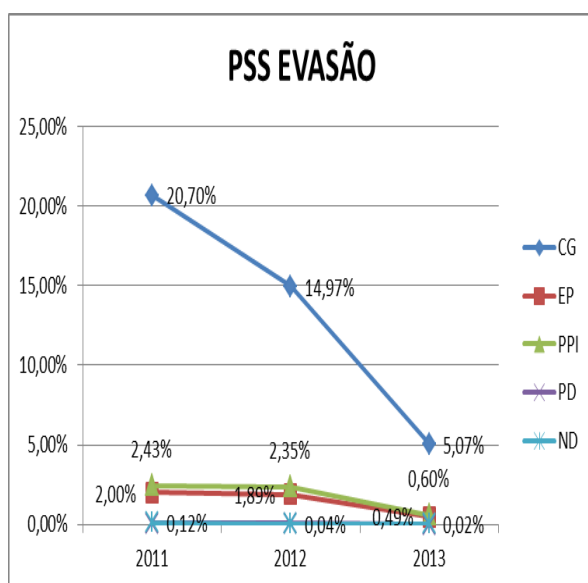
Fonte: Base de dados – Superintendência de Tecnologia da Informação STI/UFPB
Gráfico elaborado pela pesquisadora

Já com relação à evasão, aconteceu exatamente o contrário, enquanto diminuiu a evasão do número de estudantes que entraram pelo PSS, aumentou a evasão dos estudantes que entraram pelo SISU, conforme podemos observar no gráfico 3 (três) e no gráfico 4 (quatro). Com certeza, esse aumento deve-se ao fato da oportunidade que o SISU oferece ao estudante de poder optar por mais de um curso, utilizando sua nota no ENEM, bem como concorrer às vagas duas vezes no mesmo ano. Isso ocasiona um fluxo contínuo de um curso para outro, ou em um mesmo curso, mas em outra universidade.

Outro fator que ocasiona o aumento da evasão é o fato de muitos alunos que foram reprovados em algumas disciplinas, tentarem novamente o ENEM, ou entrarem novamente no mesmo curso pelo SISU, trancando a matrícula anterior e aproveitando as disciplinas cursadas, com o objetivo de “limpar” o currículo.

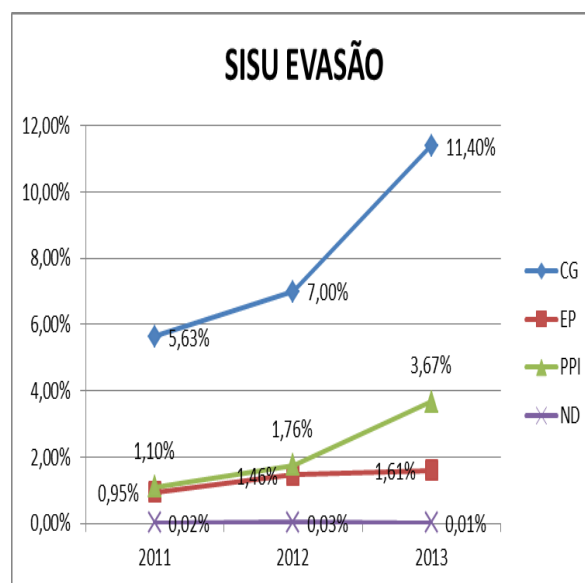
Esclarecemos que, nos dados referentes à evasão, o NTI nos informou que foram considerados as transferências, abandonos, mudanças de curso, decisões judiciais, solicitações dos alunos, mobilidade interna, cancelamentos e solicitações da coordenação.

Gráfico 3 - Evolução evasão
(2011-2013)



Fonte: Base de dados – Superintendência de Tecnologia da Informação STI/UFPB
Gráfico elaborado pela pesquisadora

Gráfico 4 - Evolução evasão
(2011-2013)



Fonte: Base de dados – Superintendência de Tecnologia da Informação STI/UFPB
Gráfico elaborado pela pesquisadora

Quanto ao perfil dos ingressantes nos três primeiros anos de execução da política, em 2001, ingressaram 7.432 estudantes, dos quais 1.577 são egressos de escolas públicas, destes 890 são pretos, pardos e indígenas representando 21,2% e 11,9%, respectivamente. Em 2012, ingressaram 8.282 estudantes, 2.278 egressos de escolas públicas, dentre estes 1.288 se declararam pretos pardos e indígenas, perfazendo um percentual de 27,5% e 15,5, respectivamente. Em 2013, ingressaram 8.320 estudantes, 2.443 egressos de escolas públicas, dos quais 1.578 se declararam pretos parados e indígenas, totalizando 29,3% e 18,9%, respectivamente.

Inicialmente, podemos concluir que em 2010, mesmo antes da política de cotas ter sido aprovada, a UFPB já apresentava um panorama inclusivo dos grupos considerados historicamente excluídos, todavia, os dados apresentados refletem apenas a inclusão nos cursos de menor prestígio social e escondem a real desigualdade de oportunidades que faz com que a maior parte dos brasileiros não

consigam ingressar em alguns cursos, como no caso de Medicina, Direito e Engenharia, conforme tentaremos demonstrar mais adiante, quando estivermos tratando especificamente dos cursos escolhidos para a nossa pesquisa. Portanto, a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 veio garantir a equidade de oportunidade de acesso democrático a todos os brasileiros, em todos os cursos disponíveis, inclusive os considerados de alto prestígio social, de acordo com a escolha de cada estudante.

Nesse sentido, se faz necessário que a instituição divulgue seus dados de forma transparente, para que seja possível fazer uma avaliação dos resultados, a partir do acompanhamento sistemático dos indicadores apresentados, pois toda política pública necessita de monitoramento e avaliação continuada.

A conclusão a que chegmos é de que não existe uma fórmula ou uma receita pronta, o certo é que cada instituição deve adequar a legislação às suas demandas e especificidades moitoranado, avaliando e tornando transparentes os seus resultados.

Para nossa pesquisa, escolhemos os cursos de Medicina, Engenharia Civil, Direito e Pedagogia que funcionam no *Campus I*, em João Pessoa - os três primeiros, por serem considerados de alto prestígio social, e o de Pedagogia por ser um dos cursos que apresenta um número expressivo de alunos cotistas. Nossa análise teve como objetivo traçar o perfil dos ingressantes nesses cursos no ano de 2010 e a partir desses dados verificar os desdobramentos da política implementada nos três anos seguintes.

Na tabela 8 (oito), apresentamos as estatísticas que fazem referência ao número de ingressantes em 2010 que estudaram somente em escolas particulares (EPA), o número de ingressantes que estudaram somente em escolas públicas (EPU) e o número de ingressantes que estudaram em escola particular e pública (PeP). Dentro desse universo, apresentamos a autodeclaração dos candidatos por etnia e com deficiência, denominando (B) para o número de alunos que se declararam brancos, (P) para onúmero de alunos que se declararam pretos, (PAR) para o número de alunos que se declararam pardos, (AMA para o número de alunos que se declararam amarelos, (PD) Pessoa com deficiência, (ND) não declarados e ainda o total geral de evasão em cada curso.

Antes de qualquer análise, esclarecemos que os cursos de Medicina e Engenharia Civil funcionam com uma única turma no período diurno, com aulas

alternadas no período da manhã e da tarde. O curso de Direito funciona com duas turmas nos períodos da manhã e noite, e o de Pedagogia com três turmas, uma em cada turno.

Tabela 8 - Ingressantes PSS 2010

PSS 2010												
CURSOS	INGRESSANTES											
	Total de ingressantes			Total conforme declarado no questionário socioeconômico						Total Geral	EVASÃO	%
	EPA	EPU	PeP	B	P	PAR	AMA	PD	ND			
Medicina	103	07	03	67	04	37	05	11	-	113	09	7,9
Engenharia Civil	90	07	03	61	05	31	01	03	02	100	20	20
Direito	173	19	09	139	07	46	07	10	02	201	25	12,4
Pedagogia	48	218	21	119	32	118	17	06	01	287	64	22,2
TOTAL GERAL										701	118	18,8

Fonte: base de dado - Superintendência de Tecnologia da Informação – STI/UFPB
Tabela elaborada pela pesquisadora

Em 2010, último ano de vestibular sem reserva de vagas, um dado já esperado nos cursos considerados de alto prestígio social foi o expressivo número de ingressantes que estudaram somente em escolas particulares. O curso de Medicina vem em primeiro lugar com 91,1%, seguido de Engenharia Civil e Direito, com, 90% e 86%, respectivamente. No curso de Pedagogia, a situação se inverte, pois 75,9% estudaram somente em escolas públicas e 16,7% somente em escolas particulares, o que confirma que a alternativa mais viável para os alunos oriundos de escolas públicas seria optar por cursos menos competitivos e, mesmo fazendo tais escolhas, muitos ainda não conseguiriam a classificação. O fato fica comprovado quando verificamos que, das 311 vagas remanescente após a primeira chamada em 2010, 292 foram dos cursos da área de Ciências Humanas e Sociais, as 19 restantes foram do curso de Licenciatura em Matemática.

No quesito evasão, quem apresenta o maior número é o curso de Pedagogia, com 64 alunos evadidos - o que significa um índice de 22,2%. Destes, 29 são brancos, 24 são pardos e 6 são negros, 4 se declararam amarelos e 1 não declarou; 45 estudaram somente em escolas públicas e 14 somente em escolas particulares.

No curso de Medicina, com 7,9% de evasão, dos 9 alunos evadidos, 8 estudaram somente em escolas particulares e 1 em escola pública, sendo 6 brancos e 3 pardos - entre estes, um com deficiência. No curso de Direito, que teve 12,4% de evasão, 18 estudaram somente em escolas particulares, 5 somente em escolas públicas e 2 estudaram em escolas públicas e particulares. Destes, 19 se declararam brancos, 5 pardos e 1 negro. Já no curso de Engenharia Civil, com 20% de evasão, 14 se declararam brancos, 4 se declararam pardos, 1 negro e 1 não declarado.

