



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

APARECIDA DO Ó DO NASCIMENTO

A POLÍTICA DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ:
PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E “COTISTAS”

FORTALEZA

2016

APARECIDA DO Ó DO NASCIMENTO

A POLÍTICA DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ:
PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E “COTISTAS”

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Sociologia, sob a orientação do Prof. Dr. André Haguette.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- N778p Nascimento, Aparecida do Ó do.
A política de cotas na Universidade Federal do Ceará : processo de implementação e “cotistas”
/ Aparecida do Ó do Nascimento. – 2016.
146 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades,
Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2016.
Área de Concentração: Sociologia.
Orientação: Prof. Dr. André Haguette.
1. Universidades e faculdades - Legislação. 2. Estudantes universitários. 3. Estudantes -
Auxílio financeiro. 4. Política e sociedade. I. Título.

CDD 379.11098131

APARECIDA DO Ó DO NASCIMENTO

A POLÍTICA DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ:
PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E “COTISTAS”

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós Graduação em Sociologia da UFC na área de concentração Sociologia, como requisito à obtenção do título de Mestra.

Orientador: Prof^o. Dr. André Haguette

Aprovada em: 07 / 03 / 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. André Haguette (Orientador)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^o. Dr. Irapuan Peixoto Lima Filho
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^a. Dr^a. Francisca Denise Silva do Nascimento
Universidade Federal do Ceará – UFC – Sobral

Dedico este trabalho a mulher mais guerreira que conheço, minha mãe, Maria do Carmo, a mais “maria” de todas as “marias”.

AGRADECIMENTOS

Certamente, a finalização desta dissertação teria sido bem mais laboriosa se tivesse que elaborá-la sozinho os problemas que me foi colocado. Quero aqui aproveitar para mencionar pessoas que foram tão fundamentais para a conclusão deste trabalho. Assim, as minhas palavras de apreço e gratidão vão para:

André Haguette, que proporcionou a mim a honra de ter sua orientação em um desafiante projeto que nada tinha com o elaborado para a seleção deste curso. Serei eternamente grata a todos os seus ensinamentos tão fundamentais para tornar esta experiência enriquecedora e estimulante. Agradeço ainda o apoio que me foi dado durante a realização desta pesquisa, sua dedicação, disponibilidade e amabilidade com que sempre me recebeu. Espero sempre levar comigo o seu juízo e, em especial, sua visão de ciência da Sociologia.

Jackson Alcântara, namorado, companheiro e amigo. Obrigada por desligar a TV, me lembrar de comer, suportar minhas crises de ansiedades, por ficar em silêncio e até mesmo sair de casa, tudo para que este trabalho pudesse ser concluído.

Todos os *interlocutores* desta pesquisa, professores, gestores e estudantes da Universidade Federal do Ceará, que, de certa forma, confiaram em mim e me concederam entrevistas e momentos com os estudantes em sala de aula.

André Jales, professor estatístico da UFC, obrigada pelas entrevistas e disponibilidade em ajudar.

Karen e Carol, amigas de longa data, que me incentivaram e deram muita força nos momentos em que estive desanimada.

Professores do Departamento de Sociologia do Programa de Pós Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, os quais foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento desta pesquisa.

À *CAPES* pela provisão da bolsa de mestrado.

RESUMO

Este é um trabalho sobre o processo de implantação da política de cotas na Universidade Federal do Ceará – UFC, as discussões deram início em 2005, mas a efetivação concretizou-se em 2012, após promulgação da Lei nº 12.711/2012, que torna a política obrigatória nas Instituições Federais de Ensino Superior. O delineamento da investigação perpassa por análises de discussões originadas no cenário nacional no período anterior a referida Lei com a finalidade de entender o desdobramento do longo processo de implementação dessa política na UFC e as expectativas com as mudanças ocasionadas com a adoção das cotas. Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar que tipo de mudanças relacionadas às desigualdades de acesso dos estudantes foram impulsionadas com a implantação da política de cotas, sobretudo no que se refere ao perfil socioeconômico e cultural dos discentes dos cursos de maior concorrência e alto prestígio social. O referido estudo também inclui contribuições importantes a cerca do grau de satisfação dos discentes com o curso, do rendimento acadêmico e do relacionamento com os colegas de turma. Para isso, a pesquisa contempla os seguintes objetivos específicos: 1) Discutir o processo de instituição de políticas de ação afirmativa nos processos seletivos das Instituições de Ensino Superior brasileira e seu impacto registrado em pesquisas já realizadas; 2) Analisar o processo de discussão sobre implantação de cotas na UFC; 3) A partir de uma amostragem de cursos da UFC, investigar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes; 4) Analisar de forma comparativa cotista e não cotista no interior dos cursos selecionados. As informações para a pesquisa são resultados de acesso a fontes documentais, como ATA e relatórios, intensa pesquisa empírica com coleta de dados primários.

Palavras-chaves: Cotas. UFC. Perfil de cotistas.

ABSTRACT

This is a work on the implementation process of the quota policy at the Federal University of Ceará - UFC, discussions began in 2005, but the execution materialized in 2012, after enactment of Law No. 12,711 / 2012, which makes policy compulsory in Federal Institutions of Higher Education. The design of runs through research by discussions analysis originated on the national scene in the period prior to this Law in order to understand the unfolding of the long process of implementation of this policy in the UFC and expectations with the changes brought about by the adoption of quotas. Thus, the overall objective of the research is to analyze what kind of changes related to student access inequalities were boosted with the implementation of the quota policy, particularly as regards the socio-economic and cultural profile of the students of the most competitive courses and high prestige social. The study also includes important contributions about the degree of satisfaction of students with the course, academic performance and relationships with classmates. For this, the research includes the following specific objectives: 1) Discuss the process of affirmative action institution in selection processes of Brazilian Higher Education Institutions and its impact recorded in previous studies; 2) Analyze the process of discussion on implementation of quotas in the UFC; 3) From a sample of UFC courses, investigate the socioeconomic and cultural profile of the students; 4) Analyze comparatively student quota and no student quota within the selected courses. The information for the survey are the result of access to documentary sources, such as ATA and reports, intense empirical research with primary data collection.

Keywords: Quota. UFC. Student quota profile.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem de estudantes de Pedagogia por sexo	75
Gráfico 2 – Faixa etária dos estudantes de Pedagogia	75
Gráfico 3 – Ensino fundamental dos estudantes de Pedagogia	76
Gráfico 4 – Ensino médio dos estudantes de Pedagogia	76
Gráfico 5 – Tipo de escola pública dos estudantes cotistas	77
Gráfico 6 – Nível de escolaridade dos Pais.....	77
Gráfico 7 – Renda familiar dos estudantes de Pedagogia.....	78
Gráfico 8 – Grau de satisfação dos estudantes com o curso de Pedagogia	78
Gráfico 9 – Rendimento no curso dos estudantes de Pedagogia	79
Gráfico 10 – Classificação do rendimento	79
Gráfico 11 – Relacionamento entre os estudantes de Pedagogia	79
Gráfico 12 – Porcentagem de estudantes Psicologia por sexo	80
Gráfico 13 – Faixa etária dos estudantes de Psicologia	80
Gráfico 14 – Ensino fundamental dos estudantes de Psicologia	81
Gráfico 15 – Tipo de escola dos estudantes cotistas	81
Gráfico 16 – Tipo de escola dos estudantes não cotistas	82
Gráfico 17 – Nível de escolaridade dos Pais	82
Gráfico 18 – Renda familiar dos estudantes de Psicologia	83
Gráfico 19 – Grau de satisfação dos estudantes com o curso de Psicologia	83
Gráfico 20 – Classificação do rendimento	84
Gráfico 21 – Relacionamento entre os estudantes de Psicologia	84
Gráfico 22 – Porcentagem de estudantes de Arquitetura por sexo	85
Gráfico 23 – Faixa etária dos estudantes de Arquitetura	85
Gráfico 24 – Ensino fundamental dos estudantes de Arquitetura	86
Gráfico 25 – Tipo de escola pública dos cotistas	86
Gráfico 26 – Escolaridade dos Pais	87
Gráfico 27 – Renda familiar dos estudantes de arquitetura	87
Gráfico 28 – Grau de satisfação dos estudantes com o curso – <u>Cotistas</u>	88
Gráfico 29 – Grau de satisfação dos estudantes com o curso – <u>Não cotistas</u>	88
Gráfico 30 – Rendimento no curso	89

Gráfico 31 – Classificação do rendimento	89
Gráfico 32 – Relacionamento entre os estudantes de Arquitetura	90
Gráfico 33 – Porcentagem de estudantes de Direito por sexo	90
Gráfico 34 – Faixa etária dos estudantes de Direito	91
Gráfico 35 – Ensino fundamental dos estudantes de Direito	91
Gráfico 36 – Tipo de escola dos estudantes cotistas	92
Gráfico 37 – Nível de escolaridade dos Pais	92
Gráfico 38 – Renda familiar dos estudantes de Direito	93
Gráfico 39 – Grau de satisfação dos estudantes com o curso de Direito	93
Gráfico 40 – Rendimento no curso de Direito	94
Gráfico 41 – Classificação do rendimento	94
Gráfico 42 – Relacionamento entre os estudantes de Direito	95
Gráfico 43 – Porcentagem de estudante de Engenharia civil por sexo	96
Gráfico 44 – Faixa etária dos estudantes de Engenharia civil	96
Gráfico 45 – Ensino fundamental dos estudantes de Engenharia civil	96
Gráfico 46 – Nível de escolaridade dos Pais	97
Gráfico 47 – Renda familiar dos estudantes de Engenharia civil	98
Gráfico 48 – Grau de satisfação dos estudantes com o curso de Engenharia civil	98
Gráfico 49 – Rendimento no curso	99
Gráfico 50 – Classificação do rendimento	99
Gráfico 51 – Porcentagem dos estudantes de Medicina por sexo	100
Gráfico 52 – Faixa etária dos estudantes de Medicina	101
Gráfico 53 – Ensino fundamental dos estudantes de Medicina	101
Gráfico 54 – Tipo de escola do estudante cotista	102
Gráfico 55 – Nível de escolaridade dos Pais	102
Gráfico 56 – Renda familiar dos estudantes de Medicina	104
Gráfico 57 – Grau de satisfação dos estudantes com o curso de Medicina	105
Gráfico 58 – Rendimento no curso de medicina	105
Gráfico 59 – Classificação do rendimento	106
Gráfico 60 – Relacionamento entre os estudantes de Medicina	106
Gráfico 61 – Número de estudantes por sexo	107
Gráfico 62 – Faixa etária dos estudantes	107

Gráfico 63 – Ensino fundamental dos estudantes	108
Gráfico 64 – Ensino médio dos estudantes	109
Gráfico 65 – Tipo de escola pública dos estudantes	110
Gráfico 66 – Nível de escolaridade dos Pais	110
Gráfico 67 – Renda familiar dos estudantes	111
Gráfico 68 – Percentual de estudantes que estudam e trabalham	112
Gráfico 69 – Grau de satisfação dos estudantes com o curso	112
Gráfico 70 – Rendimento no curso	113
Gráfico 71 – Classificação do rendimento	113
Gráfico 72 – Relacionamento entre os estudantes	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Distribuição percentual de cotista e não cotista nos cursos de maior concorrência nos dois semestres de 2005	58
Tabela 2	– Cursos de alta concorrência	60
Tabela 3	– Cursos de média concorrência	81
Tabela 4	– Cursos de baixa concorrência	81
Tabela 5	– Tipo de escola do ensino médio dos candidatos inscritos do SISU/UFC – 2011 a 2014	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Cursos selecionados a partir da nota de corte do candidato	21
Quadro 2	– Comparação entre o desempenho no vestibular e nos cursos (2005 e 2006)	
	UERJ	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA	Ações Afirmativas
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
GTPAA	Grupo de Trabalho Política de Ações Afirmativas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAA	Políticas de Ações Afirmativas
PAAIS	Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: DO CONTEXTO ÀS COTAS UNIVERSITÁRIAS	20
2.1	Processo de discussão anterior a Lei de Cotas – Os manifestos	36
2.2	A Lei de Cotas	46
2.3	Cotas nas Universidades: O que as pesquisas dizem?	52
3	A UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ E AS COTAS	62
3.1	Os Cotistas na UFC	72
3.1.1	<i>Pedagogia</i>	74
3.1.2	<i>Psicologia</i>	79
3.1.3	<i>Arquitetura</i>	84
3.1.4	<i>Direito</i>	90
3.1.5	<i>Engenharia Civil</i>	95
3.1.6	<i>Medicina</i>	99
3.3	Análise comparativa entre cotista e não cotista	105
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS	115
	APÊNDICE A	124
	APÊNDICE B	127
	ANEXO	128

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa traz um estudo sobre o processo de implantação da política de reserva de vagas ou cotas na Universidade Federal do Ceará – UFC, em vigor desde 2012, período em que a instituição realizou seu primeiro processo seletivo utilizando-se desse mecanismo.

Tal adesão é permeada de relações conflituosas, uma vez que se trata de disputa de “lugares”, de “compartilhar vagas”, que, até então, pareciam reservadas aos membros da “elite”¹, isto é, aos filhos das famílias das classes média e alta, particularmente no que se refere a ocupação dos cursos de graduação tidos como de alto “prestígio” dentro e fora do ambiente acadêmico e capaz de conferir a seus “diplomados” posições de destaque no interior da sociedade.

Fato é que a proposta de efetivar um programa de reservas de vagas na UFC só veio a se concretizar após a promulgação da Lei que torna obrigatória essa política nas Instituições de Ensino Federal – universidades e institutos. Vale adiantar ainda, que no período da aprovação da Lei de Cotas, 40 das 58 universidades federais já haviam adotado algum mecanismo inclusivo (cotas ou bônus) em seus processos seletivos. (GEMAA, 2013). Dessa forma, dava-se início a uma importante mudança na composição do estudante universitário brasileiro, o que também trouxe inúmeros desafios.

Por que a UFC não se antecipou à lei das cotas? Os debates e discussões registrados sobre a política de cotas apontam que os mesmos não foram suficientes para convencer o Conselho Universitário a acompanhar o processo de implementação desencadeado por outras universidades. Optou-se por postergar tamanha decisão.

Entre as perguntas para as quais se buscam respostas, interessa saber: O que representou na UFC uma proposta de implantação de política de cotas no período anterior a Lei de cotas? Com a implementação, qual a abrangência da política de cotas na seleção dos seus beneficiários? Qual a origem socioeconômica e cultural desses estudantes? Estão satisfeitos ou insatisfeitos com o curso quando comparados aos seus colegas da ampla concorrência? Como consideram o relacionamento com os demais colegas?

Tais questões orientam e intermeiam este estudo no sentido de demonstrar que resultados a efetivação da política de cotas tem ocasionado na UFC, a partir do conhecimento

¹ O termo é utilizado para se referir a grupo em posição hierarquicamente superior em uma dada organização.

do perfil de seus “beneficiários”² e de se processo de adaptação com relação a satisfação com o curso e rendimento acadêmico, bem como a relação com os demais colegas de turma.

Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar que tipo de mudanças relacionadas às desigualdades de acesso foram impulsionadas com a implantação da política de cotas, sobretudo no que se refere ao perfil socioeconômico e cultural dos discentes dos cursos de maior concorrência e alto prestígio social. Dessa forma, o referido estudo inclui contribuições importantes a cerca do sexo, faixa etária, tipo de escola, escolaridade dos pais, renda familiar e outros dados que caracterizam o perfil dos estudantes aqui investigados. Para isso, a pesquisa contempla os seguintes objetivos: 1) Discutir o processo de instituição de políticas de ação afirmativa nos processos seletivos das Instituições de Ensino Superior brasileira e seu impacto registrado em pesquisas já realizadas; 2) Analisar o processo de discussão sobre implantação de cotas na UFC; 3) A partir de uma amostragem de cursos da UFC, investigar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes; 4) Analisar de forma comparativa cotista e não cotista no interior dos cursos selecionados.

Dado o caráter recente da experiência da política de cotas na UFC, ainda não se tem registro de outros estudos sobre o tema. Daí a especial relevância desta investigação já que, provavelmente, se trata da primeira análise feita após a implantação do sistema de cotas na UFC. E por que isso é importante? Vale destacar que desde as primeiras adoções de cotas nas universidades brasileiras havia muitas opiniões, mas pouca análise acerca dos efeitos dessa política no meio acadêmico. Inferências como a queda na qualidade do ensino e da produção acadêmica, aumento no índice de evasão, conflitos inter-raciais, discriminação dos beneficiários, dentre outras foram algumas das possíveis consequências negativas “previstas” pelos detratores da política de cotas.

Contudo, algumas pesquisas já converteram tais discursos “opinativos” (SANTOS, 2012) em problemas de pesquisa e debruçaram-se a investigar os resultados “reais” da política de cotas no ambiente universitário.

De modo geral, o tema ainda é pouco explorado, por consequência, há muitas lacunas e questões a serem investigadas. Por isso, cada pesquisa que se produz é um aprofundamento importante para a compreensão dos efeitos da política de cotas e dos estudantes que dela se beneficiam. Esta pesquisa apresenta conclusões importantes para a compreensão do processo dessa política no ambiente acadêmico da UFC e também para o embasamento de pesquisas futuras.

² Quando utilizado, o termo refere-se ao público alvo das políticas de cotas que são os estudantes da rede pública de ensino e dentro desse grupo faz-se recorte social e étnico-racial.

O estudo situa-se no campo das políticas educacionais, especificamente a educação superior pública no contexto de democratização do acesso e inclusão social. Seguindo parâmetros de uma pesquisa qualitativa, esta investigação apoia-se em pesquisas bibliográfica, documental e empírica com coleta de dados primários.

Consultou-se cinco Atas das reuniões do CEPE de 2005, período que o tema da política de cota surge na UFC junto com a possibilidade de sua implementação, a ênfase é dada a ATA da sessão extraordinária do dia 17 de junho de 2005 onde o CEPE emite um parecer ao Ministério Público Federal acerca da proposta de adoção de cotas na UFC e que se encontra anexada a esta pesquisa (anexo 1). Há ainda um relatório intitulado *Diretrizes para uma política de Ações afirmativas na UFC* realizado por um grupo de professores³ que emitiram parecer favorável quanto à necessidade de implantar um sistema de cotas na UFC e que assinala uma série de medidas necessárias para a efetividade dessa política na universidade.

Também foi realizada intensa busca por matérias publicadas sobre a política de cotas na UFC no jornal *O Povo* desde o ano de 2005 até os dias de hoje. A escolha por esse jornal deu-se pela eficácia da ferramenta “busca”⁴ no jornal eletrônico. Em um primeiro momento, coletou-se todo tipo de material publicado que resultasse do cruzamento das palavras “cotas” e “UFC”, totalizando 172 matérias, reportagens e artigos. A preferência deu-se pelo material de proferimento, ou seja, falas e/ou argumentos dos representantes institucionais que comunicava tanto posições pessoais como da universidade acerca da implantação de cotas na UFC, presentes no material levantado.

O campo empírico da pesquisa compreende a Universidade Federal do Ceará, juntamente com seis cursos selecionados. O ano referência para esta investigação é 2014, período que a instituição reservou o percentual de 50% (cinquenta por cento) de todas as vagas dos cursos de graduação para estudantes oriundos da escola pública com percentual étnico-racial incluso. Vale lembrar, que esse não é o ano que marca a adesão da universidade a política de cotas. No edital de seleção para 2013, a UFC já tinha reservado o percentual mínimo previsto em Lei, 12,5% (doze e meio por cento).

³ O relatório teve como grupo responsável pelo texto os seguintes professores: Célia Chaves Gurgel do Amaral, Eliane Dayse Pontes Furtado, Flávio José Moreira Gonçalves, Isabelle Braz Peixoto da Silva, Maria de Fátima Vasconcelos Costa e Vanda Magalhães Leitão.

⁴ Trata-se de um mecanismo utilizado por sites vinculados a internet que permite que você localize o que deseja por meio de palavras-chaves. Nesse caso, para esta pesquisa buscou-se no site do jornal *O Povo* por algumas palavras como: Cotas-UFC-2005 (até Cotas-UFC-2015), Reitor-cotas-UFC.

Mesmo que o foco da análise seja o período posterior à adoção da política de cotas, o ponto de partida adotado são as discussões anteriores à implantação dessa política que aconteceu em 2005 quando a UFC pela primeira vez cogitou a possibilidade de adotar a medida em seu processo seletivo. Nesse período algumas das mais conceituadas universidades brasileiras já utilizavam as cotas em seus processos seletivos são exemplo a UERJ e UNB. Tal ponto inicial é necessário e importante para entender a postergação na UFC em instituir o sistema de reserva de vagas, bem como avaliar a relevância e significância dada a essa política na comunidade acadêmica dessa instituição.

Quanto à amostra de cursos selecionados, levou-se em conta as notas de corte fornecido pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) referente ao ano de 2014. A opção foi pelos cursos mais concorridos desse ano, quer dizer, os que registraram as maiores notas de corte, que se refere ao último classificado na última convocação realizada em cada processo seletivo. E, também, são considerados como de alto prestígio. Logo, agrupou-se os cursos em duas categorias de prestígio social que, de um modo geral, costuma estar associado ao nível socioeconômico de seus alunos⁵. Assim, de alto prestígio tem-se: Arquitetura, Engenharia Civil, Direito (diurno), Psicologia e Medicina e como de baixo prestígio, Pedagogia (diurno).

O quadro 1 apresenta os cursos selecionados e as respectivas notas de corte dos estudantes selecionado tanto pelo formato universal, também conhecido como ampla concorrência (AC), como por meio das cotas. Como a Lei de cotas trata de diferentes beneficiários, o que será discutido mais a frente, tem-se abaixo a legenda do tipo de cota que o estudante escolheu:

- C1: Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- C2: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- C3: Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- C4: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

⁵ Ver Braga, *et al*, (2001) e Velloso (2009).

Quadro 1 – Cursos selecionados a partir da nota de corte do candidato

CURSO	NOTAS				
	AC	C1	C2	C3	C4
Medicina	790,18	719,6	707,28	696,34	718,78
Engenharia Civil	743,28	668,84	673,14	660,22	684,02
Direito	737,56	676,82	678,16	668,4	682,5
Arquitetura	735,16	652,34	636,52	678,6	681,8
Psicologia	710,7	648,86	659,54	696,5	647,38
Pedagogia	548,82	591,82	567,06	612,48	516,28

Fonte: Universidade Federal do Ceará, (2014).

Para a coleta de dados sobre os estudantes elaborou-se um questionário (anexo 1) que foi aplicado aos cursos da amostra. No que diz respeito à seleção dos discentes, a opção foi pela escolha de uma turma em cada curso, com ingresso em 2014, o que foi fornecido pela coordenação dos cursos. A exigência de semestre intermediário e não inicial também é justificável, uma vez que esses estudantes estariam mais adaptados e avaliariam melhor as questões referentes à satisfação com o curso, rendimento acadêmico e relacionamento com os outros colegas. Todos os questionários foram aplicados em horário de aulas dos alunos em intervalo de tempo cedido pelos professores.

Também foram registradas uma entrevista em profundidade com roteiro semi estruturado com o professor André Jales, responsável pelas análises estatísticas na UFC, cuja finalidade foi complementar informações coletadas de fontes secundárias como artigo de jornal, principalmente do *O Povo* e Censo.

Para a presente pesquisa, desenvolveu-se um plano de trabalho com vistas a investigar, identificar e analisar os seguintes itens e aspectos:

- a) coleta e leitura de fontes bibliográficas referentes ao termo “ação afirmativa”, experiência em outros países, bem como a influência no Brasil, sobretudo no que se refere ao contexto universitário e seu desdobramento no interior das universidades;
- b) levantamento e análise dos principais argumentos que circularam em âmbito nacional sobre a política de cota;
- c) levantamento e análise dos resultados sobre a política de cotas e seus “beneficiários” encontrados em pesquisas já realizadas;

- d) levantamento e análise de documentos oficiais produzidos pela UFC, referente ao tema das políticas de cotas; e
- e) coleta de dados empíricos por meio de questionário aplicados a seis cursos da UFC;
- f) análise dos dados coletados.

Como resultado desse processo de pesquisa, o texto a seguir apresenta-se estruturado em duas seções, cada uma contendo subseções.

A primeira seção é uma revisão bibliográfica do tema das políticas de ações afirmativas no Brasil em relação com o contexto universitário, dessa forma, destaca-se as universidades pioneiras a implementar essas medidas, o público “beneficiado”, assim como os diferentes modelos desenvolvidos no interior das universidades. Enquanto isso acontece, aflora na sociedade brasileira grupos de posicionamentos contrários a essas medidas o que faz com que simpatizantes e defensores das políticas afirmativas se organizem em defesa de seus posicionamentos.

Assim, seguem três subseções que apresentam o delineamento do processo de instituição das políticas afirmativas nas universidades brasileiras. Na primeira, aponta-se os argumentos e as “lutas” que os grupos favorável e contrário as cotas travaram a nível nacional. A segunda traz a Lei de Cotas e suas implicações nas instituições de ensino superior. E por último, é feito um levantamento das principais pesquisas que analisaram os resultados da política de cotas nas primeiras universidades brasileiras.

A segunda seção trata da Universidade Federal do Ceará no contexto de implementação das políticas de caráter afirmativo em âmbito nacional, assim como, os principais argumentos utilizados para justificar o posicionamento da universidade frente à política de cotas. Em uma subseção, encontra-se uma análise de dados referente aos estudantes cotistas e não cotistas de seis cursos de graduação da UFC. Os dados referem-se a origem socioeconômica e cultural desses estudantes, grau de satisfação com o curso, rendimento acadêmico, assim como a relação com os colegas de turma.

Nesse estudo, o uso da categoria “cotista” refere-se aos estudantes que ingressaram na universidade por meio das cotas, enquanto que a categoria “não cotista” são os que concorreram pelo modo universal, que não utilizaram nenhum tipo de cota.

2 AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: DO CONTEXTO ÀS COTAS UNIVERSITÁRIAS

Um percurso por autores e textos contemporâneos sobre a temática das “ações afirmativas” mostra que a expressão aparece oficialmente pela primeira vez nos Estados Unidos em uma lei trabalhista de 1935 e se referia à proibição, ao empregador, de exercer qualquer forma de discriminação contra os dirigentes sindicais e demais operários sindicalizados. Em caso de discriminação, a Lei prescrevia ações afirmativas de forma que as vítimas da segregação fossem postas nos cargos que lhes caberiam caso não tivessem sido discriminadas. (GUIMARÃES, 2005; VILAS-BÔAS, 2003).

Porém, apesar de já ter sido usado nessa legislação trabalhista, o termo se popularizou no País na década de 60, no contexto da luta pelos direitos civis como forma de promover a igualdade racial da sociedade americana que, marcada pelo segregacionismo do sistema *Jim Crow*, implementava e legitimava o racismo por meio de leis que segregavam negros e brancos em diversas áreas da vida social.

Ao contrário do que comumente se pensa, as medidas de caráter afirmativo, como ficou conhecida as *affirmative action* (ação afirmativa) nos Estados Unidos e *discrimination positive* (discriminação positiva) e/ou *action positive* (ação positiva) na Europa, que tem a modalidade *quota* como uma das formas de aumentar a representação de um determinado grupo discriminado em instituições sociais, não têm sua gênese nos EUA. Em diferentes partes do mundo, é possível localizar medidas similares a essas registradas antes ou concomitantemente a experiência norte-americana, mas que não ganharam a alcunha de “ação afirmativa”.

Como menciona Silva (2003), essas políticas não se restringem a esse país, embora tenha sido lá que as ações afirmativas alcançaram maior visibilidade, tampouco trata-se de mecanismos restritos à população negras. A autora destaca as experiências da Malásia, onde foram adotadas medidas de promoção da etnia majoritária (os *Bumiputra*)⁶, sufocada pelo poder econômico de chineses e indianos. A antiga União Soviética, com cota de 4% das vagas para habitantes da Sibéria na Universidade de Moscou. A Nigéria e a Alemanha, com ações afirmativas para as mulheres. Na Colômbia, contemplou-se com ações os indígenas. No

⁶ Refere-se à população de malaios, propriamente ditos. As Leis de *Bumiputra* foram emendas constitucionais que ampliaram as políticas de ações afirmativas como forma de reverter um processo de dominação instituídos pelos colonizadores britânicos em favor dos chineses que no cômputo populacional representava 25% da população do país e que detinha 70% das riquezas do país.

Canadá foram medidas para indígenas e mulheres, além de negros, como as medidas existentes na África do Sul. Também em Israel adotaram-se medidas especiais para acolher os judeus de origem etíope.

Na Índia, segundo a literatura especializada sobre a temática, (MOEHLECKE, 2002; MOORE, 2005) as políticas de caráter afirmativo são presenciadas na década de 1940, antes mesmo da independência desse País. As medidas foram implementadas com o objetivo de criar a “representação diferenciada” dos seguimentos populacionais designados inferiores (*Dalits*) nos processos eleitorais, até então dominado por membros da mais alta casta, os *Brahmin*.

Após a independência da Índia, as políticas afirmativas foram asseguradas com a Constituição de 1947 e funcionam até os dias de hoje. Também foram ampliadas para um maior número de organizações sociais, sendo obrigatórias no serviço público, na educação e em todos os órgãos estatais. Conforme Daflon (2008), a Índia é o país com a mais duradoura experiência de ação afirmativa de que se tem registro. Isso faz com que certas questões levantadas no debate brasileiro já se encontram bastante desenvolvidas nas discussões indianas.

É interessante notar que muitas das discussões hoje travadas no Brasil ou mesmo nos Estados Unidos a respeito de uma possível contradição entre os princípios da igualdade formal e igualdade substantiva, entre os direitos de grupos e os direitos individuais, bem como sobre as questões do mérito, da criação de uma “creamy layer” – uma camada de pessoas do grupo discriminado que já se saíam bem na competição por empregos ou vagas na rede de ensino sem o auxílio da Ação Afirmativa e que passaria a monopolizar o acesso aos benefícios – etc., já estão presentes na Índia há mais de meio século e são tratadas com bastante sofisticação. (DAFLON, 2008, p. 4).

Por diversas razões, é o modelo americano, e não o indiano, que aparecerá como o mais significativo para o caso da ação afirmativa no Brasil. Feres Júnior (2007) aponta alguns motivos pelo qual a experiência estadunidense exerce tamanha influência no Brasil.

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

vem crescendo muito, particularmente depois do fim da Guerra Fria. (FERES JR., 2007, p. 67).

De um modo geral, as ações afirmativas têm sido reconhecidas como forma de diminuir os efeitos da discriminação sofridos por diferentes grupos sociais quer sejam eles minoria ou maioria. Trata-se de políticas sociais que exigem do Estado um posicionamento ativo frente aos indivíduos negativamente privilegiados como meio de concretização da igualdade substancial ou material. Deste modo, sublinha Gomes e Silva (2003), “A igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade” (p. 15).

No Brasil, como bem coloca os autores referido acima, se a “teoria” acerca das ações afirmativas é quase inteiramente desconhecida, a sua “prática”, no entanto, não é de todo estranha à vida administrativa. Os autores referem-se à “Lei do boi”, como ficou conhecida a Lei nº 5.465 de 1968, um exemplo de cotas para não negros e filhos de “agricultores”, mas que acabou por favorecer membros da elite rural brasileira. Em seu artigo 1º trazia que:

Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural, e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio. (BRASIL, 1968, p. 1).

É a partir de 1985, sobretudo no contexto de redemocratização do País, com o fim de um período de governos militares e o advento de uma nova Constituição que trouxe inúmeras mudanças no quadro legal brasileiro que as ações afirmativas assumem um papel em favor dos grupos desprivilegiados socialmente. Dessa forma, com a reestruturação da sociedade brasileira surgem também os movimentos de “grupos minoritários” que se articulam mediante estratégias de lutas e de enfrentamento para com o Poder Público que passam a requerer um posicionamento mais ativo, capaz de responder de forma mais efetiva às demandas específicas de cada movimento.

Ressalta-se aqui a forte atuação do movimento negro e suas reivindicações para a inclusão de capítulos específicos para afrodescendentes e indígenas. Como bem lembra João Feres Júnior, são os únicos grupos humanos nomeados explicitamente na constituição de 1988, a qual assegura, por parte do Estado, a proteção de suas manifestações culturais (FERES JR., 2007, p. 11). Assim como a inclusão de temáticas curriculares – ensino de história e cultura afro-brasileira e africana – no ensino fundamental e médio. (SANTOS, 2012).

Outro acontecimento relevante e influente para a promoção do debate e instituição das políticas de ações afirmativas para a população negra foi o compromisso assumido na Convenção da ONU de 1966 sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, onde o Brasil comprometeu-se a aplicar as ações afirmativas como forma de promoção da igualdade para inclusão de grupos étnicos historicamente excluídos no processo de desenvolvimento social. (BRASIL, 2004)⁷.

Também é importante mencionar a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata que ocorreu em Durban, África do Sul em 2001, em que o país teve uma participação de destaque e assumiu o compromisso de estudar a viabilidade da criação de fundos de reparação social destinados a financiar políticas de ação afirmativa e de promoção da igualdade de oportunidades. (ONU, 2001).

Desde então, as políticas caracterizadas como ação afirmativa têm sido discutidas e implantadas cada vez mais no País. Pautadas pelo princípio da igualdade de oportunidades – daí o tratamento diferenciado⁸ para alguns segmentos sociais – essas políticas podem ser definidas, conforme Gomes (2001),

Como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego [...] Trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidas por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito. (GOMES, 2001, p.67).

No que se refere ao contexto brasileiro, dentre as várias modalidades de ação afirmativa uma em particular ganhou maior visibilidade; trata-se do sistema de reserva de vagas ou como ficou mais conhecida a política de cotas que se refere a um percentual numérico variável assegurado a grupos sociais específicos, que por motivos históricos permanecem à margem dos principais espaços da sociedade. Assim, é importante sublinhar que, embora as políticas afirmativas tenham adquirido grande perceptibilidade com o

⁷ Refere-se à justificativa do Projeto de Lei nº 3.627/2004 que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas nas universidades brasileiras.

⁸ O argumento de que as políticas de ações afirmativas, em particular o sistema de cotas com percentual étnico incluso, seriam inconstitucionais tornou-se frequente entre os contrários a essas medidas, de acordo com eles, esse tipo de medida fere o princípio constitucional da igualdade, assim como prejudica o estabelecimento de uma sociedade baseada no mérito.

programa de cotas, isso não significa dizer que sejam sinônimos, posto que esse formato represente uma variedade à ação afirmativa.

No Brasil, é possível verificar a atuação da política de cotas em diferentes espaços sociais. Na política, a legislação eleitoral assegura uma cota mínima de 30% (trinta por cento) de mulheres para as candidaturas de todos os partidos políticos e conforme Moehlecke, 2002, essa é a primeira política de cota adotada nacionalmente. Em concursos públicos, por meio da Lei nº 12.990/2001 que reserva aos negros o percentual de 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas para provimento de cargos efetivos e empregos públicos. Nas universidades federais com a Lei de cotas que reserva vagas a estudantes provenientes da rede pública de ensino e que será detalhado mais adiante.

Em se tratando dessas políticas especificamente na área educacional brasileira, conforme Moehlecke (2002) mostra até o final dos anos 1990 as experiências colocadas em prática eram todas ações da sociedade civil voltadas à melhoria do acesso e permanência no ensino superior e três tipos de ações predominavam: aulas de complementação, que envolveriam cursos preparatórios para o vestibular e cursos de verão e/ou reforço durante a permanência do estudante na faculdade; financiamento de custos, para o acesso e permanência nos cursos, envolvendo o custeio da mensalidade em instituições privadas, bolsas de estudo, auxílio-moradia, alimentação e outros; mudanças no sistema de ingresso nas instituições de ensino superior, pelo sistema de cotas, taxas proporcionais, sistema de testes alternativos ao vestibular. (MOEHLECKE, 2002).

Logo, pode-se dizer que é no campo educacional brasileiro que as políticas de ação afirmativa se destacam. Embora a escolaridade média da população em geral tenha aumentado de forma contínua durante os últimos dez anos, de acordo com os estudos sistemáticos⁹, ainda permanece alta a diferença de escolaridade entre negros e brancos. Para o pesquisador Ricardo Henriques (2001), esse é um padrão que continua se repetindo por várias gerações.

Um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens – e a mesma observada entre seus avós. [...] A escolaridade média de ambas as raças cresce ao longo do século, mas o padrão de discriminação racial, expresso pelo diferencial nos anos de escolaridade entre brancos e negros [2,3 anos em média], mantém se absolutamente estável entre as gerações. (HENRIQUES, 2001, p. 27).

Em consequência, a cada geração, tamanha desigualdade tem gerado uma cruel exclusão racial e social da população negra em praticamente todas as esferas da vida social,

⁹ Ver (HENRIQUES, 2001; IPEA, 2011; IPEA; UNIFEM, 2004).

tornando-se uma situação urgente a ser resolvida, a fim de gerar maior igualdade de oportunidades entre brancos e negros no País.

Também é importante destacar a preocupação das políticas de ação afirmativa para com a inclusão dos deficientes físicos, das mulheres e dos índios que fazem parte das “minorias” no Brasil.

Conhecida por serem espaços relativamente segregados do ponto de vista racial e econômico, as universidades públicas brasileiras tornaram-se *locus* principal para a efetivação da experiência das políticas de ações afirmativas, o que se traduziu em oportunidades de promover a inclusão de grupos sociais sub-representados em seu ambiente de forma não subalterna. Dessa forma, a introdução do tema da implantação de políticas afirmativas na agenda das políticas educacionais brasileiras promoveu, além da discussão do acesso dos negros, dos pobres e egressos do ensino público à educação superior, o debate forçou as universidades, assim como inúmeros intelectuais à luta e assumirem posição frente a essa questão. O que exigiu dessas instituições uma reflexão acerca de si mesma, revelando-se que não é um campo neutro, tampouco imparcial. Ela é, por excelência, o domínio das elites, basta observar a composição de seus cursos mais tradicionais e que goza de elevado prestígio social.

Enquanto demanda dos movimentos negros, a educação superior é a etapa mais visada no que concerne a políticas de inclusão. O entendimento é de que o combate à inferioridade da população negra deve estimular a permanência e ampliação da participação de negros em espaços “superiores”, de acesso ainda restrito, dessa forma, com a educação ampliada poderão trabalhar em instâncias de poder e relevância social para melhorar as condições das populações negras em geral. (BEUST, 2005). Assim, a inclusão de parcelas da comunidade negra em posições estratégicas no mercado de trabalho e nas universidades iniciaria um processo de desracialização das posições de maiores *status* e renda favorecendo a construção de uma democracia em que a presença de grupos étnico-raciais não tenha a menor relevância para a convivência social harmoniosa e pacífica. Essa seria uma das possíveis consequências imediatas da adoção das ações afirmativas, como menciona Silvério (2003).

Dentre os critérios prescritos na política de cotas, implantada nas universidades brasileiras para selecionar beneficiários, nenhum outro fora tão polêmico e contestado como o recorte racial, cujo principal objetivo é o de ampliar o número de estudantes negros nas universidades públicas para torná-las mais igualitárias e parecidas com o que é observável no

País. Essa questão, externalizou no meio societário a problemática das relações raciais no Brasil e que já fora estudada por muitos pesquisadores em diferentes contextos do país¹⁰.

Conforme Guimarães (1999), o caráter nacional brasileiro traz em sua concepção o ideal de que somos antirracistas, “essa é uma fonte de orgulho nacional, e serve, no nosso confronto/comparação com outras nações, como prova incontestada de nosso status de povo civilizado” (p. 26). Visão essa que teria sido reforçada pela História, uma vez que com o fim da escravidão em 1888 o País não teria experimentado conflitos raciais nem segregação legal e pela literatura, que até os anos 70, de um modo geral, reafirmou tanto aos brasileiros quanto ao resto do mundo, o caráter relativamente harmônico de nosso padrão de relações raciais.

No que concerne à questão racial no Brasil, é no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso que o nosso Estado reconhece oficialmente a existência da desigualdade racial como um problema do país e, mais do que isso, pela primeira vez na história brasileira, admitiu-se publicamente que os negros eram discriminados. (SANTOS, 2007). Ademais, reconhece Guimarães (1996), “[...] foi a primeira vez que um governo brasileiro admitiu discutir políticas públicas específicas voltadas para ascensão dos negros no Brasil”. (GUIMARÃES, 1996, p. 235).

Desde então, os movimentos negros veem continuamente lutando contra o pensamento do que se convencionou chamar de “democracia racial”¹¹, em que se acreditava não ser possível que os efeitos da escravidão tivessem consequências tão nefastas e duradouras para a população negra como a discriminação e a desigualdade racial tão cara a este País. Há quem defenda que esses problemas pouco têm haver com os mais de três séculos de regime de escravidão que o Brasil viveu, que esses problemas são muito mais social do que racial e que, portanto, políticas de promoção da igualdade racial, baseadas na discriminação positiva, são vistas muito mais como mecanismo incitador de conflitos raciais do que como meio para combatê-los¹². Essa é uma perspectiva que, ao meu ver, é no mínimo simplista e questionável, uma vez que não se pode pensar nas problemáticas que atingem o Brasil sem levar em conta toda sua História.

No entender de Bento (2007), reconhecer a desigualdade é até possível, mas tem custo.

Reconhecer que a desigualdade é fruto da discriminação racial, tem custos, uma vez que este reconhecimento tem levado à elaboração de legislação e

¹⁰ Dentre outros, ver: (BASTIDE; FERNANDES, 1955); (FREYRE, 1933); (MUNANGA, 1996); (NOGUEIRA, 1985); (RAMOS, 1950); (RODRIGUES, 1932).

¹¹ Essa é uma expressão que têm sua gênese associada à Gilberto Freyre, porém ela não aparece nos trabalhos mais importantes do autor, ver Guimarães (2001) onde também pode ser encontrado uma discussão aprofundada sobre a origem e disseminação dessa questão.

¹² Ver (FRY *et al.*, 2007).

compromissos internos e externos do Brasil, no sentido do desenvolvimento de ações concretas, com vistas à alteração no *status quo*. (BENTO, 2007, p.165).

Após a Conferência de Durban, no que se refere à questão racial, o tema que predominou na imprensa brasileira foi a proposta de implantação de um determinado percentual de vagas nas universidades públicas brasileiras para estudantes negros, dada a pouca representação desses estudantes no meio acadêmico. Vale destacar o desconhecimento nessas matérias do caráter amplo das políticas de ação afirmativa que inclui diferentes tipos de estratégias e práticas. Como veremos daqui para frente, vários grupos sociais se beneficiaram dessa política, não apenas os negros, pois não se trata de uma demanda de um grupo social específico, mas da sociedade brasileira.

No âmbito universitário, as primeiras universidades a adotarem o sistema de cotas foram as estaduais existentes no estado do Rio de Janeiro, especificamente a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), que por meio de leis¹³ estaduais implementaram um sistema de reserva de vagas para o processo seletivo de seus cursos de graduação em 2003. Trata-se da Lei nº. 4.151 que revogou o disposto nas leis anteriores e uniformizou o sistema de cotas estabelecendo o percentual mínimo de 45% das vagas para os estudantes carentes, ficando distribuídos da seguinte forma: 20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino; 20% para negros e 5% para pessoas com deficiência e filhos de policiais civis e militares mortos ou incapacitados em razão do serviço.

Foi a partir dessa primeira experiência que as ações afirmativas ganharam força e tornaram-se cada vez mais presentes nos processos seletivos das instituições de ensino superior. Assim, diversas universidades decidiram por implantar seu próprio programa de ação afirmativa, mesmo na ausência de uma legislação que as apoiassem e protegesse.

