

DAISY RIBAS EMERICH

**A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O SISTEMA DE
COTAS PARA NEGROS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL – CURSO DE PEDAGOGIA DE
DOURADOS (2004-2008)**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS**

DAISY RIBAS EMERICH

**A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O SISTEMA DE
COTAS PARA NEGROS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL – CURSO DE PEDAGOGIA DE
DOURADOS (2004-2008)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação
Orientador (a): Prof^a Dr^a Mariluce Bittar

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS

**A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O SISTEMA DE COTAS
PARA NEGROS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO
DO SUL – CURSO DE PEDAGOGIA DE DOURADOS (2004-2008)**

DAISY RIBAS EMERICH

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Mariluce Bittar - UCDB

Prof^ª. Dr^ª. Maria José de Jesus Alves Cordeiro - UEMS

Prof^ª. Dr^ª. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB

Campo Grande, Setembro de 2011.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

*Ao meu esposo e companheiro Jaider, pela
presença constante.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida...

Aos meus pais, Delmo e Maria Stela, pelo carinho e apoio.

À minha irmã Dilmara, pela presença sempre constante e apoio.

À minha filha Deisy, pelo amor, carinho e incentivo.

Ao meu esposo Jaider, pelo amor, compreensão e força em minhas ausências.

À minha orientadora Mariluce Bittar, um agradecimento especial pela paciência e atenção sempre presentes em toda esta caminhada.

Aos professores Regina Tereza Cestari de Oliveira, Jefferson Carriello do Carmo e Margarita Victória Rodriguez, pelo conhecimento transmitido no decorrer desta etapa.

A Suzanir, uma amiga que muito estimo, meu agradecimento pela conquista nesta jornada.

Em especial, um agradecimento para Maria José de Jesus Alves Cordeiro, “Maju” para os amigos, por todo apoio e disponibilidade durante esta caminhada.

EMERICH, Daisy Ribas. **A percepção dos professores sobre o sistema de cotas para negros da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Curso de Pedagogia de Dourados (2004-2008)**. Campo Grande, 2011. 80 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado tem como foco de pesquisa a análise da percepção dos professores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul sobre o sistema de cotas para negros na Educação Superior. Vincula-se ao Grupo Estudos e Pesquisas de Políticas de Educação Superior (GEPES) e à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e contou com o financiamento da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul (FUNDECT). O objetivo geral é analisar, segundo a percepção dos professores, do Curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Dourados, sobre o sistema para negros, no período de 2004-2008. Os objetivos específicos consistiram em: a) identificar a percepção dos professores sobre as políticas de ação afirmativa e o sistema de cotas; b) verificar, na percepção dos professores, como foram mediadas as possíveis dificuldades vivenciadas pelos alunos concernentes à discriminação racial. O procedimento teórico-metodológico foi realizado em quatro fases: a) revisão bibliográfica sobre a temática; b) levantamento de documentos institucionais da UEMS sobre a política de cotas para acadêmicos negros e legislações estaduais sobre a implantação das políticas de cotas no âmbito da UEMS; c) elaboração de entrevistas com os professores da UEMS do Curso de Pedagogia; d) categorização dos documentos e entrevistas. Os resultados da pesquisa revelaram a percepção dos professores quanto ao papel da UEMS como instrumento de transformação social, mas acentuaram a necessidade de se aprofundar, cada vez mais, as discussões sobre as cotas para negros. A maioria dos entrevistados mostrou-se favorável ao sistema de cotas, mas preocupados em relação à permanência dos cotistas na Instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Política de Educação Superior; Ações Afirmativas; Sistema de Cotas.

Emerich, Daisy Ribas. **The perception of teachers about the system of quotas for blacks at the State University of Mato Grosso do Sul - School of Education for Golden (2004-2008). Campo Grande, 2011.** p.80 Thesis (Masters) Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