Cabe ressaltar que todos os alunos que evadiram do curso de Engenharia Civil são de escolas particulares. Isso se deve ao fato do curso exigir um bom domínio da matemática e de raciocínio lógico. Os resultados das avaliações nacionais vêm demonstrando que os alunos que terminam o ensino médio sejam em escolas públicas ou particulares não apresentam resultados satisfatórios neste aspecto e não conseguem atingir 600 pontos que é a média mínima considerada por tais avaliações, conforme podemos comprovar nas tabelas 9 (nove) e 10 (dez), com os resultados do ENEM em 2010.

Tabela 9 - Nota média dos participantes no ENEM, rede e federação por área de conhecimento (2010)

CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	REDAÇÃO
BRASIL				
548,0	487,3	509,8	505,1	596,4
PÚBLICO				
518,1	464,5	489,3	479,1	575,0
PRIVADO				
602,1	547,8	568,0	599,5	648,0
NORDESTE				
533,0	472,0	492,5	479,0	593,2

Fonte: INEP

Tabela 10 - Nota média dos participantes no ENEM, por etnia (2010)

BRANCA				
562,2	503,2	525,6	530,5	606,7
PRETA				
537,1	470,9	496,4	477,6	582,9
PARDA				
535,2	473,6	496,0	483,5	589,1
AMARELA				
554,2	497,5	517,8	521,7	602,3
INDÍGENA				
517,3	458,8	479,6	467,9	571,0

Fonte: INEP

Conforme podemos observar na tabela oito, os estudantes egressos do ensino público apresentam resultados consideravelmente abaixo dos estudantes egressos do ensino privado. Comparando os resultados com os da tabela nove percebemos que os resultados referentes aos pretos, pardos e indígenas refletem às médias dos estudantes egressos do ensino público. Esse fato comprova que pouco serve a igualdade de acesso à educação se não consideramos todo o contexto de desigualdade.

O ENEM tem como objetivo avaliar as competências e habilidades dos candidatos em quatro grandes áreas, bem como a capacidade de expressão. A partir da edição de 2009 algumas universidades passaram a considerar o ENEM como um dos critérios a ser adotado para selecionar seus estudantes e, atualmente, o sistema é adotado por quase todas as universidades, como única forma de acesso a seus cursos. Segundo o Censo da Educação Superior de 2012 a rede federal, entre todas as categorias administrativas, é a que mais utiliza os resultados do Enem como forma de processo seletivo, em todas as regiões geográficas analisadas, principalmente na região Nordeste, na qual 63,2% dos ingressos utilizaram o Enem.

Podemos considerar esse fato uma grande conquista por contribuir para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), na possibilidade de mobilidade acadêmica, bem como na reestruturação dos currículos do ensino médio. Entretanto, considerar que a avaliação do Enem pode garantir o acesso ao ensino superior a todos os estudantes de forma igualitária, é desconsiderar todo um contexto de desigualdade que fica visível nos dados apresentados acima. E mais, é preciso que a gestão das universidades elaborem planos estratégicos para garantir a permanência de todos

considerando, também, todas as desigualdades que interferem no processo ensino-aprendizagem.

Na UFPB, constatamos no PSS de 2010, que os candidatos aos cursos de Medicina, Engenharia Civil e Direito, que são das profissões mais almejadas, se mostraram bastante preparados em atender ao perfil traçado pela universidade para serem aprovados, especialmente os do curso de Medicina. Verificamos que as cinco melhores médias foram obtidas por candidatos que concorreram a uma vaga para este curso.

Refletindo sobre quais poderiam ser os fatores que influenciam os jovens a escolherem sua profissão, acreditamos que um deles tem relação direta com o que acontece frequentemente nas escolas quando os alunos que demonstram altas habilidades são incentivados pelos professores a cursarem Medicina, Direito ou as engenharias, nessa ordem de importância, por serem segundo Coelho (1999) as profissões imperiais e símbolo de distinção social em nosso país. Corroborando com Vargas (2010), esse *habitus* sobre as profissões de alto prestígio social, que foi inculcado ao longo da formação do povo brasileiro, no âmbito particularmente dos seus grupos dominantes, é reiterado e se mantém fortalecido através do corporativismo dos organismos⁵⁷ responsáveis por defender os interesses dos grupos que compõem essas carreiras e da ênfase que é dada à meritocracia em nosso país.

É relevante também chamar a atenção para alguns programas que estão sendo desenvolvidos atualmente no Brasil, e que de forma velada também contribuem para atribuir esse prestígio social a alguns cursos, em detrimento de outros. Um desses programas é o Ciência sem Fronteiras⁵⁸, que oferece bolsas de graduação sanduíche, através de um intercâmbio de mobilidade internacional, direcionado a estudantes das áreas consideradas como prioridades do programa, as engenharias e a saúde e que tem atraído a atenção dos estudantes pelo desejo de vivenciar experiências em outros países. Além do pré requisito com relação às áreas prioritárias, para se candidatarem os estudantes devem ter realizado o ENEM, obtido média a partir de 600 pontos e realizar teste de proficiência em língua estrangeira adotada pelo país de destino. Tais requisitos reforçam a questão da meritocracia. A

⁵⁷ Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura, Conselho Federal de Medicina e a Ordem dos Advogados do Brasil.

⁵⁸ Informações disponíveis em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>>. Acesso em: 25 set. 2014.

UFPB, por exemplo, de um milhão de vagas disponíveis a nível nacional, de 2011 até setembro de 2014 só conseguiu encaminhar 425 estudantes de graduação para diversos países, destes 244 são da área de Engenharias e demais áreas tecnológicas e 88 são da área Biológica e Ciências Biomédicas da Saúde, conforme a nomenclatura adotada pelo programa.

Na tabela 11, no que se refere ao número de ingressantes nos três primeiros anos de vigência da política de cotas, apresentamos as estatísticas dos candidatos que ingressaram pelo PSS e pelo SISU nos cursos contemplados nesta pesquisa. Pelo PSS são considerados os seguintes grupos: concorrência geral (CG), escola pública (EP), pretos e pardos (PP), indígena (IN), pessoa com deficiência (PD) e não declarados (ND). Já pelo SiSU são definidos os seguintes grupos: concorrência geral (CG), escola pública (EP), pretos pardos e indígenas (PPI), pessoa com deficiência (PD) e não declarados (ND).

Tabela 11 - Ingressantes PSS e SISU de 2011 a 2013

PSS E SISU 2011												
CURSOS	INGRESSANTES PSS						INGRESSANTES SISU					
	CG	EP	PP	IN	PD	ND	CG	EP	PPI	PD	ND	TOTAL
Medicina	65	10	11	01	01	02	10	01	02	-	-	102
Engenharia Civil	60	08	11	01	-	01	10	01	01	-	-	93
Direito	129	17	22	02	01	01	15	02	03	-	-	191
Pedagogia	225	20	20	-	-	01	28	03	03	-	-	300
Total Geral												686

PSS E SISU 2012												
CURSOS	INGRESSANTES PSS						INGRESSANTES SISU					
	CG	EP	PP	IN	PD	ND	CG	EP	PPI	PD	ND	TOTAL
Medicina	70	11	16	01	01	-	17	04	04			123
Engenharia Civil	57	10	14	01	-	-	17	03	03	-	-	105
Direito	113	18	26	02	02	-	33	05	07	-	-	204
Pedagogia	172	31	38	01	01		45	10	11	-	-	308
Total Geral												740

PSS E SISU 2013											
CURSOS	INGRESSANTES PSS					INGRESSANTES SISU					TOTAL GERAL
	CG	EP	PP I	PD	ND	CG	EP	PP I	PD	ND	
Medicina	49	09	15	01	-	44	07	16	-	-	140
Engenharia Civil	40	07	14	01	-	32	06	14	-	-	113
Direito	78	16	27	-	-	75	09	23	-	-	228
Pedagogia	153	11	16	01		88	10	33	-		311
Total Geral											792

Fonte: Base de dados - Superintendência de Tecnologia da Informação – STI/UFPB
Tabela elaborada pela pesquisadora

Tendo a UFPB aderido ao SISU em 2011, o ingresso nos três primeiros anos da política de cotas aconteceu de duas formas, pelo PSS e pelo SISU. Do total de vagas, foram disponibilizadas pelo sistema de cotas 25% em 2011, 30% em 2012 e 35% em 2013. Os quatro cursos analisados oferecem vagas diferentes e o número de ingressantes foi aumentando a cada ano, conforme podemos comprovar na tabela 11 (onze). Porém, quando verificamos o número de vagas ofertadas para cada um dos cursos e a relação dos primeiros classificados no PSS disponibilizada no sítio eletrônico da Coperve, observamos que o número de vagas remanescentes, após a primeira chamada, foram 322 em 2011, 91 em 2012 e 418 em 2013, com predominância para os cursos da área de Ciências Humanas.

Nos anos mencionados, dos cursos pesquisados, apenas Pedagogia aparece entre os cursos com vagas remanescentes nos anos de 2011 e 2013. Em 2011, foi o curso oferecido na modalidade licenciatura, que funciona no turno da tarde, que não conseguiu ter aprovação suficiente para preencher todas as vagas. Das 91 vagas disponíveis, conseguiram aprovação apenas 45 estudantes do grupo da concorrência geral, ou seja, os estudantes egressos de escolas particulares, ficando 46 remanescentes após a primeira chamada. Destas, 22 deixaram de ser aproveitadas por aqueles que disputavam uma vaga pela concorrência geral, 12 por pretos e pardos, 1 indígenas, 6 pelos demais egressos de escolas públicas e nenhuma pessoa com deficiência se classificou.

Em 2013, o curso de Pedagogia, que funciona em turnos diferentes, manhã, tarde e noite, não teve aprovações suficientes, ocasionando um total de 43 vagas remanescentes. Destas, 5 deixaram de ser ocupadas por estudantes egressos

escolas particulares, 23 por candidatos que se declararam pretos, pardos e indígenas, 10 pelos demais candidatos egressos de escolas públicas e 5 não declarados. Isso comprova o que afirmamos anteriormente, de que esses estudantes não estavam preparados para concorrer nem mesmo em um curso que apresenta baixa concorrência. O mesmo não aconteceu com os cursos de Medicina, Engenharia Civil e Direito que tiveram aprovações em número suficiente para preencher todas as vagas apresentando sempre o número de aprovados maior do que o número de vagas ofertadas. O total de ingressantes de cotistas pelo PSS nos três primeiros anos foi de 1629, dos quais 250 se declararam pretos pardos e indígenas.