Em 2003, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) por intermédio do Conselho Universitário (COUNI), após discussões com lideranças indígenas e com organizações do Movimento Negro, estabeleceu o percentual de 10% das vagas em todos os cursos de graduação para indígenas e 20% para estudantes negros; nesse caso exigia-se que o candidato fosse oriundo de escola pública ou bolsista de escola privada.

¹³ Refere-se à Lei nº 3.524/2000 que reservava 50% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas e a Lei nº 3.708/2001 que destinava 40% das vagas para candidatos autodeclarados negros ou pardos, que, se analisadas separadamente, totalizava 90% de suas vagas para candidatos cotistas.

Outra instituição que se destaca é a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que estabeleceu a cota mínima de 40% das vagas para a população afrodescendente (compreendidos como pretos e pardos, de acordo com as categorias utilizadas pelo IBGE) em todos os cursos de graduação e pós-graduação, relativas ao Vestibular de 2003.

Em 2004, a Universidade de Brasília (UNB) reservou 20% das vagas de cada curso para os autodeclarados pretos ou pardos, independentemente do perfil socioeconômico, além de um pequeno número de vagas para indígenas de todos os estados brasileiros, variando de acordo com as necessidades das comunidades indígenas envolvidas no processo e com a disponibilidade de vagas na universidade. A UNB destacou-se como sendo a primeira Universidade Federal a implantar um sistema de cotas.

Essas foram experiências relevantes para o sucesso das ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, o que contribuiu, de certo modo, tanto para a continuidade da implantação dessas políticas como para assegurar legalidade das cotas raciais.

Em *Cotas nas Universidades: análises dos processos de decisão*, Jocélio Teles dos Santos traz um panorama mais amplo das diversas universidades, presentes em diferentes regiões do País, que implementaram a política de cotas em seus processos seletivos. O livro é composto de uma coleção de onze artigos produzidos por pesquisadores que investigam o processo de adoção da política de cotas em suas respectivas instituições. Assim, os artigos referem-se ao processo de implementação das cotas nas seguintes universidades: Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Goiás (UFG).

Embora o sistema de cotas seja a modalidade predominante nas universidades brasileiras, no que se refere à inclusão de estudantes por meio de programas de ações afirmativas, ele não é exclusivo. Devido à demora de regulamentação de um sistema de cotas por parte do Estado, as universidades tomaram para si a responsabilidade de elaborar modelos específicos com o objetivo de promover o acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos e sub-representados no meio acadêmico. Dessa forma, surgem diferentes programas combinando critérios como autodeclaração racial, rendimento familiar e deficiente físico.

Porém, é importante compreender a diversidade dos programas de ações afirmativas e sua adesão continuada não apenas como resultado do princípio de autonomia de que goza as universidades públicas brasileiras, mas dentro de um contexto de reformas, de ampliação e democratização do acesso ao ensino superior, dado o baixo índice de matrículas nesse nível. Segundos dados do IBGE/PNAD de 2013, a porcentagem de jovens com idade de 18 a 24 anos matriculados na Educação Superior era de 16,5%. A meta do Plano Nacional de Educação (PNE) é de 33% para 2024.

Desde os anos 90, o contexto desse nível de ensino é de expansão, particularmente no setor privado que teve crescimento significativo e hoje é responsável por um elevado percentual tanto de matrículas, como também de formandos.

Conforme o Censo da Educação Superior de 2013, realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), das mais de sete milhões de matrículas em cursos de graduação no ensino superior, 73,5% (setenta e três vírgula cinco por cento) estão em instituições particulares.

No que se refere ao setor público de ensino, é a partir de 2003 que as instituições públicas dão início a seu processo de expansão. Para isso, o Ministério da Educação (MEC), mediante programa “Expansão das Universidades Federais: o Sonho se Torna Realidade”, assume como objetivo geral “expandir o sistema federal de ensino superior, com vistas a ampliar o acesso à Universidade, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades regionais”. (BRASIL, 2003).

É especialmente a partir de 2007, com a adesão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que o ensino superior público apresenta considerável crescimento, representado no aumento do número de matrículas, abertura de novos cursos, prioritariamente no turno noturno, criação de novas universidades, bem como expansão das já existentes. O objetivo desse programa era criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior mediante a reestruturação física e incremento de recursos humanos e financeiros (BRASIL, 2007).

Observando a implantação da política de cotas nesse contexto expansionista das instituições públicas, de modo especial, as universidades federais, pesquisas realizadas pelo

professor João Feres Júnior com sua equipe¹⁴ demonstram maior adesão dessas instituições no ano de 2008, justamente um ano depois da instauração do REUNI.

Conclui-se, portanto, que a diversidade dos mecanismos inclusivos implementados pelas universidades públicas podem ser considerados mais como resultado de uma política do governo federal do que propriamente do caráter autômato dessas instituições. Vale mencionar que o texto do programa REUNI não traz o termo “cota” em suas metas, mas prescreve o percentual de 50% das matrículas nas IFES para estudantes provenientes da rede pública de ensino como requisito para a obtenção dos recursos do programa.

Em vez de cotas, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por meio do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS), criado em 2004, implementou o sistema de *bonificação* por pontos na segunda fase do seu processo seletivo, uma espécie de vantagem adicional para os candidatos que fizeram todo o ensino médio em escolas públicas e para os que, dentro desse grupo, se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas. O programa oferece um acréscimo de 30 pontos na nota final para os candidatos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas da rede pública (e optaram pelo programa). Caso o candidato bonificado se autodeclare preto, pardo ou índio, ele recebe um segundo bônus de 10 pontos, que é adicionado ao primeiro. Assim, o bônus total (30 ou 40 pontos) é somado à nota final. (KLEINKE, 2007).

Diferentemente das cotas em que há reservas de um percentual mínimo de vagas nos cursos para membros de grupo específico enquanto as demais permanecem disponíveis para a competição aberta, no sistema de bonificação todos os candidatos concorrem pelas mesmas vagas e os beneficiários da ação afirmativa recebem alguma consideração especial, que pode assumir a forma de um bônus em sua pontuação, no caso de competições baseadas exclusivamente em testes de aferição de conhecimento, ou um crédito extra no caso de seleções que levam em consideração aspectos mais qualitativos, como a trajetória escolar e as qualificações dos candidatos. (GEMAA, 2013).

Além da UNICAMP, as universidades estaduais paulistas, USP (Universidade de São Paulo) e UNESP (Universidade Estadual Paulista) optaram, do mesmo modo, por um sistema de bônus. Instituições como a Universidade Federal Fluminense (UFF), as FATEC's – Faculdade de Tecnologia (FATEC) – a Universidade Federal do Rio Grande do Norte

¹⁴ O professor coordena o grupo de pesquisa GEMAA (Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa) com sede no Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Para mais informações ver o site do grupo: gema.iesp.uerj.br

(UFRN) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) também aderiram ao sistema de bonificação como forma de ampliar o acesso a seus cursos de graduação.

Para seus defensores, o sistema de bônus é visto como uma alternativa ao modelo de cota com recorte racial e social, proposto pelo governo federal, e é considerado como uma ação afirmativa *sem cotas*. (TESSLER, 2008). Ou seja, não há reserva de vagas para nenhum grupo social específico. Para os adeptos, tal modelo, além de contemplar demandas socioétnicas, proporciona ao aluno a chance de ingressar na universidade por seu próprio mérito.

O curioso é que o argumento meritocrático se faz presente de forma incessante nas discussões acerca da implementação da política de cotas, especialmente entre os que se posicionam contrários a ela, o que parece ser um lapso. Vários pesquisadores já se dispuseram a investigar o desempenho do estudante cotista, quer no processo de seleção ou no decorrer do seu curso e, de modo geral, concluíram que, apesar de ingressarem como uma nota menor, esses estudantes não apresentam diferença significativa de desempenho daquele que ingressa por meio da ampla concorrência.

De todo modo, é importante compreender que as dificuldades de acesso à universidade não significam dificuldades de aprendizagem. Quer dizer, associar a meritocracia a uma classificação de desempenho no vestibular pouco contribui para avaliar a condição de “quem” pode estar na universidade, menos ainda assegurar “quem” será um bom profissional. Dessa forma, não podemos deixar de questionar: a *que* ou a *quem* serve o discurso de que a política de cotas fere o princípio meritocrático?

No sentido que lhe damos, o vestibular tem como função principal a eliminação do excesso de candidatos. O que acarreta uma série de outras questões bastante complexas. No processo de ocupação do espaço universitário, essa ferramenta é um forte aliado no processo de continuidade da condição de dominantes na hierarquia social, de forma que, em nome do universalismo, ele contribui para que todo o processo de seleção se passe de forma a acharmos que o critério do mérito é o único determinante.

No Relatório feito sobre o processo de implantação da política de cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), os autores entendem que as cotas atuam “como uma variável de correção, que permite o recrutamento de candidatos com potencial para frequentarem um curso superior, mas que não o fazem porque o mecanismo de seleção desconsidera a construção social do mérito e apura conhecimentos cuja aquisição, às vezes, pouco depende do desempenho escolar”. (DELGADO, 2004, grifos do autor).

Vale destacar que desde Aristóteles, o mérito tem sido um critério de justiça na repartição das “honras e bens públicos”, é a garantia que cada indivíduo receba “o que lhe é merecido”. (ARISTÓTELES, 1979). A complexidade desse princípio surge quando se torna hegemônico; é o que François Dubet questiona, quando isso ocorre, o critério de mérito gera desigualdade. (DUBET, 2011).

Ora, “o mérito é outra coisa além da transformação da herança em virtude individual? Ele é outra coisa além de um modo de legitimar as desigualdades e o poder dos dirigentes?” Questiona Dubet (2008) em sua obra *o que é uma escola justa?*. “Seguindo Rawls (1987 *apud* DUBET, 2008, p. 544), podemos nos perguntar também se o mérito realmente existe, se ele pode ser medido objetivamente. (...) Se não somos responsáveis por nosso nascimento, como sê-lo por nossos dons e aptidões?”.

Apesar de todas as dificuldades apontadas, o autor defende o modelo de uma justiça escolar baseada no mérito. Afinal, em uma sociedade democrática, que em princípio postula a igualdade entre todos, o mérito pessoal é a única maneira de construir desigualdades justas. Contudo, reconhece ser necessário buscar outros princípios de justiça, a fim de combiná-los com o modelo meritocrático, como são exemplos as medidas que promovem a chamada “discriminação positiva” capazes de assegurar maior igualdade de oportunidades, compensando as desigualdades reais e ultrapassando a “igualdade pura”. (DUBET, 2008).

Ainda de acordo com Dubet (2008), a escola deve velar para que as desigualdades escolares, que não são poucas, não produzam demasiadas desigualdades sociais. Afinal, quando as desigualdades não se restringem à sua esfera de ação, elas aumentam a injustiça geral da sociedade. (DUBET, 2008, p. 550).

São reflexões que vão de encontro ao que Bourdieu evidencia em seus trabalhos a respeito do papel do ensino/escola na manutenção e legitimação de privilégios sociais. Conforme Bourdieu (2014), a origem social dos estudantes é “de todos os fatores de diferenciação, sem dúvida aquele cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil” (p. 27). Assim, a cegueira às desigualdades sociais condena e autoriza a explicar “todas as desigualdades, particularmente em matéria de sucesso escolar, como desigualdades naturais, desigualdades de dons”. (BOURDIEU, 2014, p. 92). Essa seria a lógica que permite, segundo ele, às classes privilegiadas legitimar seus privilégios culturais e assim transformá-los de herança social em mérito pessoal. Assim dissimulado, “o *racismo de classe* pode se exibir sem jamais aparecer”. (BOURDIEU, 2014, p. 95).

Para os pesquisadores do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), sob coordenação do cientista político João Feres Júnior, que anualmente tem feito levantamento sobre a implantação da política de cotas nas instituições de ensino superior, bem como desenvolvido pesquisas diversas, é preciso preocupar-se com o percentual de beneficiários que o modelo de bônus abrange como forma de assegurar que essa quantidade é a mesma caso tivesse implantado o sistema de cotas. Segundo os pesquisadores, para que de fato as modalidades de ação afirmativa, cotas e bônus, não apresentem diferença basta que o bônus seja calculado para resultar no mesmo número de vagas que seriam preenchidas pela modalidade das cotas.

Observaram ainda que, com o passar do tempo, algumas diferenças entre os modelos começam a aparecer. Se por um lado, o sistema de bônus garante aos beneficiários sempre o mesmo grau de vantagem em relação aos não beneficiários, por exemplo, no caso da UNICAMP os estudantes terão sempre o mesmo número de pontos fixos, porém a instituição não tem como garantir a mesma proporção dos selecionados de ano para outro, uma vez que o mesmo pode variar em cada processo seletivo.

Em contrapartida, no sistema de cotas ocorre o contrário; a proporção de beneficiários mantém-se constante, enquanto a diferença de desempenho dos cotistas e não cotistas varia consideravelmente. Outra diferença apontada entre os dois sistemas se refere à distribuição dos beneficiários nos diferentes cursos universitários. O sistema de cotas ao fixar percentual por cursos tende a garantir o ingresso dos cotistas em todos eles; já o bônus não, o que faz com que grande parte dos beneficiários concentre-se em cursos menos concorridos e, geralmente, de menor prestígio.

Por meio de simulações com as notas dos vestibulares com e sem os percentuais de bônus, Toledo (2008) e Tessler (2008) analisaram esse sistema e defendem que o mesmo faz a diferença, especialmente para os estudantes provenientes da escola pública que optaram por cursos de elevada concorrência (Medicina, Direito, entre outros). Segundo os autores, com o bônus a nota do estudante teve pequeno acréscimo o que representa um avanço de muitas posições na classificação geral do vestibular.

Analisando o sistema de bonificação da universidade paulista UNICAMP, Tessler (2008) demonstra que com o advento do PAAIS o número de matriculados egressos de escolas públicas aumentou; em Medicina, o curso mais concorrido da Unicamp, passou de 10 (9,1 %) em 2004 para 34 (31,0 %) em 2005 e 19 (17,3 %) em 2006 (TESSLER, 2008). O

autor considera que o percentual está, provavelmente, entre os maiores do Brasil para um curso de Medicina sem cotas.

Referindo-se às medidas de bonificação em geral, os pesquisadores do GEMAA admitem que o potencial inclusivo é baixo. No tocante ao PAAIS, afirmam que o desempenho tem sido tímido e irregular, para cada ano um resultado diferente e nos últimos dois anos o percentual caiu de 34,2 % em 2011 para 31,4% e 30,5% em 2012 e 2013 respectivamente. (CAMPOS; FERES JÚNIOR; DAFLON, 2013).

Além dos programas de cotas e de bônus, outro mecanismo de ações afirmativas é o sistema de sobrevagas, que consiste na *criação* de vagas para estudantes negros, brancos e indígenas pobres, oriundos do ensino público. O acréscimo de vagas foi aprovado em 2003, pelo Conselho de Ensino Superior e Pesquisa (CONSEP) da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e garante 30% a mais das vagas existentes no vestibular, para concorrerem entre si negros e brancos pobres e índios.

Em 2012, período que a Lei de cotas é aprovada, 180 instituições públicas de ensino superior brasileiras (incluindo universidades, faculdades e institutos federais e estaduais) ofereciam algum tipo de ação afirmativa a pobres, negros ou indígenas (EDUCAFRO, 2012). Quanto às universidades federais, das 59 existentes no País, 36 ofereciam alguma modalidade de ação afirmativa de reserva de vagas no processo seletivo. O número corresponde a 42,3% do total das instituições (REDE GLOBO DE TELEVISÃO, 2012).

Como podemos perceber as ações afirmativas já eram amplamente adotadas em várias instituições públicas de ensino, antes mesmo da promulgação da Lei de Cotas. Após a Lei, a política passou a ser obrigatória nas instituições federais – Universidades e Institutos – de ensino superior do país. Embora as cotas universitárias tenham surgido em universidades estaduais, como foi mostrado aqui, na redação final do texto da Lei de cotas, essas instituições foram retiradas. O que significa que Universidades de renome como a USP, por exemplo, cuja presença em ranking nacional e internacional de instituições de ensino superior tem sido constante, não adotam o sistema de cotas.

No caso das Universidades Estaduais Paulistas que incluem USP, UNESP, UNICAMP, FATEC's, e para as Faculdades de Medicina de Marília e Rio Preto, o Governo do Estado de São Paulo, juntamente com o Conselho de Reitores das universidades do estado de São Paulo (CRUESP) desenvolveram o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista (PIMESP) que tem a meta de que 50% das matrículas de cada curso das universidades públicas paulistas sejam ocupadas por alunos que cursaram integralmente o

ensino médio em escolas públicas. Dentro dessa meta, existe percentual para negros, pardos e indígenas (PIMESP, 2012).

O PIMESP assegura também a instituições de cursos básicos em formato semipresencial de dois anos para o estudante que for aprovado no Vestibular na modalidade cotas; o objetivo é o nivelamento do estudante proveniente da escola pública, tornando-o apto para ingressar em um curso nas universidades estaduais paulistas. A conclusão desse curso básico permite aos egressos obter um diploma de ensino superior com o qual poderão exercer atividades profissionais e prestar concursos públicos.

O programa tem sido duramente criticado pelos movimentos sociais e membros da academia, que consideram as medidas segregacionistas (REDE EMANCIPA, 2012). A inspiração é o sistema de *college*, mais especificamente os *community colleges* instituições existente nos Estados Unidos, onde o aluno faz um curso básico, normalmente por dois anos, antes de ingressar na universidade.

O que chama atenção na proposta do PIMESP é o fato de que parece que seus idealizadores desconhecem o grau de desempenho dos estudantes cotistas, já verificado por diversas pesquisas que concluíram que seus resultados são muito próximos dos demais estudantes.

Acredito que as modalidades de ação afirmativa – cotas ou bônus – pouco contribuem para uma possível diminuição da qualidade do ensino nas universidades públicas, como se previa nos debates em torno do tema. Uma vez que esses mecanismos favorecem a entrada de estudantes da escola pública que antes não conseguiam ingressar por poucos pontos de diferença e que mesmo tendo uma pontuação muito próxima dos que conseguiam uma vaga eram excluídos do processo devido à alta concorrência promovida, principalmente entre os estudantes das escolas particulares. Ou seja, em se tratando dos cursos de graduação mais concorridos e elitizados, se anteriormente as vagas de cada curso ficavam distribuídas basicamente entre os “melhores” estudantes da rede privada de ensino, com as ações afirmativas, um percentual dessas vagas está assegurado para os também “melhores” do sistema público de ensino.

É importante compreender que na medida em que diferentes segmentos da população brasileira usufruem da existência da universidade, enquanto instituição social, sua natureza pública se confirma. Assim, a indiferença a questões sociais relevantes que representam contribuição importante ao desenvolvimento social, à emancipação humana, à democracia, aos direitos humanos universais, além disso, se mostre como algo que é de interesse para

grande parte da população do País contribui para que a principal particularidade da universidade pública, a de ser comum a todos, debilite-se, de forma que o significado social dos saberes produzido em seu interior seja enfraquecido.

Dessa forma, questões relacionadas à ranqueamento tem, de certa forma, atraído a atenção das universidades brasileiras, muito mais que a preocupação em dar respostas a problemas emergentes da sociedade. Isso é observável, principalmente entre as que pontuam em *ranking*, como é caso da Universidade de São Paulo (USP), tida como uma das melhores do País e que até hoje apresenta em seu meio grande resistência a política de cotas, que já é implantada em todas as universidades federais. Assim, de que vale ser a “melhor” universidade em um contexto marcado pelos piores índices educacionais e humanos? E como é possível continuar sustentando o caráter público da universidade se apenas uns poucos usufruem de sua existência? No caso das universidades que ainda mostram-se contrárias a adoção da política de cotas em seus sistemas de seleção, não seria porque a mudança afetaria o *status quo* dos futuros ingressantes, assim como a continuidade da condição de dominante na hierarquia social?

Não é por acaso, portanto, que há (e sempre haverá) muita polêmica e contestação do potencial e da aplicação de políticas afirmativas nas instituições sociais. Trata-se de uma mudança nas regras vigentes, um desafio para toda a sociedade que reagirá reiterando suas forças sociais, suscitando reações contrárias, principalmente dos grupos que, sem tais políticas, tinham acesso à vantagem em questão e veem-se agora ameaçados.

2.1 Processo de discussão anterior a lei de cotas – os manifestos

Enquanto os procedimentos jurídicos, que tratavam da regulamentação da política de cota nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), tramitavam no Congresso Nacional, nas universidades essas medidas já vinha sendo implementadas e até já era possível observar os primeiros resultados.

O fato das universidades terem aderido ao sistema de cotas antes mesmo da construção de um suporte jurídico que as regulamentassem desencadeou forte debate no seio da sociedade brasileira, principalmente no tocante à reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes negros, o que fez despertar as tensas relações étnico-raciais vividas no Brasil.

A apresentação de um tema complexo, delicado e ainda pouco discutido aos brasileiros, influenciado particularmente pela *média*, fez emergir uma série de argumentações

sociais, ora de apoio, outras vezes de oposição à implantação de cotas raciais, sob o argumento, mormente, da inconstitucionalidade dessa política o que resultou em diversos protestos e ações judiciais.

Assim, em vez de suscitar movimentação de apoio nos vários grupos da sociedade, a reserva de vagas nas IFES provocou um desmembramento nos segmentos societário, em que, de um lado, havia os que se posicionavam favoráveis e, do outro, os contrários à política de cotas. Essa inconsonância foi ainda maior quando o debate tratava do recorte racial.

Entre os intelectuais, o debate, manteve-se no aspecto político-ideológico, como discute Santos e Queiroz (2006), o que revelou um contra senso.

Se o que deve marcar o ambiente acadêmico é uma análise acurada, com posturas de exercício teórico metodológico, o que marca a postura contrária ao sistema de cotas, hoje, é uma resistência que transforma o debate em mera polarização. Ou seja, uma atitude maniqueísta que se traduz, na imprensa, em posturas contra e a favor das cotas. (SANTOS; QUEIROZ, 2006, p. 735).

O objetivo dessa seção não é elencar todos os argumentos *pró* e *contra* que circularam em âmbito nacional desde que a política de reserva de vagas começou a ser implantada nas instituições de ensino superior. Tal tarefa, *per se*, já seria objeto de uma dissertação. Também não é a pretensão analisar os principais agentes que declararam publicamente os seus posicionamentos contribuindo fortemente não só para o debate em torno das políticas de cotas, mas também para a polemizar o tema.

Logo, o intuito aqui é apontar os principais argumentos que se sobressaíram no debate nacional para justificar tanto a implementação como a não adoção de um sistema de reserva de vagas em universidades públicas. Além disso, é possível refletir acerca de como determinados segmentos da sociedade compreenderam o significado dessa política para o País.

O enfoque aqui é dado a quatro Manifestos que foram entregues ao Congresso Nacional, quando da tramitação e discussões do projeto de Lei que regulamenta as cotas universitárias. Os documentos foram elaborados pelo mesmo grupo de pessoas, tanto dos que se diziam favoráveis como dos que se posicionavam contrários à implementação dessas políticas.

Não se trata de uma situação peculiar. Toda a polêmica gerada ao redor da política de cotas torna-se mais compreensível se vista imbricada a outras estruturas da vida social, ao observar que no seio dessa política existem valores e interesses que se encontram em disputa no jogo societário. Na medida em que afeta o *status quo* vigente, mudanças na ordem tendem, em geral, a produzir conflitos. Dessa forma, os Manifestos caracterizam-se por revelar

correlações de forças contrárias comumente *disfarçadas*, no âmbito do espaço social onde a dominação sobressai e as diferenças sociais se estruturam, como explica Bourdieu¹⁵.

De certa maneira, podemos falar que se trata da “partilha” de privilégios de grupos que sentiram sua posição “ameaçada” e veem nesse mecanismo uma forma injusta de política pública para beneficiar *negros e pobres*, como se tais idiossincrasias não tivessem peso nas chances de se conseguir ingressar em uma universidade pública. De modo geral, as cotas universitárias produzem um solavanco no *status quo* da estrutura social brasileira.

Em 30 de maio de 2006, foi entregue o primeiro manifesto ao Congresso brasileiro, intitulado *Carta Pública ao Congresso Nacional: Todos têm direitos iguais na República Democrática* com 114 assinaturas, em sua maioria de professores universitários, que se manifestavam contrários à política de cotas – na época, tramitavam nesse Parlamento os projetos de lei referente à Lei de Cotas e o Estatuto da Igualdade Racial – sob a alegação de que essas políticas ameaçavam o princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos, por meio da criação de privilégios para grupos sociais específicos.

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 tentativas. (MANIFESTO, 2006a, p. 1).

Os assinantes temem que o Estado ao reconhecer a existência do conceito de “raça” e dar-lhe suporte jurídico possa produzir efeito contrário, que seria o acirramento dos conflitos e da intolerância racial no País.

Como forma de solucionar o problema do racismo e reduzir as desigualdades sociais existentes, os manifestantes propõem a construção de um sistema de serviço público de qualidade no setor da educação, saúde e previdência, que deverá ser alcançado com o esforço conjunto de todos os cidadãos brasileiros.

Na conclusão do manifesto, é mencionado o “sonho” proferido por Martin Luther King, importante líder do movimento dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, em discurso durante a Marcha em Washington em 1963, que expressa o desejo de que “minhas

¹⁵ O espaço social, para Bourdieu, é um lugar multidimensional de posições sociais relacionamente definidas, a que correspondem diferentes volumes e tipos de capital (BOURDIEU, 1996). O instrumento analítico utilizado por ele para compreender as situações concretas, gerenciadas por um conjunto de relações, nas quais os agentes existem e atuam em um determinado espaço social, é o conceito de campo.

quatro criancinhas um dia viverão numa nação onde eles não serão julgados pela cor de sua pele, mas pelo conteúdo do seu caráter” (KING, 1963).

Políticas dirigidas a grupos "raciais" estanques em nome da justiça social não eliminam o racismo e podem até mesmo produzir o efeito contrário, dando respaldo legal ao conceito de raça, e possibilitando o acirramento do conflito e da intolerância. [...] A invenção de raças oficiais tem tudo para semear esse perigoso tipo de racismo, como demonstram exemplos históricos e contemporâneos. E ainda bloquear o caminho para a resolução real dos problemas de desigualdades. [...] Almejamos um Brasil no qual ninguém seja discriminado, de forma positiva ou negativa, pela sua cor, seu sexo, sua vida íntima e sua religião; onde todos tenham acesso a todos os serviços públicos; que se valorize a diversidade como um processo vivaz e integrante do caminho de toda a humanidade para um futuro onde a palavra felicidade não seja um sonho. Enfim, que todos sejam valorizados pelo que são e pelo que conseguem fazer. Nosso sonho é o de Martin Luther King, que lutou para viver numa nação onde as pessoas não seriam avaliadas pela cor de sua pele, mas pela força de seu caráter. (MANIFESTO, 2006a, p. 2).

Ao meu ver, manutenção do *status quo* só serve a elite, as cotas são necessárias e precisam ser temporárias, assim como elas são. Enquanto isso, alterações profundas nos diferentes níveis de educação devem ser iniciadas de forma imediata, para que, em longo prazo, as cotas não sejam mais necessárias e, assim, o abismo da desigualdade social torne-se, pelo menos, aceitável. Ou seria preciso esperar serem resolvidas todas as adversidades existentes na educação básica brasileira para que, só então, consiga tornar mais justa a participação da população negra e pobre em Universidades públicas?

A resposta ao documento veio de imediato. *Em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial* (COLLUCCI, 2006)¹⁶ foi o segundo manifesto entregue à mesma instituição. Dessa vez, o grupo, representado por 582 assinaturas, de composição semelhante ao anterior, basicamente professores universitários, posicionavam-se a favor da implantação da política de reserva de vagas nas universidades brasileiras, em que defendiam, acima de tudo, o recorte racial para essa política, como forma de promover maior igualdade étnico-racial no País.

Vale mencionar que ambos os manifestos tinham o propósito de influenciar a avaliação dos congressistas que votariam dois projetos de lei: o Projeto de Lei de Cotas (PL 73/1999) e o Projeto de Lei Estatuto da Igualdade Racial (PL 3.198/2000).

Tendo como base a Constituição de 1891, os manifestantes tecem uma crítica à igualdade “puramente formal” assegurada aos negros recém-libertos após a abolição. Essa legislação teria contribuído para a reprodução do racismo.

¹⁶ Os dois manifestos, bem como o abaixo-assinado, encontram-se disponíveis em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>.

Zerou, como num toque de mágica, as desigualdades causadas por séculos de exclusão e racismo, e jogou para um futuro incerto o dia em que negros e índios poderão ter acesso equitativo à educação, às riquezas, aos bens e aos serviços acumulados pelo Estado brasileiro. (MANIFESTO, 2006b, p. 1).

Dessa forma, o Estado brasileiro colocara a população negra, que acabava de se situar em uma situação de completa exclusão em termos de acesso a terra, à instrução e ao mercado de trabalho

Para competir com os brancos diante de uma nova realidade econômica que se instalava no país. Enquanto se dizia que todos eram iguais na letra da lei, várias políticas de incentivo e apoio diferenciado, que hoje podem ser lidas como ações afirmativas, foram aplicadas para estimular a imigração de europeus para o Brasil. (MANIFESTO, 2006b, p.2).

De acordo com José Murilo de Carvalho (2012), no pensamento abolicionista brasileiro o argumento da liberdade individual como direito inalienável era usado com pouca ênfase, não tinha a força que lhe era característica na cultura anglo-saxônica. Nossa tradição ibérica ficou alheia ao iluminismo libertário, à ênfase nos direitos naturais, à liberdade individual, uma tradição do predomínio da hierarquia sobre a igualdade. O que se refletiu no tratamento dado aos ex-escravos após abolição.

Conforme o autor referenciado, foram pouquíssimas as vozes que insistiram na necessidade de assistir aos libertos dando-lhes educação e emprego como foi feito nos Estados Unidos.

No Brasil, aos libertos não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos. Passada a euforia da libertação, muitos ex-escravos regressavam a suas fazendas, ou a fazendas vizinhas, para retomar o trabalho por baixo salário. Dezenas de anos após a abolição, os descendentes de escravos ainda viviam nas fazendas, uma vida pouco melhor do que a de seus antepassados escravos. (CARVALHO, 2012, p. 52).

Assimetrias históricas que outrora passaram despercebidas e, segundo os manifestantes, a aprovação da Lei de cotas é um mecanismo de reparação. É também 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, 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 2001.

No tocante à exclusão racial no ensino superior do Brasil, o manifesto é categórico e revela que nem nos dias de *apartheid* os negros da África do Sul contavam com uma escolaridade tão baixa como a dos negros no Brasil no ano 2000.

A porcentagem de professores negros nas universidades sul-africanas, ainda na época do apartheid, era bem maior que a porcentagem dos professores negros nas nossas universidades públicas nos dias atuais. A porcentagem média de docentes nas universidades públicas brasileiras não chega a 1%, em um país onde os negros conformam 45,6 % do total da população. (MANIFESTO, 2006b, p.4).

Em artigo sobre o tema da exclusão da população negra no ambiente universitário, o professor José Jorge de Carvalho chama atenção para o alto grau de confinamento racial vivido pelos acadêmicos brasileiros.

Se escolhermos aleatoriamente um professor [...] o perfil básico que encontraremos será o seguinte: esse professor (ou professora) foi um(a) estudante branco(a) que teve poucos colegas negros no secundário, pouquíssimos na graduação e praticamente nenhum no mestrado e no doutorado; como aluno(a), sempre estudou com professores brancos. Desde que ingressou na carreira docente faz parte de um colegiado inteiramente branco, dá aulas para uma maioria esmagadora de estudantes brancos na graduação e de 100% de pós-graduandos brancos. Além disso, os assistentes e colegas do seu grupo de pesquisa são todos brancos. (CARVALHO, 2005, p. 92).

Tamanho isolamento desenvolveu, segundo o autor, no meio universitário, um regime de “segregação racial”, sem jamais ter sido imposto legalmente no País. Porém, “sua prática concreta tem sido a realidade do nosso mundo acadêmico, através de mecanismos que esse próprio mundo acadêmico tem feito muito pouco por analisar e nem tem mostrado interesse, até recentemente, em desativá-los”. (CARVALHO, 2005, p. 92).

O manifesto a favor das cotas também traz alguns dados, com base em pesquisas já existentes, para contestar o argumento de que a implantação dessa política provocaria diminuição na qualidade do nível de ensino e na produção acadêmica nas universidades públicas do País. De acordo com os manifestantes, o verificado é que o rendimento dos estudantes que ingressam via sistema de cotas não se distingue em muito do rendimento dos que entram pelo sistema universal. De modo geral, as pesquisas já realizadas concluem não haver supremacia dos resultados acadêmico dos estudantes que ingressam pela ampla concorrência sobre os cotistas.

Outro argumento que o manifesto contesta é o que prevê consequências desastrosas como a incitação dos conflitos raciais, em vez de combatê-los, devido à utilização desse critério na definição dos beneficiários da política de cotas.

Outro argumento muito comum usado por aqueles que são contra as políticas de inclusão de estudantes negros por intermédio de cotas é que haveria um acirramento dos conflitos raciais nas universidades. Muito distante desse panorama alarmista, os casos de racismo que têm surgido após a implementação das cotas têm sido enfrentados e resolvidos no interior das

comunidades acadêmicas, em geral com transparência e eficácia maiores do que havia antes das cotas. Nesse sentido, a prática das cotas tem contribuído para combater o clima de impunidade diante da discriminação racial no meio universitário. Mais ainda, as múltiplas experiências de cotas em andamento nos últimos 4 anos contribuíram para a formação de uma rede de especialistas e de uma base de dados acumulada que facilitará a implementação, a nível nacional, da Lei de Cotas. (MANIFESTO, 2006b, p.4).

As medidas ainda são tímidas, garantem os assinantes, referindo-se à capacidade de abrangência dos projetos em tramitação no Congresso, além de que, a curto prazo, não serão suficientes para eliminar a desigualdade racial no Brasil. Contudo, trata-se de medidas com forte potencial transformador, considerando o atual contexto de acesso de negros ao ensino superior.

Para que tenhamos uma noção da escala de abrangência dessas leis a serem votadas o PL 73/99, que reserva vagas na graduação, é uma medida ainda tímida: garantirá uma média nacional mínima de 22,5% de vagas nas universidades públicas para um grupo humano que representa 45,6% da população nacional. É preciso, porém, ter clareza do que significam esses 22,5% de cotas no contexto total do ensino de graduação no Brasil. Tomando como base os dados oficiais do INEP, o número de ingressos nas universidades federais em 2004 foi de 123.000 estudantes, enquanto o total de ingressos em todas as universidades (federais, estaduais, municipais e privadas) foi de 1.304.000 estudantes. Se já tivessem existido cotas em todas as universidades federais para esse ano, os estudantes negros contariam com uma reserva de 27.675 vagas (22,5% de 123.000 vagas). Em suma, a Lei de Cotas incidiria em apenas 2% do total de ingressos no ensino superior brasileiro. Devemos concluir que a desigualdade racial continuará sendo a marca do nosso universo acadêmico durante décadas, mesmo com a implementação do PL 73/99. Sem as cotas, porém, já teremos que começar a calcular em séculos a perspectiva de combate ao nosso racismo universitário. (MANIFESTO, 2006b, p.5).

Para o grupo favorável às cotas, o princípio universalista da igualdade, de que fala a Constituição e que é mencionado no manifesto anterior – contrário às cotas – é uma meta a ser alcançada que não se concretizará dizendo: somos todos iguais perante a lei. E sim por meio de ações concretas e, nesse caso, as ações afirmativas, “baseadas na discriminação positiva daqueles lesados por processos históricos, são a figura jurídica criada pelas Nações Unidas para alcançar essa meta”.

Coincidentemente ou não, após a entrega ao Congresso Nacional desses dois manifestos a tramitação do projeto de lei que obrigaria todas as universidades federais do país a adotar cotas raciais foi interrompida em 2006 (CAMPOS; FERES JÚNIOR, 2013).

Em 2008 os mesmos grupos voltam a se manifestar. Outra vez, são os contrários às cotas os primeiros a divulgar outro manifesto. Intitulado *Carta de Cento e Treze Cidadãos*

antirracistas contra as leis raciais, em que se autointitulavam “intelectuais da sociedade civil, sindicalistas, empresários e ativistas dos movimentos negros e outros movimentos sociais”, a maioria assinantes do primeiro.

Com redação bem mais extensa que o anterior, o novo manifesto cita artigos específicos da Constituição Brasileira para argumentar que a aprovação de uma política de cotas tendo por base critérios raciais seria inconstitucional. Com base em dados da PNAD, os manifestantes evidenciam que “a pobreza no Brasil tem todas as cores” e se defendem: “os nossos argumentos não são contra as políticas de ação afirmativa, mas às tentativas de racialização do país através delas”.

Citando o geneticista Sérgio Pena e o argumento biológico, o documento procura chamar atenção para o fato de que “raças humanas não existem”, de que é impossível definir quem é “preto” e quem é “branco” no Brasil, sendo, portanto, ilegítimo associar cores de pele à ancestralidade e de que “as operações de identificação de ‘negros’ com descendentes de escravos e com afro descentes” são meros exercícios da imaginação ideológica”.

Para os manifestantes, as leis de cotas raciais são veículos de uma engenharia política de fabricação ou recriação de “raças oficiais”. “No Brasil, representaria uma revisão radical de nossa identidade nacional e a renúncia à utopia possível da universalização da cidadania efetiva”.

Ao julgar as cotas raciais, o STF não estará deliberando sobre um método de ingresso nas universidades, mas sobre o significado da nação e a natureza da Constituição. Leis raciais não ameaçam uma “elite branca”, conforme esbravejam os racialistas, mas passam uma fronteira brutal no meio da maioria absoluta dos brasileiros. Essa linha divisória atravessaria as salas de aula das escolas públicas, os ônibus que conduzem as pessoas ao trabalho, as ruas e as casas dos bairros pobres. Neste início de terceiro milênio, um Estado racializado estaria dizendo aos cidadãos que a utopia da igualdade fracassou - e que, no seu lugar, o máximo que podemos almejar é uma trégua sempre provisória entre nações separadas pelo precipício intransponível das identidades raciais. É esse mesmo o futuro que queremos? (MANIFESTO, 2008a, p.1).

Outra vez, a resposta não demorou. *120 anos de luta pela igualdade racial no Brasil: Manifesto em defesa da justiça e constitucionalidade das cotas*, documento de 46 páginas, em que o grupo favorável à política de reserva de vagas aponta argumentos históricos, sociais, políticos e jurídicos para demonstrar a constitucionalidade das cotas, singularmente às direcionadas à população negra do País.

Ao fazer menção ao manifesto do grupo contrário às cotas, os pró-cotas desenvolvem pontos específicos destacados pelos “113” e caracterizam-no como parte de uma elite

acadêmica centrada no eixo Rio de Janeiro – São Paulo, apontando a incoerência de seus argumentos.

Dizem reconhecer que os negros são discriminados – portanto, identificáveis –, mas afirmam que não é possível identificá-los para fins de ação afirmativa. Argumentam enfaticamente que raça não existe, mas defendem a “democracia racial” (?) e a “miscigenação”, ou seja, a mistura das mesmas raças que sustentam não existirem. Ao mesmo tempo, negam que a miscigenação é uma multiplicidade de cores, de conhecimentos, de possibilidades criativas. Dizem que a educação é a solução, mas não se engajam com o mesmo vigor nas campanhas pela melhoria do ensino público e se mobilizam contra a democratização do ensino superior. (MANIFESTO, 2008b, p.10).

Para os manifestantes as políticas de ação afirmativa destinadas a pessoas pobres e/ou de grupos sociais historicamente discriminados são importantes medidas de democratização dos direitos e também das instituições, pois “reconhecem a importância da diversidade, que não é somente diversidade de cores, mas também de diferenças, culturas, visões de mundo, pontos de vista, preocupações de pesquisa e criatividade, fundamentais ao desenvolvimento de qualquer sociedade”. (MANIFESTO, 2008b, p. 15).

Ambos os lados, tanto os pró-cotas quanto os contrários a essas medidas, reconhecem a existência da discriminação e do racismo no Brasil, assim como o fenômeno da desigualdade racial, problemas que são históricos e, ao longo do tempo, vêm perpassando gerações e impactando, de forma muito mais intensa aqueles que já nascem em grupos despidos de privilégios sociais, como é o caso da população negra e pobre desse país. Ora, não seriam esses problemas sociais, que afetam e depreciam, particularmente, a população negra, também problemas raciais?

Poderíamos nos perguntar o que significa a racialização da sociedade brasileira, tão temida e propalada por intelectuais contrários ao sistema de cotas? Seria, como aponta Santos; Queiroz (2006), a defesa de pontos de vista que se traduzem em manutenção de privilégios e lugares de exercício do poder?

Assim, não é de se estranhar que pesquisa realizada pelo instituto de pesquisa, Datafolha, aponte que conforme a escolaridade e o nível de renda dos entrevistados aumentam, o mesmo acontece com a resistência às cotas. Segundo Collucci (2006), a aprovação é maior entre as pessoas com escolaridade fundamental (71%) e entre os que ganham até dois salários mínimos (70%). Entre os que têm nível superior, 55% são contra as cotas. Dos entrevistados com renda familiar acima de dez salários, 57% rejeita a proposta de adoção das cotas.

Sem dúvida, a expansão da educação, da saúde e de empregos é fundamental para o aumento da inclusão social e, de modo consequente, para a extensão da cidadania no Brasil. Todavia, essas mesmas políticas não excluem a adoção de outras medidas, mais focais como o são as políticas de ações afirmativas, cujas cotas são uma de suas variedades.

Na tentativa de desvendar o caminho percorrido da cidadania no Brasil, José Murilo de Carvalho destaca o “peso do passado” como uma das razões que explica a dificuldade da construção cidadã no País. Para o autor, nosso legado histórico teria sido pouco encorajador para uma tradição cívica. Em três séculos de colonização, os lusitanos haviam construído um enorme país, mas também tinham deixado “uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista” (CARVALHO, 2012, p. 18).

Notadamente, destaca o autor, o fator mais negativo para a cidadania nesse período foi a escravidão, e seus efeitos ainda se fazem sentir até hoje.

De modo específico no Brasil, Carvalho (2012) observa que ocorrera uma inversão dos direitos adquiridos. Em vez dos civis, seguido dos políticos e em seguida os sociais¹⁷, como sucederam em outros, aqui a pirâmide dos direitos teria sido colocada de cabeça para baixo. Primeiro vieram os sociais, implantados em períodos de supressão dos direitos políticos e de redução dos civis, mais tarde apareceram os políticos e por último os civis, que ainda hoje, como constata o autor, continuam inacessíveis à maioria da população brasileira.

Como resultado teríamos uma cidadania sempre incompleta, dependente de favores, incapaz de se traduzir em participação política efetiva. Segundo Carvalho (2012), a inversão da sequência dos direitos também nos inclina à excessiva valorização do Poder executivo. Por conta disso, compartilhamos uma cultura orientada muito mais para o Estado do que para representação, caracterizando uma cultura de “estadania” em contraste com a cidadania.

A reação à política de cotas pode ser entendida a luz da cultura corporativista, colocada por Carvalho como herança do Estado Novo. Em que os benefícios sociais não são tratados como direitos de todos, mas frutos da negociação de cada categoria social com o governo. Assim, observa Carvalho (2012), devido à ausência de ampla organização autônoma

¹⁷ José Murilo de Carvalho, seguindo a tradição descrita por T. Marshall, concebe a cidadania como a conquista dos direitos civis, políticos e sociais. Os primeiros referem-se aos direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a Lei. Os segundos garantem a participação da sociedade no governo permitindo aos cidadãos organizar-se em partidos políticos, votar e ser votado. E, por último, os sociais garantem a participação na riqueza coletiva produzida direito à educação, ao trabalho, à saúde, etc. (CARVALHO, 2012).

da sociedade os interesses corporativos prevalecem e a sociedade passa a se organizar para garantir os direitos e privilégios distribuídos pelo estado.