This Master's thesis research focuses on the analysis of teachers' perception of the State University of Mato Grosso do Sul on the system of quotas for blacks in higher education. Links to the Group Policy Studies and Research on Higher Education (Geppa) and the Line of Educational Policy Research, Management and Teacher Training School, the Graduate Program in Education - Masters and Doctorate of Dom Bosco Catholic University (UCDB) and had the financial support of the Culture Foundation of Mato Grosso do Sul (FUNDECTO). The overall objective is to analyze, as perceived by the teachers, the School of Education Unit of the University of Golden on the system for blacks in the period 2004-2008. The specific objectives were: a) identify the perception of teachers about the affirmative action quota system and b) verify, as perceived by teachers as possible were mediated by students concerning difficulties experienced racial discrimination. The theoretical and methodological procedure was conducted in four phases: a) literature review on the subject, b) survey of institutional UEMS on the policy of quotas for black scholars and state legislation on the implementation of quota policies in the UEMS; c) preparation of interviews with teachers of the Course of Pedagogy UEMS d) categorization of documents and interviews. The results of the survey revealed the perception of teachers about the role of UEMS as a tool for social transformation, but stressed the need for further, more and more discussions on quotas for blacks. Most respondents were in favor of quotas, but worried about the permanence of the shareholders in the institution.

KEYWORDS: Higher Education Policy, Affirmative Action, Quota System.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Trabalhadores com jornada excessiva de trabalho (1992 a 2006).....	32
GRÁFICO 2 – Número de alunos cotistas	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pessoas com 25 anos ou mais de idade por nível educacional concluído, cor ou raça, e grupos de idade, considerando-se a população brasileira (2000).....	37
Tabela 2 – Instituições com ações afirmativas no Brasil – Distribuição por região	39
Tabela 3 – Número de vagas ofertadas e de matrículas, a partir de 2008, para o curso de Pedagogia da UEMS de Dourados	45

LISTA DE SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CE - Câmara de Ensino

CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

COUNI - Conselho Universitário

ESCS – Escola Superior de Ciências da Saúde

FAFICH - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba

FIMES - Faculdade Integrada de Mineiros

GEPPEs - Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior

GT - Grupo de Trabalho

IES - Instituição de Educação Superior

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PT - Partido dos Trabalhadores

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

PROE - Pró-Reitoria de Ensino

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPCOR - Programa Políticas da Cor

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFG - Universidade Federal de Goiás

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UnB - Universidade de Brasília

UNIAFRO – Programa de Ações Afirmativas para População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior

USP - Universidade São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1 – AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	22
1.1 A ideia de igualdade e ações afirmativas	22
1.2 Política de ação afirmativa na educação superior brasileira	27
1.3 Ações Afirmativas na educação superior brasileira: as cotas na UEMS	36

CAPÍTULO 2 – A POLÍTICA DE COTAS PARA NEGROS NA UEMS E O CURSO DE PEDAGOGIA – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS	42
2.1. Aspectos históricos da criação da UEMS e do Curso de Pedagogia	42
2.2. Perfil dos Professores do Curso de Pedagogia da UEMS.....	47
2.3 Percepção dos Professores do Curso de Pedagogia da UEMS sobre a implantação do Sistema de Cotas na UEMS	49
2.4 Percepção dos Professores do Curso de Pedagogia da UEMS sobre os negros cotistas do curso de Pedagogia	57

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

INTRODUÇÃO

Esta Dissertação de Mestrado tem como objeto de pesquisa analisar a percepção dos professores do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) em relação ao sistema de cotas para negros na educação superior, considerando o período de 2004 a 2008. Vincula-se aos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPEs)¹, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

O tema da pesquisa surgiu com base no seguinte questionamento: “Qual a percepção dos professores do Curso de Pedagogia da Unidade universitária de Dourados –MS sobre a implantação do sistemas de cotas para negros na UEMS?”

A construção do tema da pesquisa decorreu de um questionamento pessoal com relação à prática profissional, no sentido de compreender a questão das ações afirmativas no contexto acadêmico, direcionando o foco da investigação para a percepção dos professores, haja vista que consideramos esses profissionais sujeitos de transformação social.

Os aspectos que fomentaram o interesse em discutir a percepção dos professores em relação às cotas raciais estão estritamente relacionados à nossa atividade profissional, que sempre esteve ligada ao exercício da docência em cursos de formação de professores, no ensino médio e na educação superior. Com nosso ingresso, como aluna especial do Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da UCDB, no segundo semestre do ano de 2009, discutindo as questões teóricas que envolvem as políticas públicas e participando dos encontros no Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPEs), percebemos a possibilidade de aprofundar os estudos sobre as ações afirmativas na educação superior.

¹ Para saber mais acesse: www.geppes.ucdb.br

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a percepção dos professores do curso de pedagogia em relação ao sistema de cotas para negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Dourados, no período de 2004 a 2008.