Gradualmente, o SISU foi aumentando a oferta de suas vagas, assim como o ingresso dos estudantes. Em 2011, ingressaram nos quatro cursos aqui analisados 16 cotistas, destes 9 são pretos, pardos e indígenas. Em 2012 esse número subiu para 47, dos quais 25 são pretos, pardos e indígenas; e, em 2013, o número chegou a 107 cotistas, dos quais 75 são, segundo a classificação dada pela Lei 12.711/2012, do grupo dos pretos, pardos e indígenas. Esse crescimento da participação dos cotistas assinala que a política implementada tem ampliado gradativamente as oportunidades de acesso.

Observamos, portanto, que o total de estudantes que ingressaram pelo PSS e pelo SISU nos quatro cursos supracitados e que se mantiveram ativos nos três anos de vigência da política de cotas é de 1.734, dos quais 418 são cotistas. Se, até o ano de 2019, não houver mais nenhuma evasão, a previsão é de que a UFPB diplomará um percentual de 24,1% de estudantes cotistas, dos quatro cursos aqui relacionados. Portanto, os resultados sinalizam que será preciso mais alguns anos para que possamos atingir a meta dos 50% previsto pela lei.

Nas tabelas 12 (doze) e 13 (treze), conseguimos comparar a maior e menor médias obtidas pelos candidatos, na primeira chamada, para acesso aos cursos, bem como o maior e o menor CRE em cada curso, entre os anos de 2010 a 2013.

Tabela 12 - Maior e menor média dos ingressantes no vestibular de 2010 por curso

Vestibular de 2010				
CURSO	MAIOR MÉDIA	MENOR MÉDIA	MAIOR CRE	MENOR CRE
Medicina	749,1	698,8	9,06	7,5
Engenharia civil	690,1	589,9	9,05	3,2
Direito	739,3	593,5	9,61	1,04
Pedagogia	574	408,4	9,51	0,69

Fonte: Base de dados - Superintendência de Tecnologia da Informação - STI/UFPB

Tabela elaborada pela pesquisadora

Tabela 13 - Maior e menor média dos ingressantes no vestibular (2011-2013) por curso

Vestibular de 2011								
CURSO	MAIOR MÉDIA		MENOR MÉDIA		MAIOR CRE		MENOR CRE	
	PSS	SISU	PSS	SISU	PSS	SISU	PSS	SISU
Medicina	739,1	811,02	550,4	746,16	9,2	9,16	3,63	0,83
Engenharia civil	688,3	778,8	533,9	700,52	9,14	8,52	3,79	4,88
Direito	720,2	778,74	501,0	646,28	9,78	9,56	1,13	0,33
Pedagogia	624,8	684,06	400,1	566,56	9,61	9,61	2,46	7,44
Vestibular de 2012								
CURSO	MAIOR MÉDIA		MENOR MÉDIA		MAIOR CRE		MENOR CRE	
	PSS	SISU	PSS	SISU	PSS	SISU	PSS	SISU
Medicina	737,8	811,4	580	709,92	9,44	9,07	1,27	0
Engenharia civil	678,1	774,94	503,9	633,02	9,11	9,64	3,2	3,17
Direito	721	818,2	439,7	621,8	9,61	9,8	1,11	4,16
Pedagogia	568,7	644,8	408,8	508,68	9,78	9,76	2,2	0
Vestibular de 2013								
CURSO	MAIOR MÉDIA		MENOR MÉDIA		MAIOR CRE		MENOR CRE	
	PSS	SISU	PSS	SISU	PSS	SISU	PSS	SISU
Medicina	715,5	773,84	574,5	729,04	9,33	9,5	0,76	0
Engenharia civil	696,6	781,04	487	659,68	9,48	9,27	6,09	5,16
Direito	708,5	786,8	496,8	516,18	9,52	9,41	0	0
Pedagogia	550,8	669,18	366,2	414,04	9,8	9,73	3,22	0,6

Fonte: Base de dados - Superintendência de Tecnologia da Informação - STI/UFPB

Tabela elaborada pela pesquisadora

Como podemos perceber, em 2010, mesmo antes do sistema de cotas ser implementado, as maiores médias obtidas pelos ingressantes tanto pelo PSS como pelo SISU concentravam-se nos três cursos considerados de alto prestígio social, com destaque para Medicina e Direito, seguido por Engenharia Civil. Pedagogia aparece em último lugar, com médias bem mais baixas que os demais cursos. Quanto aos CREs percebemos que nos quatro cursos encontramos estudantes

com rendimento bastante insatisfatório e que carece de maiores investigações sobre quais fatores contribuem para esse baixo rendimento.

Em uma análise sobre as maiores e menores médias obtidas pelos candidatos, procuramos identificar se estes conseguiriam vaga caso não houvesse a reserva de vagas. Ao compararmos as maiores médias obtidas pelos candidatos que ingressaram pela concorrência geral com as do que ingressaram pelo sistema de cotas, verificamos que poucos estudantes conseguiriam uma vaga sem o usufruto das cotas. Mais uma vez recorremos a Bourdieu para lembrar sobre os reflexos dessa dominação sob a forma de exames para acesso à Educação Superior:

De fato, o exame não é somente a expressão mais legível dos valores e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ele impõe como digna da sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculturação da cultura dominante e do valor dessa cultura (BOURDIEU, 2013, p. 169).

Atualmente, a adoção do ENEM como forma de seleção por quase quase todas as universidades brasileiras impactou a necessidade das instituições escolares replanejar suas metodologias de ensino na preparação dos estudantes com o objetivo de proporcionar a aquisição das competências necessárias exigidas pelo novo modelo de avaliação. Isso nos faz inferir que os sistemas de ensino elaboram suas regras de seleção tomando como referência sempre as habilidades que os estudantes devem ter, tendo eles próprios que correr atrás desses conhecimentos. Por outro lado, um dado que podemos comemorar é o fato de que muitos estudantes que ingressam na universidade pelo sistema de cotas têm conseguido obter resultados bastante satisfatórios.

Ao compararmos os CREs de todos os cursos, constatamos que, mesmo com sistema de cotas, o desempenho dos estudantes se manteve equivalente ao ano de 2010. E, sobre isso, gostaríamos de esclarecer que os CREs que se apresentam como zero são resultados de estudantes que evadiram antes mesmo da conclusão do primeiro semestre letivo e, provavelmente, migraram para outro curso ou outra universidade.

As reflexões sobre os dados aqui expostos não nos permitem uma análise mais profunda dos impactos da política implementada. O que podemos perceber inicialmente é que a universidade não tem ainda um banco de dados condensado e

de fácil acesso, ou seja, não há uma divulgação desses dados, mesmo a Resolução Nº 09/2010/CONSEPE que instituiu a política de cotas prevendo em seu artigo quarto que “anualmente será feita uma avaliação do MIRVI, com vistas ao seu aperfeiçoamento, que deverá ocorrer ao final do 4º ano de sua implementação” Essa falta de transparência dificulta o trabalho de possíveis pesquisas que envolvam esses resultados. Como a avaliação da política está prevista para o ano vigente - 2014 -, a universidade já deveria pelo menos está se preparando para fazer a primeira análise dos dados relativos ao ingresso e à permanência dos estudantes cotistas.

A luz dos primeiros resultados referente aos dados da política de cotas da UFPB, acreditamos ser de grande relevância que a instituição torne os seus dados o mais transparentes possíveis no sentido de contribuir para a análise dos seus indicadores e na reflexão sobre o que representam esses resultados, de forma que essa reflexão proporcione um replanejamento pedagógico e financeiro para a execução de suas ações, pois sem investimento e sem mudança de posturas, a implementação da política de cotas se configurará apenas como mais um modelo de seleção.

4.2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação como direito surge no Brasil com a Constituição de 1934, que professa no seu Art. 140: “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. Desde que a educação como direito surgiu numa perspectiva nacional, foi se construindo e se desenvolvendo de acordo com as influências de cada período histórico. Sabemos também que o processo de universalização da educação como direitos de todos sofreu momentos de tensão e vários processos de transição ao longo de sua construção histórica.

De 1934 até 1960, o sistema educacional brasileiro era centralizado no Ministério da Educação e compunha um modelo único para todos os estados. Nesse período, algumas conquistas importantes foram se concretizando em relação à educação superior, como a criação do CNPq, em 1951. Dez anos depois, a partir da promulgação da primeira LDB, em 1961, os estados e os municípios começaram a ganhar autonomia para a gestão educacional em sua esfera administrativa

No âmbito educacional, a primeira iniciativa para promover a universalização da educação encontra-se no Manifesto dos Pioneiros em 1932. Formulado por 26 intelectuais dentre eles Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Cecília Meireles. O movimento buscava restaurar o modelo educacional vigente no Brasil, ele propunha que o novo modelo estivesse pautado numa educação para a vida e para o trabalho. Defendia ainda que a escola deveria ser pública, laica, obrigatória e gratuita. Essa nova proposta, mesmo tendo sido elaborada nos contornos do capitalismo liberal, denunciou que a educação vigente no país não atendia às necessidades do próprio sistema, e, portanto, tinha de ser direcionada a toda a população brasileira e não apenas à elite privilegiada, e anunciou a ideia de que o Estado seria o responsável pela educação. Esse movimento, mesmo que construído sob o ideário de um modelo democrático liberal, teve e tem sua importância dentro do contexto histórico educacional, pois foi a primeira iniciativa que propôs a universalização do direito à educação.

A propósito, essa é uma luta que a sociedade brasileira trava até os dias atuais, a exemplo da Conferência Nacional de Educação que aconteceu em 2010 e das Conferências municipais, estaduais e regionais em 2014, em um embate sem tamanho para a aprovação de um novo Plano Nacional de Educação para o país, finalmente alcançada recentemente através da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. A referida Lei instituiu um Fórum Nacional de Educação⁵⁹ que tem, entre outras atribuições, a de “oferecer suporte técnico aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a organização de seus fóruns e de suas conferências de educação”, a exemplo das que estão acontecendo atualmente, com o objetivo de adaptar seus respectivos planos de educação.