Enfatiza-se, no discurso contrário a política de cotas, a recorrência a princípios universalistas para solução dos problemas da discriminação, racismo e exclusão social como se a melhoria da educação básica que hoje é oferecida tivesse efeito automático na eliminação desses fenômenos. É preciso que se façam políticas específicas, focalizadas e com os critérios devidos, para que o objetivo de viver em uma sociedade com índices menores de desigualdade seja alcançado. A garantia de certos direitos não gera automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais (CARVALHO, 2012).

2.2 A Lei de Cotas sob o contexto de expansão e democratização do ensino superior

Passaram-se treze anos de tramitação no Congresso Nacional, para que o projeto de Lei da Câmara dos Deputados 180/2008¹⁸ se tornasse Lei (CARA, 2012).

Segundo Dourado (2012), a atuação da sociedade civil em prol dessas ações e políticas afirmativas tem resultado em importantes conquistas nos diferentes espaços sociais, incluindo a democratização e o redesenho das próprias Instituições Federais de Ensino Superior (DOURADO, 2010).

Nas sociedades modernas, a prática da discriminação positiva, por meio das ações afirmativas tem sido um recurso utilizado com o intuito de promover a criação de condições que permitam a todos beneficiarem-se do princípio da igualdade de oportunidade, assim como reduzir as diferentes formas de discriminação.

É exemplo a Lei nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas, sancionada em agosto de 2012 pela presidenta Dilma Rousseff e regulamentada pelo Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012, que torna obrigatória a adoção do sistema de cotas ou reserva de vagas por todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o que inclui 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação ciência e tecnologia. Lembrando que, meses antes, em abril daquele ano, o Supremo Tribunal Federal (STF) já havia decidido pela constitucionalidade da adoção do sistema de cotas nas universidades públicas. Agora, era a vez do Palácio do Planalto legitimar mais um mecanismo de elevado potencial transformativo da realidade social.

¹⁸ Trata-se da redação final do projeto de Lei nº 73, de 1999 da câmara dos Deputados, o qual dispõe sobre o ingresso nas universidades e instituições federais.

Com a Lei, os diversos programas de ações afirmativas elaborados e implementados pelos conselhos de várias universidades que vinham desde 2004 possibilitando o ingresso de estudantes do sistema público de ensino, negros, indígenas, deficientes físicos e outros ao ensino superior público foram regulamentados.

De acordo com a nova lei, 50% (cinquenta por cento) das vagas de cada *curso* e *turno* oferecidas nas instituições federais de ensino são reservadas a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas da rede pública de ensino. Logo, não é permitido a estudantes que tenham cursado partes do ensino médio em escolas particulares, candidatar-se como cotista.

No preenchimento das vagas de estudante de escola pública, metade deverá ser reservada a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos (um salário mínimo e meio) per capita. Das vagas reservadas, ainda é incluso proporcionalidade para grupos étnico-raciais autodeclarados negros, pardos e índios no mínimo igual à proporção identificada pelo último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) na unidade da federação em que estão situados.

Quanto à outra metade, ou seja, os outros 50% (cinquenta por cento) das vagas de cada *curso* e *turno* das universidades serão disputadas por qualquer estudante que tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2012).

Com base na pesquisa *Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do Enade – 2004 a 2009*, Ristoff (2013) afirma que a lei é tímida, pois atualmente 87% dos estudantes do ensino médio estão em escolas públicas, enquanto que na educação superior a média é de 46%, verificado em 2004 e 51% em 2009.

Em 2011, pesquisa realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), sobre o *perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras*, segundo esse relatório, 45% dos estudantes matriculados nessas instituições são oriundos exclusivamente da rede pública de ensino (44,8%) ou cursaram a maior parte do ensino médio na escola pública (5,6%). Os maiores percentuais são verificados nas regiões Norte (71,5%) e Sul (50,6%), enquanto a região Sudeste registra os menores (37,0%). Na região Nordeste o percentual registrado naquele ano foi de 41,35% (ANDIFES, 2011).

Constata-se, portanto, que o perfil do estudante que opta por cursar o ensino superior em universidades federais vem apresentando significativas mudanças com a crescente

aprovação dos estudantes egressos da rede pública, ainda que muitas distorções ao redor disso seja observado como, por exemplo, a relação da distribuição desses estudantes no interior das universidades, que muitas vezes optam por os cursos menos concorridos e pouco visado pelos estudantes de escola particular.

A adesão das universidades federais a políticas públicas educacionais como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) prova que substituiu o antigo Vestibular e o SISU (Sistema de Seleção Unificada) que permite ao estudante concorrer uma vaga em qualquer instituição cadastrada no sistema são programas que têm influenciado, sobremaneira as mudanças ocorridas nos últimos cinco anos, com o propósito de democratizar o acesso a universidade, possibilitando, assim a entrada da maior quantidade possível dos melhores alunos egressos do Ensino Médio.

Assim, em 2011, primeiro ano que a UFC utilizou a ferramenta do SISU para selecionar os novos estudantes, do total de matriculados, 27% eram alunos provenientes da escola pública passando para 36% em 2013 (LAZARI, 2013).

Cabe ressaltar ainda que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs, antigo CEFETs), que ofertam cursos técnicos de nível médio, também deverão reservar 50% das vagas a estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental na rede pública, sendo observadas as mesmas condições de renda e proporcionalidade da Lei já citada.

A Lei de Cotas prevê que as instituições federais – Universidades e Institutos – têm até 2016 para cumprirem a meta de 50% das matrículas reservadas para estudantes provenientes da escola pública, a começar pelo ano de 2013, que prescreve o percentual mínimo de 12,5% para as vagas reservadas. Segundo a distribuição estabelecida na Lei, em 2014, o mínimo é de 25%, percentual que sobe a 37,5% em 2015 (BRASIL, 2013).

A Lei garante ainda que, no caso do não preenchimento das vagas, segundo os critérios estabelecidos, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

No caso da Universidade Federal do Ceará (UFC), o sistema de cotas é resultado da adequação à Lei de Cotas que foi vista na época, pelo reitor, Jesualdo Farias, como uma “imposição” e uma afronta a autonomia da universidade, todavia “é Lei e vamos cumprir”, declarou o reitor em uma entrevista para o jornal do Sindicato dos Docentes das Universidades Federais do Estado do Ceará – ADUFC, (AGUIAR, 2012). A obrigatoriedade da Lei fez com que, a partir do ano de 2013, todas as instituições federais adotassem reserva de vagas conforme o que foi formulado no Ministério de Educação.

Implantado em 2012 na UFC, o sistema de reserva de vagas começou com o percentual mínimo estabelecido em Lei de 12,5 (doze e meio por cento). De acordo com o reitor, na entrevista mencionada, a decisão por essa cota se pautou por uma questão de “prudência, responsabilidade e de compromisso social” e reconheceu que em muitos cursos, inclusive os de licenciaturas, não haveria impacto, já que nesses cursos 80% dos estudantes já são egressos de escolas públicas.

Conforme resolução nº18, do Conselho Universitário (CONSUNI), de 30 de outubro de 2012, que institui as cotas na UFC, para a seleção de 2014 foi estabelecido o percentual de 50% (cinquenta por cento) da reserva das vagas para estudantes que tivessem cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, além de, dentro dessa porcentagem, uma fração para quem tivesse renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário mínimo per capita (UFC, 2012).

A respeito do processo seletivo, a UFC utiliza, desde 2011, a metodologia informatizada do Sistema de Seleção Unificada (SISU), gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), para selecionar seus novos alunos. O sistema possibilita que instituições públicas de ensino superior disponibilizem vagas para candidatos de todo o País que estejam em processo de concluir a última etapa da educação básica e que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Criado em 1998 como ferramenta de avaliação da qualidade da educação no País e sem caráter obrigatório, o exame foi, gradualmente, sendo reformulado até que, em 2009, o MEC anunciasse nova versão chamada de “novo ENEM”, obrigatório para todos os estudantes da rede pública, podendo ainda servir para certificar a conclusão do ensino médio, além de a prova vem cada vez substituir o tradicional processo seletivo.

No momento atual, a prova funciona como pré-requisito para o estudante que pretende cursar o ensino superior no setor privado, por meio do PROUNI (Programa Universidades para Todos), política pública que, em troca de incentivos fiscais, disponibiliza bolsas de estudo parciais ou integrais para estudantes de escolas públicas e negros interessados em cursar o ensino superior em universidades particulares.

A nota do ENEM é utilizada também por quase todas as universidades federais no processo seletivo para os seus cursos de graduação, seja como fase única ou combinado com o vestibular da instituição. As universidades que aderem ao exame como prova única são as que participam do SISU, porém diversas universidades utilizam-no como primeira fase do

processo seletivo combinado com o vestibular da instituição ou então como fase única para as vagas remanescentes do vestibular tradicional.

O FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) programa do Governo federal que objetiva financiar cursos de graduação para estudantes matriculados em instituições não gratuitas. O programa pode financiar de 50% (cinquenta por cento) até 100% (cem por cento) das mensalidades do curso, dependendo da renda familiar mensal bruta. O pagamento do financiamento só inicia depois de um ano e meio quando o estudante já tiver concluído o curso. Atualmente, após mudanças nas regras de participação do FIES, somente poderá solicitar o financiamento o estudante que tenha feito a prova do ENEM e obtido nota mínima de 450 pontos, além disso, a redação deve ter nota diferente de zero.

Considerando o passado histórico de “educação para poucos” no Brasil, a institucionalização de políticas afirmativas, como são as cotas, juntamente com as que foram citadas, pode ser considerada como sendo um grande avanço em direção a uma sociedade mais igualitária e democrática, é um sonho, como preconizava Paulo Freire, “por um mundo menos feio, em que desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação cavilosa” (FREIRE, 2001, p. 25).

No Brasil, a estruturação do sistema educacional resultou em um ensino superior altamente seletivo e, como bem revela Schwartzman (2008), disponível quase, exclusivamente, para filhos de famílias ricas que pudessem pagar uma boa educação secundária e tivessem o ócio suficiente para o estudo e a aprendizagem de qualidade.

Rounet (2006) constata que a “seleção para a universidade tem se dado, há muito, de forma perversa, privilegiando a condição econômica de seus alunos, mais do que sua qualidade acadêmica” (ROUNET, 2006, p. 8).

Em consequência, o Brasil possui um dos índices mais baixos do mundo em se tratando de matrículas na educação superior pública; o percentual de acesso dos jovens, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, é ainda muito restrito – abrange 14,6% na faixa etária de 18 a 24 anos (PNAD, 2011). O que tornou a última meta estipulada pelo Plano Nacional de Educação, de 2000, que previa alcançar 30% dos jovens dessa faixa etária em 2011, impossível de ser alcançada. Diante deste cenário, um novo PNE foi apresentado em dezembro de 2010, com nova projeção, agora para 2020, quando se pretende colocar 33% dos jovens na universidade brasileira.

Ainda assim trata-se de uma taxa baixa quando comparada aos países centrais – EUA, Suécia, França, Reino Unido – em que esse percentual está entre 60 e 80% e mesmo quando comparada à posição dos países vizinhos do continente – Argentina, Cuba, Chile, Bolívia – onde a presença dos jovens no terceiro grau há muito tempo supera a casa dos 40% (GURGEL, 2007, *apud*, BEZERRA, 2012).

Para Ristoff (2008), se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa ser democratizar.

E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior. (...) não basta aumentar as vagas no setor público, elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados. A democratização, para acontecer de fato, precisa de ações mais radicais – ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, que assegurem o acesso e a permanência a todos os que seriamente procuram a educação superior, desprivatizando e democratizando o *campus* público. (RISTOFF, 2008, p. 45).

Com a Lei de Cotas, provavelmente, haverá maior participação de jovens provenientes das baixas camadas socioeconômicas, sobretudo, nos cursos considerados de maior prestígio socialmente. Como afirma Tavares (2013), a Lei nº 12.711/2012 abre um precedente inédito no Brasil, sobretudo se levarmos em conta a história das nossas universidades, criadas para atender aos filhos da elite e para manter o *status quo* vigente (TAVARES, 2013).

A política de cotas poderá vir contribuir para o processo de democratização do acesso a universidade, meta do Plano Nacional de Educação (PNE), garantindo participação de estudantes pobres em todas as áreas e cursos no interior dessas instituições. Pois, caso não existissem ações direcionadas a grupos historicamente excluídos, a esses só restariam às vagas em cursos que já não são visados pelos estudantes de condições economicamente mais abastados.

O jornal informativo da EDUCAFRO (Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes), ONG responsável por oferecer cursos pré-vestibulares na Região Sudeste para alunos carentes, traz a seguinte frase em matéria publicada pós-aprovação da Lei: “agora, negros, brancos pobres e indígenas podem cursar Medicina” (EDUCAFRO, 2012). Em razão disso, é fundamental combinar políticas de expansão com democratização do acesso, para que se possa promover a igualdade de oportunidade para todos.

2.3 Cotistas nas Universidades: O que as pesquisas dizem?

Esta seção tem como objetivo fazer um levantamento dos principais resultados verificados em investigações sobre a política de cotas; o recorte é feito para as pesquisas que analisaram a política nas universidades pioneiras na implementação desse mecanismo.

No que diz respeito à adoção de cotas em universidades, houve muita especulação em relação ao impacto dessa política no ambiente universitário, muitas delas preocupadas com o futuro da produção acadêmica. Assim, inúmeros foram os debates fervorosos tidos em torno dessa questão, principalmente no que se refere às cotas raciais.

Ainda é pequena a produção acadêmica sobre a política de cotas. Mais raros ainda são estudos de âmbito nacional, o mais comum são estudos de caso, em universidades específicas, tratando, principalmente do processo de implantação, assim como dos resultados que os estudantes cotistas apresentam, o que contribui, de certa forma, para as muitas dúvidas existentes quanto a real efetividade dessa política. Porém, de modo geral, as pesquisas que já existem advogam efeitos positivos das medidas. Todavia, é preciso cautela antes de fazer comparações, já que os estudos possuem diferentes abordagens ou tratamento dos dados.

Um dos grandes temores que circunda a política de cotas diz respeito à manutenção da qualidade do ensino na universidade devido à diferenciação do desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas, uma vez que os primeiros apresentariam desempenho mais baixo em relação ao dos segundos, o que acarretaria uma queda na excelência da qualidade de ensino e da pesquisa na academia.

De maneira em geral, conforme a literatura trabalhada aqui, os estudantes que ingressam por meio da política de cotas, apesar dos desafios, tendem a valorizar muito a conquista da vaga, consequentemente o índice de evasão entre os cotistas é menor. O bom desempenho desses estudantes verificados nas pesquisas mostra que os cotistas são dedicados aos estudos e assim conseguem se nivelarem, até mesmo ultrapassar, o rendimento acadêmico dos demais estudantes. Assim, as cotas mostram-se como um mecanismo eficaz na seleção de bons estudantes da rede pública de ensino atuando de forma a amenizar, de certo modo, as desigualdades de competição no processo seletivo.

Surgiram muitos questionamentos desde que as primeiras de cotas universitárias foram implementadas. O que estimulou alguns pesquisadores a analisarem os resultados da política de cotas como é o caso de (Bezerra, 2011) e (Bezerra; Gurgel 2011; 2012), que investigam a

implantação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) que, como visto, é uma das pioneiras nesse processo.

Por meio de um estudo de caso, com alunos cotistas e não cotistas, nos cursos de Educação, Administração, Medicina, Direito, Odontologia, Engenharia Química e Pedagogia, inscritos nos exercícios de 2005, 2006 e 2008.

No estudo os autores analisaram o desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas no Vestibular, assim como o rendimento acadêmico ao longo dos primeiros semestres dos cursos. Conforme os resultados obtidos, os estudantes que ingressam por meio das cotas, apesar de apresentarem médias bem menores no Vestibular que os seus colegas da ampla concorrência, no decorrer do curso, o resultado acadêmico dos cotistas quase se iguala aos não cotistas, como pode se ver no quadro abaixo.

Quadro 2 – Comparação entre o desempenho no vestibular e nos cursos (2005 e 2006) UERJ.

CURSO	Vestibular 2005		Média acadêmica 2005/2009		Vestibular 2006		Média acadêmica 2005/2009	
	Cota	Não cota	Cota	Não cota	Cota	Não cota	Cota	Não cota
Administração	30.48	56.02	8.077	8.044	30.55	53.17	7.941	8.07
Direito	43.83	72.38	7.71	8.57	44.95	72.38	7.789	8.806
Eng. Química	35.13	43.88	6.68	7.18	29.48	51.73	6.76	7.49
Medicina	53.30	75.08	7.46	7.607	50.42	73.24	7.76	7.71
Pedagogia-Rio	29.14	39.57	8.43	8.64	30.69	41.7	8.96	8.97
Pedagogia-SG	25.27	28.03	8.43	8.33	26.24	30.86	8.58	8.72

Fonte: Bezerra (2011).

Nota-se que o desempenho dos estudantes cotistas no exame Vestibular, nos anos de 2005 e 2006 é inferior e, em alguns cursos, a metade daquela alcançada pelos discentes não cotistas. Porém, ao longo dos cursos, o resultado acadêmico dos alunos cotistas quase se iguala ao dos discentes não cotistas. Conforme Bezerra (2011),

Os alunos cotistas superaram as deficiências curriculares iniciais, tendo sido capazes de acompanhar o desenvolvimento das matérias ministradas em sala de aula, tão bem quanto os seus colegas que não se valeram do sistema de cotas para adentrar a Universidade. (BEZERRA, 2011, p. 11).

Os autores também investigaram a questão da evasão nesses cursos e verificaram que a taxa para os não cotistas é bem mais elevada que entre os cotistas. A média de evasão dos seis cursos escolhidos para os cotistas foi de 12.25% e, para os não cotistas, de 23.27%, no ano de 2005. Em 2006, a porcentagem verificada foi de 9.39% para os cotistas e de 20.36% para os não cotistas.

Em 2011, a Comissão de Avaliação Qualitativa dos Dados sobre Desempenho Acadêmico da UERJ elaborou um relatório em que apresenta os resultados, de certo modo, corroboram com os encontrados em Bezerra e Gurgel.

Parte do estudo verifica a evolução dos percentuais de conclusões e de abandonos de curso por alunos de graduação da UERJ, ingressantes por vestibular, cotistas e não cotistas, em cada um dos centros setoriais¹⁹.

Foram analisados os dados relativos aos alunos que ingressaram nos anos de 2000 a 2007 para o estudo da evolução das conclusões de curso e de 2000 a 2009 para o estudo da evolução dos abandonos. Assim, verificou-se que o abandono de curso por alunos não cotistas é “significativamente superior ao de alunos cotistas para todos os anos de ingresso avaliados demonstrando que, ao passo que a UERJ vem conseguindo manter seus alunos cotistas, vem perdendo seus alunos não cotistas” (UERJ, 2011, p.40).

Na Universidade de Brasília (UNB), a experiência tem sido acompanhada pelo professor Jacques Velloso que junto com sua equipe tem publicado alguns resultados. Em um artigo intitulado *cotistas e não cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília* o autor analisa o rendimento de três turmas de alunos cotistas e não cotistas, que ingressaram na UnB em 2004, 2005 e 2006 nas áreas de Humanidades, Ciências e Saúde.

Na área de Humanidades no grupo de maior prestígio social situaram-se cursos como Administração, Arquitetura, Direito, Comunicação Social; no grupo dos menos valorizados, Contabilidade, Filosofia, Letras e Pedagogia. Na área de Ciências, referentes ao grupo dos

¹⁹ Na UERJ as unidades acadêmicas encontram-se organizadas em quatro centros setoriais, são eles: **Centro Biomédico** (Faculdade de Ciências Médicas, Faculdade de Enfermagem, Faculdade de Odontologia, Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes, Instituto de Nutrição); **Centro de Ciências Sociais** (Faculdade de Administração e Finanças, Faculdade de Ciências Econômicas, Faculdade de Direito, Faculdade de Serviço Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas); **Centro de Educação e Humanidades** (Faculdade de Comunicação Social, Faculdade de Educação, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Faculdade de Formação de Professores, Instituto de Artes, Instituto de Educação Física e Desporto, Instituto de Letras, Instituto de Psicologia); **Centro de Tecnologia e Ciências** (Escola Superior de Desenho Industrial, Faculdade de Engenharia, Faculdade de Geologia, Faculdade de Oceanografia, Faculdade de Tecnologia, Instituto de Física Armando Dias Tavares, Instituto de Geografia, Instituto de Matemática e Estatística, Instituto Politécnico, Instituto de Química.

mais valorizados estão Biologia, Computação, Engenharia Mecatrônica, Física (Física Computacional); no grupo das menos valorizadas, Agronomia, Geologia, Licenciaturas em Física e em Matemática. Na área da Saúde, no grupo de maior prestígio, situaram-se Medicina, Farmácia e Odontologia e, no de prestígio social relativamente menor, carreiras como Enfermagem, Educação Física e Nutrição.

Atento à questão do prestígio social do curso, Velloso (2009) verifica que, de maneira geral, tomando os dados em conjunto, em termos de diferenças substantivas no rendimento na universidade, não foi encontrada uma sistemática superioridade dos estudantes não cotistas. No balanço das comparações entre cotistas e não cotistas para o conjunto da área das Humanidades, nas três coortes estudadas, os dados não são desfavoráveis aos cotistas, ainda que nas carreiras mais valorizadas a tendência tenha sido de notas maiores para os alunos do Vestibular universal. (VELLOSO, 2009).

Nas Ciências, o balanço das comparações entre cotistas e não cotistas é um pouco diferente daquele registrado para as Humanidades. Em todas as três turmas, na ampla maioria das carreiras de maior prestígio os alunos ingresso pelo sistema de ampla concorrência obtiveram médias superiores às dos cotistas. O que seria explicado pela diferença de oportunidade de formação durante o ensino médio, uma vez que em torno da metade dos estudantes não cotistas são provenientes de escolas particulares onde o ensino, de certa forma, não é tão deficiente quanto o público.

Contudo, conforme Velloso (2009), o cenário da área se mostrou distinto quando levados em conta também os cursos menos valorizado em que estudantes da reserva de vagas lograram rendimento semelhante ou até superior ao obtido por alunos do vestibular tradicional. O motivo, segundo o autor, é que nessas carreiras a maior dedicação de muitos cotistas aos estudos na universidade tenha tido papel relevante, com origem na valorização da vaga conquistada e na autoestima a ela associada.

Quanto à área da Saúde, Velloso (2009) observa que nessa área o rendimento de cotistas e não cotistas nos cursos analisados quase não se diferenciam verificado tanto nos cursos de maior prestígio social como no de menor.

Em artigo intitulado *Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder* os pesquisadores (Queiroz; Santos, 2006) demonstram o quanto a política de cota vem impactando de diversas maneiras na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em vigor desde 2005.

Analisando os dados de desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas no Vestibular de 2005 e 2006, os autores observam que a distância entre as médias de desempenho dos dois grupos é pouca significativa para a maioria dos cursos da UFBA. No tocante aos cursos de maior prestígio social como Medicina, a diferença entre as médias de cotistas e não cotistas não chega a um ponto. Outro aspecto observado pelos autores é que, em cada curso, a média do primeiro cotista classificado nunca é inferior à do último classificado não cotista.

Quanto ao desempenho nos cursos, conforme os autores, em onze dos dezoito cursos de maior concorrência da UFBA os cotistas obtiveram coeficientes de rendimento iguais ou melhores que os estudantes não cotistas. O que, segundo os autores, contraria as expectativas daqueles que se mostravam resistentes à implantação do sistema de cotas temendo uma desqualificação do ensino, pelo ingresso de estudantes supostamente despreparados na Universidade, o exame do desempenho dos estudantes que ingressaram na UFBA, pelo sistema de cotas, revela resultados bastante animadores nos cursos das diversas áreas de conhecimento (Queiroz; Santos, 2006). A tabela abaixo mostra o rendimento de cotista e não cotista nos cursos de maior concorrência nos dois semestres de 2005.

Tabela – 1 Distribuição percentual dos alunos cotistas e não cotistas com coeficiente de rendimento entre 5,1 e 10,0 nos cursos de maior concorrência nos dois semestres de 2005.

Curso	Cotistas	Não-cotistas
Administração	83,3	95,4
Arquitetura	85,6	81,3
Ciências da Computação	66,6	53,7
Comunicação – Jornalismo	100,0	87,5
Comunicação – Produção Cultural	100,0	88,9
Direito	95,2	88,9
Enfermagem	87,5	64,2
Engenharia Elétrica	55,5	75,0
Engenharia Mecânica	75,0	100,0
Engenharia Civil	94,1	80,0
Farmácia	92,3	82,3
Fonoaudiologia	100,0	88,9
Medicina	93,3	84,6
Medicina Veterinária	77,0	81,0
Nutrição	87,5	92,3
Oceanografia	27,2	40,0
Odontologia	100,0	100,0
Psicologia	77,8	100,0

Fonte: Queiroz e Santos (2006).

Várias universidades que implantaram políticas de cotas em seus processos de seleção já se dispuseram a avaliar os resultados promovidos por essa política e atestam para o êxito

dessa política, bem como de seu impacto na pluralidade do perfil do alunado promovida pelos estudantes que ingressam via opção de cotas.

O professor Jocélio Teles dos Santos é organizador do livro *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*, coletânea de artigos que traz para reflexão a experiência de adoção e implementação da política de cotas em oito universidades federais e estaduais de diferentes partes do país. Além da experiência da Universidade Federal da Bahia (UFBA), já destacada aqui, o livro traz análises da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

São análises que atestam a eficiência da política de cotas na democratização da universidade pública, dado o recorte social e racial exigido nessa política, assim um dos impactos imediato é o aumento da proporção de estudantes pobre e negros na universidade, principalmente nos cursos considerados tradicionais e de elevado prestígio social como é o caso de Medicina, Direito, Engenharias, etc., os quais eram compostos predominantemente por estudantes brancos e provindos de posição social privilegiada.

Os analistas também destacam o bom desempenho acadêmico dos cotistas, especialmente daqueles que ingressam por meio das cotas sociais. Resultado surpreendente e que contraria um dos principais argumentos contrários à política de cotas de que o ingresso desses estudantes promoveria queda na qualidade do ensino acadêmico.

No caso dos estudantes negros eles, geralmente, apresentam ligeira desvantagem em relação aos demais é o que mostra os dados da Universidade Estadual de Londrina (UEL) analisados por Maria Nilza da Silva e Jairo Queiroz Pacheco que, segundo eles, é consequência da realidade vivenciada por esse grupo, marcada pelas poucas oportunidades, pela situação de pobreza e violência real e simbólica a que são submetidos em decorrência da convivência cotidiana com o racismo (SANTOS, 2013).

Entretanto, os autores também destacam que são os estudantes cotistas negros os que apresentam maior persistência em concluir seu curso, pois, mesmo apresentando médias menores que os demais estudantes é o grupo com o menor índice de evasão da universidade.

A partir de dados fornecidos pela UEL os autores levantaram as médias anuais de cinco turmas de cada curso e utilizando as categorias de *alta, média e baixa* concorrência compararam o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não cotistas no interior do

mesmo curso, o que, segundo os autores, é mais apropriado que compará-los com cursos diferentes.

Nas tabelas a seguir encontram-se os resultados das análises dos autores. Assim, na tabela 2 estão os três cursos mais concorridos da UEL. Conforme os dados, Medicina é o curso que apresenta maior homogeneização das notas, com apenas uma variação maior que meio ponto em relação à média geral (estudantes negros da 4ª série de 2008). Em duas das cinco turmas, os cotistas de escola pública apresentam a maior média. O curso de Engenharia Civil apresenta maior diversidade e as menores médias dos cursos analisados. Sem diferenças significativas entre as notas de cotistas da escola pública e de estudantes da universal. Observa-se que no ano de 2005, a média dos cotistas negros (4,5) é significativamente mais baixa que média geral (6,3), verificando-se uma distância de 1,8 pontos. Porém, essa distância diminui com o passar dos semestres e praticamente desaparece em 2011 (0,1). No curso de Direito noturno, destaca-se o fato de que os cotistas negros têm a maior média na primeira série de 2005 (8,4) e praticamente se igualam à média geral na primeira série de 2011, apresentando uma média de 8,4 ante a uma média geral de 8,5. Na 4ª série de 2008, a diferença é mais significativa, chegando a 1,3 pontos, decorrente de uma média de 6,3 comparada a uma média geral de 7,6.

Tabela 2 - Cursos de alta concorrência. Nota média anual dos estudantes das 1ª e 4ª séries de 2005 e 2008 e 1ª série de 2011, por categorias de vagas.

Curso	Categoria	Ingresso 2005		Ingresso 2008		Ingresso 2011
		1ª série	4ª série	1ª série	4ª série	1ª série
Medicina	Geral	8,3	8,2	8,3	8,4	8,3
	Universal	8,3	8,2	8,3	8,4	8,4
	Escola pública	8,2	8,1	8,3	8,5	8,2
	Negros	8,1	8,1	7,8	7,9	7,9
Engenharia Civil	Geral	6,3	6,6	6,6	6,4	7,2
	Universal	6,3	6,7	6,6	6,5	7,2
	Escola pública	6,3	6,9	6,5	6,2	7,0
	Negros	4,5	3,9	5,9	5,9	7,2
Direito Noturno	Geral	8,2	7,8	7,5	7,6	8,5
	Universal	8,3	8,0	7,6	7,6	8,5
	Escola pública	7,9	7,5	7,6	7,7	8,6
	Negros	8,4	7,4	6,6	6,3	8,4

Fonte: Silva e Pacheco (2013).

Na tabela 3 encontra-se os cursos de média concorrência, com grande homogeneidade em Administração noturna e Fisioterapia. Desse último, os autores destacam o desempenho dos cotistas da escola pública e negros na 1ª série de 2005 onde apresentaram médias ligeiramente superiores à média dos estudantes que ingressaram pela universal. O curso de Ciência da Computação apresenta bastante diversidade, destaque para os cotistas de escola pública, ao apresentarem médias bem superiores em quatro dos cinco casos analisados.

Tabela 3 - Cursos de média concorrência. Nota média anual dos estudantes das 1ª e 4ª séries de 2005 e 2008 e 1ª série de 2011, por categorias de vagas.

Curso	Categoria	Ingresso 2005		Ingresso 2008		Ingresso 2011
		1ª Série	4ª Série	1ª Série	4ª Série	1ª Série
Administração noturno	Geral	7,9	7,7	7,4	7,1	7,1
	Universal	8,1	7,8	7,5	7,3	7,3
	Escola pública	7,7	7,9	7,3	7,0	6,8
	Negros	7,5	6,7	7,2	6,9	7,0
Ciência da Computação	Geral	6,0	6,7	5,5	5,7	5,8
	Universal	5,5	6,5	5,4	5,7	6,5
	Escola pública	7,0	7,3	6,1	6,3	4,9
	Negros	4,0	4,5	2,3	1,7	4,7
Fisioterapia	Geral	7,4	8,0	7,5	7,7	7,1
	Universal	7,4	8,0	7,6	7,7	7,0
	Escola pública	7,7	8,1	7,4	7,7	7,3
	Negros	6,9	7,8	7,1	7,5	7,3

Fonte: Silva e Pacheco (2013).

A tabela 4 traz os três cursos de baixa concorrência. De acordo com os autores, as turmas que ingressaram em 2005 apresentam uma maior homogeneidade, com pequenas variações de médias nas seis turmas. Destaca-se o fato de que os cotistas da escola pública apresentaram as maiores médias em quatro delas e os cotistas negros a maior média em um dos casos. Nos anos de 2008 e 2011, nota-se ausência de cotistas negros em quatro das nove turmas o que segundo os autores prejudica bastante a comparação.

Tabela 4 – Cursos de baixa concorrência. Nota média anual dos estudantes das 1ª e 4ª séries de 2005 e 2008 e 1ª série de 2011, por categorias de vagas.

Curso	Categoria	Ingresso 2005		Ingresso 2008		Ingresso 2011
		1ª série	4ª série	1ª série	4ª série	1ª série
Arquivologia	Geral	8,4	8,2	7,5	7,4	7,0
	Universal	8,4	8,1	7,8	7,6	7,5
	Escola pública	8,6	8,3	6,3	6,9	7,0
	Negros	8,1	8,0	7,7	7,0	5,5
Ciência do Esporte	Geral	7,8	7,5	6,9	6,9	6,6
	Universal	7,8	7,6	7,0	7,0	6,5
	Escola pública	7,8	7,6	6,4	6,6	6,7
	Negros	7,2	7,3			6,4
Letras noturno	Geral	8,0	8,3	7,9	7,6	7,6
	Universal	8,0	8,2	8,1	7,9	8,3
	Escola pública	8,0	8,5	7,3	6,9	7,6
	Negros	8,5	8,1			4,2

Fonte: Silva e Pacheco (2013).

Os especialistas na análise das cotas advogam sobre a eficiência dessa política no que concerne à promoção da diversidade e da igualdade racial na universidade pública. No entanto, vários deles alertam sobre a importância da colaboração da universidade para o sucesso desses estudantes. Assim, faz-se necessário a elaboração de políticas específicas destinadas aos estudantes ingresso via sistema de cotas, de forma a tratar desigualmente os desiguais. Essa é uma realidade que a universidade e a sociedade brasileira têm que enfrentar. Já que prevalece no ambiente universitário a defesa da manutenção de critérios universalistas na distribuição dos benefícios, baseados em argumentos jurídicos de que não é possível privilegiar grupo social específico na aplicação dos recursos públicos.

De forma a evitar que a política de cotas seja reduzida a uma política de promoção de ingresso no ensino superior público é importante que se possa garantir, aos estudantes cotistas, condições reais de aprendizagem e permanência não só econômica, mas simbólica.

Esta última está relacionada com a sensação de não aceitação pelo conjunto dos estudantes e, principalmente, no meio docente, onde as manifestações de inconformidade com a presença dos cotistas e a omissão dos coordenadores de curso, acabam por criar um ambiente hostil e um abandono do cotista a própria sorte. (SILVEIRA; SILVEIRA; MESSIAS, 2012, p. 177).

Dessa forma, os estudantes que optam pelas cotas como forma de ingressar na universidade pública terão maiores chances de alcançarem efetivamente a igualdade. Pois,

como coloca Paulo Roberto Silveira, Marta Íris Camargo Messias da Silveira e Andressa Rodrigues Messias da Universidade Federal de Santa Maria, “a desigualdade não se anula com o ingresso dessas categorias (*negro e pobre*) na Universidade, ela continua agindo no sentido de inferiorizar o cotista diante dos demais estudantes em seu esforço de vencer as barreiras que a vida universitária lhes impõe” (SILVEIRA, SILVEIRA e MESSIAS, 2012, p. 183).

3 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC) NO CONTEXTO DAS COTAS

O objetivo dessa sessão é entender o motivo da Universidade Federal do Ceará (UFC) não ter implantado um sistema de cotas em 2005 quando houve a discussão da proposta de um programa. Vale destacar que no período 18 universidades públicas já adotava sistema de cotas para o ingresso em seus cursos, o objetivo era promover maior inclusão de estudantes de escola pública, negro, indígena e outros nos cursos de graduação, particularmente, naqueles considerados de alto prestígio e de concorrência acirrada.

As primeiras implantações de programas de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras geraram numerosos, polêmicos e veementes debates pelo País, sobretudo naquelas que optaram pelo sistema de reserva de vagas como forma de ampliar o acesso dos estudantes da escola pública ao ensino superior. Santos (2012) lembra que mesmo já existindo garantia constitucional para as ações afirmativas no Brasil, assim como a indicação de reserva de vagas para determinados segmentos sociais – portadores de necessidades especiais e mulheres – o sistema jurídico só foi acionado quando da introdução do sistema de cotas para alunos egressos das escolas públicas, negros e indígenas em universidades públicas estaduais e federais. (SANTOS, 2012, p. 12).

Como foi visto, as políticas de ação afirmativa implementadas nas universidades públicas se caracterizaram pela diversidade e criatividade com que os programas foram elaborados. Em alguns casos, esse processo foi resultado da forte mobilização estudantil, pressão do movimento negro legal, apoio de Parlamentares ou da proposta política da própria universidade, que a partir de uma análise local decidiu-se pela proposta mais compatível (cotas ou bônus) com o contexto o qual a instituição estava inserida. Sobre esse aspecto, na UFC, a iniciativa de discutir a questão não foi instigada por movimentos sociais, mas pelo Governo Federal, conforme a professora Célia Gurgel (UFC, 2005a).

De acordo com Santos (2012), a diversificação dos modelos adotados pelas universidades são resultados, sobretudo da reivindicação de direitos pelos movimentos sociais, notadamente o movimento negro, expressa no espaço público, e da elaboração de políticas, definidas no ambiente dos conselhos universitários, cujo foco é um discurso direcionado para a inclusão social e racial.

Na UFC, as políticas de ações afirmativas entraram na pauta dos debates em 2005 por intermédio de uma recomendação²⁰ do Ministério Público Federal do Ceará (MPF/CE) que

²⁰ O Ministério Público por meio do art. 127 da Constituição Federal e do art. 6º, XIV e XX, da Lei Complementar nº 75/93, tem autoridade para propor ações que julgue necessárias ao exercício de

“propunha”²¹ um programa que abrangesse, além de ações afirmativas, a implementação de um sistema de cotas ou de pontuação diferenciada.

Ministério Público Federal do Ceará
Procuradoria da República no Estado do Ceará
RECOMENDAÇÃO 15, de 30 de março de 2005

Resolve:

Recomendar ao Magnífico Reitor da Universidade Federal do Ceará que empreenda todos os procedimentos administrativos necessários, no âmbito da UFC, para o estabelecimento, no exercício de sua autonomia universitária, de 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 negros, pardos, 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. (RECOMENDAÇÃO 15 de 2005, MPF/CE).

Após o recebimento da Recomendação, o CEPE (Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão), por meio da Portaria n° 706, instituiu o Grupo de Trabalho Política de Ações Afirmativas (GTPAA), composto por professores representando os centros e faculdades da UFC, assim como as pró-reitorias²². A missão do grupo era promover o debate sobre as cotas, sua viabilidade na UFC e dar um parecer ao MPF/CE.

Em sessão extraordinária, realizada no dia 17 de junho de 2005, o CEPE indeferiu a Recomendação do MPF/CE.

A justificativa foi de que o real perfil do estudante da UFC, naquele momento era desconhecido pelos membros daquele Conselho e que a universidade poderia já estar atendendo aquilo que o MPF solicitava. Para os conselheiros, a UFC podia não ter ainda adotado o sistema de cotas no seu Vestibular, contudo a universidade, certamente já

suas funções institucionais e expedir recomendações, visando a melhoria dos serviços públicos e de relevância pública, bem como ao respeito, aos interesses, direitos e bens cuja defesa lhe cabe promover, fixando prazo razoável para a adoção das providências cabíveis.

²¹ Para o CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) a mensagem foi compreendida sob o tom de obrigatoriedade e como sendo uma afronta aos princípios da autonomia universitária (UFC. Universidade Federal do Ceará, Reitoria. **Ata da 11ª sessão extraordinária do conselho de ensino, pesquisa e extensão, realizada no dia 17 de junho de 2005**).

²² O grupo era formado pelos seguintes membros: Célia Chaves Gurgel do Amaral (Pró-Reitoria de Extensão), Vanda Magalhães Leitão (Pró-Reitoria de Graduação), Eliane Dayse Pontes Furtado, Maria de Fátima Vasconcelos Costa e Sandra Haydeé Petit (Faculdade de Educação), Eurípedes Antônio Funnes (Departamento de História), Flávio José Moreira Gonçalves e Heveline Ribeiro (Faculdade de Direito), Henrique Cunha Júnior (Centro de Tecnologia), Isabelle Braz Peixoto da Silva (Centro de Humanidades).

desenvolvia diversas ações pertencentes ao rol das políticas afirmativas. Logo, ficou acordado entre os membros do CEPE que a implantação de cotas naquele momento na UFC, era prematuro e a questão demandava mais debate. (UFC, 2005b).

Na ocasião da reunião, o Magnífico Reitor, René Teixeira Barreira, em exercício naquele momento, ressaltou que há muito tempo a UFC já vinha desenvolvendo políticas de ações afirmativas e destacou como exemplo os “cursos pré-vestibulares”, a “isenção de taxa do Vestibular para candidatos carentes” e o “projeto magister” que atuava na formação de docentes do ensino médio da rede pública. Também foi mencionado as residências universitárias, o restaurante e o Hospital como políticas desenvolvidas no âmbito da UFC que no entendimento do Reitor são consideradas ações afirmativas. (UFC, 2005b).

Entre os anos de 2005 e 2006 o debate continuou. Uma das ações do GTPAA foi promover o I Ciclo de Debates Sobre Políticas de Ações Afirmativas para discutir a questão entre a comunidade universitária. Como resultado o grupo elaborou um relatório que continha parecer favorável à implementação de um sistema de cotas na UFC e que incluía uma série de ações com o objetivo de viabilizar o programa nessa instituição.

Conforme o relatório, não haveria prejuízo para a qualidade acadêmica, uma vez que o acesso permaneceria classificatório. A proposta recomendava a existência de um valor mínimo de pontuação para que os estudantes beneficiários das cotas fossem aprovados no Vestibular. Caso a UFC autorizasse a reserva de vagas, as cotas abrangeriam estudantes oriundos de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência motora, auditiva ou visual, dessa forma esses seriam as minorias sociais contempladas por essa política na UFC.

Os professores responsáveis pelo relatório realizaram um levantamento sobre o perfil do alunado da UFC e mostrou que, no ano de 2005, estudantes pardos e negros eram maioria dentre os estudantes de origem popular (58%). Ao analisar a distribuição destes alunos por curso na UFC, verificou-se baixíssimo índice desses estudantes em cursos como Direito, Psicologia, Farmácia e Odontologia. Logo, concluíram que eles não fazem parte do corpo discente de Medicina, por exemplo, assim como de outros cursos de graduação da área da saúde (GTPAA, 2006).

Segundo o parecer do GTPAA, tratava-se de uma política de discriminação positiva e “uma oportunidades de promover socialmente outras medidas universalistas. Esta medida é importante no atual contexto para que esses segmentos tenham a chance de construir referenciais de poder e sucesso, a partir de pessoas semelhantes a elas” (UFC, 2006).

Assim, depois de quase doze meses de debates públicos e discussões o GTPAA encaminhou o relatório produzido ao CEPE, entrando em pauta no dia 09 de agosto de 2006. E, mesmo com o parecer em prol das cotas do Grupo, os conselheiros foram contrários à proposta de implementar cotas para o ingresso nos cursos de graduação da UFC, com um resultado de 19 votos contrários e 4 favoráveis (NASCIMENTO, 2011).

Para a hierarquia suprema da UFC, o principal argumento era de que a universidade já desenvolvia ações afirmativas suficientes para os seus discentes e que, portanto, não era obrigada a adotar mais uma, que nesse caso tratar-se-ia da reserva de vagas. Assim, por serem parte do rol de medidas consideradas de ações afirmativas, as cotas foram equiparadas a programas de assistência estudantil. O que leva a conclusão de que na UFC, a proposta de adoção de uma política com reserva de vagas não obteve tanta importância e consideração por parte do Conselho Universitário. Possivelmente, por que a implantação demandaria uma reestruturação maior da Universidade, principalmente na ampliação das políticas já existentes, o que poderia se traduzir em aumento de recursos para esse setor, além do conservadorismo que reside nas instituições o que também contribuiu para a não adoção de um sistema de cotas, há uma década.