No sentido de compreender e analisar esse objeto de pesquisa, foram definidos dois objetivos específicos, quais sejam: a) identificar a percepção dos professores do curso de pedagogia sobre as políticas de ação afirmativa e o sistema de cotas para negros; b) investigar, na percepção dos professores, como foram mediadas as possíveis dificuldades vivenciadas pelos alunos concernentes à discriminação racial.

A escolha da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul decorreu do fato de esta ser a única instituição de ensino superior pública, no Estado, com o sistema de cotas para negros e indígenas. A seleção da Unidade Universitária de Dourados deve-se ao fato da acessibilidade e ao porte da cidade. Ou seja, Dourados hoje se configura como a segunda maior cidade de Mato Grosso do Sul e um pólo de formação universitária. Sua localização no interior do estado, ao longo dos anos, fortaleceu o desenvolvimento de novas possibilidades de se ampliar o acesso à educação superior no interior do estado e propiciou a inclusão social de segmentos antes excluídos, ou com difícil acesso à universidade.

Outros aspectos importantes considerados para a escolha da UEMS foram: a) a UEMS foi pioneira em Mato Grosso do Sul na implantação do sistema de cotas para negros e indígenas na educação superior; b) a pesquisa empreendida nesse período de cinco anos propiciou o entendimento do fluxo de acesso/permanência/conclusão dos alunos negros cotistas na UEMS na percepção dos professores que acompanharam o transcorrer da vida acadêmica; c) contribuiu para a socialização do conhecimento acadêmico com relação ao sistema de cotas como ação afirmativa possibilitando novas reflexões sobre essa temática.

No que se refere à escolha do Curso de Pedagogia, há dois aspectos: primeiro o fato de a autora ter iniciado sua vida acadêmica como aluna do curso de graduação Normal Superior², no ano de 2004, e ter tido o senso investigativo despertado nesse período; segundo, por considerarmos importante ter conhecimento de como foi implantado o sistema de cotas para negros na Unidade universitária de Dourados após a Lei Estadual nº 1461, de 20 de dezembro de 2003.

² Segundo a Proposta Pedagógica (PP) de 2007, obtido na Pró-Reitoria de Ensino da UEMS em Dourados, o curso foi formatado com uma organização didática diferenciada, utilizando-se do apoio de metodologia de ensino a distância, de forma a atender não só aos professores dos municípios-sede das unidades universitárias, mas também aqueles que residiam em municípios mais longínquos do Estado, sem acesso a instituições de educação superior. Seguindo a uma orientação recomendada pela LDB artigo nº 87 §3º.