De certo que, em um país que vive uma cultura de descontinuidades em sua construção histórica e que, em um dado momento dessa história, foi surpreendido com um golpe militar, cujos efeitos são visíveis até hoje, não se pode esperar uma continuidade mínima necessária em seus planos de reformas. É possível observar que, em nosso país, se instalou o princípio da mobilização social e da discussão, onde todos podem se manifestar, mas não necessariamente serão ouvidos. Mesmo com a mobilização social que o país vivenciou e vivencia atualmente, não se consegue desencadear ações concretas efetivas porque as leis, por si só, não

⁵⁹ Maiores informações estão disponíveis em: <<http://fne.mec.gov.br/o-forum>>. Acesso em: 4 maio 2014.

conseguem mudar mentalidades e posturas, componentes de uma estrutura de dominação que se reproduz e se mantém até hoje.

Nesse contexto, ainda presenciamos a negação de muitos direitos. O direito à educação, especialmente no ensino superior, é um exemplo. Assim, podemos constatar que a violação do direito à educação produziu e produz vítimas. Segundo Carbonari (2007, p. 170), “À luz dos direitos humanos, vítima é um ser de dignidade e direitos cuja realização é negada (no todo ou em parte). É, portanto, agente (ativo) que sofre (passivamente) violação”. A Declaração Universal dos Direitos Humanos ratifica o direito à educação como um direito humano, quando declara em seu artigo XXVI que:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Art. 26 § 2º)

Se o acesso à Educação Superior continua marcado pela exclusão das classes menos favorecidas, pois se considera apenas a igualdade formal, as ações afirmativas e especialmente a política de cotas se constitui como um direito humano de todos os indivíduos. É tanto que a Conferência de Viena (1993, p. 13),

Insta todos os Governos a adotarem medidas imediatas e a desenvolverem políticas sólidas de prevenção e combate a todas as formas e manifestações de racismo, xenofobia ou intolerância conexas, se necessário através da promulgação de legislação adequada, incluindo medidas de caráter penal, e através da criação de instituições nacionais para o combate a tais fenômenos.

Destarte, a educação como um direito humano deve fazer parte da agenda política numa perspectiva de promover a igualdade e a equidade de oportunidades para todos, visando à construção de uma sociedade democrática e cidadã. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos tem cinco eixos estruturantes: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia. Eles consideram que os princípios da educação superior se constituem em “princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior”.

As atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros (PNEH, 2007, p. 32).

O PNEDH prossegue afirmando que as políticas devem ser planejadas com foco nos princípios que norteiam a interdisciplinaridade, a transversalidade e a transdisciplinaridade, de forma que a educação em direitos humanos possa:

No ensino, ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros.

Na pesquisa, as demandas de estudos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar.

Na extensão universitária, a inclusão dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária enfatizou o compromisso das universidades públicas com a promoção dos direitos humanos. A inserção desse tema em programas e projetos de extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos (PNEH, 2007, p. 38).

Ao destacar os princípios da Educação Superior, o PNEDH propõe uma ação pedagógica-curricular, que proporciona uma mudança na estrutura do currículo até então fragmentada, hierarquizada, descontextualizada da realidade, portanto, excludente. Destarte, é preciso reforçar que o currículo do Ensino Superior, de qualquer curso, seja este licenciatura ou bacharelado, deverá prever a discussão e o estudo de temáticas que envolvam a história da formação do povo brasileiro, sua cultura, suas leis, de forma que haja a construção de uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória, visando uma educação integral, para a formação de uma consciência crítica que respeite o outro, as diferentes culturas e tradições.

É preciso vislumbrar uma educação que prepare os profissionais de todas as áreas do conhecimento, de forma que estes assumam uma postura política que possa se materializar em suas práticas, e, assim, reproduzir essa formação cidadã integrada às e combatentes das questões humanas que estão presentes na sociedade: a intolerância, o preconceito, o racismo, a violência e até mesmo as

questões ecológicas, e as que as disciplinas isoladas não podem alcançar. Ciente do compromisso que o PNEDH sinaliza para as IES, se faz necessário verificarmos como estão estruturadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, que orientam a construção do Projeto Político Pedagógico dos cursos delimitados nesta pesquisa.

No Curso de Pedagogia, da área de Humanas, por exemplo, as diretrizes orientam as instituições para que, na construção de seus projetos pedagógicos, seus componentes curriculares desenvolvam práticas integradoras e realizem oficinas e seminários temáticos, com o objetivo de discutir temas contemporâneos que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira. A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, ratifica em seu parágrafo quarto que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (Resolução Nº 1/CNE/CP/2006)

Percebemos, portanto, o empoderamento positivo que pode ter o currículo quando os responsáveis pela elaboração de sua Proposta Pedagógica planejam suas práticas pensando em primeiro lugar nas necessidades educativas atuais, a partir das problemáticas que têm gerado grandes tensões na sociedade contemporânea. Essas questões curriculares precisam ser debatidas com a sociedade civil organizada para que seja possível transformá-las em um ato político que contribua para a redemocratização da educação, através de suas práticas pedagógicas.

O Parecer nº 211, de 8 de julho de 2004, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Direito, ratifica que o Projeto Pedagógico do curso:

Deve refletir uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de desempenho a cada momento exigido pela sociedade, nessa “heterogeneidade das mudanças sociais”, sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias, novas e mais complexas situações jurídicas, a exigir até contínuas revisões do projeto pedagógico do curso jurídico, que assim se constituirá a caixa de ressonância dessas efetivas demandas, para formar profissionais do direito adaptáveis e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes, revelando adequado raciocínio jurídico, postura ética, senso de justiça e sólida formação humanística (Parecer/CNE/CES 211/2004).

O bacharel em Direito, ao concluir sua graduação, deve, portanto, se voltar para entender a dinâmica das transformações sociais, culturais, políticas e como estas contribuem para o contexto das novas gerações de direitos que surgem. Dessa maneira, enfim, eles estarão aptos a não só defender direitos meramente formais, mas, sobretudo, saber lidar com as complexas dinâmicas que temos acompanhado atualmente, fruto da diversidade que o nosso país abriga e resultado da contribuição de diversos contextos culturais que formam a identidade brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Medicina, instituídas através da Resolução CNE/CES Nº 4, de 7 de novembro de 2001, enfocam que o futuro médico deverá atuar com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, e propõem que:

Art. 10. As Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico devem orientar o Currículo do Curso de Graduação em Medicina para um perfil acadêmico e profissional do egresso. Este currículo deverá contribuir, também, para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural. (Resolução Nº 4/CNE/CES/ 2001)

Há uma formulação estranha neste texto: a dicotomia posta entre culturas nacionais e regionais, e internacionais, e o que o texto denomina de históricas, como se culturas nacionais, regionais e internacionais não fossem históricas. Ademais disto, temos um fato novo neste contexto - a resolução citada acima ganhou um novo sentido e foi reforçado com a aprovação da Resolução CNE/CES nº 3, de 20 e

junho de 2014⁶⁰, que ratifica, no inciso sétimo, do parágrafo 23, que os conteúdos fundamentais para o curso de graduação em Medicina devem contemplar entre outras coisas:

Abordagem de temas transversais no currículo que envolvam conhecimentos, vivências e reflexões sistematizadas acerca dos direitos humanos e de pessoas com deficiência, educação ambiental, ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais), educação das relações étnico-raciais e história da cultura afro-brasileira e indígena (Resolução, nº 3.CNE/CES/2014).

Assim concebido, esse direcionamento aponta para a necessidade desses profissionais estarem preparados para atender a um público diverso. Portanto, o currículo do seu curso deve propor estratégias de itinerários formativos, capacitando os egressos para que sua atuação garanta o direito à saúde de mulheres, negros, gays, bissexuais, transexuais e dos povos indígenas, considerando, inclusive, a forma de organização social, política e cultural e a atenção básica para cada público em específico.

As diretrizes dos cursos da área de Exatas, e em especial as Engenharias, apontam a preocupação em ampliar os horizontes para a formação sociocultural. No entanto, o conteúdo proposto concentra-se em um núcleo básico, um núcleo de conteúdos profissionais e um núcleo de conteúdos específicos e as atividades complementares estão voltadas para a realização de projetos, desenvolvimentos de protótipos, monitorias e participação em empresas juniores, além de outras atividades empreendedoras, afirmando que:

Na nova definição de currículo, destacam-se três elementos fundamentais para o entendimento da proposta aqui apresentada. Em primeiro lugar, enfatiza-se o conjunto de experiências de aprendizado. Entende-se, portanto, que Currículo vai muito além das atividades convencionais de sala de aula e deve considerar atividades complementares, tais como iniciação científica e tecnológica, programas acadêmicos amplos, a exemplo do Programa de Treinamento Especial da CAPES (PET), programas de extensão universitária, visitas técnicas, eventos científicos, além de atividades culturais, políticas e sociais, dentre outras, desenvolvidas pelos alunos durante o curso de graduação. Essas atividades complementares visam ampliar os horizontes de uma formação profissional, proporcionando uma formação sociocultural mais abrangente (Parecer/CNE/CES nº 1362/2001).

⁶⁰ Publicada no DOU do dia 23 de junho de 2004. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/06/2014&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=64>>. 27 set.2014.

Entendendo que o currículo das Engenharias deve envolver atividades culturais, políticas e sociais, as atividades curriculares devem promover, entre outras coisas, a divulgação científica, com o objetivo de popularizar a Ciência e a Tecnologia para que a informação chegue a todas as classes e estimule a curiosidade e o sentido investigativo. Para tanto, as universidades devem ter profissionais qualificados e estimulados para o aperfeiçoamento contínuo, oferecer bibliotecas e laboratórios equipados com recursos atualizados, além de investir mais na divulgação de suas descobertas, através da criação de um museu de ciência universitário, inclusive para visita do público externo, através da promoção de feiras culturais, em parceria com escolas estaduais e municipais de ensino.