Nascimento (2011) aponta duas justificativas fundamentais pelo indeferimento da proposta de um sistema de cotas na UFC: a falta de garantia de financiamento por parte do Ministério da Educação e de uma legislação que garantisse estes recursos para a implantação de um sistema de ações afirmativas, que, segundo o Reitor, inviabilizaria o sucesso dos estudantes ingressos pela reserva de vagas.

Além disso, o Projeto de Lei nº 3627/2004 que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior tramitava no Congresso Nacional e ainda não havia sido aprovado, argumento alegado pelo Reitor, que explicou ser oportuno para que a UFC pudesse ir melhorando e quando a lei fosse aprovada a universidade estaria mais preparada.

Para o CEPE, a ampliação do acesso ao ensino superior precisava seguir, até mesmo porque naquele momento as universidades públicas estavam sendo impelidas para aderirem ao REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Porém, embora ciente de que a adesão ao programa estava sujeita ao cumprimento de suas metas como aumentar o número de matrícula em 50%, em cada curso de graduação, de estudantes provenientes de escolas públicas, o Magnífico Reitor, referindo-se ao REUNI,

chama a atenção para o fato de que diversas medidas de ação afirmativa precisam ser devidamente desenvolvidas por quem aderir a Reforma, no entanto, ele esclarece que a mesma nada diz sobre a obrigatoriedade de implementação de política de Cotas (UFC, 2005).

Até a promulgação da Lei 12.711/2012 que torna a reserva de vagas para estudantes da escola pública, negros e indígena obrigatória nas IFES, a Universidade Federal do Ceará não havia implementado nenhum mecanismo em seu processo seletivo de modo a ampliar o acesso a esses estudantes.

Como mostrado aqui em outro momento, antes da Lei, a adesão a políticas de ações afirmativas nos processos seletivos de Universidades por todo o País só crescia, das 59 universidades federais existentes 36, ou seja, 61% ofereciam alguma modalidade de ação afirmativa direcionada para a inclusão social e racial no sistema de graduação do ensino superior. (REDE GLOBO DE TELEVISÃO, 2012).

Na UFC, os responsáveis por emitir a decisão de implementar a política de cotas no período anterior à Lei federal decidiram que as condições de permanência dos estudantes de condições sociais desfavorecidas dentro da universidade era de fato mais importante que ampliar o ingresso para eles. Sendo assim, a decisão que pareceu razoável para o Conselho era assegurar os que já estavam inseridos no ambiente acadêmico. Resta saber se os possíveis “beneficiários” – invisibilizados nesse processo – concordariam com tamanha deliberação, uma vez que não foi encontrado qualquer registro de articulação do grupo responsável por debater o tema das cotas na universidade com estudantes da rede pública de ensino.

Assim, a opção na UFC foi pelo comodismo e conveniência com o *status quo* vigente, sob a justificativa de que na universidade os estudantes pobres e pretos já existiam em certa proporção, sem levar em consideração os cursos que esses estudantes estavam inseridos. Em contrapartida, quando se refletiu sobre a possibilidade do estudante de menor renda ingressar em cursos “elitizados”, de alta seletividade decorrente da taxa de concorrência nos processos seletivos e também do prestígio social da carreira, foi a preocupação com os altos custos com materiais nesses cursos que obteve maior relevância.

Embora o Reitor tenha reconhecido que do ponto de vista do perfil socioeconômico as universidades federais são realmente excludentes e entre os conselheiros ser consenso de que a universidade deveria ser mais inclusiva, naquele momento foram unânimes em dizer que seria “premature” implementar uma política de cotas na UFC. A grande preocupação colocada referia-se a manutenção e assistência do aluno na instituição, tendo sido dado como exemplo o caso do curso de Odontologia, “onde o estudante gasta em média, por semestre,

800 (oitocentos) a 1.000 (mil) reais, na compra de equipamentos, que são de uso pessoal”. (UFC, 2005b, p. 5).

Verifica-se que no período em que se discutia a proposta de adoção de cotas na UFC, o debate promovido não foi suficiente para convencer o CEPE a implementar. Também não compreenderam que estratégias de permanência e cotas são ações que se sobrepõem e por isso devem fazer parte da mesma política de ação afirmativa. E que o aumento dos recursos da universidade com a adesão ao REUNI deveria contribuir tanto para a ampliação como permanência de uma quantidade maior de estudantes menos favorecidos distribuídos de forma mais equitativa em todos os cursos da UFC²³.

A UFC, até aquele momento, demonstrava, como observa Haguette (2008), “querer ser branca ou não querer ser incomodada por esse problema menor da desigualdade social” (HAGUETTE, 2008).

Ítalo Gurgel, Coordenador de Comunicação da Universidade em 2006, ao comentar a decisão do CEPE, de não implementar um sistema de cotas, admitiu que a posição da UFC frente a essa questão foi a de esperar pela decisão do Congresso Nacional (UFC, 2006).

Santiago (2008), em artigo que faz uma reflexão sobre a discussão da implantação das políticas afirmativas na UFC, cita a percepção de uma das entrevistadas, membro do GTPAA, que dizia já serem esperadas as reações conservadoras dos docentes e dirigentes universitários, mas que foi surpresa perceber esta atitude também no meio estudantil (SANTIAGO, et al. 2008).

Com efeito, em matéria publicada na revista da UFC, *Universidade Pública*, em 2005, acerca da temática das ações afirmativas, a maior parte dos estudantes universitários citados na matéria posicionaram-se contrários à política de cotas por não acreditar que essas contribuam efetivamente para solucionar o problema da exclusão social no país e que a saída é a melhoria do ensino público.

Tais visões e posicionamentos, tanto de professores como de estudantes, expressam o quanto elitista é o ambiente universitário da UFC. Ora, se lá estão os filhos da classe média e alta, dos quais muitos são filhos de professores e outros provêm das melhores escolas particulares, cuja mensalidade custa uma fortuna, poder-se-ia perguntar se esses estudantes poderiam expressar pontos de vistas diferentes da sua condição de origem, se a reprodução do discurso de classe dominante é vital para assegurar a posição de dominante em qualquer que seja o espaço da esfera social?

²³ Em 2004, o orçamento da UFC passou de R\$ 18 milhões para R\$ 25 milhões (MIRANDA, 2004).

Na etapa de pesquisa de campo, diversos professores se explicaram por que eram contrários a política de cotas; a maioria dos discursos reproduzia os argumentos que já foram citados aqui. No entanto, durante uma conversa com um professor do curso de engenharia civil, depois de repetir várias vezes que o mérito deve ser o único critério permitido para ingressar na universidade, em um momento de espontaneidade, ele deixou escapar que “por conta das cotas meu filho tirou nota para entrar na UFC, mas teve que estudar na UNIFOR”²⁴.

Em cursos como engenharia civil, direito, medicina, por exemplo, as cotas são uma opção bastante eficaz. Nesses cursos, além da alta demanda, existe também acirrada concorrência na classificação, promovida, em geral, por estudantes da escola particular, o que contribui para que no processo seletivo tradicional muitos candidatos mesmo com alta pontuação sejam excluídos do processo. É um problema de limite de vagas, mas que tornam mínimas as chances de ingresso para o estudante de escola pública.

Com o sistema de reserva de vagas, pode-se dizer que essa competição tornou-se mais justa, na medida em que permite a candidatos de origens sociais semelhantes concorrerem entre si com notas, embora inferiores, condizente com a maioria dos demais colegas. Importante ressaltar que o motivo dos estudantes que hoje são beneficiários das cotas não ingressarem antes se dá pela mesma razão dos candidatos com notas altas serem desclassificados do processo seletivo é um problema de limite de vagas que existe nas universidades e que, portanto, não se trata de incompetência intelectual, comprometimento do princípio meritocrático dentre outros argumentos utilizados para justificar posicionamentos contrários à política de cotas.

Assim, na UFC os vários argumentos desencadeados nas discussões a respeito da implantação de um sistema cotas na UFC foram, de acordo com Santiago, et al. (2008), basicamente os observados na literatura, nos debates e eventos que tinham as ações afirmativas em universidades como tema, entre eles: quebra do princípio da meritocracia, rebaixamento da qualidade acadêmica, dúvidas quanto à legalidade das cotas, impossibilidade de definição idônea da raça, ineficiência das medidas para corrigir problemas estruturais como a baixa qualidade do ensino básico público, impactos financeiros e culturais das medidas (SANTIAGO, et al. 2008).

²⁴ UNIFOR – Universidade de Fortaleza. Considerada a única universidade particular de ensino superior do estado do Ceará e, segundo Ranking Universitário Folha (2014), a melhor instituição de ensino particular das regiões Norte e Nordeste. O que é importante de se notar é que, mesmo não conseguindo ingressar nas universidades públicas, os estudantes de condições socioeconômicas mais abastadas têm a oportunidade de cursar o ensino superior em instituições privadas bastantes conceituadas, o que não é possível para o estudante pobre.

Na ocasião da reunião do Conselho para votar a proposta de uma política de cotas, o Magnífico Reitor, Renê Barreira, ao questionar o elitismo da UFC, defende que não é justo “culpar a universidade pela exclusão social”. Conforme ele, “ela se dá muito antes do jovem ingressar no Ensino Superior” (UFC, 2005b). Lembrou ainda do pouco investimento no ensino superior no Ceará e dos apenas 15% de jovens, na faixa etária de 18 a 24 anos, que frequentam uma universidade federal no País.

Argumento certamente válido, já que, dificilmente alguém, em plena consciência, se atreveria a tomar para si a missão de tornar refutável a hipótese de que a exclusão social seja culpa da universidade. Porém, é na universidade onde se percebe um afunilamento maior das desigualdades existentes na Sociedade, daí toda a polêmica que rodeou o processo de implementação de reserva de vagas nessas instituições. Para Santos (2012),

As universidades públicas tornaram-se o lócus privilegiado na sociedade brasileira para se entender a forma como discursos de manutenção de *status* e poder apareciam na esfera pública. Lugar de reprodução das desigualdades, a academia teve que sair das suas vetais e responder com proposta e ações. (SANTOS, 2012, p. 14).

A prática das políticas de ações afirmativas especificamente o sistema de reserva de vagas no ambiente universitário foi caracterizado pelo dissenso daí os momentos de tensões, conflitos e a efervescência gerado em torno dessas políticas, pois são mecanismos que tocam em “verdades” naturalizadas socialmente, que se expressam por meio de questões políticas e ideológicas, além de revelar estruturas de poder que definem privilégios raciais e de classe existentes nas práticas de todas as instituições de ensino do País.

Em busca de desvendar a influência dos privilégios culturalmente herdados, Bourdieu (2014) observa que o peso da hereditariedade cultural, frente à escola e à cultura, “é tão grande que nele se pode encerrar-se de maneira exclusiva sem ter necessidade de excluir, pois tudo se passa como se somente fossem excluídos os que se excluem” (BOURDIEU, 2014, p. 44).

O autor coloca ainda que a ação dos determinismos pode ser ainda mais impiedosa quanto mais ignorada for a extensão de sua eficiência. Por isso,

Que não há maneira melhor de servir ao sistema acreditando combatê-lo do que imputar unicamente às desigualdades econômicas ou a uma vontade política todas as desigualdades diante da escola. O sistema de educação pode na verdade assegurar a perpetuação do privilégio unicamente pelo jogo de sua própria lógica; dito de outra forma, ele pode servir aos privilégios sem que os privilégios tenham que se servir dele: [...] toda reivindicação que tende a autonomizar um aspecto do sistema de ensino, ainda que se tratando do ensino superior na sua totalidade [...] serve objetivamente ao sistema e a tudo o que serve ao sistema, pois basta esses fatores agirem, da escola

maternal ao ensino superior, para assegurar a perpetuação do privilégio social. (BOURDIEU, 2014, p. 45).

Sem dúvida, o fato de ter uma experiência universitária faz muita diferença no que se refere à redução do impacto das mazelas originárias por conta das condições de desigualdades tão presentes na nossa vida social. Certamente, ingressar em uma conceituada universidade pública como a UFC agrega uma série de valores na vida de qualquer jovem, ainda mais se ele for originário de um ambiente onde prevalecem as mais variadas facetas da desigualdade, sendo esse um caminho possível para a superação.

Dada à complexidade e diversidade das sociedades contemporâneas, o desafio que tem sido posto à universidade, a propósito, nada modesto, é o de que é preciso assumir um papel maior na sociedade, função que vai além da instituição propriamente dita. Em um mundo onde predomina o modelo de desenvolvimento informacional, a educação e o acesso a graus de ensino cada vez mais elevados ganha centralidade. Porto e Régnier (2003) revelam que além do acesso ao ensino em níveis mais elevados ser uma exigência econômica também é um indicador do grau de democracia e justiça social. E mais,

Recentemente vêm se tornando, com o avanço do capitalismo, em uma variável cultural que atua na composição das identidades dos indivíduos – é uma aspiração, um objeto de expectativa e de desejo com capacidade de projetar, simbolicamente, as pessoas em direção a um futuro em aberto. (PORTO; REGNIER, 2003, p.6).

No processo de discussão acerca da adoção ou não de um sistema de reserva de vagas na UFC se sobressaiu o discurso baseado em suposições sem qualquer embasamento empírico, bem como o conservadorismo que nela reside. Além de que as discussões promovidas não foram suficientes para a obtenção de um parecer favorável. O processo revelou relações de poder na medida em que posicionamentos e discursos prevaleceram sobre outros, apesar do intenso esforço dos integrantes do GTPAA em levantar dados e elaborar um programa viável o mesmo foi indeferido.

Em 2008, o pró-reitor Custódio Almeida, representando a UFC, justificou a posição da universidade quanto às cotas, em um site de notícias, disse que não havia “demanda da sociedade cearense”. (REDE GLOBO DE TELEVISÃO, 2012).

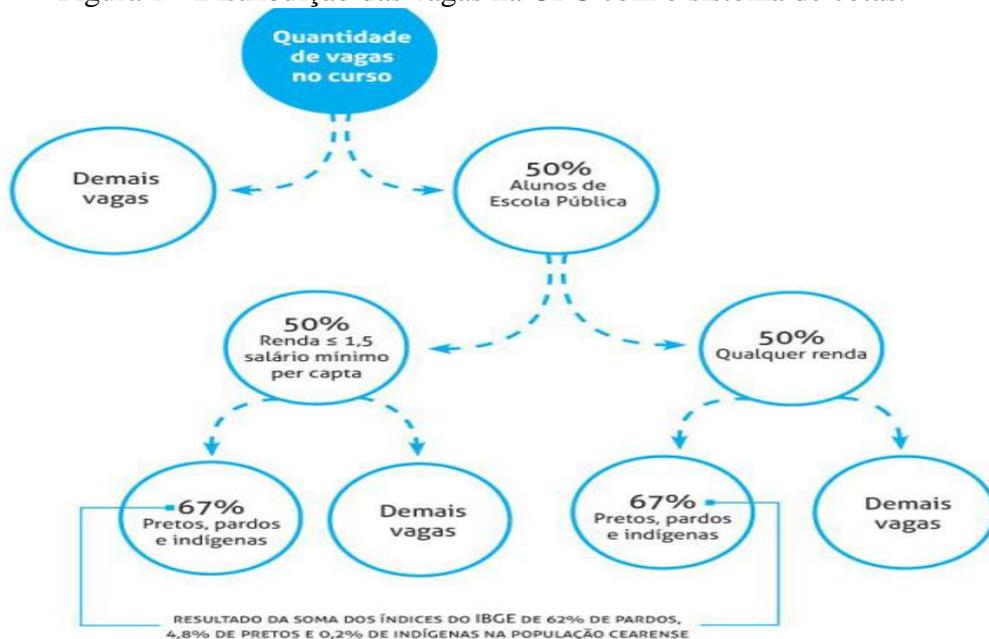
A opção na UFC foi aguardar a decisão do Congresso Nacional a respeito do projeto de Lei que regulamentava as cotas e que naquele momento tramitava nessa instância.

Assim, seis anos se passaram, até que a Lei de Cotas fosse aprovada e a UFC instituísse a política de cotas. A conclusão é de que caso não existisse uma Lei, a UFC ainda levaria mais alguns anos para implementar notável política.

Após a promulgação da Lei 12.711/2012 que torna a reserva de vagas para estudantes da escola pública, negros e indígena obrigatória nas universidades federais brasileiras, a UFC, para o processo seletivo de 2013, adotou o percentual mínimo prescrito na Lei de 12,5% com a justificativa de que o orçamento da universidade para o próximo ano já tinha sido aprovado. Portanto, conforme o Magnífico Reitor Jesualdo Farias “seria irresponsabilidade aplicar o percentual de 50% já no ano seguinte, tendo em vista que o orçamento da universidade não previu a despesa” (UFC, 2012). Ainda segundo o Reitor, o percentual de 12,5% representou na UFC um universo de 789 estudantes distribuídos de forma igualitária em todos os cursos de graduação. (ADUFC, 2013).

Por lei, as universidades federais teriam até 2016 para reservar metade das vagas em cada curso de graduação para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio na rede pública de ensino. Assim, a UFC se antecipa ao prazo e, em vez de adotar 25%, percentual previsto para 2014, aprova o total de 50% das vagas que ficaram distribuídas conforme figura abaixo.

Figura 1 - Distribuição das vagas na UFC com o sistema de cotas.



Fonte: (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013).

Desde que a reserva de vagas foi implantada, a UFC tem registrado aumento na quantidade de estudantes egressos da rede pública de ensino. O que já vinha acontecendo. Em entrevista Jesualdo Farias destacou o impacto positivo da adoção do ENEM e afirmou que a porcentagem de alunos oriundos de escola pública antes da adoção do exame era de cerca de 22% e que em 2012 o percentual subiu para de 36% (ADUFC, 2013).

Segundo o anuário estatístico da UFC de 2015, com base nos dados de 2014, em 2011, dos estudantes matriculados, 23,7% estudaram o ensino médio de forma integral em escolas públicas, em 2014, esse percentual subiu para 53,2%, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 5 – Tipo de escola do ensino médio dos candidatos inscritos do SISU/UFC – 2011 a 2014.

Especificação	2011		2012.1		2012.2		2013		2014	
Pública	1.339	23,7%	1.272	27,9%	428	24,7%	2.250	33,2%	2.934	53,2%
Maior parte pública	190	3,4%	154	3,4%	57	3,3%	216	3,2%	122	2,2%
Privada	3.876	68,7%	2.948	64,6%	1.190	68,5%	4.066	59,9%	2.323	42,2%
Maior parte privada	232	4,1%	186	4,1%	59	3,4%	247	3,6%	132	2,4%
Outros	6	0,1%	4	0,1%	2	0,1%	6	0,1%	-	-
Total	5.643	100%	4.564	100%	1.736	100%	6.785	100%	5.511	100%

Fonte: Anuário estatístico da UFC (2015).

Portanto, com a implantação da política de cotas na UFC esse aumento da média geral da presença de estudantes da escola pública deverá continuar, vale destacar, que a distribuição desses estudantes no interior dos cursos se dará de maneira mais equitativa, de forma, a garantir também a eles, acesso aos cursos de alto prestígio e concorrência acirrada, bem como oferta de carreiras promissoras.

Assim, de modo a conhecer o perfil dos beneficiários da política de reserva de vagas na UFC, a subseção a seguir apresenta uma série de dados dos estudantes de seis cursos de graduação que ingressaram por dois meios de seleção com cotas e sem cotas.

3.1 Os Cotistas na UFC

De modo geral, as políticas de ação afirmativa implementadas nos processos seletivos das universidades brasileiras têm proporcionado notável mudança nos perfis sociais dos discentes, particularmente nos cursos mais elitizados. Nesse sentido, no caso específico da Universidade Federal do Ceará (UFC), tornou-se bem mais frequente ouvir dos que frequentam esse espaço – estudantes, professores e funcionários em geral – comentários acerca dessa modificação. Posto que, com a adoção de políticas afirmativas, de modo mais específico a política de reserva de vagas, possibilitou às pessoas negras, bem como aqueles oriundos dos estratos mais baixos da sociedade brasileira, ingressar na educação superior pública, o que paulatinamente vem contribuindo nessa mudança do perfil do estudante universitário. Se antes a composição dos cursos tendia à homogeneidade de estudantes brancos, proveniente de escolas privadas, o que poderíamos chamar de sistema de cotas de

facto, como propõe Barrozo (2004)²⁵, no momento atual começa haver na universidade maior diversidade da composição étnica, o que tornou o ambiente universitário um pouco mais parecido com a nossa sociedade.

Os estudantes que optam por ingressar pelo sistema de cotas não são alunos de formação precária, até porque, como observa Silva e Silvério (2013), muitas das nossas escolas privadas oferecem uma formação tão ruim quanto às públicas, e são, inclusive, piores em quesitos como cidadania e altruísmo (SILVA, SILVÉRIO, 2013, p. 17).

O objetivo dessa seção é descrever o perfil dos estudantes cotistas e não cotistas em seis cursos da Universidade Federal do Ceará são eles, por ordem crescente de concorrência e prestígio: pedagogia, psicologia, arquitetura, direito, engenharia civil e medicina.

Essa descrição traz informações sobre a origem escolar dos estudantes, a escolaridade dos pais, a renda familiar, a experiência de trabalho, a satisfação com o curso escolhido, a qualificação do desempenho acadêmico, além de dados sobre o relacionamento com os colegas de turma.

De início, a ideia era formar três grupos diferentes com os cursos selecionados sob a justificativa de que o perfil dos estudantes nos cursos apresentariam diferenças significativas, por exemplo: O grupo A seria composto pelos discentes – cotista e não cotista – do curso de medicina, o grupo B formado pelos estudantes dos cursos: arquitetura, engenharia civil, direito e psicologia e o grupo C com os estudantes do curso de Pedagogia. Porém, devido ao fato de não ter sido encontrado diferenças que pudessem justificar tal idealização, a análise será feita por cada curso de forma a comparar cotista e não cotista no interior de cada um. Por fim, realizar-se-á uma análise comparativa dos estudantes cotistas e não cotistas a partir dos dados analisados. Recapitulando que a fonte dos dados é um questionário aplicado com uma turma de estudantes que ingressaram em 2014.

O uso da categoria “grupo” associado aos termos “cotista” e “não cotista” é um conceito de existência meramente sociológica, pois, na prática dificilmente se encontrará esse tipo de associação. Nos cursos pesquisados, de modo geral, verifica-se que há pouquíssima identificação dos estudantes que ingressam por meio das cotas com o termo cotista, ou seja, o estudante cotista prefere não mencionar esse atributo no meio universitário depois do seu

²⁵A partir do autor é possível compreender que o sistema de cotas sempre existiu no Brasil de forma a beneficiar somente os estudantes brancos, de acordo com Barrozo (2004) as vagas na universidade são "reservadas em monopólio àqueles que a sociedade brasileira, na distribuição que faz de bens e oportunidades, beneficia de modo estruturalmente sistemático discriminatório daqueles que exclui". (BARROZO, 2004, p. 135).

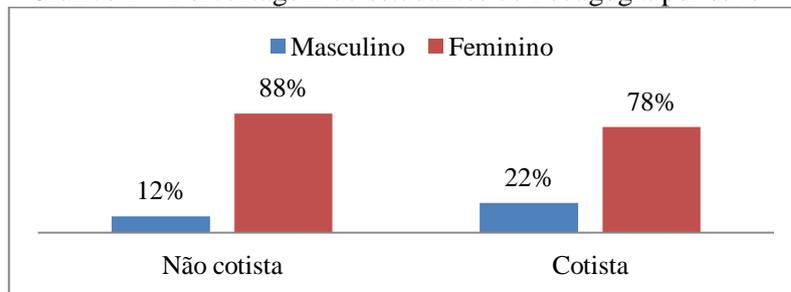
ingresso. Acredita-se que o receio tenha haver com a possibilidade de ser alvo de estigmas e discriminação já conhecidas antes mesmo de ingressar na universidade.

3.1.1 *Pedagogia*

O grupo dos estudantes de pedagogia aqui analisado é formado por 32 (trinta e dois) estudantes cotistas e 35 (trinta e cinco) estudantes não cotistas. Entre eles, a presença feminina é dominante.

O gráfico 1 mostra que no grupo dos estudantes cotistas, as mulheres representam um total de 78%, enquanto que entre os não cotistas a porcentagem é de 88%.

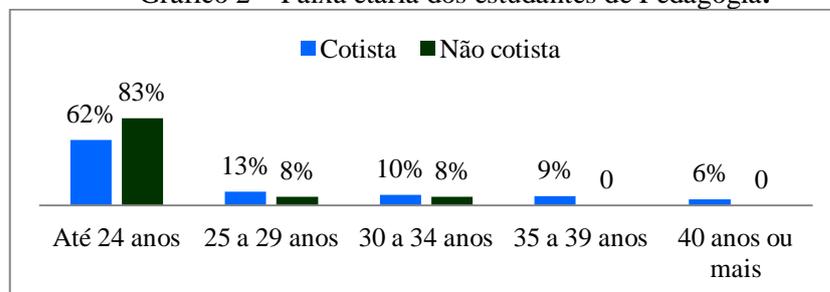
Gráfico 1 – Porcentagem de estudantes de Pedagogia por sexo²⁶



Fonte: dados da pesquisa.

Com relação à faixa etária, a maior parte dos discentes de pedagogia estão na faixa de até 24 anos. Ao comparar cotista e não cotista, verifica-se que a proporção de estudantes com essa idade é maior entre os segundos, enquanto que nas demais faixas os cotistas são maioria. Logo, a partir dos dados do gráfico 2, pode-se concluir que os estudantes mais jovens estão entre os que ingressam por meio da ampla concorrência.

Gráfico 2 – Faixa etária dos estudantes de Pedagogia.

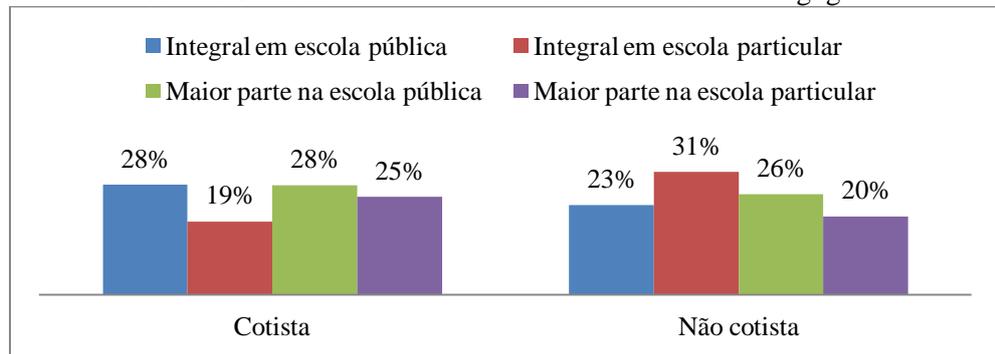


Fonte: Dados da pesquisa.

²⁶ Todos os gráficos foram elaborados pela autora, com base nos dados obtidos do questionário aplicado.

Ao analisar a formação primária destes estudantes, particularmente o tipo de escola onde concluíram os anos de estudos referentes ao ensino fundamental, observa-se que entre os cotistas a predominância é das escolas da rede pública. Quanto aos não cotistas, como mostra o gráfico 3 a maior parte desses estudantes são proveniente de escola particular. Observa-se também que a proporção de estudantes desse último grupo que cursaram o ensino fundamental em escolas da rede pública, de forma integral ou em parte, é quase igual a quantidade dos que estudaram em escolas particulares.

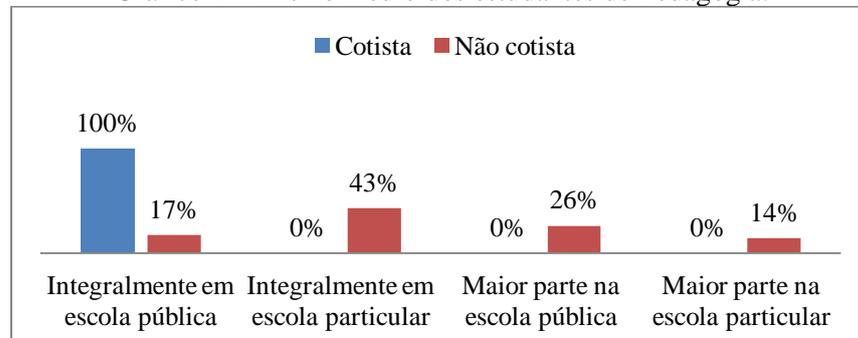
Gráfico 3 – Ensino fundamental dos estudantes de Pedagogia.



Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere à conclusão da educação básica, como já fora abordado aqui, o estudante que pretende utilizar-se da política de cotas precisa ter concluído o ensino médio, de forma integral, em escolas da rede pública de ensino. Assim, todo o estudante beneficiário das cotas provém de escolas dessa rede de ensino. Quanto aos não cotistas do curso de pedagogia, 17% responderam ter cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas, mas não se utilizaram da reserva de vagas para ingressar no curso.

Gráfico 4 – Ensino médio dos estudantes de Pedagogia.

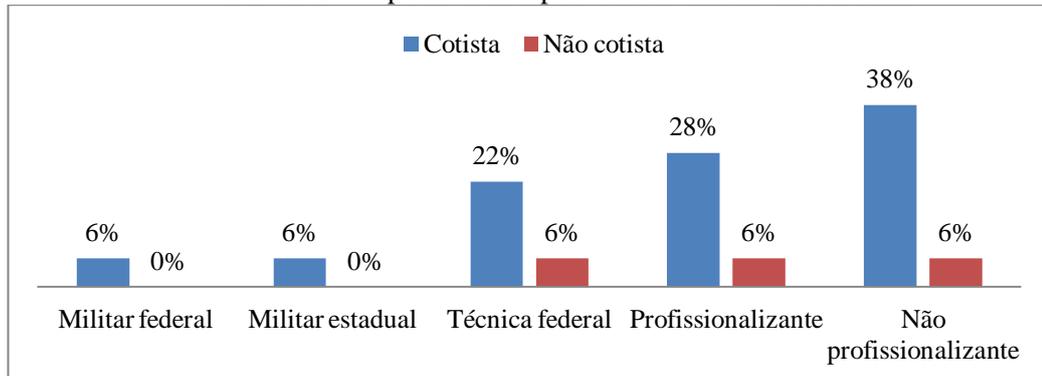


Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação ao tipo de escola pública que os cotistas de pedagogia frequentaram durante o ensino médio a que se sobressai entre eles é a não profissionalizante, seguidas das

escolas profissionalizantes. Quanto aos 17% dos estudantes não cotistas que também estudaram o ensino médio integralmente na rede pública, o tipo de escola que mais se destaca é a técnica federal (6%), profissionalizante (6%) e não profissionalizante (6%), como se observa no gráfico a seguir.

Gráfico 5 – Tipo de escola pública dos estudantes cotistas.

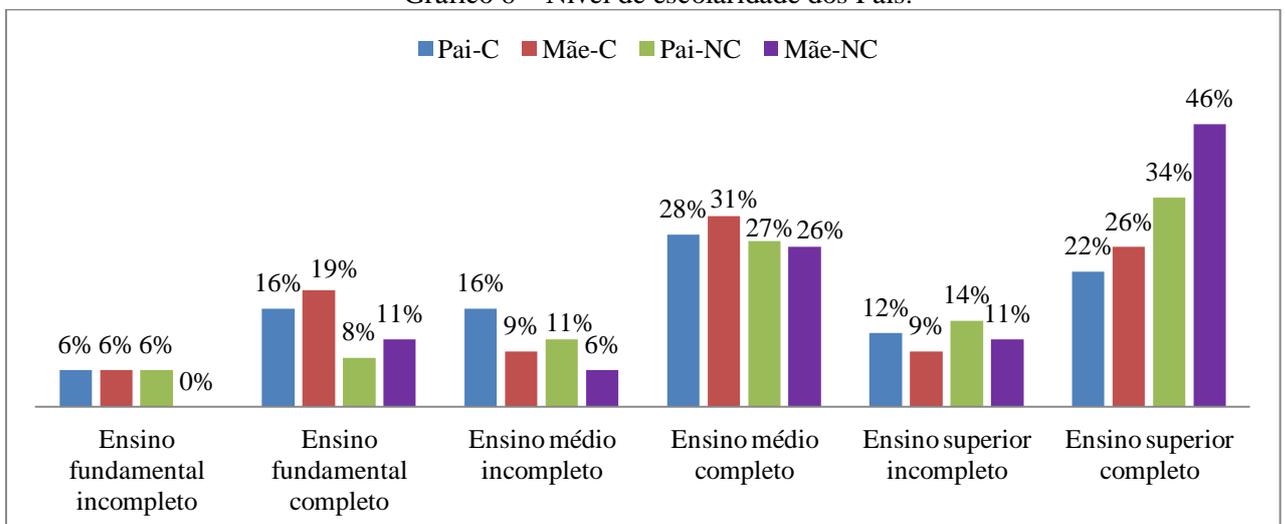


Fonte: Dados da pesquisa.

No gráfico seguinte têm-se os dados relativos ao nível de escolaridade familiar dos estudantes do curso de pedagogia. Nota-se que entre os cotistas 28% têm pai com ensino médio completo e 31% mãe com esse mesmo grau de ensino. Ao passo que entre os pais dos estudantes não cotistas, predomina formação de nível superior em ambos os cônjuge.

Conforme o gráfico a seguir, a análise do grau de escolarização familiar mostra que as mães são maioria entre os estudantes que possuem pais com educação superior completa. Nota-se ainda que o percentual de não cotistas que tem mãe com essa formação é quase o dobro do que se verifica entre os estudantes cotistas.

Gráfico 6 – Nível de escolaridade dos Pais.

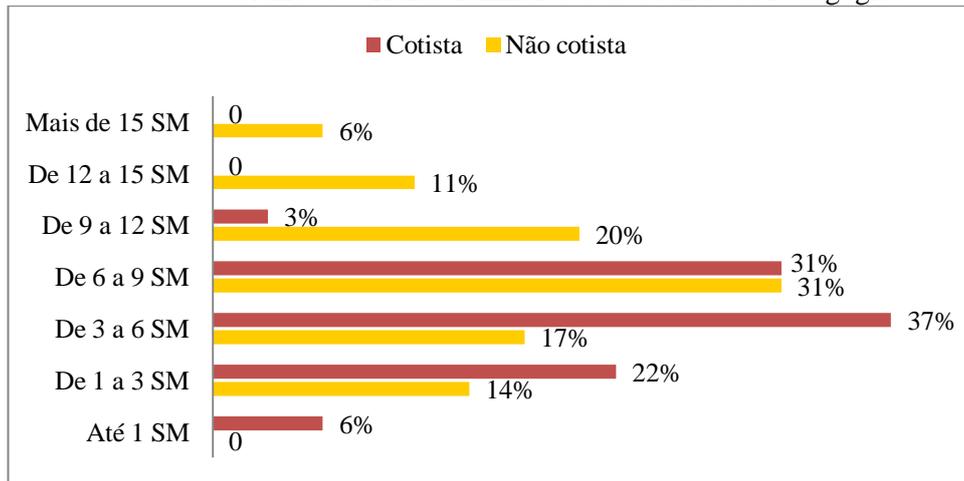


Fonte: Dados da pesquisa.

Pai-C = Pai cotista, **Pai-NC** = Pai não cotista, **Mãe-C** = Mãe cotista, **Mãe-NC** = Mãe não cotista.

Em relação às características socioeconômicas dos estudantes de pedagogia, obteve-se que 31% dos cotistas e não cotistas possuem limite de rendimento familiar de seis a nove salários mínimos. Todavia, no grupo cotista a maioria (37%) são provenientes de famílias que recebem de três a seis salários (gráfico 7).

Gráfico 7 – Renda familiar dos estudantes de Pedagogia.

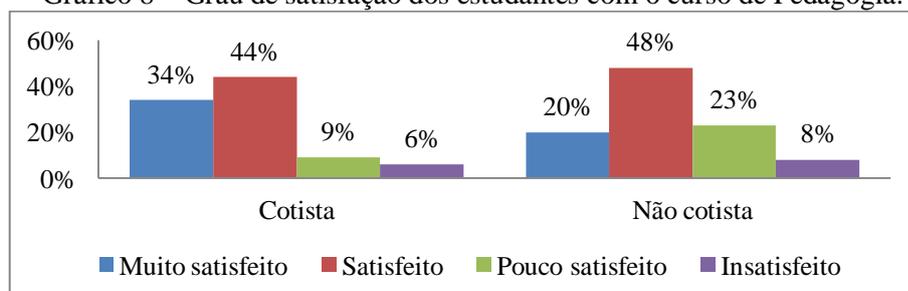


Fonte: Dados da pesquisa.

No tocante a experiência de trabalho antes do ingresso na universidade, 34% dos cotistas responderam que já trabalharam. Entre os não cotistas esse percentual é de 26%. Quanto a trabalhar, além de estudar na UFC, relativo ao primeiro grupo, 22% disseram que sim, no segundo grupo, essa avaliação corresponde a 14% dos pesquisados.

Referente à satisfação com o curso de pedagogia e considerando as categorias *muito satisfeito* e *satisfeito* como “satisfeito” e *pouco satisfeito* e *insatisfeito* apenas como “insatisfeito” tem-se que os estudantes cotistas apresentam-se mais satisfeito e menos insatisfeito que os não cotistas.

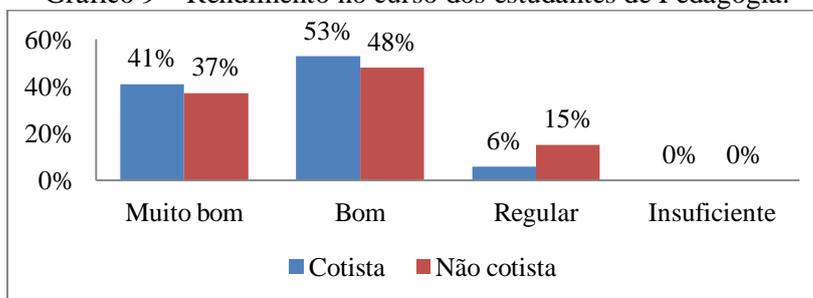
Gráfico 8 – Grau de satisfação dos estudantes com o curso de Pedagogia.



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao rendimento no curso, de acordo com os dados do gráfico abaixo, a avaliação que se tem dos estudantes é que a maioria deles considera como bom e outro percentual significativo respondeu que o rendimento é muito bom.

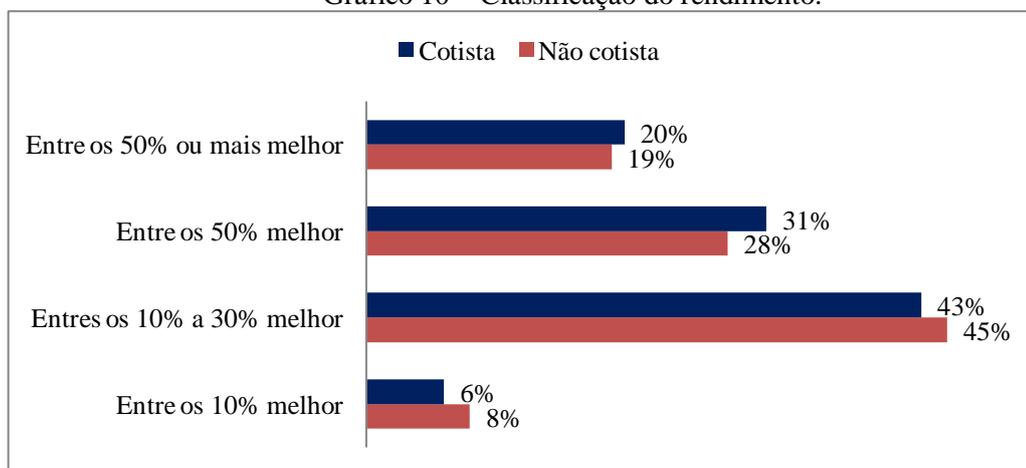
Gráfico 9 – Rendimento no curso dos estudantes de Pedagogia.



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao classificarem o rendimento com base nos demais colegas de turma, a maioria dos estudantes cotistas (43%) e dos não cotistas (45%) se autotransferem na posição entre os 10 a 30% melhores do curso, ver o gráfico abaixo.

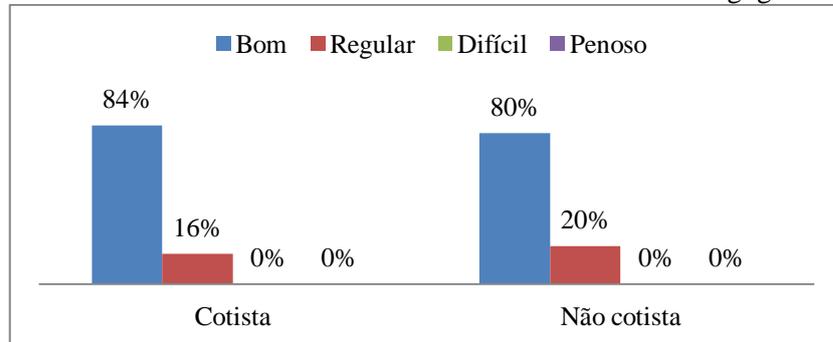
Gráfico 10 – Classificação do rendimento.



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 11 mostra a avaliação dos estudantes acerca do relacionamento com os demais colegas de turma, como se pode ver, a maior parte deles responderam que a relação é boa.

Gráfico 11 – Relacionamento entre os estudantes de Pedagogia.



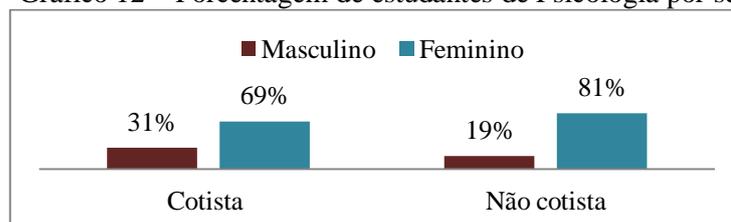
Fonte: Dados da pesquisa.

Logo, a partir do que se colocou sobre os estudantes de pedagogia, tem-se que a maioria é do sexo feminino com idade de até 24 anos. A escola pública prevalece entre os cotistas, tanto no ensino fundamental quanto no nível médio, já entre os não cotistas, apesar de 23% dos estudantes terem cursado o nível fundamental integralmente na rede pública, a maioria, ou seja, 31% são provenientes de escola particular, onde a maioria desses estudantes concluíram seus estudos do ensino médio. Entre os cotistas, nota-se predominância de pais com ensino médio, enquanto que, entre os não cotistas, prevalece pais com nível superior. A renda familiar dos primeiros é de três a seis salários e, de seis a nove salários mínimos, entre os segundos. Registrou-se também que os cotistas apresentam-se mais satisfeito e menos insatisfeito com o curso que os estudantes não cotistas. Ambos consideram o rendimento como bom e se autoclassificam entre os 10% a 30% melhores do curso.

3.1.2 Psicologia

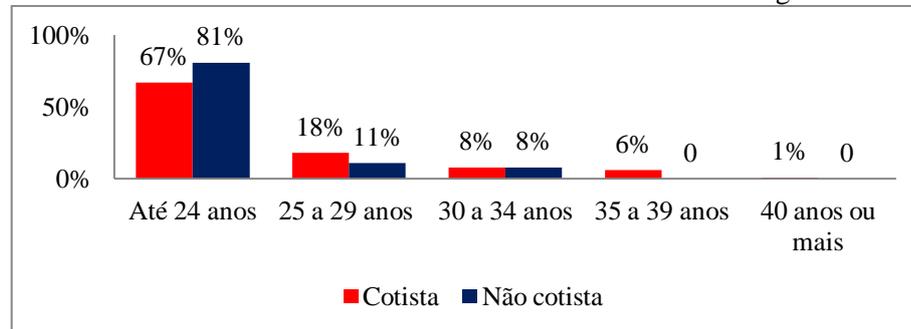
Neste curso, responderam ao questionário 71 (setenta e um) estudantes, sendo 35 do grupo cotista e 36 não cotistas. Verificou-se que entre esses estudantes a maioria pertence ao sexo feminino, assim como a faixa etária de até 24 anos de idade, como mostra os gráficos 12 e 13.