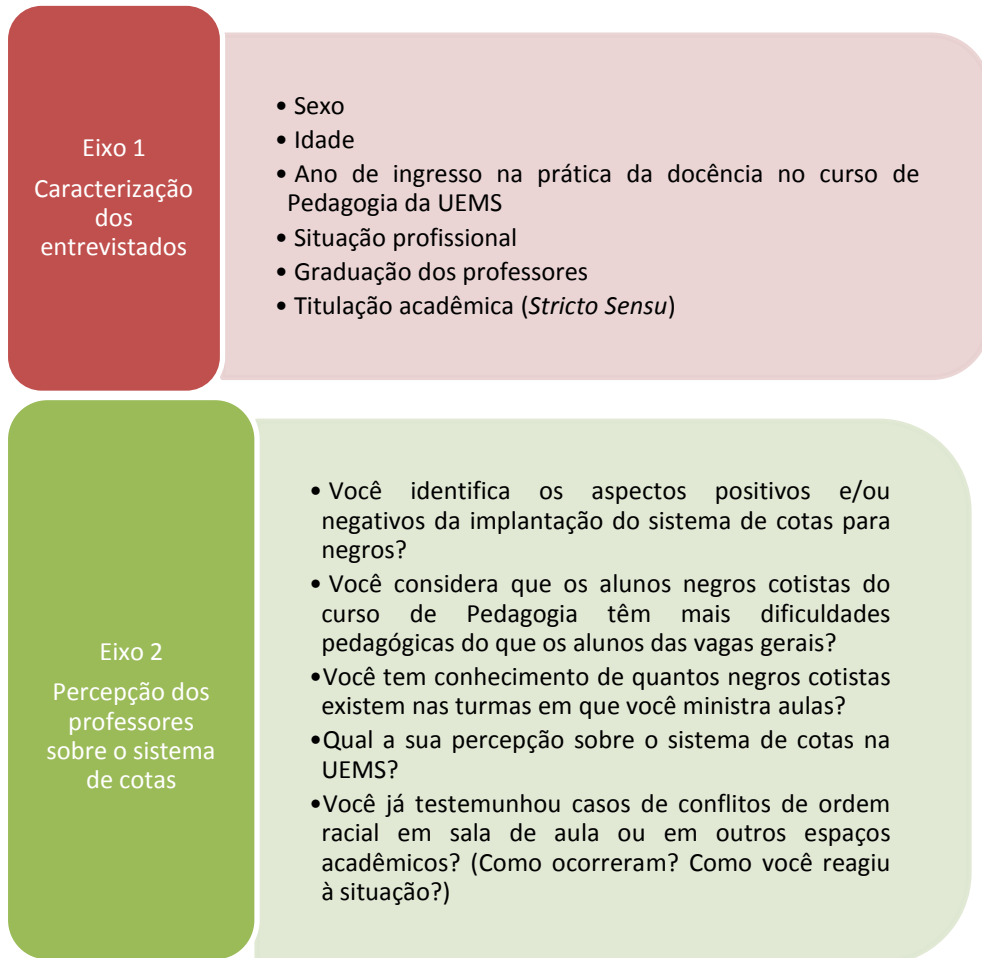
Visando a responder ao questionamento: Qual a percepção dos professores, do curso de Pedagogia de UEMS – Unidade Universitária de Dourados, sobre o sistema de cotas para negros?, foi elaborado o roteiro de entrevistas semi-estruturadas, composto por duas partes: a) Eixo 1 – Caracterização dos entrevistados, incluindo dados como: formação em nível de graduação, titulação e vínculo com a UEMS e, b) Eixo 2 - Percepção dos professores sobre o sistema de cotas.

Para que a realidade fosse estudada com o devido rigor científico, foram necessários os subsídios encontrados na vertente qualitativa de pesquisa, que nos permite, após a coleta de dados, rever os conceitos, repensá-los e reavaliá-los sempre que for preciso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Segundo Lüdke e André (1986), as contribuições desse tipo de investigação estão presentes na sua capacidade de compreensão dos fenômenos relacionados à temática pesquisada, uma vez que retrata toda a riqueza do pensamento dos entrevistados. Assim, os estudos qualitativos são importantes por proporcionarem a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões pesquisadas.

Para a realização da pesquisa, fez-se uso da entrevista semi-estruturada, que permite ao entrevistador ter acesso à informação desejada, e os mais variados assuntos, de modo imediato e corrente. Além disso, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações. Outro aspecto interessante é relacionar as informações das entrevistas com o referencial teórico que fundamenta a análise do objeto de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Ao optarmos pela pesquisa qualitativa e pela utilização da entrevista semi-estruturada, elaboramos um roteiro (APÊNDICE 1), com questões objetivas e subjetivas, que foi dividido em dois eixos para análise:



Em relação ao número de entrevistados, este foi decidido em comum acordo com a coordenação do curso de Pedagogia. Inicialmente foram incluídos 16 professores, todavia dois deles não puderam participar do estudo em função de estarem licenciados por motivo de saúde.

Portanto, entrevistamos 14 professores do curso de Pedagogia. O objetivo da pesquisa realizada foi identificar a percepção dos docentes quanto a implantação do sistema de cotas para negros implantado pela UEMS, e de que maneira estes se comportaram diante de uma situação de discriminação racial em sala de aula. Assim, ressaltamos que os relatos dos entrevistados foram selecionados à medida que se mostraram compatíveis com as temáticas discutidas, a fim de se ilustrar o teor integral de suas percepções.

Para a efetivação das entrevistas realizamos uma reunião com a coordenação do curso de Pedagogia da UEMS, durante o qual obtivemos os contatos (e-mails) dos possíveis entrevistados, sendo estes utilizados durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

Posteriormente foram efetivados agendamentos prévios com os professores, respeitando os horários disponíveis destes.