A análise dos currículos aqui apontados nos faz concluir que a educação em e para os Direitos Humanos deve ser o ponto de intersecção que une essas diretrizes para a construção de postura ética, senso de justiça e sólida formação humanística dos profissionais de qualquer área de conhecimento, haja vista que, a característica multicultural da sociedade brasileira tem que levar em conta a hibridização cultural, que, segundo Vera Maria Candau, é um elemento importante para se levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais, no sentido de promover a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade numa perspectiva intercultural que admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro. Portanto, os currículos devem propor

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p. 52).

Nesse contexto, a ideia de interculturalidade que Candau defende, é a de que a efetivação das práticas metodológicas da Proposta Curricular, de qualquer curso deve proporcionar o rompimento da cultura da exclusão e da segregação de pessoas, ou grupo de pessoas, baseado em suas diferenças acreditando que a promoção do diálogo entre os diferentes grupos sociais é a base para o reconhecimento do “outro”.

4.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O CURRÍCULO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFPB

De acordo com o artigo segundo da Resolução nº 07/2010/CONSEPEUFPB⁶¹,

Os Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação da UFPB expressam os principais parâmetros para a ação educativa, através de um conjunto de ações sócio-políticas e técnico-pedagógicas, garantindo a formação global e crítica do indivíduo, como forma de capacitá-lo para o exercício da cidadania.

A concepção de cidadania contemporânea, introduzida pela Constituição Federal de 1988, é pressuposto para a efetivação dos Direitos Humanos e deve: viabilizar-se pela constante busca da realização dos direitos fundamentais por diversos grupos historicamente discriminados e que tiveram o acesso dificultado em vários espaços. Nesse contexto, os Projetos Pedagógicos de Curso devem introduzir em seus currículos as temáticas que proporcionem a reflexão das desigualdades que existem em nosso país

Assim, se os parâmetros para a ação educativa a serem considerados nos Projetos Pedagógicos de Curso têm por objetivo proporcionar a formação global e a capacitação para o exercício da cidadania, cada curso de graduação da UFPB, em um processo democrático e participativo, deve elaborar sua organização curricular de forma que esta possa contemplar as demandas urgentes da sociedade. Isso como forma de garantir ao futuro profissional, seja ele de qualquer área, o conhecimento dos direitos das mulheres, dos gays, dos travestis, dos bissexuais, das crianças, dos jovens, dos idosos, dos indígenas, dos ciganos, dos afrodescendentes, dentre outras diversidades, com uma proposta de educação para a vida.

Os projetos pedagógicos dos cursos de Medicina, Direito, Engenharia Civil e Pedagogia do *Campus I* da UFPB devem atender também as orientações constantes na Resolução nº 07/2010/CONSEPE, que corrobora com a ideia de que a interdisciplinaridade entre os conteúdos deverá ser efetivada “através das linhas

⁶¹ Disponível em <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep07_2010.pdf>. Acesso em: 25 set. 2014.

de pesquisa e de extensão com base na formação profissional do curso”. Além disso, devem contemplar:

I - conteúdos básicos profissionais, de caráter obrigatório, resultantes das Diretrizes Curriculares Nacionais fixadas pelo órgão federal competente, compreendendo no mínimo de 50% (cinquenta por cento) da carga horária do curso;

II - conteúdos complementares, constituídos por disciplinas de aprofundamento, desdobrados em:

a) conteúdos complementares obrigatórios, constituídos de disciplinas ou áreas de aprofundamento, consideradas indispensáveis à formação profissional;

b) conteúdos complementares optativos, proporcionando ampliação de conhecimentos gerais ou específicos;

c) conteúdos complementares flexíveis constituídos de atividades como seminários, congressos, colóquios, oficinas, projetos de iniciação ao ensino e a pesquisa, atividades de extensão, estágios extracurriculares, produção técnica ou científica e disciplinas de áreas afins, correspondentes a no máximo 20% (vinte por cento) da carga horária do curso ou aos percentuais fixados por ato federal, os quais deverão ser regulamentados pelo respectivo colegiado de curso (Art. 7º, § 2º).

Destarte, a interdisciplinaridade proposta entre os quatro blocos de conteúdos que integram a estrutura curricular de cada proposta precisa ser revista, com o objetivo de efetivar a inserção dos temas que tratam dos Direitos Humanos, de forma que suas metodologias se adequem aos dispositivos legais em nível nacional, que indicam a necessidade da Educação em Direitos Humanos estar presente na proposta curricular dos cursos de graduação dos profissionais de todas as áreas do conhecimento. E, nesse sentido, desde a primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2003, reformulado e aperfeiçoado em 2007, já se destaca a importância do papel que as instituições de ensino superior têm nesse processo de formação para a construção de uma cultura de Direitos Humanos.

Nessa perspectiva, como é traçado o perfil do profissional de cada curso aqui analisado? Pois bem, o projeto Pedagógico⁶² do curso de Pedagogia, por exemplo, aponta entre outras competências que o pedagogo deve ter a habilidade de:

⁶² Resolução nº 24/2006/CONSEPE que aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Tecnólogos, Campus III, desta Universidade, com alterações através da Resolução nº 46 de 2012 também do CONSEPE.

[...] Ser agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola;

[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

É notável a reafirmação da necessidade que o pedagogo tem de conhecer as teorias que orientam as práticas curriculares que se materializam nas salas de aulas, nos laboratórios, na biblioteca, nos seminários, nas palestras, nas relações sociais em nossos discursos diários e até mesmo em nossos silêncios e omissões. Além disso, é fundamental observar como essas práticas estabelecem um canal de comunicação entre a cultura escolar e as experiências de vida que cada um traz para dentro da escola, para que ele se torne um agente de re(educação) e redemocratização da educação em seus espaços de atuação.

O Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Direito⁶³ formaliza sua intenção de oferecer ao bacharel uma formação humanística, com o propósito de desenvolver uma visão crítica sobre a realidade do mundo contemporâneo e das questões que geram tensões na sociedade atual, com o objetivo de:

Formar um cidadão consciente de sua responsabilidade como profissional de Direito, para manutenção de um Estado democrático. Sua formação ética é indispensável para compreender a realidade social, econômica e política do país, com relação à completude e justiça da jurisprudência brasileira que visa a assegurar, a qualquer brasileiro, o acesso à justiça e o exercício pleno da cidadania.

Pela natureza de sua ação atuação, o bacharel em direito tem a responsabilidade de proporcionar o equilíbrio democrático das relações sociais. Por outro lado, como qualquer outro profissional, dentro de sua individualidade cada um carrega consigo seus valores e suas crenças que podem interferir em sua atuação. Dessa forma, sua formação deve proporcionar também uma formação geral humanística que o conduza a uma postura crítica e reflexiva da realidade social, econômica e política do país. Para tanto, as suas aprendizagens devem contemplar, além do estudo da legislação que oficializa o Estado Democrático de Direito, o estudo sobre as produções científicas que abordam as relações étnico-raciais e

⁶³ Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2008/Rsep49_2008.htm>. Acesso em: 26 set.2014.

culturais, para que possam entender quais são os conflitos que surgem dessas relações e, assim, construir a base para uma educação multicultural.

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Medicina⁶⁴, por sua vez, determina que o perfil do médico, no Plano Político-Social, deve contemplar algumas competências, dentre elas destacamos a de “ter senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, conduzindo seus esforços profissionais para transformar a realidade da comunidade aonde vive”, com o objetivo de:

Formar médicos capazes de atuar na comunidade, de modo ético, como agentes de transformação social, comprometidos com a evolução das condições higiênico/sanitárias da população, com a proteção ao meio ambiente, a preservação da saúde, a prevenção de doenças e com o combate e tratamento das patologias prevalentes na região geopolítica onde vive e atua (UFPB-CONSEPE, Resolução nº 28/2007).

Para formar o perfil ético que proporcione aos bacharéis em Medicina atuarem como agentes de transformação social em seus espaços de formações⁶⁵ - que começa na instituição e se estende aos espaços de atendimento à saúde da população -, os responsáveis por essa formação devem, entre outras coisas, viabilizar práticas de articulação entre o mundo do trabalho e o mundo acadêmico. Isso porque estes espaços recebem diariamente pessoas de diferentes contextos econômicos e sociais, e a ética profissional consiste justamente em responder às necessidades de cada comunidade porque é comum presenciar como muitos sofrem, mais do que outros, certos tipos de constrangimento seja por atos discriminatórios e/ou racistas com a falta de atendimento, ou um atendimento diferenciado por serem pobres, negros ou deficientes.

Analisando o Projeto Político-Pedagógico do curso de Engenharia Civil⁶⁶, percebemos uma singularidade típica da área de Exatas - uma área considerada dura, fria, porque grande parte de seus profissionais não conseguem ver a relação de sua atuação com os problemas humanísticos da sociedade. Todavia, precisamos analisar o que se espera do engenheiro civil, a partir do objetivo traçado pela proposta, que é:

⁶⁴ Para maiores informações acesse: <<http://www.ccm.ufpb.br/arquivosdosite/PPP.PDF>>.

⁶⁵ Universidades, Hospitais, Postos de Saúde, Secretarias de Saúde, clínicas médicas, etc.

⁶⁶ Resolução nº 15/2006/CONSEPE, disponível em:

<http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2006/Rsep15_2006.htm>. Acesso em: 26 set.2014.

Formar profissionais com competência e sólida formação técnico-científica, que o capacite a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e solução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade.

Assim, mesmo que a natureza politécnica de sua profissão deva estar centrada principalmente no campo da matemática, da física e da química, como expressa o PPP do curso, os engenheiros devem desenvolver suas técnicas sempre pensando no bem estar social, considerando a relação do homem com o meio ambiente e com a sua cultura. O profissional deve compreender que o compromisso ético do engenheiro civil é o de propor e desenvolver tecnologias de boa qualidade acessíveis a todas as classes sociais.