Gráfico 12 – Porcentagem de estudantes de Psicologia por sexo.



Fonte: Dados da pesquisa.

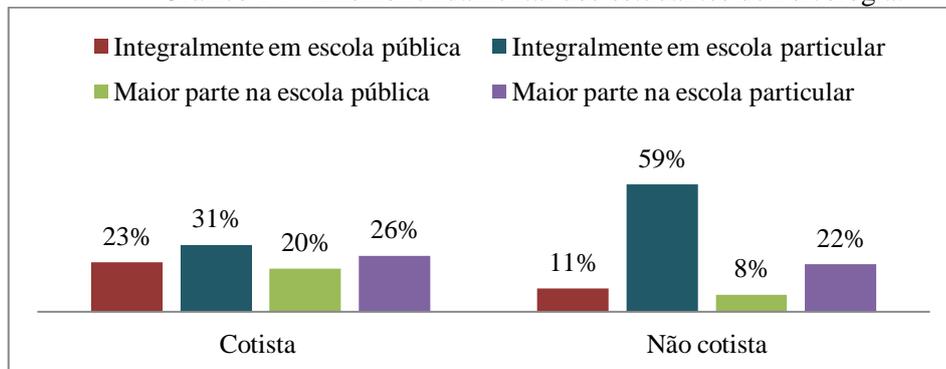
Gráfico 13 – Faixa etária dos estudantes de Psicologia.



Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere à escolaridade de nível fundamental, os dados do gráfico 14 demonstram que a proporção de estudantes cotistas que cursaram os anos de estudos referentes a esse grau de ensino, de forma completa, em escolas particulares é maior que os que frequentaram integralmente a escola pública. Observa-se ainda que entre os estudantes que estudaram a maior parte do ensino fundamental em escolas privadas o percentual de cotista supera a quantidade de não cotista. Entre os que frequentaram integralmente a escola particular, 31% são cotistas e 59% não cotistas (gráfico 14).

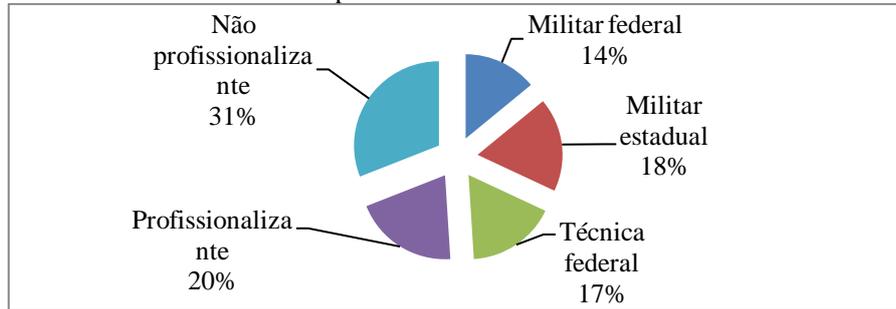
Gráfico 14 – Ensino fundamental dos estudantes de Psicologia.



Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação ao ensino médio dos estudantes cotistas, a maioria provém de escolas públicas do tipo não profissionalizantes (31%) seguidas das profissionalizantes (20%), que tem localização na capital e no interior do Estado (Gráfico 15).

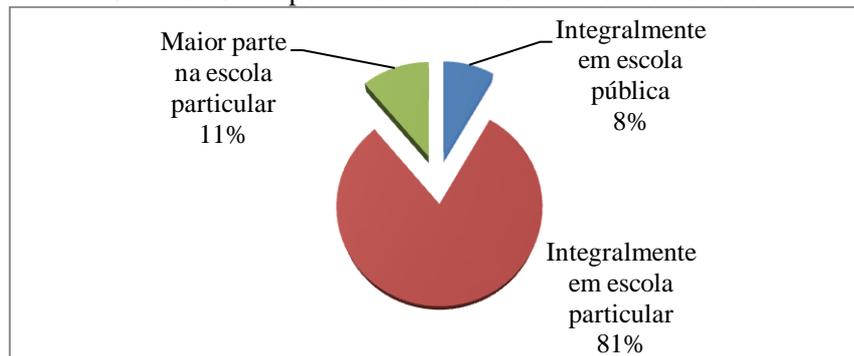
Gráfico 15 – Tipo de escola dos estudantes cotistas.



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto aos não cotistas, cerca de 80% dos estudantes cursaram o ensino médio, de forma integral, em escolas privadas, 11% estudaram a maior parte neste tipo de escola e 8% são provenientes da escola pública, de modo mais específico, da escola militar federal (3%), assim como da técnica federal (5%).

Gráfico 16 – Tipo de escola dos estudantes não cotistas.

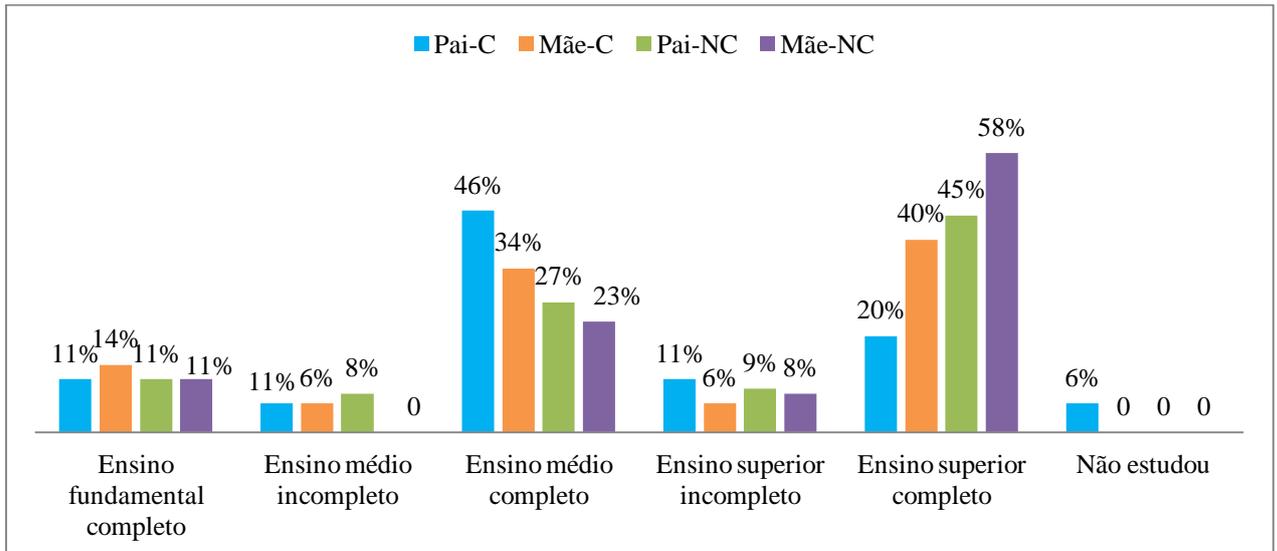


Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à escolaridade familiar, conforme análise dos dados, entre os estudantes cotistas predominam pais com formação de nível médio e mães com ensino superior completo.

No que tange aos não cotistas, a predominância é de pais com formação superior, conforme dados do gráfico abaixo. Ressalta-se que não houve dados para pais com ensino fundamental incompleto.

Gráfico 17 – Nível de escolaridade dos Pais.

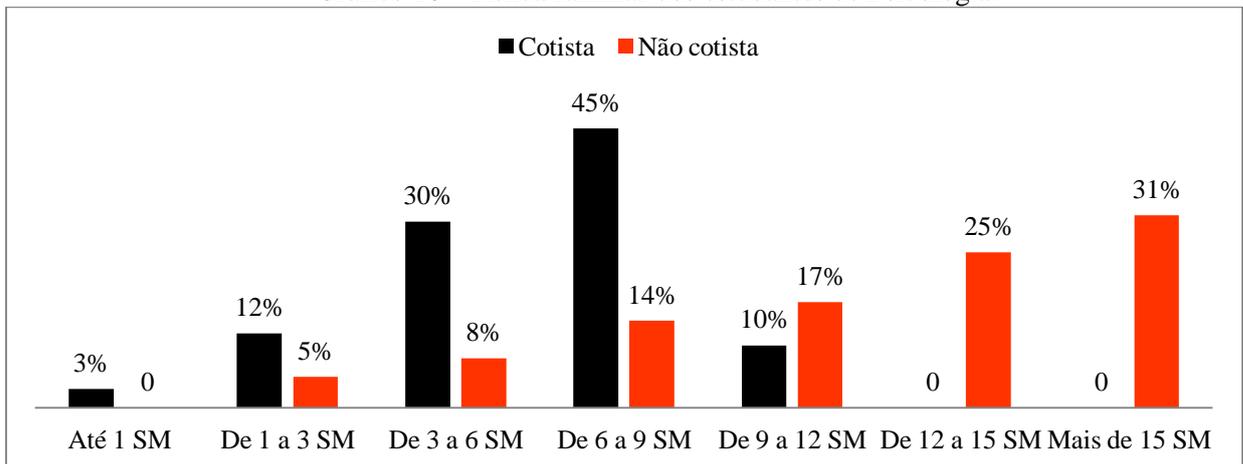


Fonte: Dados da pesquisa.

Legenda: **Pai-C** = Pai cotista, **Pai-NC** = Pai não cotista, **Mãe-C** = Mãe cotista, **Mãe-NC** = Mãe não cotista.

Em relação à renda familiar dos estudantes, o gráfico 18 mostra que entre os cotistas a maioria tem rendimento mensal de seis a nove salários mínimos, enquanto que entre os estudantes não cotistas, aproximadamente 56% provém de famílias com renda acima de doze salários mínimos, desse percentual, 31% recebem mais de quinze salários, como mostra os dados a seguir.

Gráfico 18 – Renda familiar dos estudantes de Psicologia.

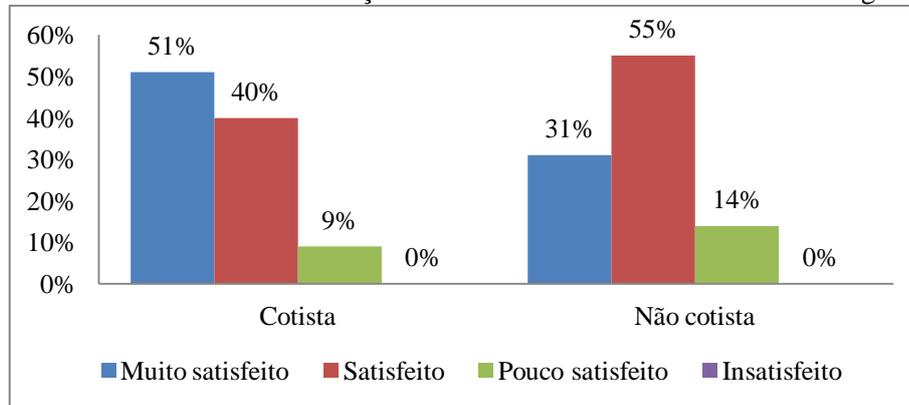


Fonte: Dados da pesquisa.

No curso de psicologia o percentual de estudantes que ainda não trabalharam é de 66% entre os estudantes cotistas e de 72% entre os não cotistas. Dos que trabalham e estudam 20% pertencem ao primeiro grupo e 11% ao segundo.

Quanto à satisfação com o curso de Psicologia, entre os cotistas, a maior proporção de estudantes responderam que estão muito satisfeito e, entre os não cotistas, a maioria considerou-se satisfeito (Gráfico 19).

Gráfico 19 – Grau de satisfação dos estudantes com o curso de Psicologia.

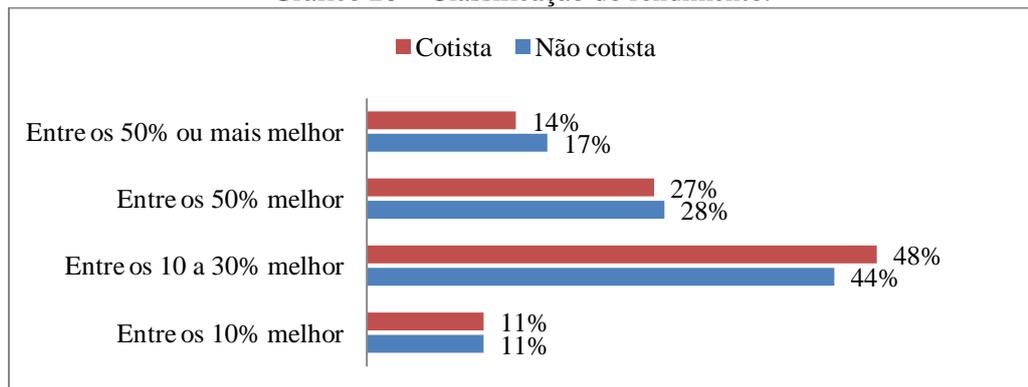


Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao rendimento no curso, os cotistas avaliaram-no de forma que entre eles 43% classificaram o rendimento como muito bom enquanto que 57% julgaram bom. Para os não cotistas, 33% consideram o rendimento como muito bom, 55% bom e 11% qualificaram como regular.

Quanto à percepção dos estudantes da posição que seu rendimento ocupa em relação aos demais colegas, observa-se no gráfico 20 que cotista e não cotista classificam-se de forma similar e que a maioria posiciona-se entre os 10% a 30% melhor.

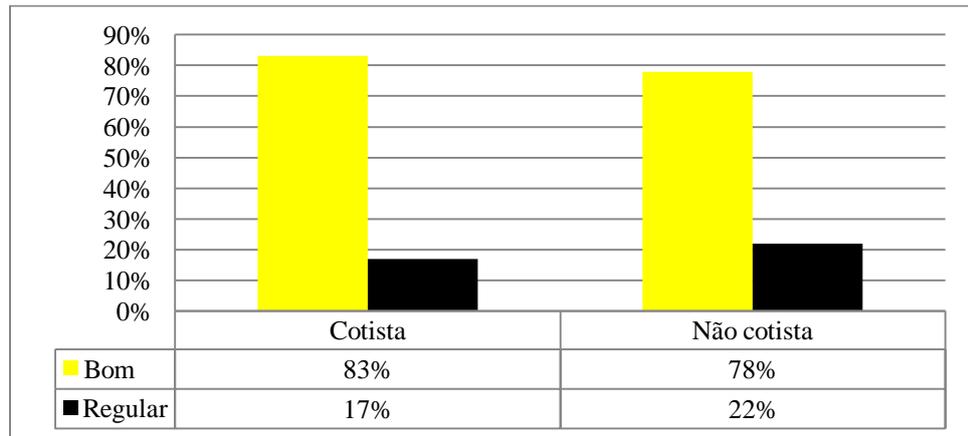
Gráfico 20 – Classificação do rendimento.



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao relacionamento com os colegas de turma, 83% dos estudantes cotistas avaliaram-no como bom e 17% como sendo regular. Entre os não cotistas, essa avaliação corresponde a 78% e 22%, respectivamente.

Gráfico 21 – Relacionamento entre os estudantes de Psicologia



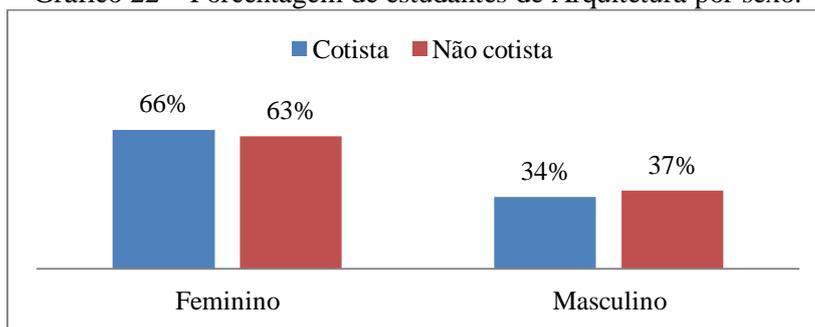
Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, a partir do que foi analisado sobre os discentes de Psicologia, conclui-se que os estudantes são jovens e, predominantemente, do sexo feminino. Cursaram o nível fundamental em escolas particulares. No ensino médio, 8% do grupo não cotistas estudaram por completo em escolas públicas, porém não optaram pelas cotas como forma de ingresso. Em relação à escolaridade familiar, entre os cotistas predomina pai com nível médio e mãe com ensino superior, nível que favorece os pais dos estudantes não cotistas. A renda familiar dos cotistas é de seis a nove salários e dos não cotistas é superior a quinze salários. O grau de satisfação com o curso é mais elevado entre os estudantes cotistas, assim como a percepção acerca do rendimento no curso. Quanto à classificação, cotista e não cotista posiciona seu rendimento de forma bastante similar e a maioria classificaram-se entre os 10 a 30% estudantes com os melhores rendimentos.

3.1.3 Arquitetura

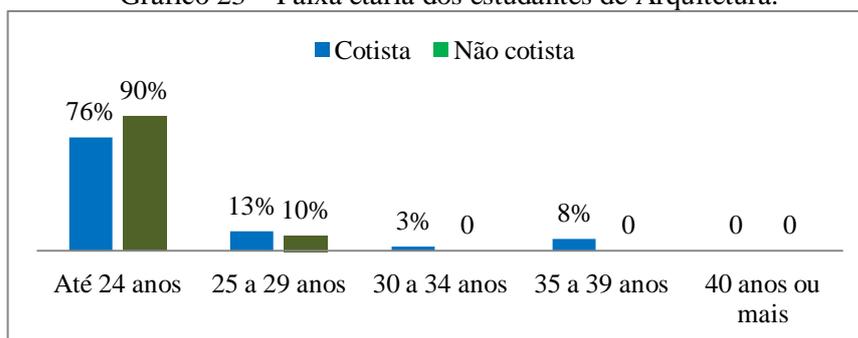
Neste curso, tem-se um grupo formado por 54 (cinquenta e quatro) estudantes, 25 (vinte e cinco) são cotistas e 29 (vinte e nove) não cotistas. Como se pode observar no gráfico 22, entre os estudantes de arquitetura a maioria é mulher na faixa etária de até 24 anos.

Gráfico 22 – Porcentagem de estudantes de Arquitetura por sexo.



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 23 – Faixa etária dos estudantes de Arquitetura.

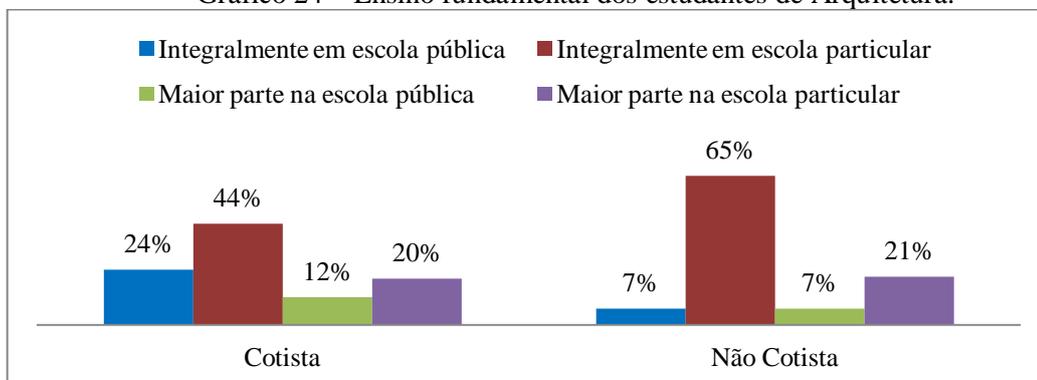


Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação ao tipo de escolas onde esses estudantes realizaram o ensino fundamental, a partir dos dados do gráfico 24 verifica-se que a maioria dos discentes de arquitetura estudaram integralmente esse nível de ensino em escolas particulares, inclusive os cotistas (44%).

No que se refere à escolaridade de nível médio, os não cotistas realizaram seus estudos de forma integral em escolas da rede privada de ensino, sem exceção.

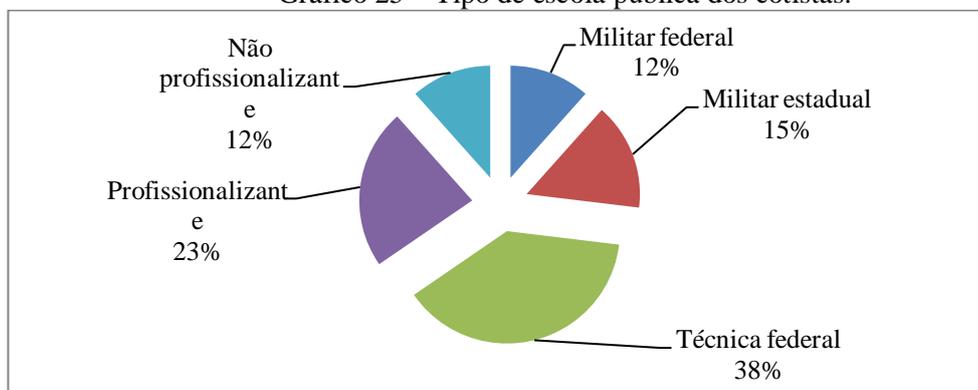
Gráfico 24 – Ensino fundamental dos estudantes de Arquitetura.



Fonte: Dados da pesquisa.

No que concerne ao ensino médio dos cotistas, o gráfico 25 demonstra que o tipo de escola pública mais frequentada por esses estudantes é a técnica federal (38%), em seguida, a profissionalizante (23%), que são administradas pelo Estado.

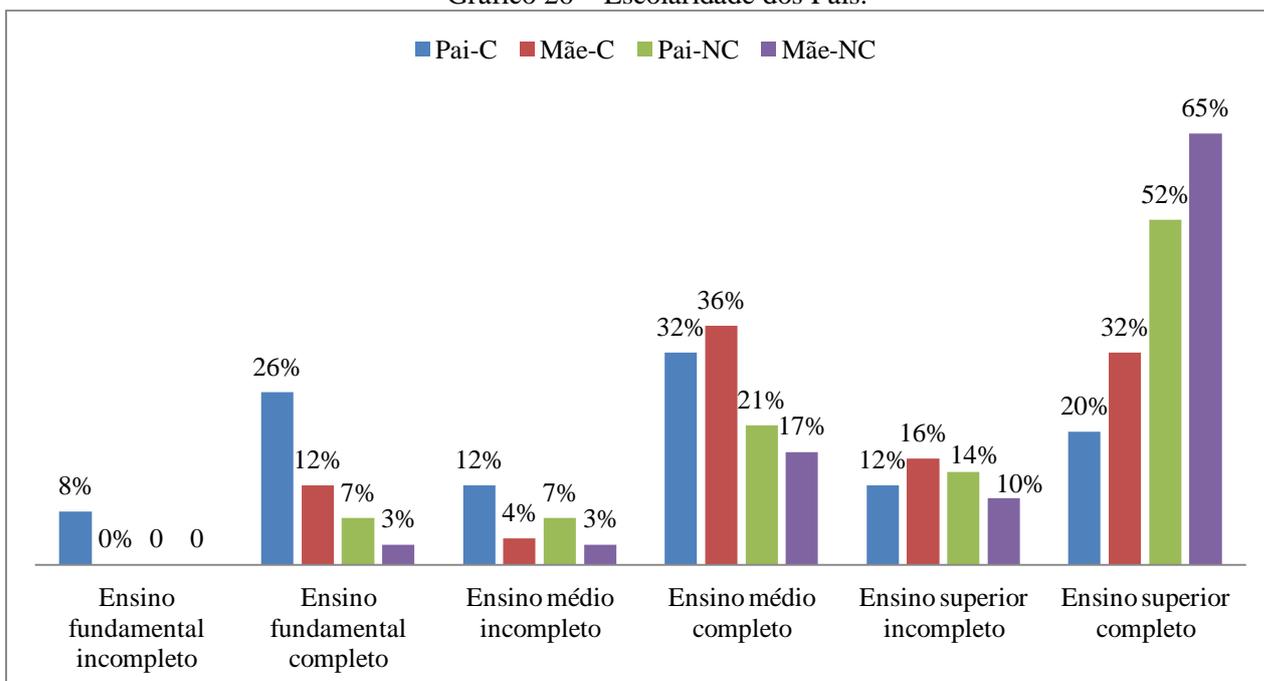
Gráfico 25 – Tipo de escola pública dos cotistas.



Fonte: Dados da pesquisa.

No tocante à escolaridade familiar, segue que para a maioria dos cotistas do curso de arquitetura prevalece nível médio completo para os pais, enquanto que entre os não cotistas predomina pais com nível superior. Verifica-se ainda entre os cotistas o percentual de 32% de mães também com formação superior.

Gráfico 26 – Escolaridade dos Pais.

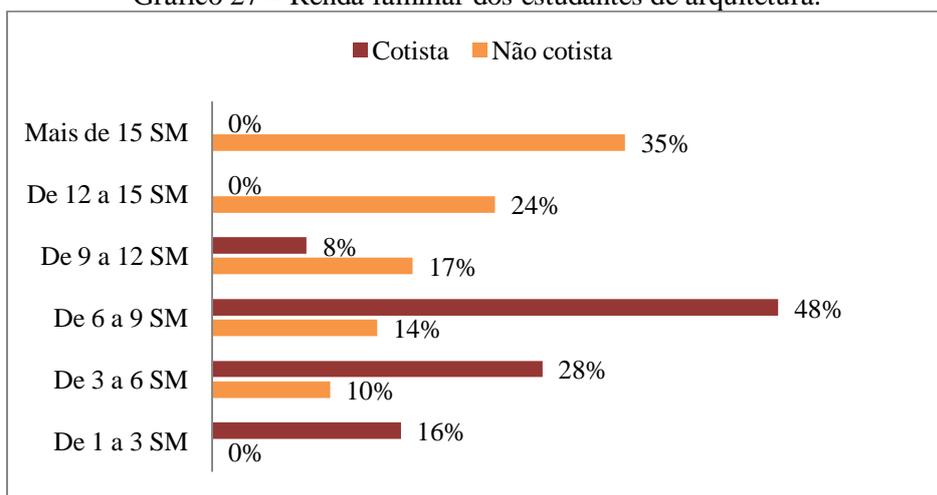


Fonte: Dados da pesquisa.

Pai-C = Pai cotista, **Pai-NC** = Pai não cotista, **Mãe-C** = Mãe cotista, **Mãe-NC** = Mãe não cotista.

Quanto à renda familiar dos estudantes de arquitetura, verifica-se que na faixa dos que recebem de seis a nove salários mínimos estão a maior quantidade de cotistas e nos ganhos superior a quinze salários encontra-se a maioria dos não cotistas, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 27 – Renda familiar dos estudantes de arquitetura.

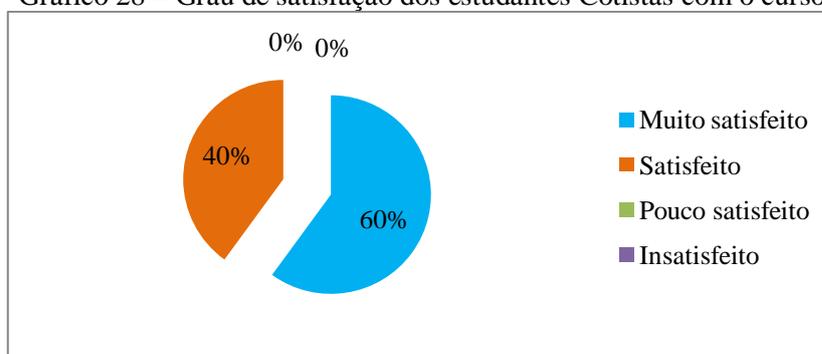


Fonte: Dados da pesquisa.

Neste curso, 32% dos estudantes cotistas responderam que já trabalharam, entre os não cotistas, o percentual é de 17%. Sobre trabalhar e estudar, relativo ao primeiro grupo, 20% dos pesquisados responderam que conciliam ambas as atividades. Do segundo grupo, não há estudantes que trabalham e estudam ao mesmo tempo.

Em relação à satisfação com o curso de arquitetura, entre os cotistas a percepção satisfatória abrange cerca de 100% dos estudantes que responderam está muito satisfeito (60%) ou satisfeito (40%) com o curso, como se observa no gráfico 28.

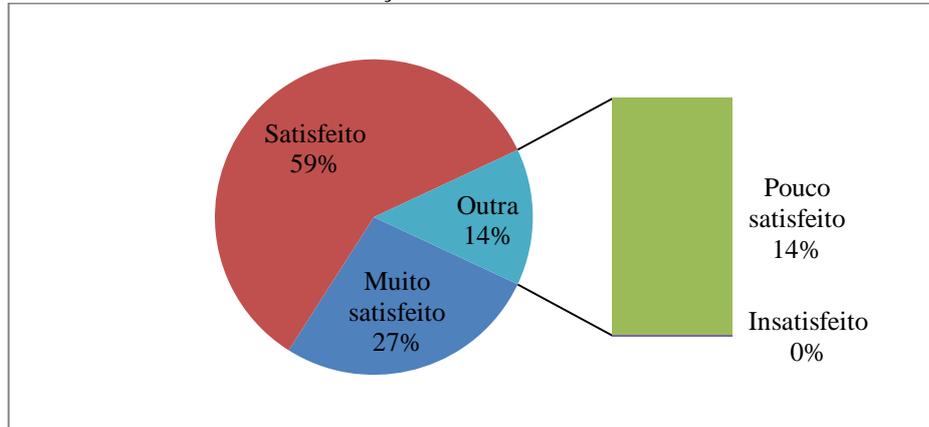
Gráfico 28 – Grau de satisfação dos estudantes Cotistas com o curso



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação aos não cotistas, a percepção para a maior parte dos estudantes é de satisfação (59%), porém, 14% responderam que estão pouco satisfeito com o curso (ver gráfico 29).

Gráfico 29 – Grau de satisfação dos estudantes não cotistas com o curso

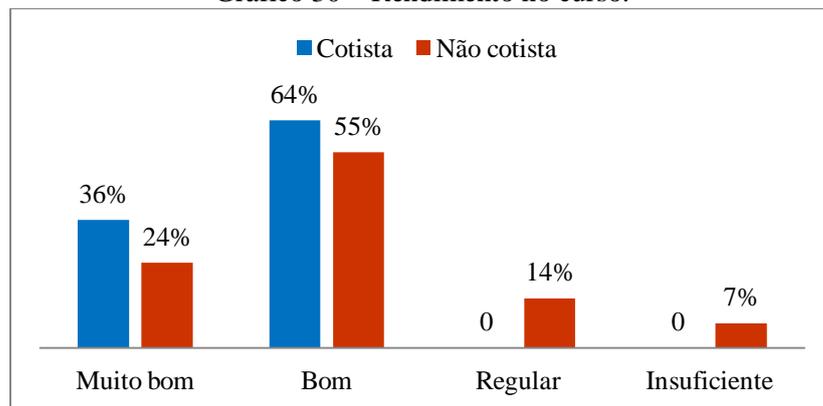


Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto aos motivos da insatisfação com o curso de arquitetura, os estudantes apontam, principalmente, à falta de profissionalismo dos professores e de funcionários em geral, pouco material bibliográfico, bem como falta de instrumentos para aulas técnicas.

Com relação à avaliação do rendimento no curso, a maioria dos estudantes analisaram como bom. Todavia, cerca de 21% dos estudantes não cotistas qualificaram seu rendimento no curso como regular ou insuficiente, é o que mostra os dados do gráfico 30.

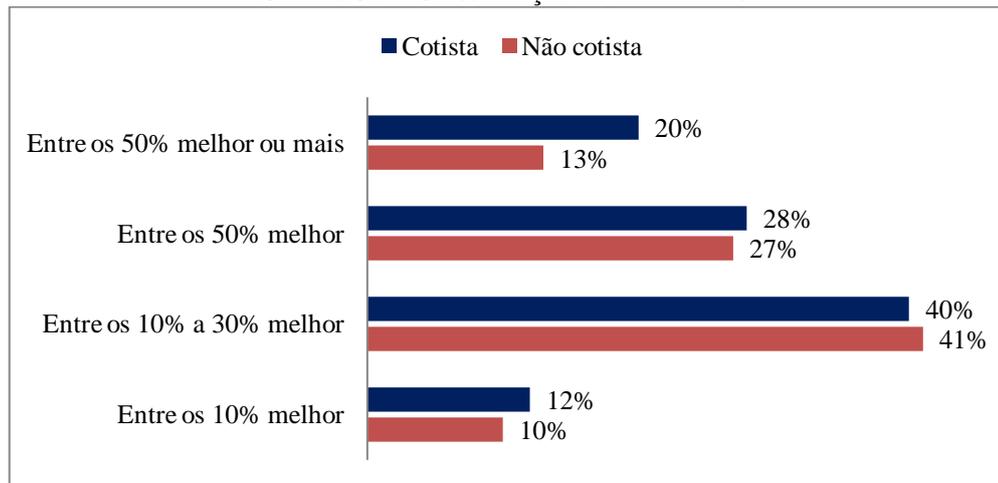
Gráfico 30 – Rendimento no curso.



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à classificação do rendimento, evidencia-se no gráfico 31 que a maioria dos estudantes posicionaram-se entre os 10 a 30% melhor. Destaca-se também a posição dos 50% melhor com o rendimento de 28% dos estudantes cotistas e 27% não cotistas.

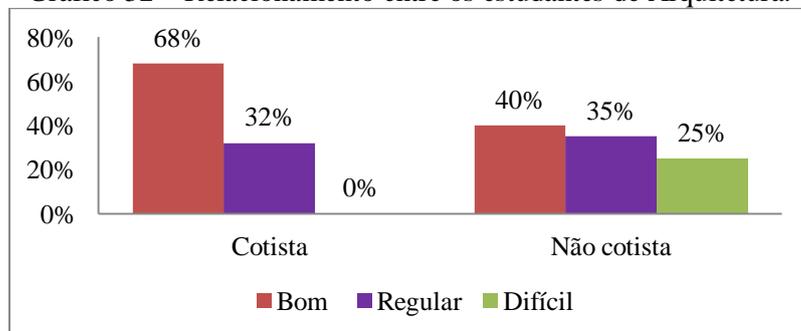
Gráfico 31 – Classificação do rendimento.



Fonte: Dados da pesquisa.

No tocante ao relacionamento com os colegas de turma, entre os cotistas, 68% desses estudantes avaliaram como bom enquanto que 32% qualificaram como regular. Entre os não cotistas, os dados para essa avaliação correspondem a 40% e 35%, respectivamente. Ademais, 25% desses estudantes analisaram a relação com os demais colegas como difícil.

Gráfico 32 – Relacionamento entre os estudantes de Arquitetura.



Fonte: Dados da pesquisa.

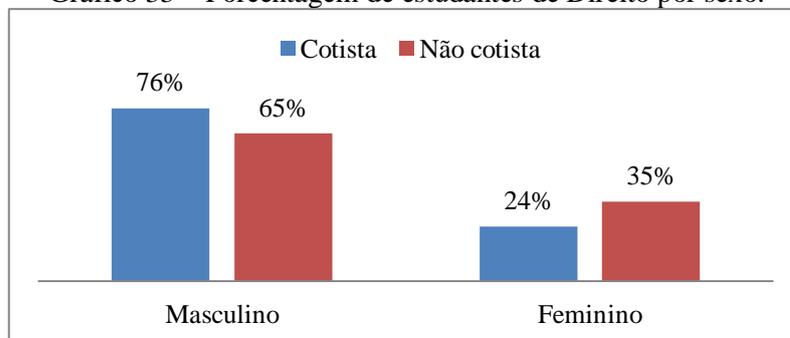
Portanto, conforme os resultados obtidos sobre os discentes do curso de arquitetura, verificou-se que entre eles o sexo feminino é predominante e que no ensino fundamental frequentaram escolas da rede privada, inclusive os cotistas que durante o ensino médio cursaram em escola técnica do tipo federal. Em relação aos não cotistas, o ensino médio foi realizado integralmente em escolas particulares, sem exceção. Quanto à escolaridade familiar, entre os cotistas predomina pais com ensino médio, enquanto que entre os não cotistas prevalece pais com formação de nível superior. A renda familiar dos cotistas é de seis a nove salários e dos não cotistas é superior a quinze salários. A maioria dos estudantes não exercem

atividades remuneradas e consideram-se satisfeitos com o curso que avaliam ter rendimento bom posicionado entre os 10% a 30% melhor.

3.1.4 Direito

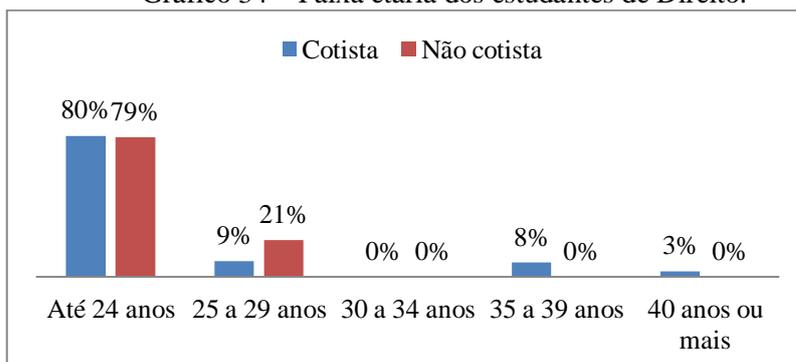
Esse curso está representado por um total de 54 (cinquenta e quatro) discentes, sendo 25 (vinte e cinco) cotistas e 29 não cotistas. Observa-se entre eles predominância do sexo masculino (gráfico 33), assim como de jovens na faixa etária dos 24 anos de idade (gráfico 34).

Gráfico 33 – Porcentagem de estudantes de Direito por sexo.



Fonte: Dados da pesquisa.

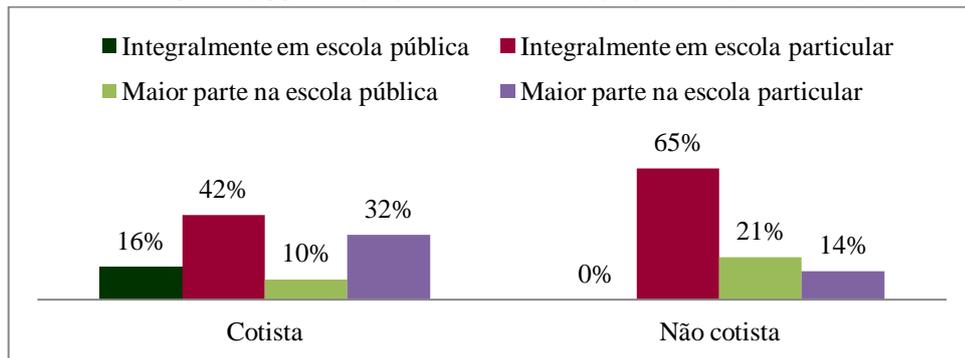
Gráfico 34 – Faixa etária dos estudantes de Direito.



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao ensino fundamental, a maioria dos estudantes de direito cursaram-no de modo integral em escolas particulares. Assim, a proporção é de 42% entre os cotistas e de 65% entre os não cotistas que frequentaram a rede privada nessa etapa de ensino, conforme dados abaixo.

Gráfico 35 – Ensino fundamental dos estudantes de Direito.



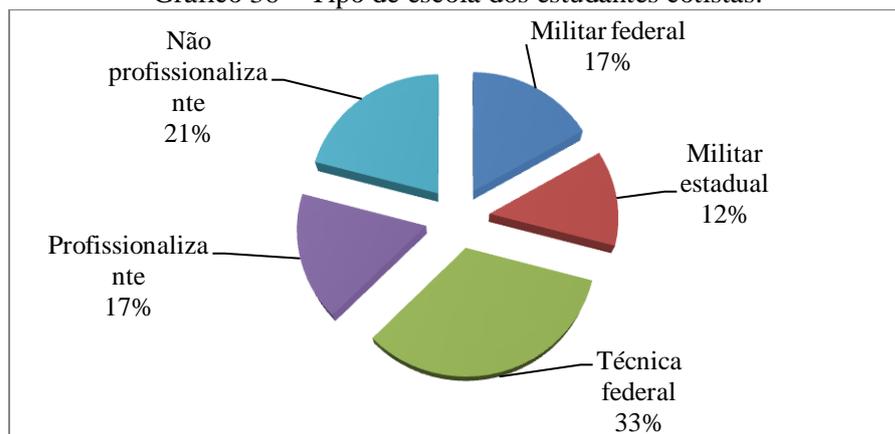
Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação ao ensino médio, 90% dos estudantes não cotistas concluíram seus estudos, de forma integral, em escolas privadas e 10% responderam ter cursado, de forma parcial essa escolaridade nessa rede de ensino.

Em geral, os estudantes que almejam ingressar na faculdade logo após o término da educação básica, de modo frequente, procuram a escola particular para cursar o segundo e terceiro ano do ensino médio como uma forma de aumentar as chances de ingresso na universidade.

Quanto ao ensino médio dos estudantes cotistas, a maioria é egresso do Instituto Federal (IFCE). De acordo com o gráfico abaixo, as escolas profissionalizantes e não profissionalizantes também registraram percentual elevado de estudantes no curso de direito.

Gráfico 36 – Tipo de escola dos estudantes cotistas.

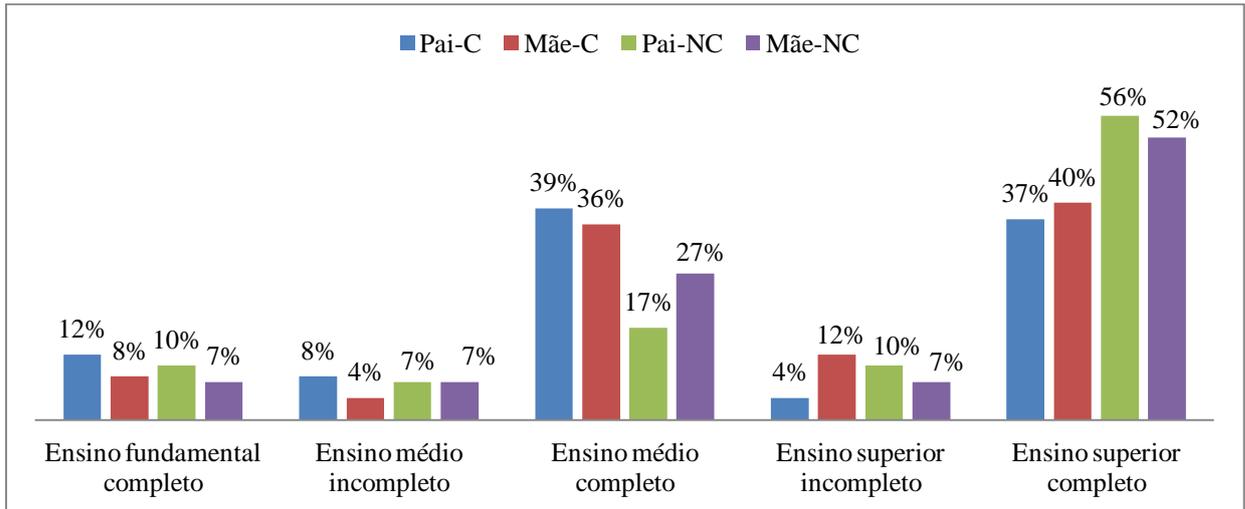


Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao nível de instrução familiar, conforme o gráfico 37, entre os estudantes não houve dados para pais com níveis de estudos referente ao ensino fundamental incompleto. Verifica-se que 39% dos cotistas tem pai com ensino médio completo e 40% possuem mãe

com formação de nível superior completo. Importante mencionar que, embora o nível médio sobressaia entre os pais dos cotistas, evidencia nesse curso aumento da proporção de pais com formação de nível superior completo, a porcentagem é de 37%, a mais alta encontrada entre os cursos investigados. Note-se ainda que mesmo o nível superior sendo predominante entre as mães dos cotistas, a proporção de não cotista com mães com essa formação é o dobro.