No primeiro contato pessoal com os professores, fornecemos informações relacionadas aos objetivos da pesquisa. De posse da carta de apresentação, fornecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da UCDB, foram entregues aos sujeitos da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na apresentação deste, foram discutidos os objetivos da pesquisa e a metodologia utilizada para a coleta e análise de dados, além de esclarecidas eventuais dúvidas. Aos sujeitos da pesquisa foram apresentadas as possibilidades de aceitar ou não participar desta, com a garantia de sigilo dos dados de identificação, bem como com a liberdade de cada um para desistir da participação a qualquer momento, sem prejuízo algum. Detalhados os objetivos e a metodologia da pesquisa, foram efetivadas as entrevistas e a transcrição destas para análise.

Para embasamento teórico da pesquisa e análise dos dados coletados, foi realizada uma revisão da literatura, denominada aqui de “estado do conhecimento”, construída a partir da busca em diversos bancos de dados sobre ações afirmativas como foco de discussões em diferentes espaços.

Primeiramente consultamos as pesquisas nos Grupos de Trabalho (GTs) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); seguiu-se uma busca no *site* do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em dissertações defendidas no período de 2003 a 2007; em terceiro lugar, fizemos o mapeamento do Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da UCDB e, para concluir a pesquisa, efetuamos uma busca no *site* do GEPPEs. Essas produções abrangem os estudos que discutem a temática do sistema de cotas e a implantação dessa ação afirmativa como instrumento para assegurar o exercício da cidadania daqueles que tiveram, ao longo da história, seus direitos violados.

No GT 11 da ANPEd, de Política de Educação Superior (2006-2008), foram encontrados quatro trabalhos que analisam o sistema de cotas para negros na educação superior e que foram utilizados na construção do estado do conhecimento, no transcorrer da pesquisa, por tratarem da temática proposta e estarem intimamente ligados ao objeto da pesquisa.

O primeiro texto, de Mariluce Bittar e Carina Elizabeth Maciel de Almeida (2006) com o título: “Mitos e Controvérsias sobre a Política de Cotas para Negros na Educação Superior”, análise do processo de implantação da política de cotas para negros na educação superior na universidade, “Investigou-se em que medida o sistema de reserva de vagas para

negros pode ser considerada uma estratégia de acesso e permanência dos estudantes negros na educação superior” (BITTAR; ALMEIDA, 2006, p. 2). Para a realização da pesquisa, as autoras entrevistaram alunos que ingressaram pelo sistema de cotas para negros no processo seletivo de 2004 na UEMS, nos cursos de direito e enfermagem; também foram analisados documentos e legislações referentes à implantação desse sistema. Para Bittar e Almeida

A pesquisa evidenciou que a adoção do sistema de cotas consiste numa ação afirmativa de superação de desigualdades, na direção da conquista da igualdade material ou substancial que é fruto do que se pode chamar de segunda geração de direitos fundamentais, pois ela absorve e amplia o direito processual. (2006, p.14)

A produção das autoras contribuiu para esta pesquisa, pois oferece a percepção de como os alunos veem o sistema de cotas. Mesmo não revelando a percepção dos professores da UEMS, foi importante para nossos estudos conhecer a percepção dos alunos e dos coordenadores dos cursos focalizados pelas autoras.

O segundo texto, de Jacques Velloso e Claudete Batista Cardoso (2008), intitulado: Evasão na Educação Superior: Alunos cotistas e não-cotistas na Universidade de Brasília, “[...] teve como finalidade analisar a evasão de estudantes que ingressaram na UnB pelo sistema de reserva de vagas e pelo sistema universal, em vestibulares de 2004 e de 2005” (VELLOSO; CARDOSO, 2008, p.3). Para os pesquisadores os resultados foram surpreendentes, pois indicaram que os alunos não-cotistas se evadem mais do que os cotistas, posição que contrariou críticos da reserva de vagas. “O rendimento no curso revelou-se um importante condicionante dos índices de abandono, tal qual ocorre na educação básica e em contraste com alguns resultados de estudos anteriores.” (ibidem, p.15). A pesquisa constatou que os alunos da licenciatura

[...] têm maiores taxas de evasão que os bacharelados, em consonância com resultados de estudos anteriores. Essas diferenças são tênues, quase inexistentes entre cotistas, porém muito marcada entre não-cotistas. Os maiores abandonos entre estudantes que ingressaram pelo sistema universal na UnB, e que correspondem à maioria do alunado, implica em *déficitis* crescentes de professores com adequada formação para lecionar na educação básica no Distrito Federal. (ibidem, p.15).

Consideramos que a pesquisa de Velloso e Cardoso (2008) forneceu informações a respeito de como foi o processo de implantação de algumas ações afirmativas fora do contexto de Mato Grosso do Sul, contribuindo para a ampliação de nosso conhecimento em relação ao tema.