Como podemos observar, todos os cursos expressam a necessidade da formação humanística dos seus respectivos profissionais. Isso significa que a valorização do ser humano e o respeito à sua dignidade humana pressupõem o imperativo de criar um ambiente propício dentro da universidade, gerando a oportunidade do diálogo, da escuta, do conhecimento do outro e de suas histórias de vida. Só assim poderemos contribuir para incluir os antes excluídos e colocar em prática um currículo problematizador das várias temáticas presentes em todos os espaços de nossa sociedade. Dessa maneira, as discussões se transformarão em saberes a serem absorvidos pelos sujeitos, resultando na transformação de hábitos e posturas.

Esse processo de formação depende, entre outros fatores, da atuação de professores comprometidos a enfrentarem as situações de tensões que surgem no dia a dia da sala de aula. Portanto, tanto a formação inicial, como a formação continuada dos professores, precisam também contemplar o conhecimento da legislação e da cultura dos grupos discriminados socialmente em um trabalho de humanização e alfabetização em Direitos Humanos. Deve voltar-se também para a autoafirmação desses profissionais e à relevância de seu papel para a formação de vários outros profissionais que estão sob sua responsabilidade.

A necessidade de formação continuada dos profissionais de todas as áreas do conhecimento foi reforçada e ratificada recentemente, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 01, de 30 de maio de 2012. Ela estabelece as Diretrizes

Nacionais para a Educação em Direitos e servirá de bússola para os sistemas de ensino e suas instituições, na construção de suas propostas pedagógicas.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos orientam os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos, devendo estas se adequar às necessidades, às características sociais, culturais e locais, ao proporem que

Art. 6º - A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (CNE/CP/Resolução nº 1 de 30/05/2012).

A recomendação constante nesse artigo ratifica as demandas e as orientações apresentadas pelos militantes de direitos e por estudiosos das questões que envolvem os Direitos Humanos o que representa uma vitória bastante significativa no campo das políticas públicas promoção da igualdade. No entanto, sabemos que não basta apenas a construção de propostas pedagógicas, será necessário introduzir a Cultura dos Direitos Humanos na cultura escolar, de forma que os grupos historicamente excluídos possam afirmar suas próprias histórias e democratizar o currículo escolar, de forma que a EDH possa ser inserida ao currículo, como previsto no Art. 7º da Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012:

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

- I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
- II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
- III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Na definição da metodologia a ser adotada pela instituição de ensino, esta deverá estar centrada na ética, proporcionando o aprendizado significativo da legislação pautado na realidade e em ações concretas. Isso implica na necessidade de um processo contínuo de educação e humanização, haja vista que sempre haverá novas demandas que exigirão novas reflexões críticas e novas formas de agir. Assim, conforme o art. 9º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, “A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento”.

Nessa perspectiva, o caminho para vencer a cultura escolar dominante que permeia as práticas pedagógicas atuais, e colocar em prática uma pedagogia que possibilite a análise dos problemas vivenciados pela sociedade, é, sem dúvida, a Educação em e para os Direitos Humanos. É só nesse processo de humanização que os profissionais da educação poderão atuar no sentido de prover meios para transformar a realidade atual, de forma que os conteúdos ensinados sejam coerentes com as ações e atitudes vivenciadas no âmbito escolar.

De certo que para chegarmos a esse patamar desejado, muitos esforços ainda precisam ser empreendidos para que as propostas pedagógicas aqui apresentadas possam se materializar de forma a atender à diversidade que a Universidade abriga. Nessa perspectiva, a gestão da instituição tem um papel fundamental no fomento e no apoio aos centros de ensino, para que estes promovam o diálogo com a comunidade acadêmica com o objetivo de reavaliar e reestruturar seus currículos.

Como não nos foi possível ingressar no universo da sala de aula, para verificarmos como estão sendo desenvolvidos os currículos dos cursos investigados nesta pesquisa, o caminho mais viável foi, ao analisarmos os documentos que formalizam as práticas pedagógicas da instituição, projetar o nosso olhar para além do discurso formal contido nas propostas pedagógicas. Além disso, focamos nosso olhar também no currículo oculto, que se expressa nas práticas e nos discursos frequentes, apontando aspectos de nossas concepções individuais e coletivas, legitimados pela reprodução dos valores das classes dominantes. Pelos corredores

da universidade, as frases que escutamos são sempre as mesmas e não só de pessoas brancas, mas, também, de negros que se posicionam contra a política, afirmando que não seria necessária a criação de cotas, pois qualquer pessoa, se assim quiser, tem condições de ingressar na universidade. Esse é um discurso que comprova a “inculcação do *habitus*” de que todos são iguais, independente das nossas diferenças.

Procuramos ainda verificar os discursos presentes nas mídias locais e constatamos que a abordagem sobre o tema é bastante superficial. De 2010 até os dias atuais, circulam em alguns sítios eletrônicos e *blogs* apenas informações gerais, como a divulgação da adoção da política de cotas em 2010⁶⁷, informações sobre o número de vagas e de aprovados⁶⁸. Portanto, há um silêncio velado que caracteriza “a necessidade de superarmos também a nossa inexperiência democrática” (FREIRE, 2001, p. 102). Assim,

Cada vez mais nos convencemos, aliás, de se encontrarem na nossa experiência democrática, as raízes deste nosso gosto pela palavra oca. Do verbo. Da ênfase nos discursos. Do torneio da frase. É que toda esta manifestação oratória, quase sempre também sem profundidade, revela antes de tudo, uma atitude mental. Revela ausência de permeabilidade característica da consciência crítica. É precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática (FREIRE, 2001, p. 103).

Para concluir, percebemos que essa omissão inconsciente pela força do *habitus*, fez com que a instituição não buscasse adequar-se a sua nova realidade, nem muito menos desenvolvesse uma visão crítica sobre o assunto. Assim, suas práticas pedagógicas continuam sempre as mesmas e não conseguem contribuir para a eliminação do racismo e do preconceito contra os cotistas. Como diria Bourdieu,

A evolução da escola depende não somente da força das coerções externas, mas também da coerência de suas estruturas, isto é, tanto da força de resistência que ela pode opor ao acontecimento quanto do seu poder de selecionar e reinterpretar os acasos e as influências de acordo com uma lógica cujos princípios gerais são dados desde o momento em que a função de inculcação de uma cultura do passado é assumida por uma instituição especializada e que tem a seu serviço um corpo de especialistas (BOURDIEU, 2013, p. 185).

⁶⁷ Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2010/03/31/644624/ufpb-adota-sistema-cotas.html>>. Acesso em: 27 set.2014.

⁶⁸ Disponível em: <<http://blogdoenem.com.br/ufpb-notas-corte-sisu-2014/>>. Acesso em: 27 set.2014.

Por fim, como diria o próprio Bourdieu, é também através das mensagens implícitas presentes na rotina e nas regras da escola que a instituição, mesmo sem ter consciência, legitima e reforça a cultura das classes dominantes. Portanto, enquanto não assumirmos os preconceitos que nos levam a vários tipos de discriminação, seja de religião, de gênero, de sexo, de cultura, pela cor da pele e até pelas profissões, não conseguiremos nos reeducar para encarar uma sociedade que se apresenta multicultural. Esse reconhecimento só será possível a partir da reflexão e da análise das relações étnico-raciais. Apenas assim entenderemos os conflitos presentes em nossos espaços de atuação e na sociedade como um todo. O caminho, portanto, é investir em uma Educação em e para os Direitos Humanos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário atual, as ações afirmativas (cotas) surgem como uma proposta viável de combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito por se configurarem uma política de reconhecimento das diferenças e também de autoafirmação. É bem verdade que superar o racismo em sociedade que nega a sua existência não será uma tarefa das mais fáceis, porém não é impossível. O certo é que, se faz necessário investir massivamente em políticas de ação afirmativas, paralelo às políticas socialistas e elaborar estratégias eficazes de monitoramento e avaliação dessas políticas, para que seja possível conseguir equiparar as desigualdades que ainda prevalecem.

Com relação a nossa preocupação com o fato de que a política de ações afirmativas (cotas) para acesso ao ensino superior não pudesse se desenvolver por falta da garantia da previsão de recursos específicos e por estarem contidas nas demandas de caráter transversal e transitória, dependendo da atuação de vários órgãos como a SEPPIR, a SDH e a SECADI, verificamos que houve um avanço significativo nesse sentido com a aprovação da Lei 12.711/2012 e do Plano Nacional de Educação. O instrumento traz como uma de suas estratégias para a educação superior a de “ampliar a participação de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante adoção de políticas afirmativas”. A partir de então, começa a se desenhar uma política em nível nacional com o grande desafio de incluir os negros no Ensino Superior, haja vista que, conforme o censo de 2010, os negros ainda representam 70% dos cidadãos em extrema pobreza e 68% dos analfabetos.

No estado da Paraíba, contexto de nossa pesquisa, mais da metade da população é negra. Na UFPB, foco do trabalho, a política de cotas se manifestou de baixo para cima, ou seja, não surgiu da vontade política dos órgãos superiores de gestão, e sim dos movimentos sociais da Paraíba, com forte participação de intelectuais negros integrantes desses movimentos. O debate que antecedeu a aprovação da proposta teve que ser fortalecido por uma ação do Ministério Público da Paraíba, pois a primeira proposta apresentada aos centros de ensino não teve a aceitação esperada. Só depois de duas recomendações do Judiciário, o debate foi retomado, culminando em uma nova proposta, finalmente aprovada.

Um aspecto bastante interessante nos foi revelado a partir dos números de ingressantes em 2010 porque o panorama geral apresentado nos surpreendeu quando os dados sinalizaram uma expressiva representação, tanto de estudantes egressos de escolas públicas, como de pretos e pardos. No entanto, Isso se deu ao fato da expansão dos cursos e do aumento da oferta de vagas na UFPB ter acontecido principalmente na área de Ciências Humanas e Sociais, que abrigava neste ano a maioria desse público. Esses dados precisam de uma análise mais profunda para que não tenhamos apenas uma visão ilusionista dos desdobramentos da política de cotas ou que nos faça acreditar que já estávamos caminhando para a democratização equitativa para o acesso à educação superior.