Gráfico 37 – Nível de escolaridade dos Pais.

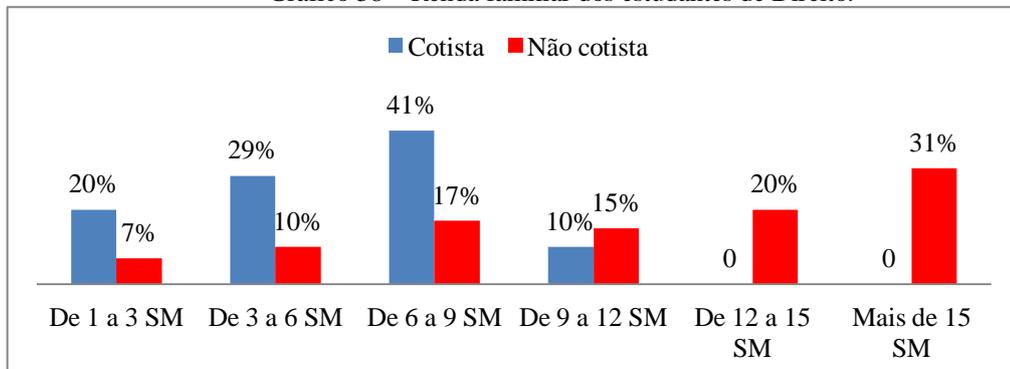


Fonte: Dados da pesquisa.

Pai-C = Pai cotista, **Pai-NC** = Pai não cotista, **Mãe-C** = Mãe cotista, **Mãe-NC** = Mãe não cotista.

Os dados a seguir referem-se à renda familiar dos estudantes do curso de direito. Constatam-se que não houve ganhos inferiores a um salário mínimo entre os discentes. Entre os cotistas, predomina ganhos de seis a nove salários mensais. Referente aos não cotistas, têm-se que 51% provém de famílias com rendimento maior que doze salários, desses, 31% recebem renda superior a quinze salários mínimos.

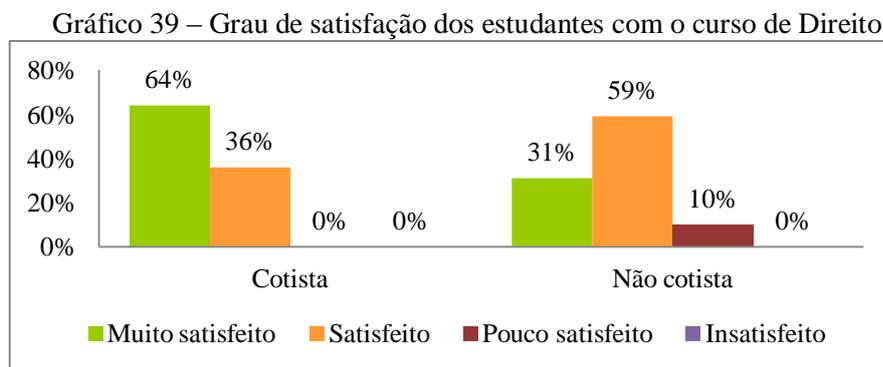
Gráfico 38 – Renda familiar dos estudantes de Direito.



Fonte: Dados da pesquisa.

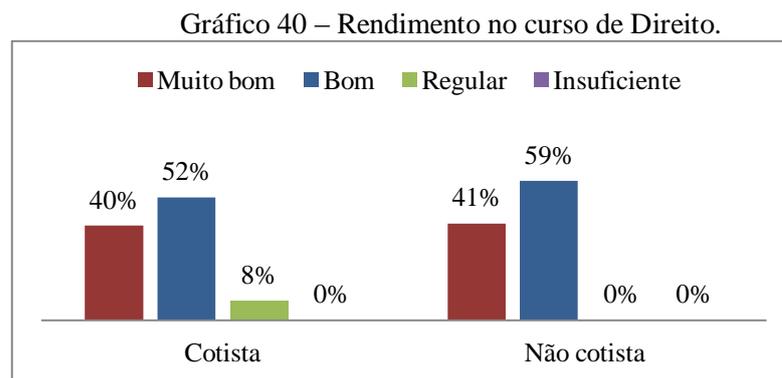
Em relação a trabalhar, entre cotistas, 36% dos estudantes disseram já ter trabalhado. Quanto aos não cotistas essa avaliação equivale a 21%. Referente a trabalhar e estudar ao mesmo tempo, relativo ao primeiro grupo, 10% confirmaram e, do segundo, o percentual é de 24%.

No tocante à satisfação com o curso de direito, como mostra o gráfico 39, a proporção de cotistas que avaliaram como muito satisfeito é o dobro da quantidade de não cotistas que responderam ao mesmo item. Entre esses estudantes, a maioria considerou-se satisfeito enquanto que 10% responderam que estão pouco satisfeito com o curso.



Fonte: Dados da pesquisa.

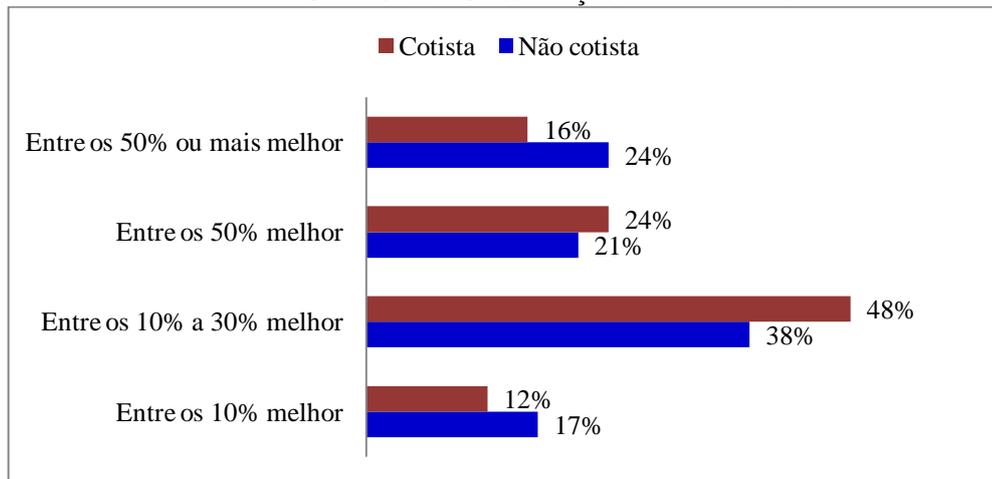
Quanto ao rendimento, a maioria dos estudantes pesquisados avaliaram-no como bom. Entre os cotistas, 8% consideram o rendimento no curso regular, como se observa no gráfico abaixo.



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à classificação do rendimento, a percepção entre os estudantes é de que a maioria está entre os 10% a 30% melhor. Ao analisar de modo mais detalhado a distribuição percentual dos estudantes nas demais posições, verifica-se que entre os 50% melhor a maioria, ou seja, 24% são cotistas, em contrapartida, entre os 50% ou mais melhor os estudantes não cotistas predominam.

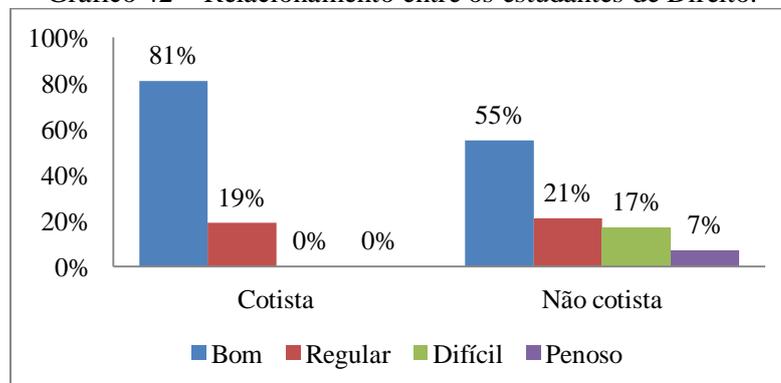
Gráfico 41 – Classificação do rendimento.



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à relação entre os estudantes de direito, para 80% dos cotistas o relacionamento é descrito como bom e 20% caracterizaram como sendo regular. De acordo com o gráfico seguinte, entre os não cotistas, a maioria considera a relação com os colegas de turma como boa enquanto que outros qualificam como regular, difícil e até penosa.

Gráfico 42 – Relacionamento entre os estudantes de Direito.



Fonte: Dados da pesquisa.

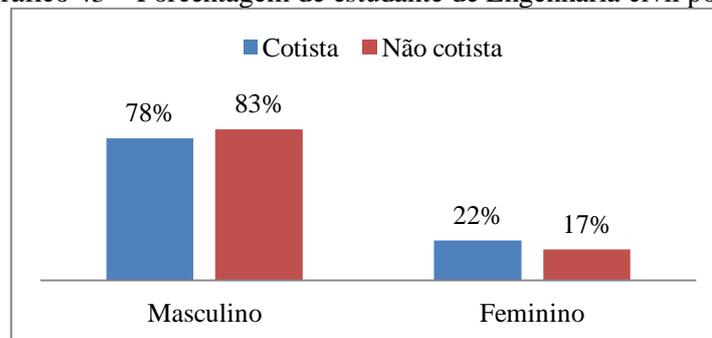
Assim, expressas as análises pormenorizadas, conclui-se que entre os discentes do curso de direito aqui analisados a maioria é jovens, predominantemente, do sexo masculino que, durante os primeiros anos de estudos formais, frequentaram escolas particulares, sobretudo, os cotistas. Quanto à escolaridade familiar, entre os cotistas predomina pai com nível médio e mães com ensino superior. Constatou-se ainda nesse curso os maiores percentuais para esses estudantes de pais com nível superior. Em relação à renda familiar, tem-se que 41% dos cotistas provêm de famílias com ganhos de seis a nove salários enquanto que entre os não cotistas sobressai renda superior a quinze salários mínimos. No que se refere à satisfação com o curso, entre os cotistas, a maioria sentem-se muito satisfeito e, entre os não

cotistas, o maior número considera-se satisfeito. Quanto ao rendimento, maioria dos estudantes consideram-se entre os 10 a 30% melhores. Referente ao relacionamento com os demais colegas, 81% dos cotistas classificaram como bom, entre os não cotistas, 24% responderam que se trata de uma relação difícil ou penosa.

3.1.5 Engenharia Civil

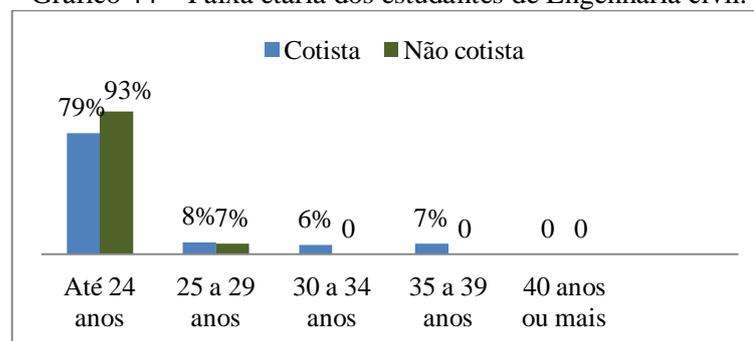
Para este estudo, responderam ao questionário 58 (cinquenta e oito) discentes, os quais 28 (vinte e oito) são cotistas e 30 (trinta) não cotistas. São majoritariamente do sexo masculino e jovens na faixa etária de até 24 anos, como mostra os gráficos a seguir.

Gráfico 43 – Porcentagem de estudante de Engenharia civil por sexo.



Fonte: Dados da pesquisa.

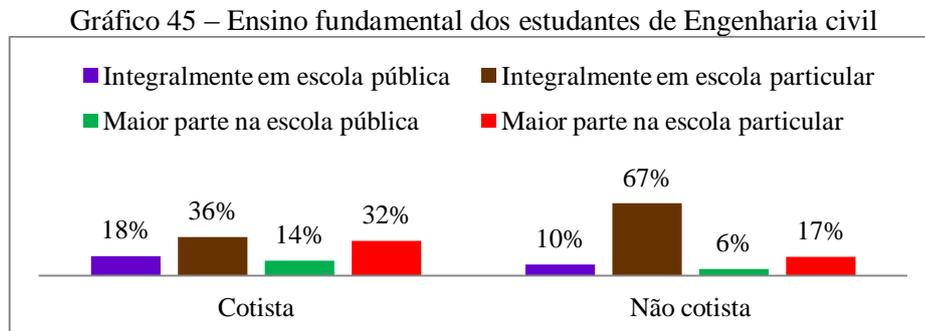
Gráfico 44 – Faixa etária dos estudantes de Engenharia civil.



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto á formação do ensino fundamental, o gráfico 45 mostra que entre os estudantes do curso de engenharia civil a maioria concluiu os estudos dessa etapa de ensino em escolas da rede privada de ensino. Entre os cotistas, o percentual é de 36% dos estudantes que

estudaram integralmente em escola particular, já entre os não cotistas essa avaliação corresponde a 67% dos estudantes.



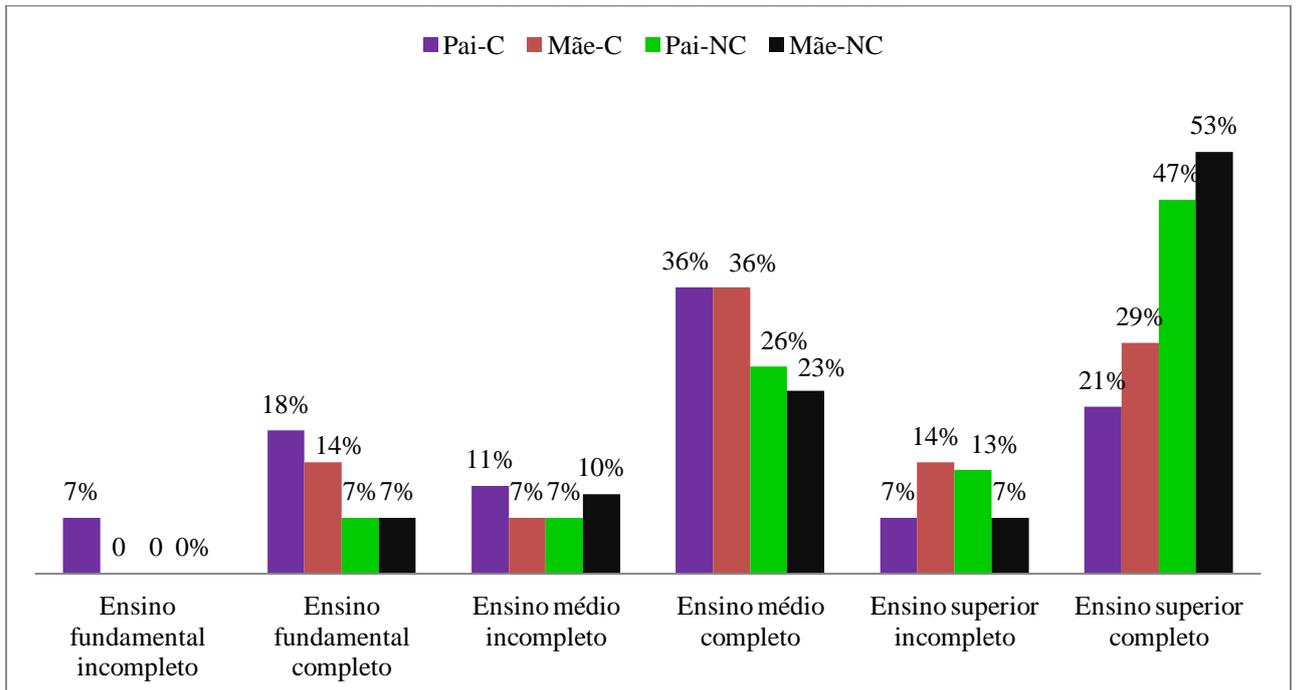
Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação ao ensino médio, a análise dos dados mostra que os estudantes que ingressaram no curso de engenharia civil por meio da ampla concorrência são todos egressos de escolas privadas, onde cursaram integralmente esse nível de ensino. Já entre os estudantes que optaram pelas cotas no processo seletivo, o tipo de escola pública predominante entre eles é o Instituto Federal (36%), seguidamente, da profissionalizante (21%), militar federal (19%), não profissionalizante (14%) e militar estadual (10%).

Quanto à escolaridade familiar, o gráfico abaixo mostra que entre os cotistas, 36% têm pai e mãe com ensino médio completo, no que tange ao nível superior, o percentual é de 21% para o primeiro cônjuge e 29% para o segundo. Entre os não cotista, pais com formação de nível superior favorece-os. Conforme os dados, 47% corresponde aos pais com esse grau de ensino e 53% o total de mães com essa mesma formação (gráfico 46).

O gráfico 47 traz os dados referentes a renda familiar dos estudantes de engenharia civil, conforme os resultados obtidos, 43% dos cotistas provém de famílias com ganhos entre seis a nove salários mínimos e 49% dos não cotistas possuem famílias com rendimento mensal superior a doze salários mínimos.

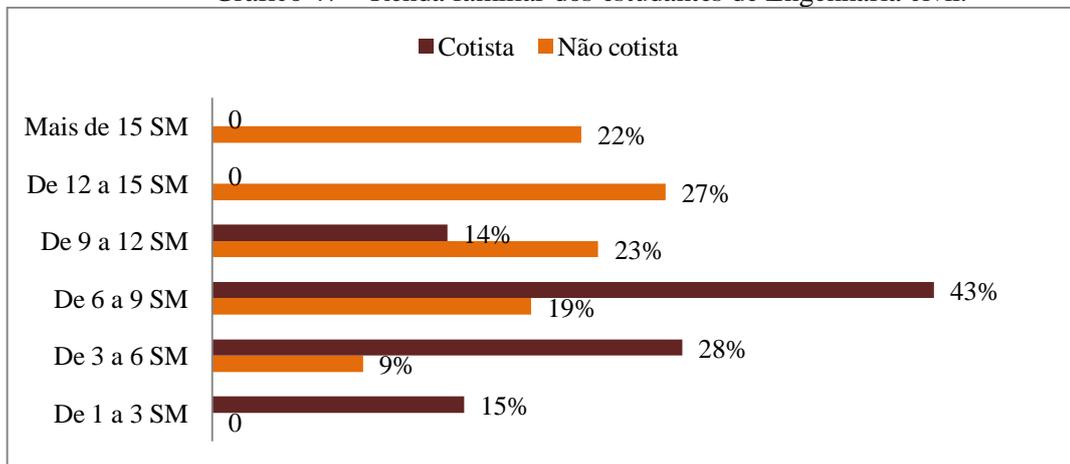
Gráfico 46 – Nível de escolaridade dos Pais.



Fonte: Dados da pesquisa.

Pai-C = Pai cotista, **Pai-NC** = Pai não cotista, **Mãe-C** = Mãe cotista, **Mãe-NC** = Mãe não cotista.

Gráfico 47 – Renda familiar dos estudantes de Engenharia civil.



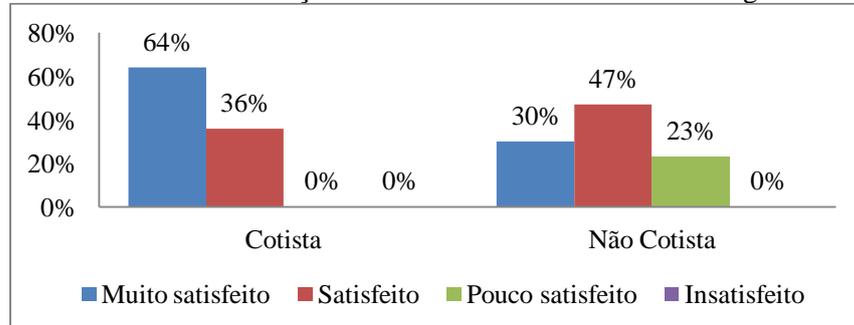
Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre a questão do trabalho, o percentual de estudantes que ainda não trabalharam é de 78% entre os cotistas e de 83% entre os não cotistas. Não houve dados de estudantes que trabalham e estudam ao mesmo tempo.

Quanto ao grau de satisfação com o curso, entre os cotistas, 64%, e 36% dos estudantes consideram-se muito satisfeito e satisfeito, respectivamente. Essa avaliação entre

os não cotistas é de 30% e 47%. Porém, como demonstra o gráfico 48, entre esses estudantes, 23% sentem-se pouco satisfeito com o curso de engenharia civil.

Gráfico 48 – Grau de satisfação dos estudantes com o curso de Engenharia civil.



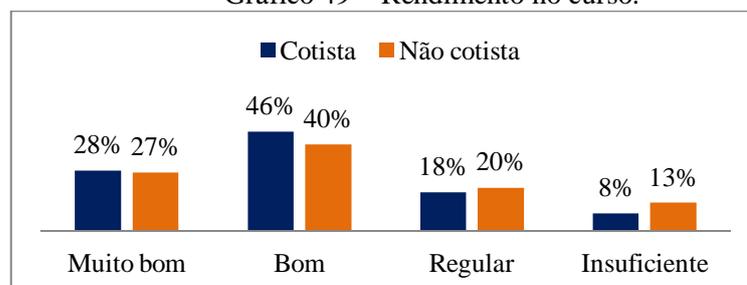
Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme a análise dos motivos de insatisfação apontados pelos estudantes, a principal reclamação refere-se ao abuso de poder e falta de didática dos professores, assim como pouca interação docente-discente, também listaram a existência de poucos projetos acadêmicos no curso de engenharia civil.

Quanto ao rendimento no curso, a maioria dos estudantes consideram como bom (gráfico 49). O que surpreende é a semelhança com que cotista e não cotista analisam o rendimento. De modo geral, nos cursos considerados como de exatas e de alto prestígio os estudantes provenientes da escola pública que ingressam por meio das cotas têm apresentado rendimento inferior quando comparados aos estudantes não cotistas, entre os fatores explicativos está às muitas disciplinas de Cálculo existentes nesses cursos que, no início, devido uma aprendizagem insuficiente na Educação Básica das habilidades de interpretar a linguagem matemática, dificultaria o desempenho dos estudantes cotistas (VELLOSO, 2009).

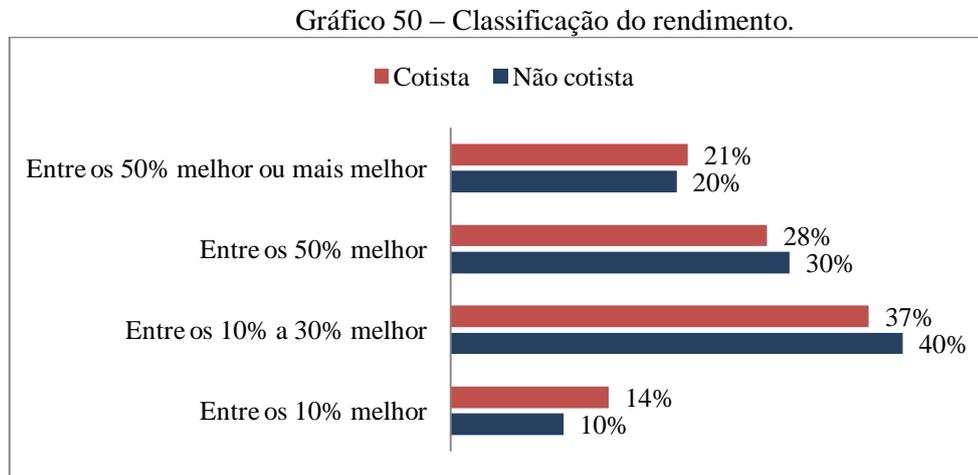
Neste estudo, conforme os dados dos gráficos 49 e 50, cotista e não cotista se autoavaliam de forma bastante equivalente em cada um dos itens relativo ao rendimento.

Gráfico 49 – Rendimento no curso.



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 50 mostra a classificação do rendimento dos estudantes, a maioria posiciona-se entre os 10 a 30% melhores estudantes. Ressalta-se a posição 50% ou mais melhor onde 21% dos cotistas e 20% não cotistas classificaram seu rendimento.



Fonte: Dados da pesquisa.

No quesito relacionamento com os colegas de turma, entre os cotistas, 72% dos estudantes classificaram a relação como boa, enquanto que 28% responderam que é regular. Já entre os não cotistas, 53% assinalaram bom, 33% regular e 14% disseram que é difícil.

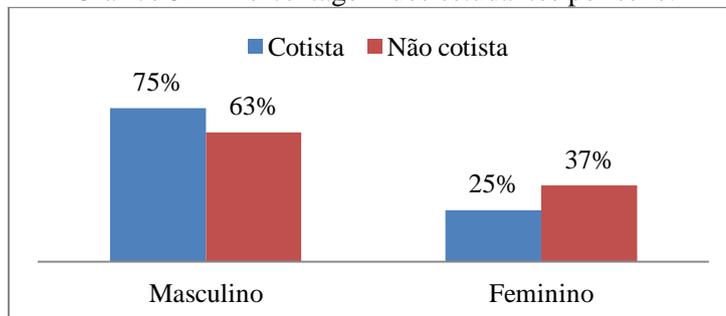
Assim, conclui-se a análise sobre o perfil dos discentes de engenharia civil sintetizando as principais informações demonstradas. Verificou-se entre os estudantes predominância do sexo masculino. Eles cursaram o ensino fundamental de modo integral em escolas particulares onde todos os não cotistas concluíram o ensino médio. Em relação à escolaridade familiar, entre os cotistas prevalece pais com ensino médio enquanto que entre os não cotistas, pais com ensino superior. A renda familiar dos cotistas é na faixa de seis a nove salários e dos não cotistas é superior a quinze salários. A maioria dos estudantes não exercem atividades remuneradas. Quanto à satisfação e rendimento, cotistas e não cotistas se autoavaliam de forma bastante semelhante, sentem-se satisfeitos com o curso que consideram ter rendimento bom e pertencem aos 10 a 30% melhores da turma, com quem possuem bom relacionamento.

3.1.6 Medicina

Nesse curso, a análise de dados é feita a partir de um total de 74 (setenta e quatro) questionários sendo 36 (trinta e seis) estudantes cotistas e 38 (trinta e oito) não cotistas. Conforme resultados obtidos, os homens são maioria entre os discentes e jovens com idade de

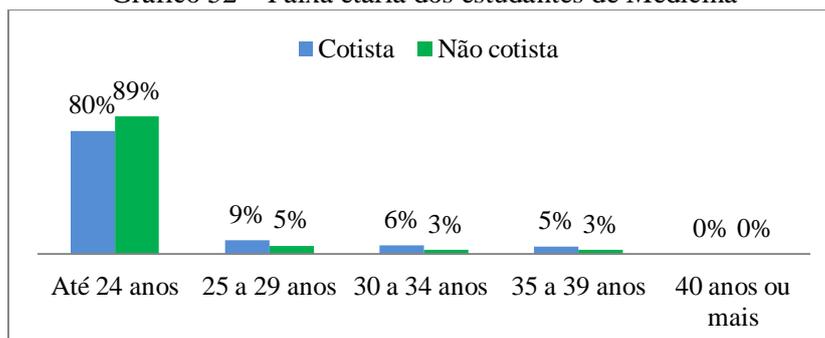
até 24 anos. Abaixo os gráficos 51 e 52 apresentam a distribuição percentual dos estudantes por sexo e faixa etária, respectivamente.

Gráfico 51 – Percentagem dos estudantes por sexo.



Fonte: Dados da pesquisa.

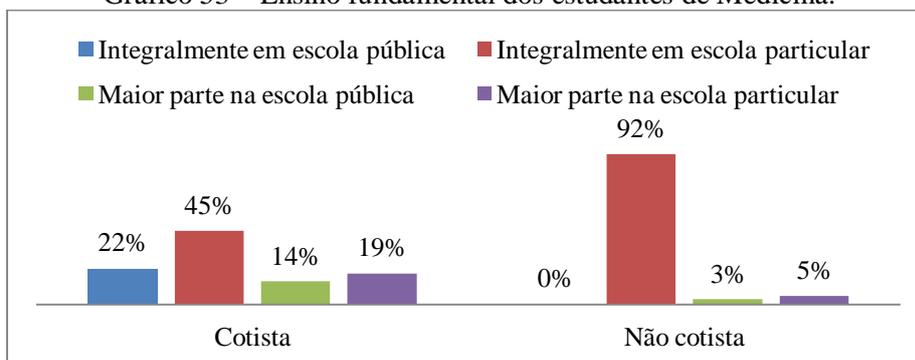
Gráfico 52 – Faixa etária dos estudantes de Medicina



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao tipo de escola que os discentes de medicina cursaram o ensino fundamental, de acordo com gráfico abaixo, 45% dos estudantes que ingressaram no curso por intermédio das cotas estudaram integralmente em escolas particulares. Entre os estudantes não cotistas o percentual é de 92%.

Gráfico 53 – Ensino fundamental dos estudantes de Medicina.

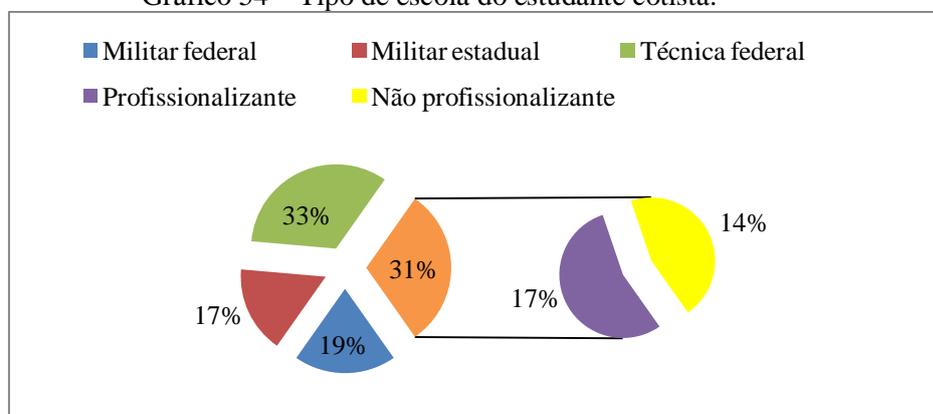


Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao ensino médio, os estudantes de medicina que ingressaram pelo modo universal provém, sem exceção, de escolas privadas onde cursaram, de forma completa, esse grau de ensino.

Em relação aos cotistas desse curso, a maioria é proveniente de escolas públicas de origem federal do tipo técnica (IFs) e militar onde concluíram por completo os anos de estudos referentes ao ensino médio. As escolas do tipo profissionalizante e não profissionalizante somam juntas 31% desses estudantes no curso de medicina, conforme mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 54 – Tipo de escola do estudante cotista.

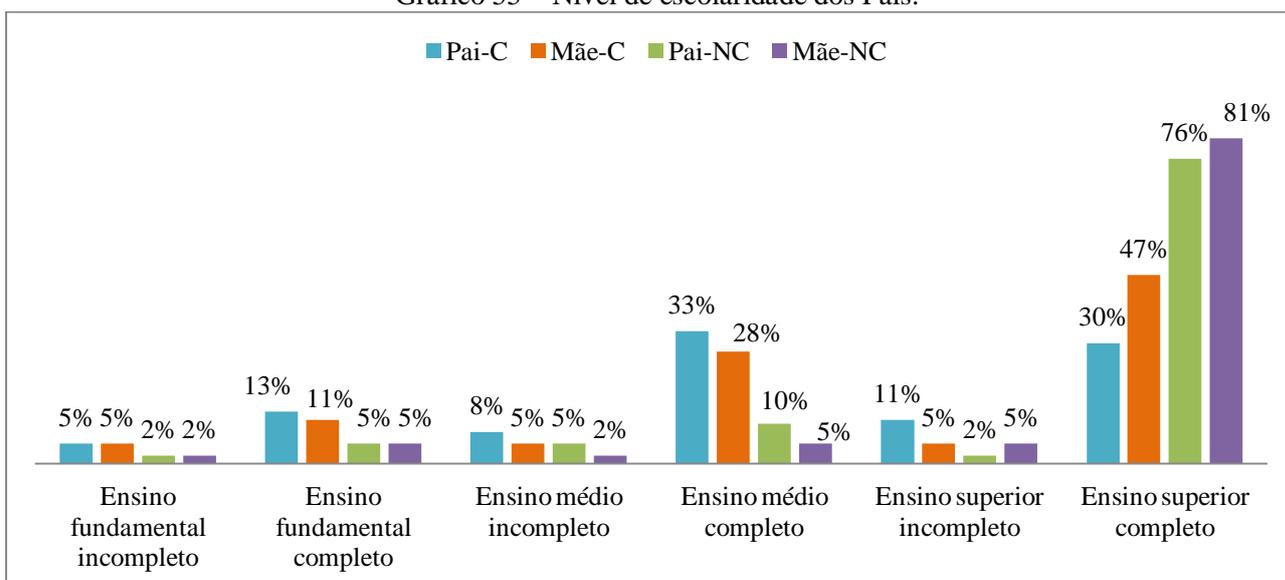


Fonte: Dados da pesquisa.

Referente à escolaridade dos pais, conforme a análise, os cotistas do curso de medicina apresentam os maiores percentuais de grau de escolarização familiar. O nível médio ainda favorece a maioria dos pais desses estudantes, porém, no que diz respeito às mães, a maioria possui formação completa de educação superior. Importante destacar que entre os cursos pesquisados, os cotistas de medicina tem a maior proporção de mães com esse nível de ensino.

Quanto aos estudantes não cotistas, a formação completa de nível superior é predominante entre os pais. Ressalta-se também que são os maiores percentuais, comparado aos demais cursos, de pais com esse nível de escolaridade encontrado para esses estudantes. O gráfico a seguir mostra de forma comparativa o nível de instrução familiar de cotistas e não cotistas do curso de medicina.

Gráfico 55 – Nível de escolaridade dos Pais.



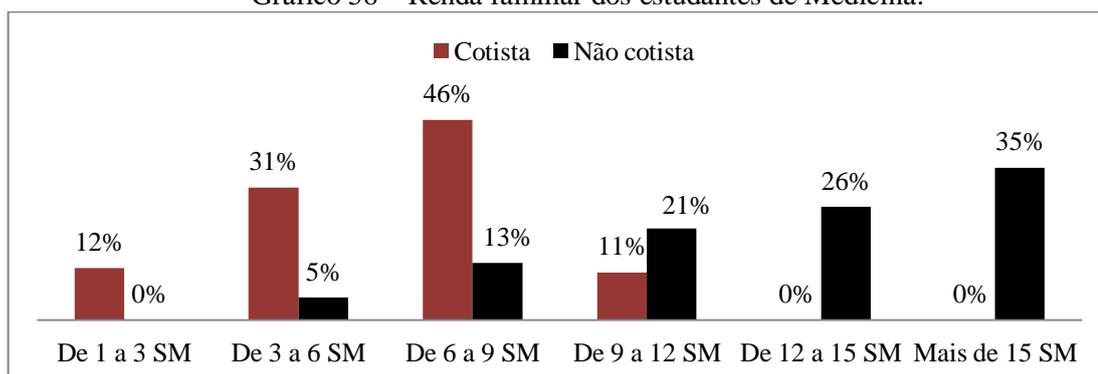
Fonte: Dados da pesquisa.

Pai-C = Pai cotista, **Pai-NC** = Pai não cotista, **Mãe-C** = Mãe cotista, **Mãe-NC** = Mãe não cotista.

Quanto à renda familiar, os dados mostram os discentes de medicina como tendo os maiores rendimentos salariais. Entretanto, entre os cotistas, a maioria segue com ganhos de seis a nove salários, bem como, não há estudantes provenientes de famílias com renda superior a doze salários mínimos.

No que se refere aos não cotistas, a maior parte, cerca de 61%, são oriundos de famílias com renda mensal maior que 15 salários mínimos, é o que mostra o gráfico 56.

Gráfico 56 – Renda familiar dos estudantes de Medicina.



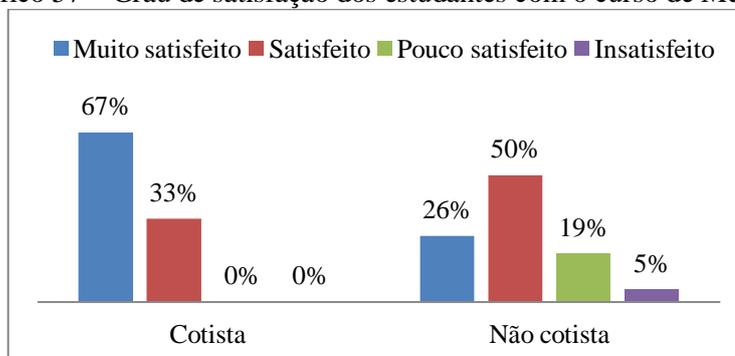
Fonte: Dados da pesquisa.

No curso de medicina, o percentual de estudantes que já trabalharam é de 25% entre os cotistas e de 8% entre os não cotistas. Dos que trabalham e estudam, 5% correspondem ao primeiro grupo e 3% ao segundo.

Em relação ao grau de satisfação com o curso de medicina, a maioria dos cotistas considera-se muito satisfeito e entre os não cotistas, a maior parte respondeu satisfeito.

Entretanto, chama à atenção o percentual de 24% desses últimos estudantes que se sentem pouco satisfeito ou insatisfeito com o curso, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 57 – Grau de satisfação dos estudantes com o curso de Medicina.

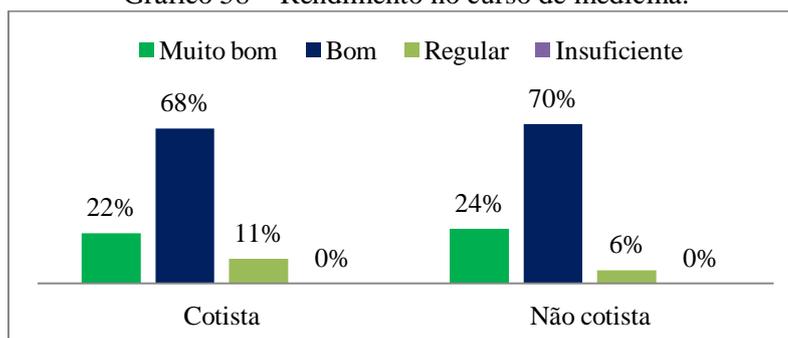


Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à insatisfação com o curso, a partir da análise dos dados, os possíveis motivos estariam relacionados com as incertezas sobre a profissão, abuso de poder e método de ensino dos professores, alta carga horária, estrutura curricular retrógrada e laboratórios precários.

No que se refere ao desempenho no curso, a maioria dos estudantes consideram como bom. Além dessa avaliação, 11% dos estudantes cotistas e 6% dos não cotistas avaliaram o rendimento como regular.

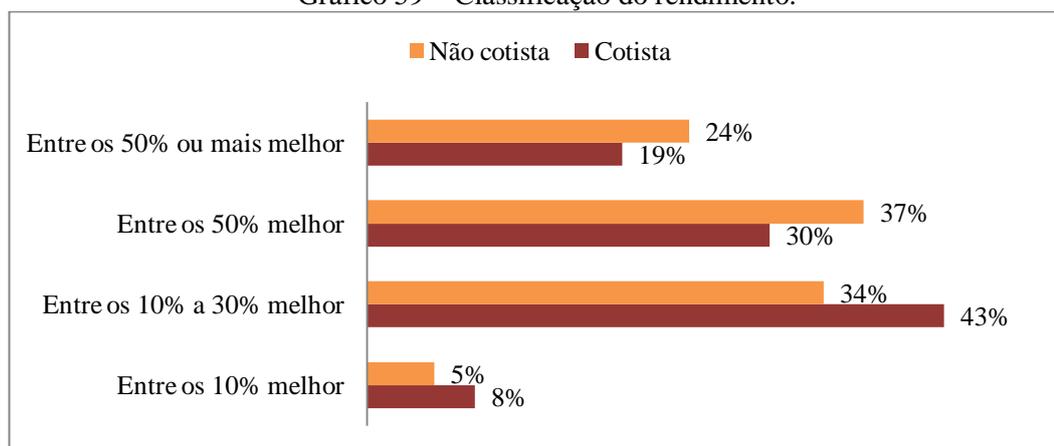
Gráfico 58 – Rendimento no curso de medicina.



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à classificação dos estudantes de seu rendimento, os dados do gráfico a seguir mostram que entre os cotistas a maioria, ou seja, 43% posiciona-se entre os 10 a 30% melhores, enquanto que os não cotistas a maior parte (37%) classifica-se entre os 50% melhores estudantes, nessa posição encontra-se 30% dos cotistas, conforme mostra o gráfico abaixo.

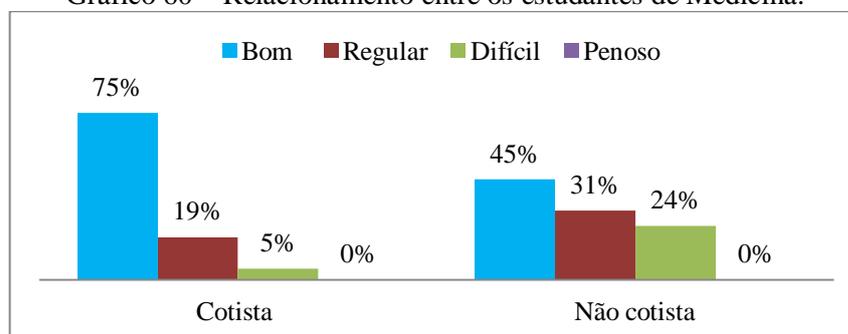
Gráfico 59 – Classificação do rendimento.



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao relacionamento entre os estudantes de medicina a maioria dos cotistas (75%) classificaram-no como bom, 19% responderam regular e 5% caracterizaram como sendo uma relação difícil. Entre os não cotistas, essa avaliação corresponde a 45%, 31% e 24%, respectivamente, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 60 – Relacionamento entre os estudantes de Medicina.



Fonte: Dados da pesquisa.

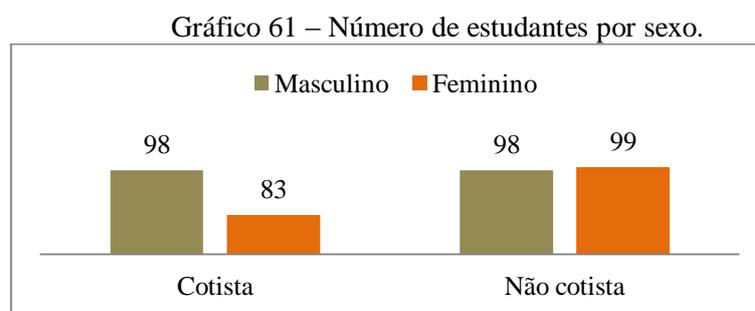
Portanto, a partir do que foi colocado, conclui-se que a maioria dos discentes de medicina são jovens do sexo masculino que cursaram o ensino fundamental em escolas particulares. Em relação à escolaridade familiar, verificou-se nesse curso os maiores níveis de instrução para as mães do grupo cotista. A renda familiar segue para cotistas de seis a nove salários e para os não cotistas superior a quinze salários. A maioria dos cotistas consideram-se muito satisfeitos com o curso, enquanto que entre os não cotistas, apesar da maior parte estar satisfeita, 24% desses estudantes responderam estar pouco satisfeitos ou insatisfeitos com o curso. Quanto ao rendimento, a maioria dos cotistas consideram-se entre os 10 a 30% melhores, já os não cotistas entre os 50% melhores.

3.2 Análise comparativa entre cotista e não cotista

De posse dessa discussão, analisa-se nesta subseção de forma comparativa os resultados de cotista e não cotista encontrados a partir do que foi analisado até aqui.

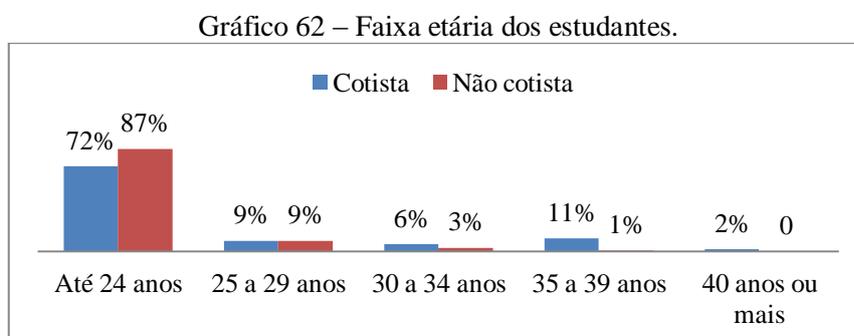
Assim, obteve-se um total de 378 (trezentos e setenta e oito) estudantes, sendo que 181 (cento e oitenta e um) são cotistas e 197 (cento e noventa e sete) não cotistas.

O gráfico 61 apresenta como esses estudantes estão distribuídos segundo o sexo, o que se observa é uma composição aproximada da composição entre cotista e não cotista. Contudo, verifica-se entre os cotistas predominância do sexo masculino, enquanto que entre os não cotistas, as mulheres sobressaem por uma estudante a mais, como pode se observar no gráfico abaixo que apresenta a quantidade e a distribuição dos estudantes.



Fonte: Dados da pesquisa.

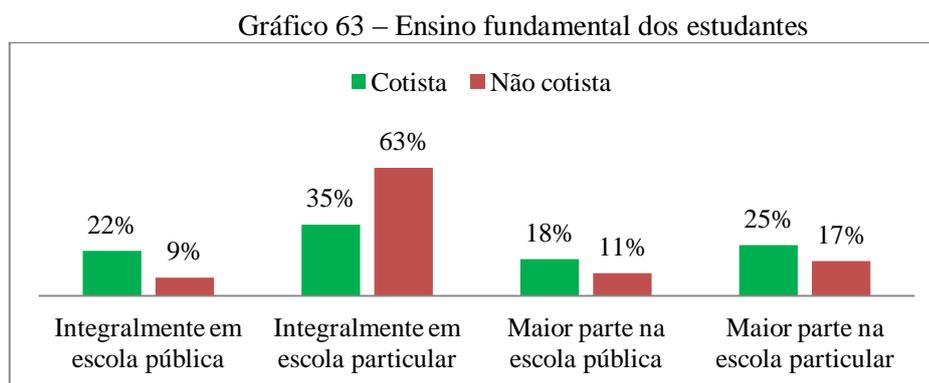
Quanto à faixa etária, observou-se que entre os discentes dos cursos investigados a maioria é jovem com idade de até 24 anos. Na comparação em questão, verificou-se maior proporção de estudantes nessa faixa etária entre os não cotistas. O que chamou atenção foi o percentual de estudantes na faixa etária dos 35 anos.



Fonte: Dados da pesquisa.

Durante a pesquisa de campo foram realizadas algumas “entrevistas informais”²⁷ com esses estudantes, de certo modo, “diferenciado”²⁸. O que foi relatado é que com a implantação das cotas na UFC, decidiram-se retornar os estudos e ingressar no curso que desejavam quando realizaram vestibular pela primeira vez e que por conta da concorrência acirrada não conseguiram aprovação e, por isso, graduaram-se em cursos da “segunda opção”. Para alguns desses estudantes, o retorno à sala de aula se faz depois de outra graduação, pós-graduação e até carreira já consolidada. A maioria dos relatos foram de estudantes que hoje estão matriculados nos cursos de engenharia civil, direito e medicina.

Quanto ao ensino fundamental, o gráfico abaixo mostra que a maioria dos estudantes realizaram os estudos dessa etapa, de modo integral, em escolas da rede privada, inclusive os estudantes que se inscreveram no sistema de reserva de vagas. Contudo, examina-se, com base nos dados a seguir, que a proporção de cotistas que cursaram o ensino fundamental, de forma completa ou mesmo parcial, em escolas da rede pública é quase o dobro da porcentagem de não cotistas que também estudaram nessa rede de ensino.



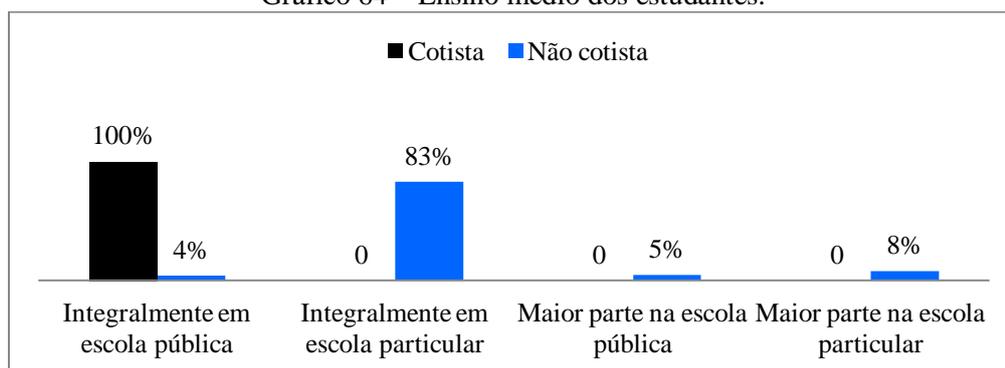
Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao ensino médio, verificou-se que 83% dos não cotistas cursaram essa etapa de forma integral em escolas privadas, a porcentagem de cotista que frequentou escola pública durante essa etapa, como já era esperado é de 100%, ver gráfico a seguir.

²⁷ Trata-se de conversas informais com os estudantes dos cursos investigados, porém documentadas sob a justificativa de que poderia vir a ser importante para esta pesquisa. Geralmente essas conversas aconteciam em lanchonetes dos cursos, restaurante universitário e pátio da faculdade.

²⁸ Seriam os estudantes que, a primeira vista, diferencia-se da maioria dos estudantes, nesse caso, um estudante com aparência mais adulta, mais de 35 anos.

Gráfico 64 – Ensino médio dos estudantes.



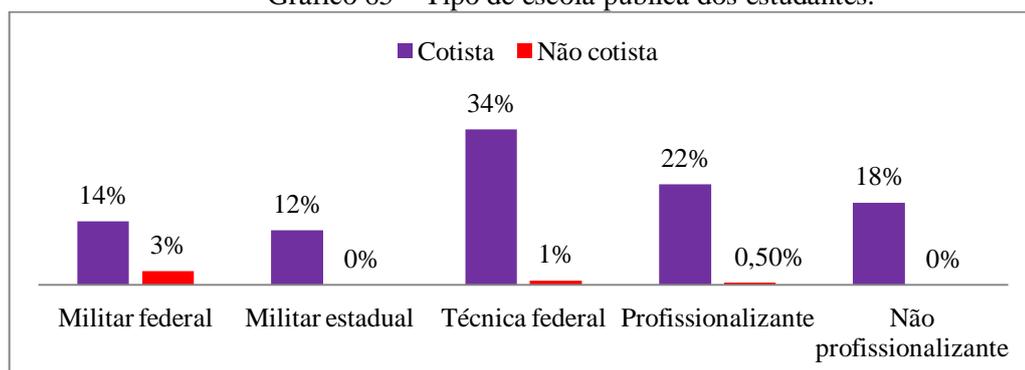
Fonte: Dados da pesquisa.

Novamente, ressalta-se a necessidade do estudante beneficiário da política de reserva de vaga ter estudado integralmente o ensino médio em escolas da rede pública de ensino. É sabido que várias famílias, mesmo com poucos recursos financeiros, fazem um esforço hercúleo para colocar seus filhos em escolas particulares também há aqueles que recebem bolsas de estudos para estudarem de forma gratuita em escolas privadas, sobre esses estudantes, de acordo com a Lei de cotas, eles não poderão beneficiar-se da política de cotas.

Assim, as cotas poderão ser um atrativo para os pais que desejam tirar os filhos da escola pública e colocá-los em outra só por que é particular afinal, nem sempre esse tipo de escola é melhor do que a pública. Certamente, que o número de escolas particulares que não tem qualidade é talvez tão grande quanto à de públicas.

Em relação ao tipo de escola pública que os cotistas frequentaram durante o ensino médio, o destaque é para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) que oferece, além de cursos de nível superior, educação profissional de nível médio em que os estudantes realizam seleção como forma de ingresso. O achado interessante da pesquisa são as escolas profissionalizantes e não profissionalizante serem mais representadas do que as escolas militares federais e estaduais. É claro, que seria preciso uma análise amostral mais ampla de todas as turmas e cursos para corroborar a presença dessas escolas no interior da UFC depois da implantação das cotas.

Gráfico 65 – Tipo de escola pública dos estudantes.

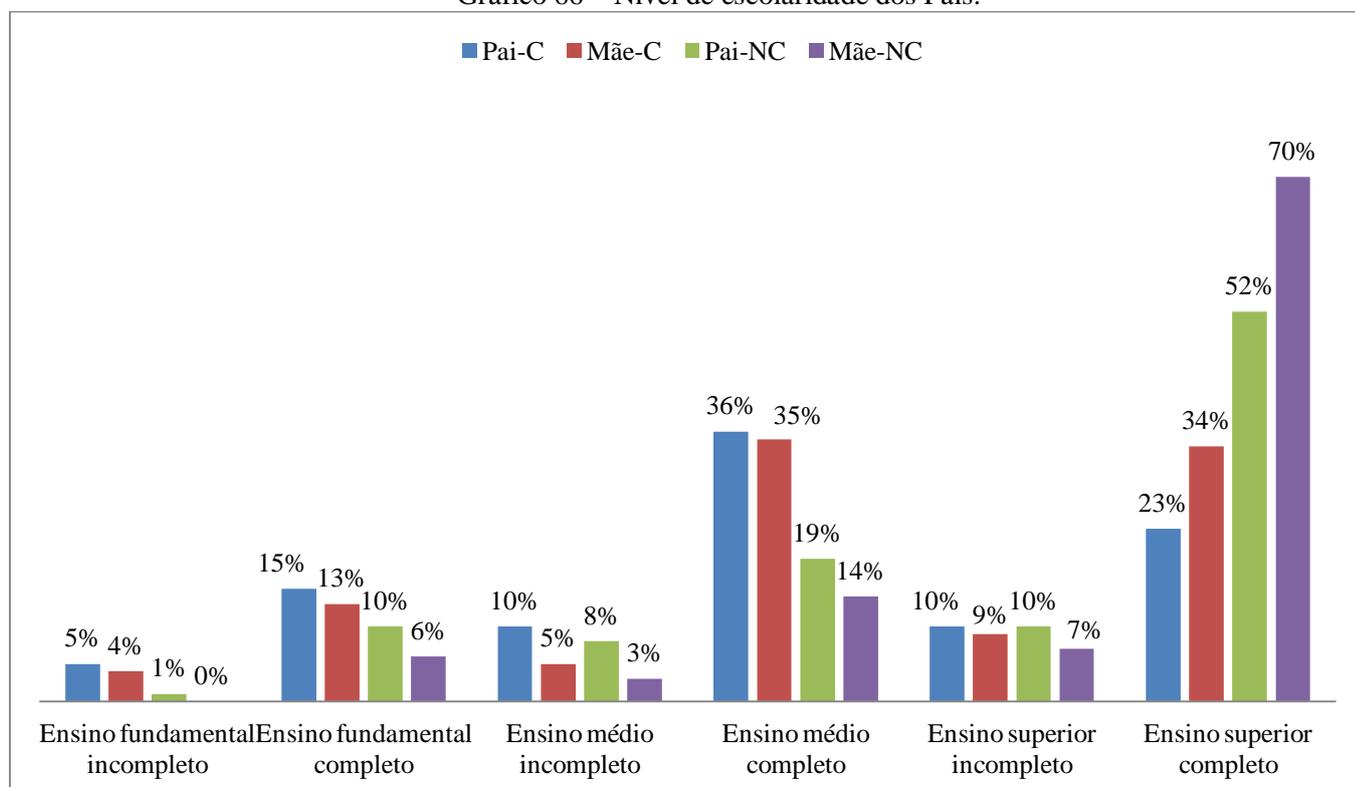


Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação ao nível de escolaridade dos pais, os dados indicam que, entre os cotistas, a maior parte tem pais com nível médio completo. Porém, o percentual de mães com ensino superior completo também é alto entre esses estudantes.

Quanto aos não cotistas, a maioria possui pais com ensino superior completo, sendo que a proporção de mães com esse nível de escolaridade se sobressai entre os cônjuges.

Gráfico 66 – Nível de escolaridade dos Pais.



Fonte: Dados da pesquisa.

Pai-C = Pai cotista, **Pai-NC** = Pai não cotista, **Mãe-C** = Mãe cotista, **Mãe-NC** = Mãe não cotista.

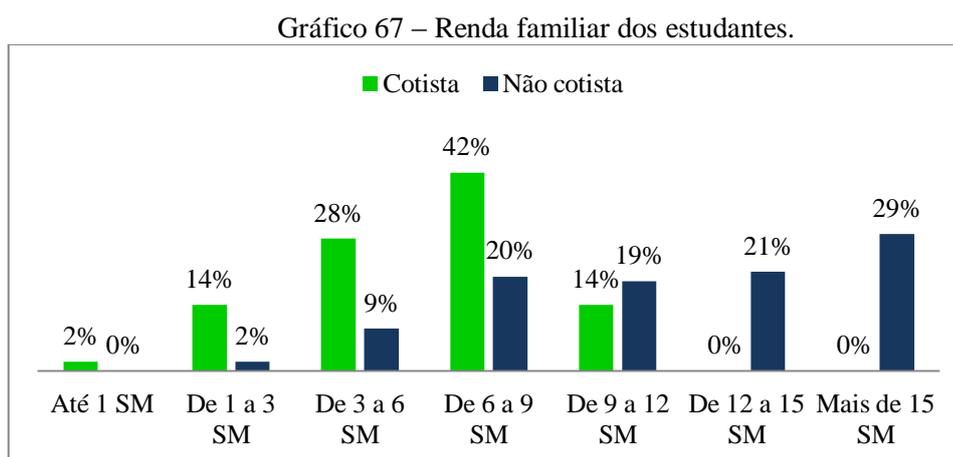
Em relação ao perfil socioeconômico dos estudantes, entre os cotistas a maioria é proveniente de famílias com ganhos de seis a nove salários mínimos. Conforme mostra o

gráfico 66, entre esses estudantes, não houve dados de rendimento familiar mensal acima de doze salários mínimos.

Quanto às condições socioeconômicas dos não cotistas, os dados mostram que 29% desses estudantes tem rendimento familiar acima de quinze salários mínimos e cerca de 50% recebem mais de doze salários.

Certamente, essa convivência de estudantes com perfis socioeconômicos tão diferentes torna-se bastante significativa para o processo de vivências e de formação acadêmica de cada um deles. Ademais, com a implantação da política de cotas a universidade transforma-se, paulatinamente, em um espaço inteiramente mais plural, como mostra os dados desta pesquisa.

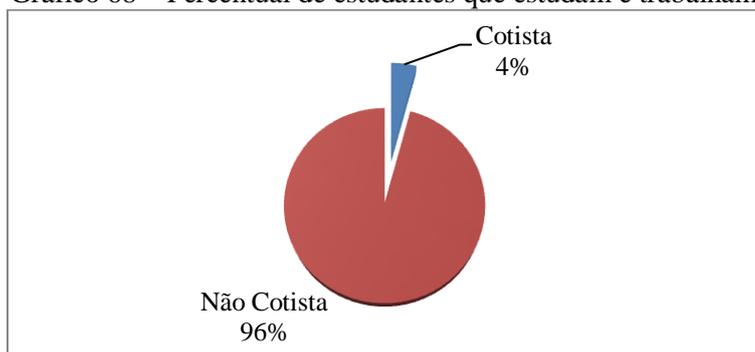
A modificação no perfil socioeconômico e cultural dos estudantes nos cursos mais elitizados é, de certo modo, o efeito imediato da política de cotas e os dados apresentados aqui corroboram essa hipótese. Fato inquestionável é que durante muito tempo os estudantes que ingressavam nas universidades federais pertenciam a famílias de classe média a alta que podiam pagar por uma educação superior. Enquanto isso, inúmeros estudantes que acabara de concluir a educação básica em escolas públicas ficavam sem estudar por que não tinham condições de pagar por um ensino particular de qualidade e também não conseguiam ingressar na universidade pública. Por isso as cotas foram instituídas nas universidades a fim de reparar esse problema e nesse ponto, pode-se dizer que os resultados são positivos.



Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à experiência de trabalho, a maioria dos estudantes ainda não trabalharam. Quanto a trabalhar e estudar ao mesmo tempo, o gráfico abaixo demonstra a porcentagem desses estudantes e conforme os dados, o percentual dos que realizam ambas as atividades é maior entre os estudantes cotistas.

Gráfico 68 – Percentual de estudantes que estudam e trabalham.

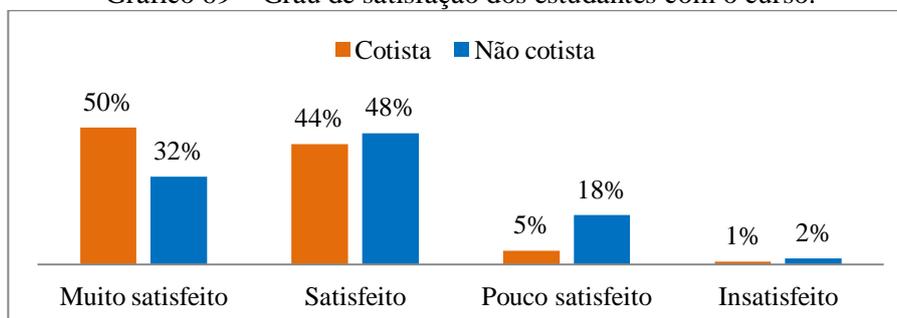


Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação a trabalhar antes de ingressar na universidade, entre os cotistas essa avaliação corresponde a 27% dos estudantes. Entre os não cotistas, o percentual equivale a 14%.

O gráfico seguinte apresenta os dados referentes ao grau de satisfação dos estudantes com o curso. Nota-se entre os cotistas o maior percentual de estudantes que se consideram muito satisfeito com o curso (50%), enquanto que entre os não cotistas a maioria, ou seja, 48% responderam apenas satisfeito. Além disso, 18% desses estudantes encontram-se pouco satisfeito com o curso que está matriculado.

Gráfico 69 – Grau de satisfação dos estudantes com o curso.



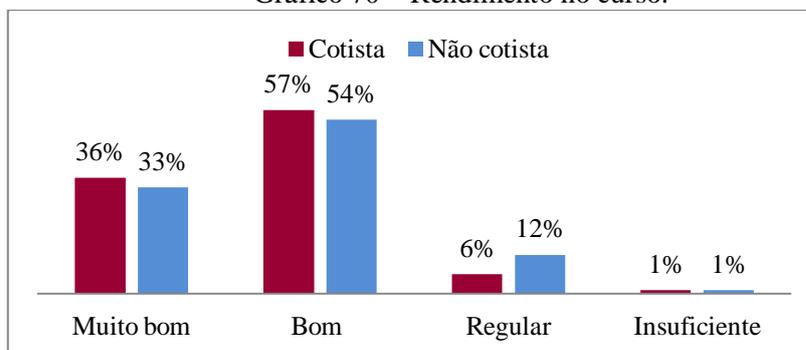
Fonte: Dados da pesquisa.

No tocante ao rendimento dos estudantes, as avaliações de cotistas e não cotistas são bem similares como se vê no gráfico 70. Para a maioria dos estudantes, a avaliação é de que seu rendimento é bom. Note-se que o percentual de cotistas é superior ao de não cotistas nas avaliações dos itens muito bom e bom.

Esse é um dado que, de certo modo, surpreende e contesta o argumento de que com o ingresso de cotistas a qualidade do ensino acadêmico diminuiria. Um argumento que, como já citado aqui a partir das pesquisas sobre o rendimento dos cotistas, não tem base empírica, pois os estudantes cotistas não são contraproducentes, eles têm o desempenho acadêmico exigido e quando comparados aos não cotistas não há diferenças significativas entre eles. O importante de mencionar é que mesmo os cotistas sendo provenientes de uma formação deficiente, ou mais

deficiente do que a recebida pelos não cotistas na educação básica, os resultados acerca do seu rendimento nos leva a inferir que as diferenças de desempenho acadêmico, observadas no momento do ingresso, são superadas ou reduzidas consideravelmente, conforme o decorrer dos semestres.

Gráfico 70 – Rendimento no curso.

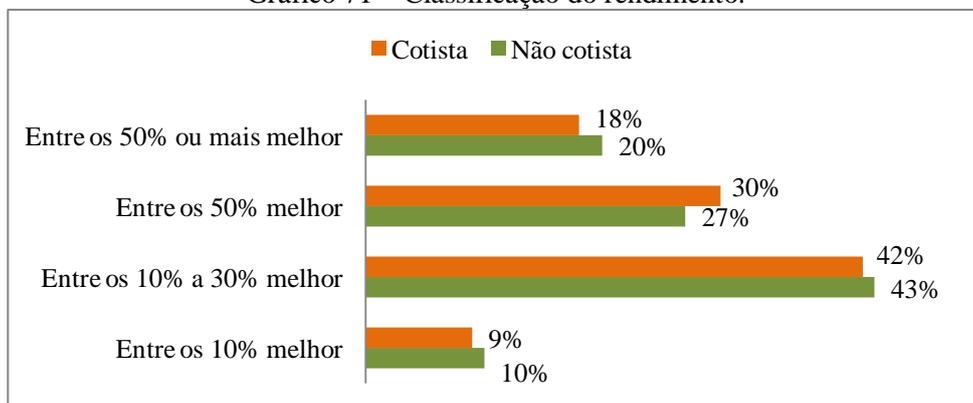


Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à classificação do rendimento tendo como base os demais colegas, de acordo com o gráfico 71, as avaliações são bastante similares. A posição entre os 10% a 30% melhor foi a mais selecionada pelos estudantes. Um dado que chama a atenção é o percentual de cotista ser superior ao de não cotista na posição entre os 50% melhor.

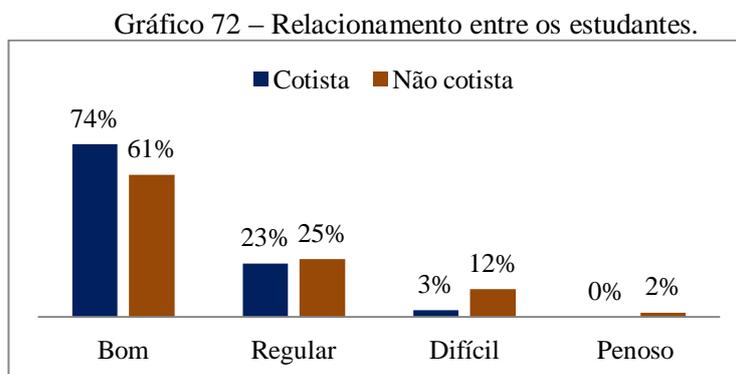
De todo modo, diferenças aparecem quando se relaciona cotista e não cotista, não importa o método utilizado. Contudo, é preciso considerar que existem cursos em que as distâncias que mede o rendimento dos estudantes será o bastante para colocar em cheque o desempenho dos cotistas. No entanto, o que se propõe é que tal dado seja sempre contraposto ao seu contrário, ou seja, em casos que o rendimento do estudante cotista é tão alto que o do não cotista também precisa ser questionado afinal, não é isso o que ocorre quando se trata dos beneficiários das cotas?

Gráfico 71 – Classificação do rendimento.



Fonte: Dados da pesquisa.

No que concerne à interação dos estudantes com seus colegas de turma, como se observa no gráfico 71, a maioria qualificou a relação como boa. O que é um pouco surpreendente já que se esperava certo deboche dos alunos cotistas, tendo eles ingressado por causa das cotas e o fato deles terem uma renda familiar menor.



Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, a partir do que foi verificado acerca da condição socioeconômica e cultural do meio familiar dos estudantes dos seis cursos aqui investigados seria possível falar em diferença de classe social?

Ao meu ver, a resposta é sim. Conforme a análise aqui desenvolvida, os cotistas são provenientes de famílias com menos estudos, entre eles predomina pais com ensino médio completo, em contrapartida entre os não cotistas, famílias com nível superior favorece-os até mesmo no curso de menor prestígio (pedagogia). Também se verificou entre os cotistas renda familiar bem inferior comparado aos rendimentos familiar dos não cotistas. Entre os primeiros, a maioria permaneceu com ganhos de seis a nove salários mínimos e sem ganho superior a doze salários, enquanto que entre os segundos a renda da maior parte manteve-se na faixa dos rendimentos superior a quinze salários mínimos. O que mostra que as cotas sociais favorecem o ingresso de estudantes com menor quantidade de renda familiar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida para a realização deste trabalho foi dado a partir de algumas perguntas que, felizmente, encontraram respostas ao longo desse trabalho.

O estudo tratou do perfil de trezentos e setenta e oito discentes que ingressaram em seis cursos de graduação, 5 considerados de alto prestígio social e um de baixo prestígio mediante dois sistemas de seleção, o de cotas e o universal, também chamado de “ampla concorrência”. O principal objetivo foi conhecer os estudantes que optaram pelas cotas como forma de ingresso e compará-los aos seus colegas não cotistas. Assim, enumera-se abaixo os principais achados acerca dos cotistas e não cotistas, aqui analisados.

1. A amostragem é composta por estudantes predominantemente do sexo masculino, porém entre os não cotistas as mulheres são maioria com uma a mais.
2. São estudantes jovens na faixa etária de até 24 anos. Entre os cotistas foi encontrado o percentual de 11% na faixa etária de 35 a 39 anos que se utilizaram das cotas para mudar de opção profissional;
3. No ensino fundamental sobressai entre os estudantes aqueles que estudaram de modo integral em escolas privadas. Apenas no curso de pedagogia a escola pública é predominante entre os cotistas;
4. No ensino médio, a maior proporção de cotistas é proveniente do Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE), seguida das escolas profissionalizante e não profissionalizante. Entre os não cotistas, 83% cursaram integralmente o nível médio em escolas privadas;
5. Quanto à renda, os cotistas provêm de família com rendimento na faixa de seis a nove salários mensais e nenhuma acima de doze salários; já entre os não cotistas predomina a faixa com ganhos superior a quinze salários mínimos;
6. Quanto ao nível de escolaridade dos pais, o nível médio favorece os cotistas, enquanto que entre os não cotistas o nível superior prevalece;
7. São estudantes que se dedicam apenas ao estudo sem a necessidade de trabalhar;
8. O grau de satisfação com o curso é maior entre os estudantes cotistas, tanto nos cursos de alto prestígio como no de baixo prestígio;
9. Em relação ao rendimento no curso, a avaliação dos cotistas é muito similar à dos não cotistas, não tendo sido encontrados dados que mostram diferenças de aproveitamento entre esses estudantes ou que indique baixo desempenho dos cotistas;

10. Quanto ao relacionamento com os colegas de turma é considerado bom, um dado que surpreende, uma vez que conflitos foram previstos com o ingresso dos cotistas, dadas suas condições de ingresso e de origem social;

Outro dado conclusivo desta pesquisa é que a partir das análises de renda e escolaridade familiar dos estudantes não cotistas dos cursos de alto prestígio as cotas mostraram-se como um mecanismo eficaz para garantir o ingresso de estudantes oriundos de famílias com menos escolaridade e menor renda, pois, como foi visto, há grandes diferenças entre os perfis de cotista e não cotista nesses cursos.

Não obstante as suas contribuições, este trabalho também tem limitações. A principal delas é decorrente do levantamento de dados secundários que se refere à teimosia da UFC em não fornecer dados sobre os estudantes cotistas. Em um primeiro momento, solicitou-se informações sobre a origem socioeconômica e cultural dos discentes matriculados em todos os cursos, o que foi negado sob a justificativa de que somente o MEC teria esses dados. Em outro momento, buscou-se dados referentes ao desempenho acadêmico dos estudantes e, novamente, o pedido foi negado com a alegação de que isso violaria a identidade do discente, mesmo a pesquisadora assumindo o compromisso de que o segredo sobre os participantes da pesquisa seria escrupulosamente preservado. De todo modo, a UFC tem evitado esclarecimento acerca de quem e quantos são os cotistas em cada turma dos diversos cursos.

Contudo, esta é uma limitação e há possibilidade de outras pesquisas. Assim, para trabalhos futuros sugere-se a realização de estudos com todos os cursos oferecidos na UFC, explorando o perfil dos estudantes que optam pelas cotas como forma de ingresso e como eles se comportam em termos de rendimento, reprovações, evasão e conclusão do curso. Caso esses estudos, conseguissem os dados secundários que nos foram negados, será possível avaliar estatisticamente de forma comparativa estudantes cotistas e não cotistas, o que poderá indicar em quais cursos o desempenho dos cotistas é superior aos dos não cotistas, assim como os que são inferiores; em quais disciplinas esses estudantes reprovam mais e analisar a taxa de evasão entre cotista e não cotista. Essas são algumas das questões que poderão ser analisadas a luz dos dados secundários.

REFERÊNCIAS

- ADUFC. Cotas nas federais: entrevista com o Reitor da UFC. **Blog da ADUFC**, Fortaleza, 2013. Disponível em: < <http://www.blogdaadufc.org.br/?p=196> >. Acesso em: 12 out. 2015.
- AGUIAR, Sara Rebeca. Lei das cotas: Reitor da UFC propõe 12,5%. **O Povo**. Fortaleza, 16/10/2012. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/opovo/fortaleza/2012/10/16/noticiasjornalfortaleza,2937433/riteitor-da-ufc-propoe-12-5.shtml>>. Acesso em: 30 mar. 2015.
- ANDIFES. Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras. *In*: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE), 2011, Brasília. **Anais...** Brasília, 2011.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Abril cultural, 1979. (Série Os pensadores).
- BARROS, Ricardo Paes; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. **A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.
- _____. **Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2002.
- BARROZO, Paulo Daflon. A ideia de igualdade e as ações afirmativas. **Lua Nova**, São Paulo, n. 63, p. 113-141, 2004.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e poder: a questão das cotas para negros. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos, (Org.). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.
- BEUST, Luis Henrique. **Aprendendo a unidade na diversidade: nós e eles**. Brasília, DF: Unidade na Diversidade, 2005.
- BEZERRA, Tereza Olinda Caminha. **A política de cotas em universidades e inclusão social: desempenho de alunos cotistas e sua aceitação no grupo acadêmico**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad de la Empresa, Montevideú, 2011.
- BEZERRA, T. O. C; GURGEL, Cláudio Roberto Marques. A política pública de cotas na UERJ: desempenho e inclusão. *In*: REUNIÃO DA ANPAD, n. 8, 2012. Salvador. **Anais...** Salvador, 2012.
- BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília, DF: INEP, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. **Homo academicus**. Trad. Ione Ribeiro Valle; Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. De Reynaldo Bairão. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Trad. Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: Ed. UFSC, 2014.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira**: será esse o caminho? Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

BRASIL. Câmara. **Projeto de Lei N.º 73, DE 1.999 de autoria da deputada Nice Lobão**. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 27 dez. 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007.

_____. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012.

_____. **Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968**. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5465.htm>. Acesso em: 23 out. 2015.

_____. Lei 10.678, de 23 de maio de 2003. Cria a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.

_____. **Lei nº 11.096**. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jan. 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm > Acesso em Julho de 2014.

_____. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF, 13 jan. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm . Acesso em: 3 jul. 2015.

_____. **Lei nº 12. 711**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. Portaria MEC 18. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o

Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de out. 2012.

CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JÚNIOR; DAFLON, V. T. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 103-126, 2013.

CARA, Daniel. Lei das cotas: vitória da sociedade civil. Democratização da educação superior no Brasil: avanços e desafios. Grupo Estratégico de análise da educação superior no Brasil. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n.1, p. 11-45, jan./jun. 2012.

CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CARTA de cento e treze cidadãos antirracistas contra as leis raciais. **Jornal folha de São Paulo**, São Paulo, 14 maio 2008. Disponível em:
<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1405200808.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n.68, dezembro/fevereiro, p. 100-140, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

COLLUCCI, Cláudia. 65% apoiam cotas raciais na faculdade. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 jul. 2006. Disponível em:
<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18820.shtml>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

CRUESP. Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista – PIMESP. **Revista USP**. Disponível em:
<http://www.iri.usp.br/documentos/acoes_afirmativas_pimesp_programa.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

DAFLON, Verônica Toste. **Seminário 10 anos de cotas: conquistas e desafios: relatório Técnico**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2012.

_____. Políticas de reserva: o modelo indiano de ação afirmativa e suas contribuições para o debate brasileiro. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26, 2008, Porto Seguro. **Anais...** Porto Seguro, 2008.

DELGADO, Ignácio J. G. (Org.). **Relatório da Comissão sobre a adoção do sistema de cotas na UFJF**. Juiz de Fora: [s. n.], 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, jul.-set., p. 130-159, 2010. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br/> >. Acesso em: 20 abr. 2015.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Igualdade de oportunidades ou igualdade de posições?:** qual é o melhor modelo para reduzir as desigualdades sociais? Entrevista concedida à Natalia Arugete. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/46659-%60%60igualdade-de-oportunidades%60%60-ou-%60%60igualdade-de-posicoes%60%60-qual-e-o-melhor-modelo-para-reduzir-as-desigualdades-sociais.>>. Acesso em: 3 jun. 2014.

EDUCAFRO. Agora, negros, brancos pobres e indígenas podem cursar Medicina. **Informativo mensal da Educafro**, São Paulo, ano 14, n. 162, p. 10-45, 2012.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Org.). **Ação afirmativa e universidade:** experiências nacionais comparadas. Brasília, DF: UnB, 2006.

FERES JÚNIOR, João. Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: Estados Unidos e Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 63-84, 2007.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste; CAMPOS, Luiz Augusto. Cotas no STF: Os argumentos como eles são. **Revista Insight Inteligência**, Rio de Janeiro, v. 49, p. 31-55, 2010.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época).

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

GEMAA. **Levantamento das políticas de ação afirmativas:** as políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais. Rio de Janeiro: IESP: UERJ, 2013. Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

GOLGHER, André B.; AMARAL Ernesto F. L.; NEVES, Alan. Desempenho acadêmico dos estudantes da UFMG: uma análise da política de bônus sociorracial. **Ciências Sociais em Perspectiva**, Belo Horizonte, v.14, n. 26, p. 120-145, 2015.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade:** o direito como instrumento de transformação social a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL DAS MINORIAS E O DIREITO, 2003, Brasília, DF. **Anais eletrônicos...** Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://www.cjf.gov.br/revista/seriecadernos/vol24/artigo04.pdf>>. Acesso em: 20 de nov. 2015.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Políticas públicas para a ascensão dos negros no Brasil: argumentando pelas ações afirmativas. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, n. 18, p. 5-25, 1996.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos estudos**, São Paulo, n. 61, p. 147-162, 2001.

GTPAA. **Diretrizes para uma política de ações afirmativas na UFC**: Relatório. Fortaleza, CE, 2006.

HAGUETTE, André. Cotas na UFC. **O Povo**, Fortaleza, 31 maio 2008. Opinião. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/opovo/opiniao/2008/05/31/noticiasjornalopiniao,793185/cotas-na-ufc.shtml>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. **Revista IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, Rio de Janeiro, jul de 2001. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4061> Acesso em: 20 out. 2014.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 18, p. 57-65, 2002.

IRINEU, G. **Igualdade ou desigualdades de oportunidades?** Uma análise das leis de cotas e de suas implicações sociais. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

IPEA; UNIFEM. Brasil: dados sobre desigualdades de gênero e raça. **Revista UNIFEM/IPEA**, 2004. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraedicao.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

KLEINKE, Maurício. O vestibular Unicamp e a inclusão social: experiências e perspectivas. **COMVEST**, 2007. Disponível em <<https://www.comvest.unicamp.br/paais/artigo7.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

LAZARI, Mariana. Sistema ENEM/SiSU aumenta número de alunos oriundos da escola pública e do interior. **O Povo**, Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2014/03/28/noticiasjornalcotidiano,3227485/numero-de-alunos-da-rede-publica-aprovados-no-sisu-aumenta-77.shtml>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 87, p. 77-95, 2010.

MANIFESTO. **Todos têm direitos iguais na República Democrática**. Brasília, DF, 29 de junho de 2006a. Disponível em:

<http://www.alexandrenascimento.net/documentos/Manifestos_contra_as_cotas_raciais.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2014.

MANIFESTO. **Em favor da lei de cotas e do estatuto da igualdade racial**. Brasília, DF, 4 abr. 2006b. Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/manifesto-em-favor-da-lei-de-cotas>> Acesso em: 30 de julho de 2014.

MANIFESTO. **Cento e treze cidadãos anti-racistas contra as leis raciais**. Brasília, DF, 30 de abril de 2008a. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR83466-6014,00.html>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

MANIFESTO. **120 anos de luta pela igualdade racial no Brasil**: manifesto em defesa da justiça e constitucionalidade das cotas. Brasília, DF, 13 maio 2008b. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT27102009124409.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

MELLO E SOUZA, Alberto de. Ações afirmativas na universidade pública: comparação entre o sistema de cotas e o sistema de bônus. **Meta avaliação**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 12, set./dez. 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, 2004. Especial.

_____. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-227, 2002.

MOORE, Carlos. Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa: gênese das políticas de ações afirmativas e questões afins. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. (Coleção Educação para Todos).

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, [s. n.], p. 31-43, 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70311216002>>. Acesso em: 11 set. 2015.

NASCIMENTO, Antonio Joamir Brito do. **Cotas raciais na Universidade Federal do Ceará**: para quem? 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

NASCIMENTO, Abdias *et al.* **Relações de raça no Brasil**. Rio de Janeiro: Quilombo, 1950.

ONU. **Declaração e plano de ação de Durban**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf>. Acesso em: 20 maio 2014.

PEIXOTO, Maria do Carmo L.; ARANHA, Antônia V. (Org.). **Universidade pública e inclusão social**: experiência e imaginação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

PORTO, Cláudio; RÉGNIER, Karla. **O ensino superior no mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025 uma abordagem exploratória**. Brasília, DF: [s.n.], 2003.

REDE EMANCIPA. Nota de Repúdio da Frente Pró-cotas Raciais da USP sobre o PIMESP. **Jornal on line**, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://redeemancipa.org.br/2013/02/nota-de-repudio-da-frente-pro-cotas- raciais-da-usp-sobre-o-pimesp/>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

REDE GLOBO DE TELEVISÃO. 42,3% das universidades federais do país têm cotas para negros e índios. **Portal G1**, São Paulo, 2012. Disponível em <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/04/423-das-universidades-federais-do-pais-tem-cotas-para-negros-e-indios.html>> Acesso em 10 de março de 2015.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RISTOFF, Dilvo. Educação superior no Brasil 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília. **Educação superior no Brasil: 10 anos pós LDB**. Brasília, DF: INEP, 2008.

RISTOFF, Dilvo. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, Brasília, DF, n. 4, jul./dez. p. 15-25, 2013.

ROSA, Chaiane de Medeiros. **A política de cotas na universidade federal de Goiás: concepção, implantação e desafios**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, 2013.

ROUANET, L. P. **John Rawls e a política de ações afirmativas**. Campinas: PUC, 2006. Disponível em: <<http://br.oocities.com/eticaejustica/politicasafirmativas.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

SANTIAGO, Nestor Eduardo Araruna; NORBERTO, Aurilena Pereira; RODRIGUES, Sandra Maria Coelho. O Direito à inclusão: implantação de políticas de ações afirmativas nas IES públicas brasileiras: experiência na UFC. **Pensar**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 136-147, jan./jun. 2008.

SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: CEAO, 2012.

_____. **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, DF, v. 93, n. 234, maio/ago, p. 100-135, 2012.

SANTOS, Jocélio Teles dos; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.96, p. 717-737, 2006.

SANTOS, Sales Augusto dos, (Org.). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: MEC, 2007. (edição eletrônica). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16225>. Acesso em: 30 jun. 2014.

SCHWARTZMAN, Simon. **Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento**. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas, Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2008. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/polcon.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. A questão da inclusão social na universidade brasileira. *In*: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; ARANHA, Antônia Vitória. **Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SERPA, Luiz Felipe. Universidade brasileira centro de excelência ou indigência? **Cadernos Expogeo**, Salvador, n. 3, p. 10-35, 1992.

SILVA, Cidinha da (Org.). **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Selo Negro, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília, DF, INEP, 2003.

SILVEIRA, P. R. C.; SILVEIRA, M. C. M.; MESSIAS, A. R. Monitoramento, permanência e promoção da diversidade: as ações afirmativas em risco na Universidade Federal de Santa Maria. *In*: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília,DF: INEP, 2003.

SIMAN, Ângela M. **Políticas públicas: a implementação como objeto de reflexão teórica e como desafio prático**. 2005. Tese (Doutorado em Sociologia e Política), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

TAVARES, Laura. Editorial. *In*: RISTOFF, Dilvo. Perfil socioeconômico do estudante de graduação. uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, São Paulo, n. 4, p. 15-35, 2013.

TESSLER, Leandro R. Ação afirmativa sem cotas: o programa de ação afirmativa e inclusão social da Unicamp. *In*: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; ARANHA, Antônia Vitória (Org.) **Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

UFC. Ações afirmativas. **Revista Universidade Pública**, Fortaleza, ano 5, n. 28, p.14-20, nov./dez. 2005a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Ata da 11ª sessão extraordinária do conselho de ensino, pesquisa e extensão, realizada no dia 17 de junho de 2005**. Ata do Conselho Universitário (CONSUNI). Fortaleza, 2005b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Notas de corte**. Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.sisu.ufc.br/images/arquivos/sisu_2014/notas_de_corte_2014.pdf>. Acesso em: 3 out. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução nº18, do Conselho Universitário (CONSUNI), de 30 de outubro de 2012**. Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/consuni/resolucao_consuni_2012/resolucao_18_consuni_2012.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.

UFC não irá aderir às cotas até decisão do Congresso Nacional. **O Povo**, Fortaleza, 18 ago. 2006. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/opovo/fortaleza/2006/08/18/noticiasjornalfortaleza,622667/ufc-nao-ira-aderir-br-as-cotas-ate-decisao-br-do-congresso-nacional.shtml>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

VELLOSO, Jacques. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 30-55, 2009.

VILAS-BÔAS, Renata Malta. **Ações afirmativas e o princípio da igualdade**. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2003.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO CEARÁ – Março-Novembro 2015**

Não é necessária a identificação. O questionário faz parte da coleta de dados de uma Tese do Programa de Mestrado e Doutorado em Sociologia da UFC.

O projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Conselho de Ética da UFC mediante compromisso da pesquisadora que o segredo sobre os participantes desse questionário seja escrupulosamente mantido.

Você levará no máximo 5 minutos para responder.
Muito obrigado.