Um olhar sobre os acontecimentos em torno da implantação do sistema de cotas na UFPB nos permite inferir que o debate oficial cessou com a entrada dos cotistas. Há uma ausência de discussão por parte da gestão da UFPB sobre a chegada desses estudantes e os possíveis problemas que eles irão enfrentar. Também não há uma organização efetiva desse grupo, o que favorece a não participação nos espaços onde seria possível reivindicar ações relacionadas às suas demandas.

A investigação de como a universidade tem se organizado para receber os cotistas nos revelou que, mesmo após a criação da PRAPE, as regras dos programas desenvolvidos ainda não foram adaptadas para contemplar os cotistas, e continuam primando apenas o critério de renda para acesso aos programas. Tais programas, infelizmente, ainda são insuficientes para atender a todos que precisam, pelo fato de ser apenas uma mera execução dos programas federais que existem em todas as universidades. Portanto, não foi possível perceber, até o momento, por parte da gestão institucional, qualquer ação inovadora e direcionada especificamente para atender a esse público.

A ausência de uma política de permanência para o público das cotas nos faz pensar que: ou falta o conhecimento necessário para lidar com a diversidade presente na universidade, ou apenas se adotou a lei do silêncio para não discutir abertamente sobre as diferenças, o preconceito, a discriminação e o racismo que estão presentes no âmbito universitário. Outro aspecto que demonstra o silêncio da instituição é a falta de publicação do seu banco de dados e uma análise detalhada do que sinalizam esses dados. Essa omissão por parte da gestão se deve ao fato de estar faltando uma “educação mais corajosa”, como defende o educador Paulo

Freire. Ademais, é fundamental uma educação que possibilite assumir uma postura crítica e consciente diante dos desafios que a instituição deve enfrentar para superar seus problemas, convidando toda a comunidade acadêmica a participar do debate.

Para mudar esse quadro, um bom começo seria a gestão trabalhar em parceria com o NEABI/UFPB, com o Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos/UFPB, aproveitando também a Ouvidoria já existente na universidade. Diante disso, fosse criada uma coordenação específica para ouvir as demandas desse público, pois é urgente e necessário que estes estudantes saibam que podem falar e ser ouvidos. É preciso caminhar para o acolhimento e a construção da autoafirmação desses sujeitos. Isso só será possível se todos os envolvidos conhecerem e se identificarem com os temas que fazem parte das agendas políticas e dos documentos que orientam o tratamento didático referente aos Direitos Humanos.

Daí a importância da revisão e acompanhamento dos currículos, bem como a inclusão no programa de formação continuada dos servidores da Universidade e a discussão desses temas para que os profissionais da Instituição possam ser preparados para discutir sobre o tema da ação afirmativa e os demais temas que envolvem os Direitos Humanos. Isso desde o primeiro dia de aula, pois estes temas são interdisciplinares e transdisciplinares e não estão restritos apenas ao espaço da sala de aula, mas se fazem presentes em todos os espaços da universidade que o aluno frequenta, na biblioteca, nos laboratórios, no Restaurante Universitário, nos núcleos de pesquisas, na Reitoria, etc.

Esclarecemos, mais uma vez que o intuito desse trabalho não foi o de apontar culpados ou possíveis falhas cometidas pela universidade. Pelo contrário, o objetivo maior foi suscitar a necessidade de retomarmos o debate, para que juntos possamos refletir sobre a importância de se construir uma política eficaz, que possibilite a redistribuição do bem cultural que é o acesso ao Ensino Superior por parte de um grupo historicamente excluído dos cursos considerados de alto prestígio social, que sempre foi desproporcionalmente ocupado pelas elites brancas. O intuito é também o de proporcionar o reconhecimento e a valorização das identidades dos grupos, promovendo a inclusão de todos com equidade, como previsto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e nas Diretrizes Curriculares dos respectivos cursos – todos com o ponto de intersecção na importância de promover uma formação em/para os Direitos Humanos.

Portanto, precisamos de maiores investigações e de uma avaliação mais apurada, feita, se possível, por uma comissão composta por representantes das entidades estudantis, do Movimento Negro da Paraíba e intelectuais que conhecem as reais necessidades desses estudantes. Como diria Paulo Freire (2001), é preciso aproveitar as condições favoráveis à democratização e recorrer à educação em Direitos Humanos, para que realmente seja possível criar condições de incluí-los em todos os ambientes, inclusive nos espaços de luta, para que eles consigam transformar-se em agentes em prol de uma igualdade que respeite as diferenças e valorize a diversidade existente na universidade e fora dela.

Por fim, precisamos repensar e discutir nossas práticas sempre que a diversidade for entendida como problema ou quando elas forem hierarquizadas em uma escala de valor, na qual se priorizam algumas demandas em detrimento de outras. Isso é necessário para que possamos avançar rumo a uma alfabetização em Direitos Humanos, que se efetive em nossas práticas diárias.

REFERÊNCIAS

- ADPF 186 - Audiência **Pública no Supremo Tribunal Federal. 2012**. Disponível em: <http://stf.jus.br/arquivos/cms/processoAudienciapublicaAcaoAfirmativa/anexo/Apresntacao_STF_Joao_Feres.pdf>. Acesso em: 19 set.2013.
- ALCÂNTARA, Manoela. **Dez anos depois, política de cotas permite maior ingresso de negros na UnB**. 2014. Disponível em: <www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2014/01/12/interna_cidadesdf,407464/dez-anos-depois-politica-de-cotas-permite-maior-ingresso-de-negros-na-unb.shtml>. Acesso em: 23 set.2013
- ARGUIÇÃO de descumprimento do preceito fundamental 186 – 2/800**. Democratas 25. 2009. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=400108&tipo=TP&descricao=ADPF%2F186>>. Acesso em: 28 dez.2013.
- BRASIL. CONAE 2014: **Documento-referência**. Disponível em: <http://fne.mrc.gov.br/images/pdef/documentoreferenciaconae2014publicacao_numerada3.pdf>. Acesso em: 30 nov.2013.
- _____. **Conferência Nacional de Educação**. Construindo o Sistema Nacional Articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, DF: MEC; CONAE, 2010.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 20 ago.2013.
- _____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 28 mar.2013.
- _____. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto de Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 28 mar.2013.
- _____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 28 mar.2013.
- _____. Ministério da Educação. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 21 jan. 2014.
- _____. **Balanço da Política de Cotas (2012 - 2013)**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19032:politica-de-cotas-supera-metas-em-seu-primeiro-aniversario-&catid=372&Itemid=86>. Acesso em: 31 ago.2013.

_____. _____. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004. (Coleção Educação para todos).

_____. _____. **Manual de Gestão do Programa Bolsa Permanência**. 2013. Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/docs/manual.pdf>>. Acesso em: 18 jan.2014.

_____. _____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2191>. Acesso em: 18 jan.2013.

_____. _____. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: MEC, 1996.

_____. _____. **Programa Nacional de Direitos Humanos II**. Brasília: MEC, 2002.

_____. _____. **Programa Nacional de Direitos Humanos III**. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial**. Disponível em: <www.seppir.gov.br>. Acesso em: 21 jan.2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Razões Práticas**. Campinas, SP: Papius, 1996.

CARBONARI. Sujeitos de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teóricos e metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007. p. 169-186.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Cultura(s) e Educação**: entre o crítico e o pós-crítico. 1ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005. 165p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 13, p. 45-56, 2008

COELHO, E. C. **As profissões imperiais**: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro: 1822-1930. Rio de Janeiro: Record, 1999. 241p.

CONFERÊNCIA Mundial sobre Direitos Humanos Viena. **Declaração e Programa de Ação de Viena**, 14-25 jun.1993.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO (CONSUNI) **Resolução Nº 27/2007**. Aprova o Projeto UFPB-REUNI, UFPB: João Pessoa, 2007.

CONVENÇÃO relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino. 1960. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf> Acesso em: 18 jan.2013

DIAS, A. A.; PORTO, R. C. C. A Pedagogia e a Educação em Direitos Humanos: subsídios para a inserção da temática da educação em direitos humanos nos cursos de Pedagogia. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Org.). **Direitos Humanos na Educação Superior**: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia. João Pessoa, PB: Universitária da UFPB, 2010. p. 29-68.

DOSSIÊ Ações Afirmativas na UFPB: a longa década da democratização inconclusa no ensino superior (1999-2012). João Pessoa: NEABI/CCHLA, 2013.

FERES JR., João. **Inclusão no ensino superior: raça ou renda?** 2012. Disponível em: <http://www.flacso.org.br/gea/documentos/Cadernos_GEA/Caderno_GEA_N1.pdf>. Acesso em: 23 jun.2014.

FERES JR., João et al. **O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais.** 2013. Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/files/Levantamento_GEMAA_1.pdf>. Acesso em: 26 fev.2014.

FRASER, Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento?** 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/50109/54229>>. Acesso em: 18 jan.2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 1987. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 18 jan.2013.

FONSECA, Ivonildes; ROCHA, Solange Pereira. **População negra na Paraíba.** Campina Grande: EDUEFCG, 2010. v.1-2.

VARGAS, Hustana Maria. **Sem perder a majestade: 'profissões imperiais' no Brasil.** Estudos de Sociologia (São Paulo), v. 15, p. 107-124, 2010. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2553> Acesso em set.2014.

MACHADO, Elielma A. **Ação afirmativa, reserva de vagas e cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002-2012).** 2013. Disponível em: <http://www.flacso.org.br/gea/documentos/estudos_afirmativos/ACAO_AFIRMATIVA_RESE_RVA_DE_VAGAS.pdf>. Acesso em: 8 jun.2014.

MAGNOLI, D. **Uma gota de sangue: história do pensamento racial.** São Paulo: Contexto, 2009.

MANIFESTO contra as cotas. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>>. Acesso em: 27 jun.2014.

MINISTRA Luiza Bairros participa de implantação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas da Uneb. 2014. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2014/05/ministra-luiza-bairros-participa-de-implantacao-da-pro-reitoria-de-acoes-afirmativas-da-uneb>. Acesso em: 27 jun.2014.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MOURA, Covis. **Formas de resistência do negro escravizado e do Afrodescendente** in “O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição”. 1. ed. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004.

MUNANGA, K. **Identidade, Cidadania e Democracia:** algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. 2012. Disponível em: <<http://www.cmu.unicamp.br/seer/index.php/resgate/article/view/72/77>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

_____. **Negritude: usos e sentidos.** São Paulo: Editora Ática, 1986.

MUNANGA, K. (Org.). **O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição.** 1. ed. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 11 dez.2013.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Plano de Ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlatas.** Durban, África do Sul, 2001. Disponível em: <www.seppir.gov.br/publicacoes/documentofinal_conferenciadurban.pdf>. Acesso em: 6 dez.2012.

PETRUCCELLI, J. L. . Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação. In: Jose Luis Petruccelli; Ana Lucia Saboia. (Org.). **Características Étnico-Raciais da População: Classificações e Identidades.** 1ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2013, v. 2, p. 29-48.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 40. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/imagens/pdf/pyblicasoes_afirm_combate_eracismo_americas.pdf. Acesso em: 22 dez.2012.

PLANO Nacional da Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

PROGRAMA de ações afirmativas: uma proposta para a UFPB. 2007. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ci/article/download/14134/8760>>. Acesso em: 24 nov.2012.

PROGRAMA Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010.

RAWLS, John. **O Liberalismo Político.** Tradução de Álvaro de Vita. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

PROPOSTA de Ações Afirmativas Correspondente à Reserva de Vagas para acesso aos cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba. 2009. Disponível em <http://www.ufpb.br/sods/index_arquivos/cota.html>. Acesso em: 18 mai. 2014

REPRESENTANTES de movimentos se posicionam contra cota racial no Plenário do STF. 2012. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=205874&caixaBusca=N>>. Acesso em: 23 set.2013.

RESOLUÇÃO nº 01/02. Estabelece normas para o vestibular da UFBA e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.vestibular.ufba.br/docs/resolucao0102.pdf>>. Acesso em: 17 jan.2014.

RESOLUÇÃO nº 01/04. Altera a Resolução nº 01/02 do CONSEPE. Estabelece reserva de vagas na seleção para os cursos de graduação da UFBA realizada através do vestibular. Disponível em: <<http://www.vestibular.ufba.br/docs/resolucao0104.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

RESOLUÇÃO nº 09/2010. Institui a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de Graduação da UFPB. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep09_2010.pdf>. Acesso em: 24 nov.2012.

SALES, Augusto Santos. **Ações afirmativas na educação pública superior brasileira: o perfil dos estudantes egressos do sistema de cotas na Universidade de Brasília.** 2013.

Disponível em:

<http://aplicacao.tst.jus.br/dspace/bitstream/handle/1939/39403/2013_santos_sales_acoes_afirmativas_educacao.pdf?sequence=2>. Acesso em: 27 jun.2014.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Universalidade e particularidades: a problematização para a educação. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Org.). **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia.** João Pessoa, PB: Universitária da UFPB, 2010. p. 171-184.

SISTEMA de cotas no vestibular – análise dos resultados. 2005. Disponível em: <<http://www.vestibular.ufba.br/docs/vest2005cotas.pdf>>. Acesso em: 17 jan.2014.

SISTEMA de cotas para negros criará Brasil racializado, afirma advogado do DEM.

2012. Disponível em:

<<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=205833&caixaBusca=N>>. Acesso em: 20 set.2013.

STF julga constitucional políticas de cotas na UnB. 2012. Disponível em:

<<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206042>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

Você é contra ou a favor do sistema de cotas nas universidades públicas? Por quê? 2013.

Disponível em: <<http://vestibular.brasilecola.com/blog-interativo/19/>>. Acesso em: 17 jan. 2014.

**ANEXO A - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão -
Resolução nº 09/2010**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

RESOLUÇÃO nº 09/2010

Institui a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de Graduação, desta Universidade, e dá outras providências.

O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba, no uso das atribuições que lhe são conferidas, amparado pelos incisos I e XXI do artigo 25 do Estatuto da UFPB, e tendo em vista a deliberação em plenário em reunião ordinária do dia 30 de março de 2010 (Processo nº 23074.007259/10-03), e

CONSIDERANDO o grave quadro de exclusão sócio-educacional que tem estado presente ao longo da nossa história;

CONSIDERANDO a imperiosa e inadiável necessidade de reduzir a vulnerabilidade social de jovens oriundos de segmentos sociais menos favorecidos.

CONSIDERANDO, ainda, que se faz necessário que esta instituição adote mecanismos que concretizem efetivamente sua atuação no âmbito das políticas de inclusão, em consonância com seu compromisso social.

RESOLVE:

Art. 1.º Fica instituída a **Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV)**, nesta Universidade, para acesso aos seus cursos de Graduação.

Parágrafo único. A reserva de vagas a que se refere o *caput* deste artigo se destina aos que fizeram todo o ensino médio e pelo menos (03) três séries do ensino fundamental em estabelecimentos públicos.

Art. 2.º A **Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV)**, de que trata esta Resolução, será implantado, gradualmente, de acordo com a seguinte proposta:

- I - Processo Seletivo Seriado - 2011: 25% das vagas de todos os cursos;
- II - Processo Seletivo Seriado - 2012: 30% das vagas de todos os cursos;
- III - Processo Seletivo Seriado - 2013: 35% das vagas de todos os cursos;
- IV - Processo Seletivo Seriado - 2014: 40% das vagas de todos os cursos.

§ 1.º O preenchimento das vagas correspondentes aos percentuais de que trata o *caput* deste artigo será feito observando-se, também, a reserva para negros (pretos e pardos) e índios, na proporção da participação destes grupos na população do Estado da Paraíba, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constantes do Censo 2000.

§ 2.º Do total de vagas resultante dos percentuais constantes do *caput* deste artigo, 5% será destinado para pessoas portadoras de deficiência.

§ 3.º A PRG/COPERVE deverá disciplinar a implantação da **Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV)** em norma reguladora do Processo Seletivo, observando os critérios e princípios previstos nesta Resolução.

Art. 3.º No desenvolvimento do processo, deve ser mantido o aumento progressivo do percentual de ingressantes e a vinculação entre o nível socioeconômico e o grupo populacional.

Art. 4.º Anualmente, será feita uma avaliação do **MIRV**, com vistas ao seu aperfeiçoamento, que deverá ocorrer ao final do 4º ano de sua implementação.

Parágrafo único. A avaliação tem também a finalidade de subsidiar o CONSEPE nas suas decisões relativas à continuidade e ampliação do **MIRV**.

Art. 5.º Esta resolução entra em vigor na data da sua assinatura.

Art. 6.º Revogam-se as disposições em contrário.

João Pessoa, 16 de abril de 2010

-RÔMULO SOARES POLARI
- Presidente

**ANEXO B - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão -
Resolução nº 54/2012**



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

Resolução nº 54 /2012

Dá nova redação ao parágrafo único, do artigo 1º, e ao § 1º, do artigo 2º, da Resolução nº. 09 / 2010 do CONSEPE, que institui a Modalidade de ingresso por Reserva de Vagas (MIRV) para os cursos de graduação da UFPB.

O CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO da Universidade Federal da Paraíba, no uso de suas atribuições e tendo em vista a deliberação adotada pelo plenário em reunião do dia 06 de novembro de 2012 (Processo Nº 23074.030.346/12-91), e

CONSIDERANDO o disposto no artigo 1º. *caput*, e seu parágrafo único, da Lei nº. 12.711, de 29/08/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, os artigos 2º e 4º do Decreto nº. 7.824, de 11/10/2012, que regulamenta a referida Lei, e artigo 3º, *caput*, incisos I e II, letras “a” e “b”, da Portaria Normativa MEC nº. 18, de 11/10/2012,

RESOLVE:

Art. 1º - Dá nova redação ao **parágrafo único, do artigo 1º, e ao § 1º, do artigo 2º**, da Resolução nº09/2010 do CONSEPE, nos termos que seguem:

Art. 1º -

Parágrafo único. *A reserva de vagas a que se refere o caput deste artigo se destina aos que:*

I - *tenham cursado integralmente o ensino médio em estabelecimento(s) público(s), em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA);*

II - *tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de*

certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

Art. 2º -

§ 1.º *O preenchimento das vagas correspondentes aos percentuais de que trata o caput deste artigo será feito observando-se, também:*

I – 60% (sessenta por cento) das vagas para alunos oriundos de família com renda bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo *per capita*, nos termos do que dispõe os Anexos I e II da Portaria Normativa MEC nº. 18, de 11/10/2012;

II – proporção de vagas igual à soma de pretos, pardos e indígenas, *considerando a participação destes grupos na população do Estado da Paraíba, de acordo com os dados do último Censo Demográfico, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.*

Art. 2º - Permanecem em vigência todos os demais dispositivos da Resolução CONSEPE nº. 09/2010.

Art. 3º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º - Revogam-se as disposições em contrário.

Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba,
João Pessoa, 06 de novembro de 2012.

ROMULO SOARES POLARI

Presidente

ANEXO C - Presidência da República - Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.

Mensagem de veto

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF
Luiza Helena de Barros

Aloizio Mercadante
Gilberto Carvalho

Miriam Belchior

Luís Inácio Lucena Adams

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.8.2012.

ANEXO D - Conselho Nacional de Educação - Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012

Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto nas Leis nos 9.131, de 24 de novembro de 1995, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 8/2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 30 de maio de 2012,

CONSIDERANDO o que dispõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos(as), resolve:

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

§ 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, trans-individuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

§ 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais.

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - sustentabilidade socioambiental.

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

- I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e
- V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

§ 1º Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos.

§ 2º Os Conselhos de Educação definirão estratégias de acompanhamento das ações de Educação em Direitos Humanos.

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; Ministério da Educação .

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais.

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

Art. 10. Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.

Art. 11. Os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos.

Art. 12. As Instituições de Educação Superior estimularão ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos, em diálogo com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, assim como com os movimentos sociais e a gestão pública.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

ANTONIO CARLOS CARUSO RONCA

(DOU nº 105, quinta-feira 31 de maio de 2012, Seção 1, página 48)