Curso: _____ Ano de ingresso na UFC _____
Semestre: _____ Forma de ingresso: cotas () sem cotas ()
Turno do curso: manhã () tarde () noite () integral – manhã e tarde ()
Sexo: masculino () feminino () Idade: _____

1. Onde você concluiu o ensino fundamental?

- a) Integralmente em escola pública ()
- b) Integralmente em escola particular ()
- c) Em sua maior parte na escola pública ()
- d) Em sua maior parte na escola particular ()

2. Onde você concluiu o ensino médio?

- a) Integralmente em escola pública ()
- b) Integralmente em escola particular ()
- c) Em sua maior parte na escola pública ()
- d) Em sua maior parte na escola particular ()

3. Qual o nome da escola que você concluiu o último ano do ensino médio?

4. Essa escola é:

- a) Pública () **(Responda a próxima pergunta)**
- b) Particular () **(Pule para a questão 6)**

5. No caso de ser pública, como sua escola se caracteriza?

- a) militar federal ()
- b) militar estadual ()
- c) técnica federal ()
- d) profissionalizante ()
- e) não profissionalizante ()

6. Qual é o nível de escolaridade do seu pai?

- a) Ensino fundamental incompleto ()
- b) Ensino fundamental completo ()

- c) Ensino médio incompleto ()
- d) Ensino médio completo ()
- e) Ensino superior incompleto ()
- f) Ensino superior completo ()
- g) Não estudou ()
- h) Não sei ()

7. Qual é o nível de escolaridade de sua mãe?

- a) Ensino fundamental incompleto ()
- b) Ensino fundamental completo ()
- c) Ensino médio incompleto ()
- d) Ensino médio completo ()
- e) Ensino superior incompleto ()
- f) Ensino superior completo ()
- g) Não estudou ()
- h) Não sei ()

8. Qual a renda média da sua família em salários mínimos?

- a) () Nenhuma renda
- b) () Até um salário mínimo – até R\$ 788,00
- c) () De 1 a 3 salários mínimos – de R\$ 788,00 até R\$ 2.364,00
- d) () De 3 a 6 salários mínimos – de R\$ 2.364,00 até R\$ 4.728,00
- e) () De 6 a 9 salários mínimos – de R\$ 4.728,00 até R\$ 7.092,00
- f) () De 9 a 12 salários mínimos – de R\$ 7.092,00 até R\$ 9.456,00
- g) () De 12 a 15 salários mínimos – de R\$ 9.456,00 até R\$ 11.820,00
- h) () Mais de 15 salários mínimos – mais de R\$ 11.820,00

9. Você trabalha ou já trabalhou?

- a) () Sim
- b) () Não (Passe para a pergunta 11)

10. Além de estudar na UFC, você trabalha ou já trabalhou? Em quê?

- a) Trabalha ()
- b) Trabalhou ()

Em quê? _____

11. Qual seu grau de satisfação em relação ao curso que está cursando?

- a) Muito satisfeito ()
- b) Satisfeito ()
- c) Pouco satisfeito ()
- d) Insatisfeito ()

12. Que motivo(s) deixa você satisfeito ou insatisfeito com o seu curso?

13. Qual o seu rendimento no curso?

- a) Muito bom ()
- b) Bom ()
- c) Regular ()

d) Insuficiente ()

14. Como você situaria seu rendimento em relação a seus colegas de curso?

a) nos 10% melhor ()

b) nos 10 a 30% melhor ()

c) nos 50% melhor ()

d) nos 50% ou mais melhor ()

15. Como você qualificaria seu relacionamento com seus colegas de turma?

a) bom ()

b) regular ()

c) difícil ()

d) penoso ()

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES
DA UFC**

ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES DA UFC

- 1) O que representa a política de cotas na UFC?
- 2) Qual o seu alcance?
- 3) Que diferenças são mais visíveis na UFC depois da implementação das cotas?
- 4) Como professor, que diferenças são mais visíveis na identificação do estudante cotista?
- 5) Como a UFC tem lidado com a questão do cotista?
- 6) Que desafios a UFC prioriza?
- 7) Como você analisa a política de cotas?

ANEXO A – ATA DA 11ª SESSÃO EXTRAORDINÁRIA DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, REALIZADA NO DIA 17 DE JUNHO DE 2005.

ATA DA 11ª SESSÃO EXTRAORDINÁRIA DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, REALIZADA NO DIA 17 DE JUNHO DE 2005.

IV- OUTROS ASSUNTOS DE INTERESSE DA UFC²⁹.

POLÍTICA DE ACOES AFIRMATIVAS NA UFC. Referindo-se a pauta, o **Magnífico Reitor** fez uma breve contextualização, ressaltando que a Universidade Federal do Ceará, há muito tempo, vinha adotando algumas **ações afirmativas**, voltadas para a inclusão social, tais como: 1) **os cursos pré-vestibulares**, uns com 16 (dezesesseis) anos de existência, com 3 (três) mil jovens egressos da escola pública, que têm o apoio da Universidade e são praticamente gratuitos, lembrando o envolvimento dos estudantes e dos centros acadêmicos desta Instituição; que esses cursos estão presentes nos três campi da UFC (Benfica, Porangabuçu e Pici) e têm tido um bom índice de aprovação em vários vestibulares, sendo portanto um trabalho de grande importância; 2) **isenção da taxa da inscrição do vestibular** - além dos egressos da escola pública, a UFC isenta' os que não podem pagar a taxa de inscrição, independentemente de ser egresso ou não da escola pública; ressaltou que, no último vestibular, a UFC isentara 18 (dezoito) mil jovens; 3) **O Projeto Magister** - de formação de docentes do ensino médio da rede pública, destacando sua importância para a melhoria da qualidade do ensino da escola pública. Ainda no decorrer de sua fala, o Magnífico Reitor afirmou que várias universidades já vinham discutindo sobre cotas, inclusão social, destacando a necessidade de a UFC iniciar essa discussão; diante disso, fora designada uma comissão para tratar do assunto, a qual organizara toda uma programação e que estaria nesta reunião: Lembrou que o CEPE deveria, nesta reunião, deliberar sobre a inclusão ou não de cotas, para o próximo vestibular, porém que este tema não se esgotaria nesta reunião, deveria ser discutido no decorrer do ano, até o dia 7(sete) de dezembro, de acordo com a programação. Prosseguindo, deu ciência de que há dois meses e meio fora recebida uma representação do Ministério Público Federal recomendando que a

²⁹ Priorizou-se somente as pautas relacionadas ao tema desta pesquisa.

UFC deveria adotar as cotas, sem fixar percentual, dando um prazo de 5 (cinco) dias; que então a Administração Superior se reunira e respondera ao Ministério Público Federal que este tema era importante, complexo, polêmico, que inicialmente a Universidade desencadearia um processo de discussão nas suas unidades acadêmicas, comunicando que a deliberação sobre a questão seria dada pelo CEPE. Em seguida, o Magnífico Reitor afirmou que este Colegiado deveria discutir amplamente este tema, para que fosse possível uma deliberação pela inclusão ou não de cotas no próximo vestibular, haja vista que o edital deveria sair naquela tarde. Lembrou que tramitava no Congresso Nacional, em regime de urgência, projeto de lei do governo federal, determinando que 50% (cinquenta por cento) das vagas das universidades federais fossem destinadas a egressos da escola pública e que dentro desses 50% (cinquenta por cento) houvesse uma cota também para minorias, para afrodescendentes, para índios. Referiu-se a **segunda versão da Reforma da Educação Superior**, na qual as políticas afirmativas estão devidamente contempladas, e onde consta que "as instituições federais de educação superior, segundo etapas fixadas em cronogramas constantes de seus respectivos programas de ação afirmativa, deverão alcançar, sem prejuízo do mérito acadêmico, até 2015, o atendimento pleno dos critérios de proporção de pelo menos 50% (cinquenta por cento) em todos os turnos, em todos os cursos de graduação, de estudantes egressos integralmente do ensino médio público, respeitada a proporção regional de segmentos sociais e étnico-raciais historicamente prejudicados". O Magnífico Reitor chamou atenção no sentido de que, enquanto o projeto de lei tramitava em regime de urgência, propondo 50% (cinquenta por cento) para imediata implantação, na proposta da reforma dava um prazo de 10 (dez) anos, isto é, que até 2015 cada universidade federal deveria ter 50% (cinquenta por cento), sem prejuízo do mérito acadêmico, não falando necessariamente em cotas. O Magnífico Reitor propôs que antes do início do debate da questão, as pró-reitorias envolvidas, de Graduação e de Extensão, se manifestassem, e a seguir a comissão e os nove diretores e centros e faculdades. A Conselheira **Ana Lório Dias** Pró-Reitora de Graduação, fez um longo pronunciamento dando o seguinte destaque: que as ações afirmativas deverão sempre existir, daí a relevância da discussão; que no momento em que o governo enfatiza as cotas cria um certo impasse em

relação as políticas de ações afirmativas, que são mais abrangentes; que não restava a menor dúvida sobre a importância das cotas; que na análise de universidades públicas (federais e estaduais) fora observado que o processo, quanto a questão das cotas, era diferenciado em cada uma das instituições, estando atrelado a realidade onde a universidade se insere, e que as instituições haviam desenvolvido um longo processo de mapeamento da sociedade, da realidade local e dos índices de exclusão dessa sociedade; que participara, na semana anterior, de um evento na Bahia, onde percebera que os procuradores estavam se articulando para compreender a nova linguagem de ações afirmativas; considerava que a lei era importante para garantir direitos a minorias e a segmentos historicamente excluídos; que as universidades tem enfrentado muitos processos administrados sobre políticas afirmativas, mas que têm recorrido e obtido aprovação em muito deles, o que não tem sido divulgado; que dos encontros que participara, percebera a impossibilidade de deixar de articular políticas de ações afirmativas com financiamento, que essa articulação devia ser feita, porém que não havia no texto da reforma universitária garantia para que houvesse essa articulação; defendeu a necessidade de a UFC se mobilizar para ações afirmativas internas, que dizem respeito também as garantias de condições de permanência dos alunos, como a infra-estrutura física (adaptações nos prédios escolares, acesso as bibliotecas, bibliotecas em braile), ressaltando a necessidade de os currículos, terem, nessa perspectiva da formação da cidadania, um trabalho de políticas afirmativas; finalizando, destacou a importância da citada comissão, parabenizando-a pela programação já realizada. **O Magnífico Reitor** lembrou que a reforma do ensino superior propõe que cada universidade federal destine 5% (cinco por cento) do seu orçamento de custeio à política de assistência ao estudante, enquanto que a UFC aplica em torno de 12% (doze por cento); que tem, junto a ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) e ao Secretário de Educação Superior, lembrado que não há democratização de acesso sem a democratização da permanência, haja vista que nas universidades federais há estudantes extremamente carentes, logo, que além das bolsas de mérito acadêmico, monitoria, extensão, pesquisa, que devia haver financiamento para bolsa de manutenção. Em seguida, **o Magnífico Reitor**

passou a palavra ao Pró-reitor de Extensão, **Professor Luiz Antônio Maciel de Paula**, que também em fez um demorado pronunciamento, dando ênfase aos seguintes pontos: 1) lembrou a exposição de motivos da lei que tramita no Congresso Nacional, que diz que desde 1967 o Brasil é signatário da convenção internacional sobre eliminação de todas as formas de discriminação racial da Organização das Nações Unidas, significando o comprometimento com ações que promovam a igualdade para inclusão de grupos étnicos diferentes e outros segmentos da sociedade que não estão na inclusão; que na discussão da reforma universitária há uma certa incompreensão da questão, que cada um estabeleceria um conceito e guardara para si; que decidira contribuir para esse debate, fazendo esse alerta, admitindo que em primeiro lugar deviam estar .abertos para enfrentar essa questão; referiu-se a **criação do Grupo de Trabalho-GT**, chamando atenção para o fato de que no processo de divulgação das ações, nos eventos, a dificuldade, anteriormente mencionada, aparecia; que a UFC, apesar da demora, estava discutindo a questão em tempo hábil, tendo citado as universidades (do Rio de Janeiro e Bahia) onde as providências foram adotadas, ponderando que provavelmente em Santa Catarina a questão das cotas seria considerada de outra maneira, assim como no Piauí, havendo assim situações diferenciadas no Brasil; 2) outro ponto destacado como fundamental referia-se a questão da permanência de pessoas, oriundas de camadas "populares" que teriam dificuldade de se manter na universidade; observara essa preocupação da permanência, no MEC, ressaltando que esse Ministério havia criado o programa "Conexões de Saberes", que estava sendo implantado na UFC, direcionado as pessoas oriundas dessas camadas; 3) que nesse contexto da política de acesso e da política de permanência, havia outra questão, outra reflexão a fazer, que seria sobre o papel da universidade pública brasileira no desenvolvimento do país; 4) e a necessidade de aprofundar a questão, conhecendo as experiências de outras universidades, tais como a da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), da UNEB (Universidade do Estado da Bahia), da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), da UnB (Universidade de Brasília), da USP (Universidade de São Paulo), da UFAL (Universidade Federal de Alagoas), tendo mencionado algumas dessas experiências; finalizando, afirmou que sua fala tivera como objetivo contribuir para

situar um pouco a discussão sobre o tema, dando conhecimento do universo, na perspectiva de que havia um projeto de lei no Congresso Nacional. Dando continuidade, o Magnífico Reitor destacou o trabalho que estava sendo realizado pelo Grupo de Trabalho de políticas afirmativas na Universidade, trabalho considerado da maior relevância, não apenas para a Universidade, mas para a sociedade; parabenizou o grupo citando seus integrantes alguns presentes nesta reunião: Vanda Magalhães Leitão, da Pró-Reitoria de Graduação, Célia Chaves Gurgel do Amaral, da Pró-Reitoria de Extensão, Fátima Vasconcelos, Eliane Daisy Furtado e Sandra Aidê Petit, da Faculdade de Educação, Henrique Cunha Junior, do Centro de Tecnologia, Flávio Jose Moreira Gonçalves e Eveline Ribeiro, da Faculdade de Direito, Isabelle Braz Peixoto da Silva e Eurípedes Antônio Funes, do Centro de Humanidades. O Magnífico Reitor passou, então, a palavra a **Professora Célia Gurgel do Amaral** que presidia o referido grupo. Inicialmente, a referida docente esclareceu que o grupo fora constituído porque os docentes citados tinham envolvimento com pesquisas relacionadas a grupos historicamente excluídos, sejam afrodescendentes, sejam indígenas ou pessoas portadoras de necessidades especiais de aprendizagem; em seu longo pronunciamento, lembrou que a temática desta reunião era a política de ações afirmativas, mas que, no entanto, a discussão colocara a questão das cotas, sempre pensada para afrodescendentes, isto é, se seria permitido ou não a entrada de negros na Universidade; declarou não se sentir bem, em ver que em pleno século XXI, este Colegiado precisava tomar uma decisão, se esses cidadãos deviam ou não entrar na Universidade; fez uma pequena reflexão sobre a questão, indagando per que isso acontecia e onde estava guardado preconceito de cada pessoa neste Conselho ou nesta Universidade; referiu-se ao bom debate que tem sido realizado pelo grupo citado, ressaltando a excelência dos convidados, onde predominam os antropólogos; referiu-se também a países, tais como Índia, Malásia, Nova Zelândia, que há anos trabalham com cotas nas suas universidades, e que o nosso exemplo tem sido os Estados Unidos, “uma sociedade altamente racista, segregatória”, não sendo assim um exemplo; admitiu que existe um preconceito contra negros, o que dificulta a discussão de políticas de ações afirmativas; indagou qual a oportunidade que tem sido dada historicamente para essa

população, que foi trazida para o país, ponderando que o Brasil estava construindo uma história e que fora o governo do Presidente Lula, o primeiro a enfrentar essa questão; enfatizou que a resistência, na Universidade, não dizia respeito as pessoas portadoras de necessidades especiais e aos indígenas e sim aos negros; deu ciência das dificuldades enfrentadas pelo grupo, a fim de conseguir o comparecimento do corpo docente aos encontros realizados, afirmando que a sociedade tem estado presente, através de movimentos sociais representativos; confessou que se sentia nesta reunião, como se a abolição da escravidão estivesse sendo discutida, com as devidas proporções, como se houvesse uma negação à participação, à entrada do negro na Universidade; no decorrer de sua fala, fez breve reflexão sobre a discriminação sofrida pelo negro em nosso país, principalmente sendo pobre e sendo mulher; demonstrou sua intenção de que não fosse levada em consideração a questão das cotas, das percentagens, se 10% (dez por cento) ou 20% (vinte por cento), que a proposta do GT era de fazer uma programa, onde as pessoas pudessem refletir de que maneira estavam construindo essa história, chamando atenção que em outros países, a questão já fora discutida e superada; referiu-se a programação realizada pelo GT, iniciada no dia 31.05.2005 ao encontro do dia 15.06.2005 e de mais duas programações em agosto; solicitou mais uma vez que houvesse uma reflexão sobre o significado de ação afirmativa e onde as pessoas estavam escondendo a preconceito para com pessoas portadoras de necessidades especiais; ao concluir, afirmou acreditar que a Universidade tem que ser e deve ser um local de vanguarda das discussões, dos avanços, do avanço na discussão da cidadania, da quebra de preconceitos, de estar aberta as diversidades, referindo-se ainda ao "belíssimo" texto da Professora Fátima Vasconcelos, que fora distribuído com os Senhores Conselheiros. Prosseguindo **o Magnífico Reitor**, passou a palavra aos diretores das unidades acadêmicas, para se manifestarem: **Paulo de Tarso** (Diretor do Centro de Ciências) - deu ciência do procedimento adotado no Centro de Ciências, no que tange a discussão das ações afirmativas, e do pensamento dos que compõem o Conselho de Centro: 1) admitiram, para que a discussão fosse mais objetiva, especificamente quanto a questão das cotas, a necessidade de ter um mapeamento, para saber qual o perfil dos alunos desta Instituição, no sentido de definir cotas; que um questionário fora aplicado trabalho

desenvolvido pelo Departamento de Estatística através do coordenador Professor Júlio Barros, com mais de 60% (sessenta por cento) dos estudantes do curso, depois sugerido que fosse aplicado nos demais cursos; sendo pensamento dos Conselheiros que existisse esse trabalho em todos os cursos da Universidade, a fim de saber exatamente o que pode ser definido como minoria dentro da UFC; 2) perceberam, que se as cotas fossem definidas especificamente para grupos de pessoas menos favorecidas financeiramente, a necessidade de a Universidade oferecer um suporte financeiro; perceberam ainda a impossibilidade de obter esse financiamento, concluindo que não adiantaria colocar uma pessoa e não dar condições para ela se manter no curso, exemplificando com o curso de Medicina; quanto as ações afirmativas na UFC, admitiram que existem várias: os cursinhos, a isenção da taxa de inscrição no vestibular, as residências universitárias, as bolsas de estudo em várias modalidades, programas de extensão; concluindo, houvera unanimidade sobre a relevância das ações afirmativas na Universidade, por fim, no que tange as cotas, houvera um consenso de que esse tema precisaria ser mais discutido e que pelo menos no próximo vestibular não deveria haver cotas para minorias ou outra denominação a ser dada; José Francisco de Barros Neto (vice-Diretor do Centro de Tecnologia) - afirmou que a discussão fora muito proveitosa no Centro de Tecnologia, pois tinha sido iniciado o debate em torno da questão das ações afirmativas, porém que houvera prudência em discutir esse processo em relação a excelência da Universidade; deu ciência de que o Conselho do Centro de Tecnologia, em reunião extraordinária, do dia 15.06.2005, discutira exclusivamente as ações afirmativas e que depois de acirradas discussões, concluíra que: 1) as desigualdades sociais resultantes da ausência de políticas públicas governamentais consistentes são críticas e precisam ser urgentemente combatidas; 2) que o papel da universidade pública neste contexto é fundamental considerando-a uma das mais importantes entidades do país a praticar, no seu dia-a-dia, ações efetivas de inclusão social; 3) que o tema era complexo e polêmico, entendendo que seriam necessárias várias reuniões, a fim de obter um modelo de programa de ações afirmativas no âmbito do Centro de Tecnologia da UFC, que pudesse inclusive contemplar a adoção de cotas; e finalmente, como deliberação unanime, o Conselho do Centro de Tecnologia não concordou com

a adoção de cotas para o próximo vestibular da UFC, propondo ao CEPE a elaboração de um documento, a ser amplamente divulgado, que tivesse os seguintes pontos focais, dentre outros, apontados por este egrégio Conselho: o detalhamento do perfil sócio-econômico do estudante da UFC, com os percentuais de egressos da escola pública; uma contextualização do vestibular como uma efetiva ferramenta de inclusão social, igualdade de condições para todos os que desejam ingressar na UFC; a descrição detalhada de todas as ações afirmativas em curso na UFC, isenção de taxas, moradia estudantil, alimentação, bolsas de trabalho, cursos de inclusão digital, programas de extensão em comunidades carentes, etc.; a possibilidade de a UFC desenvolver novos programas de ações afirmativas, incluindo a adoção de cotas, desde que sejam garantidas as dotações orçamentárias necessárias; o papel da UFC na discussão e adoção de políticas de apoio ao ensino público fundamental e médio, visando a redução das desigualdades históricas entre estudantes de escolas públicas e particulares, utilizando para isso as suas instalações físicas e os seus recursos humanos; a importância do respeito a autonomia da UFC na adoção de suas ações afirmativas; um histórico da expansão da UFC nos últimos 10 (dez) anos na graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão; e uma avaliação qualitativa do impacto dessa expansão no desenvolvimento social, econômico, científico, tecnológico e cultural do Estado do Ceará; afirmou que ficara claro, no Centro de Tecnologia, a necessidade de uma discussão mais ampla sobre o tema; sugeriu a Professora Célia Gurgel Amaral que os debates fossem realizados nos campi, pois ficaria mais fácil mobilizar professores e alunos para participar dessas discussões; finalizando, ressaltou que o Centro de Tecnologia admitira a importância da política de cotas, porém que a discussão não fora tanto em torno da questão do negro, dos afrodescendentes, fora discutida a escola pública, ao mesmo tempo em que fora discutida de que modo essa questão das cotas seria implementada; **Sebastião Medeiros Filho** (Diretor do Centro de Ciências Agrárias) - deu ciência de que a documentação fora distribuída entre os departamentos para uma discussão mais ampla; porém, que na última reunião do Conselho não houvera tempo para uma apreciação mais profunda, sendo adiada para a próxima reunião, que seria na sexta-feira seguinte; em decorrência disso, não trouxera um documento formal com a posição do Centro de

Ciências Agrárias, mas que em conversas informais com membros do Conselho de Centro, houvera um consenso de que as cotas não deveriam ser adotadas para o próximo vestibular em função de algumas peculiaridades: a realidade das universidades era distinta, não havendo na UFC um levantamento detalhado em relação aos egressos das escolas públicas, por curso, por raça, para que pudesse haver uma decisão; levando em consideração que o vestibular da UFC era uma referência no Brasil, um vestibular sério, com a participação de 40 (quarenta) mil pessoas concorrendo, o Centro de Ciências Agrárias se posicionava no sentido de que, naquele momento, não seria ideal adotar um sistema de cotas, apesar de não serem contra, havendo necessidade de uma discussão mais ampla e que se fosse adotado esse sistema, que isso acontecesse de maneira mais coerente e precisa; o Conselheiro José Sabadia lembrou a experiência de cotas no Centro de Ciências Agrárias, com relação a lei do boi, admitindo que talvez fosse interessante resgatar essa experiência, colocando-a em plenária, a fim de que este Conselho tivesse uma idéia de como acontecera na Universidade; o Conselheiro Luís Carlos Saunders, daquele Centro, prestou esclarecimento sobre a lei do boi, afirmando que acontecera há uns 20 (vinte) anos atrás e determinava que 50% (cinquenta por cento) das vagas seriam destinadas a filhos de fazendeiros, pessoas do interior, agricultores, e os outros 50% (cinquenta por cento) na normalidade; que a experiência não fora boa, pois os filhos de agricultores, de fazendeiros, faziam vestibular na outra banda e ficavam discriminados dentro do curso de Agronomia, por serem da lei do boi; **Fátima Costa** (Diretora do Centro de Humanidades) - parabenizou o Grupo de Trabalho que estava organizando o ciclo de debates coordenado pela **Professora Célia Gurgel Amaral**, afirmando que achara uma brilhante iniciativa, considerando que o momento era ímpar na Universidade, no que tange a discussão das ações afirmativas; ressaltou que o grupo fora convidado para estar presente a reunião do Conselho do Centro de Humanidades, sendo esse o primeiro momento em que a questão fora colocada em nível de Centro; que solicitara alguns textos a Professora Célia, a fim de facilitar a discussão, tendo parabenizado a Professora Fátima Vasconcelos pela autoria do texto, dado como referência; deu ciência de que a documentação fora amplamente divulgada, que houvera uma reunião do Conselho de Centro, no dia 15, passado, e que as

preocupações daquele Centro não diferiam dos demais Centros; que a questão dos negros, dos deficientes, fora pensada, lembrando que o Centro de Humanidades tem muitas experiências nesse sentido, com um percentual considerável dessa faixa discriminada; que a questão dos deficientes fora ponto de muita discussão, principalmente nos seguintes aspectos: dificuldade de acesso as calçadas; presença de buracos dificultando a locomoção; rampa inadequada dando acesso a biblioteca; dificuldade para atravessar a rua, tendo em vista o pouco espaço de tempo de um sinal para outro e banheiros inadequados; prosseguindo, lembrando do documento da reforma a universitária, apontou a questão do investimento, a necessidade de um orçamento que corrigisse todas as questões colocadas, haja vista a grande dificuldade em operacionalizá-las; falando em nome do Centro de Humanidades, admitiu também a necessidade de haver recursos para a assistência estudantil, muito além dos 5% (cinco por cento) que consta na reforma, para que fosse possível corrigir as questões levantadas; lembrou que o assunto abordado nos textos distribuídos era importante, admitindo que havia uma dívida histórica muito forte, e que os textos ajudavam a repensar, pois os preconceitos eram muitos; referiu-se a grande preocupação do Centro de Humanidades quanto a operacionalização da situação existente e que a posição desse Centro era de que o edital do vestibular não deveria ser reformulado, deveria ser mantido como estava, exigindo porém, uma ação imediata desse mapeamento propiciando assim maior segurança na discussão da questão. O Magnífico Reitor deu ciência de que o MEC lançara um edital de apenas 1 milhão de reais, a fim de que as universidades federais do país pudessem pleitear recursos para infra-estrutura física, atendendo assim aos portadores de necessidades especiais, o que considerava como uma importância irrisória, haja vista serem 55 (cinquenta e cinco) universidades.

Maria Naiula Pessoa - afirmou que na FEAAC não houvera uma discussão formal sobre o assunto, porém que em conversa com alguns chefes, coordenadores, alunos, eram de opinião, naquele momento, que seria prematuro trabalhar com a questão de cotas para o próximo vestibular, sendo da mesma posição do Centro de Tecnologia e do Centro de Ciências Agrárias; demonstrou preocupação quanto a questão, considerando-a bastante complexa, admitindo que existiam alguns equívocos em relação a esse assunto, como por exemplo, se falara

nesta reunião que estava sendo impedido o acesso de algumas minorias à Universidade; não concordava com esse pensamento, estando de acordo com a posição do Professor René Barreira que citara algumas vezes neste Conselho que a universidade era uma das instituições mais democráticas deste país; e como a Professora Fátima Costa, também tinha alunos negros, brancos, deficientes, ricos, pobres, alunos das mais diversas classes sociais, portanto não conseguia ver a universidade como estava sendo colocada por alguns dos seus colegas; considerou mais uma vez, que existiam muitos equívocos, e que o tema devia ser discutido com muita cautela e com muita responsabilidade; admitindo não ser especialista no assunto, se referiu ao livro, recentemente lançado, que trata de políticas afirmativas, intitulado "Ação Afirmativa ao Redor do Mundo: Um Estudo Empírico", de Thomas Sowell; após comentários sobre o autor, "um pensador conservador e influente", ressaltou que ele fazia parte de uma dessas minorias, era um pesquisador negro, e que em seu livro defende a tese de que as políticas afirmativas teriam levado a desigualdade e não a igualdade que dizem promover; faz também o autor várias considerações sobre políticas afirmativas, considerando que elas teriam gerado polarizações, radicalismos, classificações arbitrárias, vagas não preenchidas em universidades e no mercado, queda de nível educacional e profissional e uma certa discriminação negativa contra os brancos; ao concluir, afirmou que poderia haver uma reflexão a partir do pensamento do referido pesquisador, que além de renomado pesquisador, respeitado mundialmente, era negro; **Neiva Francenely** - deu ciência de que distribuía a documentação encaminhada pelo Magnífico Reitor e solicitara aos departamentos que fizessem uma discussão interna, para posteriormente discutir a questão no Conselho Departamental; afirmou que apesar de os departamentos e os centros acadêmicos não terem respondido a essa provocação, o assunto fora discutido no Conselho, tomando como referencia os documentos enviados pela Professora Célia Amaral e o decreto, não sendo discutida a questão das etnias; houvera consenso de que a Universidade devia se colocar como uma instituição inclusiva, porém não houvera consenso quanto à questão das cotas, enquanto alguns membros do Conselho foram a favor, outros se posicionaram contra; os Conselheiros foram unânimes em dizer que, para o momento, seria prematuro a adoção de cotas na Universidade, no edital; a grande preocupação

colocada, dizia respeito a manutenção e assistência do aluno na instituição, tendo sido dado como exemplo, o caso do curso de Odontologia, onde o aluno gasta em media, por semestre, 800 (oitocentos) a 1.000 (mil) reais, na compra de equipamentos, que são de uso pessoal; que fora também lembrado, que houvera uma política de expansão em números, na Universidade, com um aceno de promessas de professores, de melhoria de infraestrutura, o que não acontecera, havendo atualmente graves problemas, principalmente na área da saúde. **A Professora Célia Amaral** apresentou dúvidas sobre o pronunciamento da **Conselheira Naiula Pessoa**, que foram esclarecidas por esta Conselheira. A Conselheira Neiva Francenely reforçou a sugestão do **Conselheiro Barros Neto**, de descentralizar as discussões nos diversos campi. Dando continuidade aos pronunciamentos dos Diretores de Centros e Faculdades, **o Magnífico Reitor** passou a palavra ao Conselheiro **Nicolino Trompieri** (Diretor da Faculdade de Educação) - comunicou que a documentação da Reitoria fora encaminhada aos departamentos, e que na terça-feira passada não houvera quórum para a realização da reunião do Conselho Departamental, em virtude de a maioria dos professores está participando de um congresso, em Belém, ficando a discussão para outro momento; Luciano Bezerra (Vice-Diretor da Faculdade de Medicina) - deu ciência de que a referida Faculdade ainda não tinha uma posição formal, de Conselho Departamental; porém que a partir de discussões em alguns departamentos e de conversas informais, transmitiria algumas posições de grupos, não sendo porém uma posição oficial da Faculdade de Medicina; o primeiro ponto considerado era o de que, embora a Universidade argumente que já realiza uma série de atividades positivas, ela estaria cumprindo sua obrigação e que esse avanço proposto era necessário, sendo um passo a mais, a ser dado; a segundo ponto, chamava atenção para o fato de que os estudantes com necessidades especiais, os deficientes, deveriam ser previamente avaliados quanto a sua necessidade, sendo submetidos a um exame médico, a fim de saber se realmente teriam condições de executar as atividades, as tarefas pertinentes ao curso, ou de pelo menos dirigi-lo para um curso mais adequado; o terceiro ponto, dizia respeito aos alunos que não tem condições sócio-econômicas capazes de lhe permitir realizar um bom curso, comprar livros, realizar cursos no exterior; para tal faz-se necessário o devido apoio institucional, a fim de que esses alunos

não sejam discriminados dentro de uma outra discriminação da qual já são vítimas; no quarto ponto, ressaltou que os professores da Faculdade de Medicina achavam que o processo de cotas deveria começar o mais cedo possível, mas, que ao ser estabelecido um percentual, que não fosse iniciado pelo máximo, e sim, por cotas menores que o previsto, objetivando aperfeiçoar os desvios que eventualmente pudessem ser detectados com as primeiras turmas, e assim por diante; finalizando, ponderou que na Faculdade de Medicina, há quem entenda ser essa questão um problema de governo, que não deu condição de estudo no ensino fundamental, que não deu condição de trabalho e que pretende pegar o indivíduo, aleijado social, cultural e economicamente por culpa dele, governo, e fazer um programa de recuperação, as custas dos outros; então, que a universidade deve cobrar do governo o devido apoio e a sustentação que o indivíduo necessita, não apenas dentro da universidade. **O Magnífico Reitor** fez algumas considerações, lembrando ser evidente que do ponto de vista do perfil sócio-econômico, as universidades federais são realmente excludentes, haja vista que apenas 22% (vinte e dois por cento) dos aprovados no último vestibular da UFC são egressos da escola pública; porém, que os estudantes socialmente excluídos não são apenas os egressos da escola pública, considerando que há um contingente de egressos de escolas particulares, cujas famílias fazem um enorme sacrifício para mantê-los nessas escolas, que também são de classes sociais de baixa renda; ressaltou, que tem afirmado, que as universidades federais são inclusivas em outras dimensões, não somente através da extensão universitária, mas também através do ensino de graduação, de pós-graduação, da pesquisa; lembrou ainda que no Brasil há uma das menores taxas de escolaridade de educação superior, que somente 9% (nove por cento) dos jovens, na faixa etária dos 18 (dezoito) aos 24 (vinte e quatro) anos de idade, freqüentam o ensino superior, sendo portanto uma taxa vergonhosa; e que nos últimos anos tem havido uma universalização do ensino médio, aumentando a pressão pelo acesso a universidade, inclusive no interior dos estados do Nordeste; ao concluir, afirmou que a exclusão antes de tudo era um fato, pois a oferta de ensino superior era mínima, mesmo considerando a expansão do ensino superior privado no país, nos últimos anos. O Magnífico Reitor chamou atenção no sentido de que este Conselho deliberasse, na presente reunião, se

deveria ser incluído ou não algum percentual de cota no próximo vestibular desta Instituição; deliberasse também no sentido de afirmar a importância das ações afirmativas como estratégias de inclusão social e que todos saíssem com o compromisso de aprofundar o debate nesta Instituição. Em seguida, **o Magnífico Reitor** passou a palavra aos Senhores Conselheiros e aos professores convidados, membros do Grupo de Trabalho. Manifestaram-se os seguintes Professores: Zuila Maria Carvalho, Hélio Leite, Fátima Vasconcelos, Eurípedes Funes, Isabelle Braz Peixoto da Silva, Ana Dorta, Ciro Nogueira Filho e Maria Lúcia Araújo. Nos pronunciamentos os professores citados deram ênfase aos seguintes aspectos: parabenizaram a Administração Superior e este Conselho pela discussão do tema, considerando que o momento era histórico na Universidade Federal do Ceará; demonstraram preocupação com as exclusões sociais, inclusive com a questão dos deficientes físicos, que na qualidade de excluídos, não estavam sendo enquadrados na lei do governo e nem no documento discutido na Universidade que versava sobre as ações afirmativas; que o governo pedia inclusão social apenas para pessoas (negros e indígenas), para as quais não precisava haver mudanças dentro da Instituição, como no caso dos deficientes físicos; chamaram atenção para a importância da colaboração que o Instituto dos Cegos poderia dar a UFC, no que tange aos deficientes visuais; necessidade de a UFC conhecer a experiência da Universidade Federal de Roraima, que havia adotado cotas para índios; que a discussão em pauta se dava em torno de três elementos: problema ético, problema de igualdade de oportunidades e problema de igualdade; que o problema discutido fazia parte de um todo e que o todo envolvia pretos, índios, negros, pardos e brancos; e que se os três elementos fossem aplicados, deveriam ser aplicados para o todo; que a cota, sob o ponto de vista ético, era necessária, porém que não podia ser vista apenas uma parte isolada, que não deviam corrigir distorções apenas de uma parte da sociedade brasileira e sim, o todo dessa sociedade; questionaram se a recomendação do Ministério Público era uma imposição; se esse Ministério tinha conhecimento específico das ações afirmativas da Universidade Federal do Ceará; se a questão era relevante e urgente, por que o governo não baixara uma medida provisória, colocando um projeto de lei para regulamentar? Em face dos questionamentos apresentados, o Magnífico Reitor prestou os seguintes esclarecimentos: que

estivera no Ministério Público Federal e dera ciência ao Doutor Alessandro Sales, Procurador da República no Ceará, de todas as ações afirmativas que a Universidade vinha desenvolvendo; e que recentemente recebera do referido Procurador uma recomendação, dando apenas 05 (cinco) dias para a Universidade Federal do Ceará deliberar sobre a questão das cotas e que se a recomendação não fosse acatada o Ministério Público Federal tomaria as medidas legais cabíveis; o Magnífico Reitor considerou que essa decisão ia de encontro a autonomia universitária, e que não havia, naquele momento, nenhuma legislação federal obrigando as universidades adotarem cotas; que algumas haviam adotado, no exercício de sua autonomia, sendo uma decisão institucional. Em seguida, os Professores continuaram manifestando suas posições: parabenizaram a Pró-Reitoria de Graduação e a Pró-Reitoria de Extensão pela iniciativa de constituir o Grupo de Trabalho e pelo apoio e incentivo recebidos; demonstraram preocupação em perceber que uma lei dessa natureza fosse quase uma ameaça, não considerando a autonomia universitária, em uma Instituição com 50 (cinquenta) anos de existência; conscientização do surgimento na história do país, de uma política de governo voltada para enfrentar a questão social da exclusão; existência de farto material, com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e de inúmeras pesquisas que apontam para um descompasso na distribuição de oportunidades sociais e a composição étnico-racial da população brasileira; que os portadores de necessidades educativas especiais têm sofrido inúmeras discriminações, sendo que os grupos de negros são os que sofrem as mais perversas formas de exclusão, com inúmeros estudos apontando para a desvantagem social desses grupos, no âmbito educacional e em todos os níveis ocupacionais; que o sistema de cotas para o ensino superior é mais do que uma medida de acesso, e uma medida que requer para a sua discussão uma compreensão ampla do quadro histórico, no qual se desenvolveram as desigualdades na sociedade brasileira; houve leitura e análise do texto intitulado "**Ações Afirmativas: Para Que, Para Quem?**", da Professora Fátima Vasconcelos, da Faculdade de Educação, que visa uma definição dessas ações; preocupação com a questão das minorias (negros, índios, afrodescendentes), que na realidade não são minorias são majorias, que

atualmente continuam excluídas do modelo do Estado, do corpo de legislação que define a concepção de educação; que a questão não era de discutir se haveria veto ou não a entrada de alunos negros, ou de índios, na Universidade, mas de discutir um pouco o papel desta Instituição, que por muito tempo esteve com as costas voltadas para os movimentos sociais; ciência da realização de eventos na UFC, que tratam da questão das cotas; necessidade de elaboração de relatórios das reuniões que estavam acontecendo, a fim de serem entregues ao Grupo de Trabalho; necessidade de agendar visitas da comissão às reuniões dos Conselhos de Centros e Faculdades; que o presente debate não tratava de discutir a entrada de coitadinhos na Universidade e sim de discutir política de Estado, um projeto para a sociedade brasileira; que a sociedade brasileira é profundamente segregadora e hierárquica; que os índices de exclusão da sociedade brasileira são muito maiores que os índices da sociedade norte-americana, como também de sociedades consideradas de castas; no que tange à questão das cotas, a rejeição é maior para as populações afrodescendentes e a proposta tenta promover uma pequena correção, sendo a política de cotas uma política compensatória; proposta apresentada: que os Professores do Centro de Tecnologia e do Centro de Ciências que já haviam desenvolvido pesquisa junto ao corpo docente, se juntassem ao Grupo de Trabalho, a fim de realizar pesquisa sobre o perfil socioeconômico de estudantes, incluindo desempenho e evasão; que pela tradição a Faculdade de Educação tinha trabalhos voltados para as minorias (inclusive com grupos de pesquisadores trabalhando com a questão da educação voltada para os portadores de necessidades especiais, com a questão da educação indígena e dos afrodescendentes), além de trabalhos voltados para o MST - (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Teto) devendo apoiar não só as políticas afirmativas como apontar caminhos nessa discussão das cotas; que alguns docentes da FAGED consideraram insuficiente o período de discussão da questão, em face da proximidade do vestibular e que o sistema de cotas fora visto como uma política dentro da reforma universitária; que havia uma preocupação em saber qual seria a política do governo no sentido da democratização do ensino superior e quais os recursos que estaria oferecendo para tal empreitada, parecia estar propondo, mas ao mesmo tempo não garantia os recursos necessários; houve preocupação com a questão indígena, no sentido de

que não tem havido boas políticas para esse grupo; consideraram como uma visão errônea dizer que a política de cotas é uma política de governo; que houvera uma evolução do governo Lula, no ano de 2004, de compreender que o dinheiro encaminhado às universidades era insuficiente; porém, que atualmente havia dúvidas sobre essa compreensão, pois se o governo estabelecia uma política de cotas para as universidades e não acrescentava recursos, essa posição era considerada demagógica, falaciosa, haja vista que os alunos colocados nas universidades, os afrodescendentes, os descendentes de indígenas, os da escola pública, não teriam condições de se manter; que se os recursos atuais permanecessem, daria para manter os alunos necessitados, que já existem na universidade, em torno de 25 (vinte e cinco) a 30% (trinta por cento); e se houvesse recursos, se houvesse condições de receber os alunos na universidade, haveria aceitação desse sistema de cotas? de que 50% (cinquenta por cento) das vagas fossem para a escola pública? que 10 (dez) ou 15% (quinze por cento) das vagas, dependendo do percentual, fossem destinadas a alunos negros?; necessidade de discutir essa questão, pois a falta de dinheiro, que é um fato verdadeiro, estava sendo usado como alibi para que não houvesse aceitação; necessidade de um grande debate não só na Universidade Federal do Ceará, como também nas escolas públicas, para que as pessoas pudessem tomar conhecimento da questão e opinar; que houvera oportunidade de algumas reuniões na escola pública municipal e que considerações haviam sido feitas: a) que a crise na educação básica era crítica; que até junho do ano de 2005, as escolas da Prefeitura ainda não haviam recebido nenhum recurso financeiro; b) presença da síndrome da desistência entre o corpo docente, alto índice de professores doentes, sem condições de ministrar aula de qualidade; necessidade de o governo investir na educação nos educadores; c) receio que os alunos da escola pública municipal têm de serem discriminados ao chegarem a Universidade através do sistema de cotas. Ao termino das intervenções, o Magnífico Reitor apontou a necessidade de o CEPE se manifestar, naquele momento, se a Universidade deveria ou não incluir no próximo edital do vestibular algum percentual decota, para que pudesse responder ao Ministério Público Federal, solicitando que o CEPE assumisse um compromisso de apoio a todas as discussões e debates sobre as políticas afirmativas na Universidade, não apenas no sentido dos estudos acadêmicos

desenvolvidos em algumas áreas, mas inclusive de fortalecimento das ações afirmativas que a Universidade vem realizando. Considerando as manifestações das unidades acadêmicas, o Magnífico Reitor colocou a questão em votação, tendo este Conselho decidido, por unanimidade, que no próximo vestibular não deveria ser incluído nenhum percentual de cota, reconhecendo porém a importância das ações afirmativas, como estratégias de inclusão social, de democratização do acesso, assumindo o compromisso de dar continuidade a todas as discussões, bem como o fortalecimento e divulgação dentro e fora da Universidade dessas ações. O Magnífico Reitor ainda recomendou que houvesse uma pressão por parte de cada universidade, a exemplo da ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), no sentido de a reforma universitária contemplar o financiamento das ações afirmativas.