No terceiro texto da pesquisadora Sandra Regina Sales, intitulado “Acordos e Tensões: o debate sobre políticas de ação afirmativa na universidade brasileira”, a autora afirma que:

[...] não obstante a diversificação ocorrida, o sistema de ensino superior no país continua extremamente desigual e hierarquizado como revelam pesquisas nacionais e estrangeiras, corroborados inclusive por órgãos oficiais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Estudos realizados nos últimos 20 anos vêm revelando e denunciando a existência de desigualdades raciais e de cor na universidade brasileira. Na população de 25 anos e mais, da qual 56,5% é considerada branca e 42,3% é formada por indígenas e pessoas pardas ou negras, verifica-se que, dos que concluíram o ensino superior, 83% eram brancos, enquanto apenas 14,4% pertenciam aos demais grupos. (SALES, 2007, p. 1)

A contribuição de Sales (2007) para a temática do sistema de cotas, apresentada nesta dissertação, refere-se às discussões relacionadas à ação afirmativa e às dificuldades e polêmicas existentes nas IES, bem como na sociedade. Essas questões também estarão presentes nesta pesquisa.

Foi encontrado ainda um quarto texto nesse GT, da mesma pesquisadora Sandra Regina Sales (2008), com a seguinte temática: “Reduções, confusões e más intenções: avançando na compreensão das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro” A pesquisadora constatou que

[...] a difusão da expressão ação afirmativa ocorre no país cercada por ambigüidades. Por um lado há uma associação direta das políticas de AA às chamadas cotas ou reservas de vagas, por outro, é freqüente a sua associação às cotas para afro-descendentes, em especial no acesso ao ensino superior” (SALES, 2008, p.1).

Para Sales (2007, p.14), “o fortalecimento da identidade e da cultura afro-descendente” deve ter um estudo mais aprofundado, pois as ambigüidades existentes acirram a discussão sobre o sistema de cotas em qualquer espaço que vá ser discutido. A contribuição dessa pesquisa para a temática aqui proposta é a abrangência da discussão sobre o que é ação afirmativa e sobre de que forma ela expressa como as condições de acesso do negro à educação superior foram sendo constituídas historicamente.

Certamente as cotas seguirão gerando controvérsias entre os principistas de todas as orientações. Elas tampouco resolverão o racismo no Brasil, nem problemas históricos, como a falta de financiamento adequado da universidade pública, ou ainda, quais são as funções mais importantes que a universidade brasileira deveria assumir no mundo globalizado, mas sem dúvida permitirão que os grupos que a ela não tinham acesso, possam de

dentro dela contribuir com a discussão sobre os caminhos que deverá tomar.
(SALES, 2007, p. 15)

As pesquisas apresentaram resultados que foram ao encontro da discussão da temática proposta neste trabalho e uma percepção de reconhecimento de que o sistema de cotas, como uma ação afirmativa, visa reduzir a desigualdade de acesso à educação superior.

No Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, Série-Estudos, foram efetuadas pesquisas que compreenderam o período de 2003-2007.

Sua edição de número 15, intitulada “Dossiê Diversidade Cultural e Educação Indígena”, trouxe contribuições para a discussão da diversidade etnicorracial. O artigo que se aproximou da proposta desta pesquisa foi o de Ana Canen (2003, p.48), que “trata das tensões inerentes à construção da identidade negra e suas implicações curriculares, partindo do olhar do multiculturalismo”. A pesquisadora refletiu sobre a construção da identidade negra e sobre as possíveis formas de o tema ser incorporado ao currículo das escolas brasileiras. Trouxe uma análise da questão central em face das medidas políticas que visam a assegurar a visibilidade e a representação da identidade negra nos espaços educacionais. Para Canen (2003, p.50)

[...] o argumento central é o de que a identidade negra não se esgota em determinantes de cor ou de herança cultural, devendo ser compreendida na tensão entre esses e outros marcadores, que lhe conferem um caráter híbrido e sempre em construção, a serem levados em consideração em currículos que buscam sua incorporação.

A autora faz um diálogo sobre a reserva de vagas para negros nas universidades públicas e a inclusão da temática por parte da União, ao efetivar a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que aborda a “História e Cultura Afro-brasileira”. A partir de sua aplicação, esta temática passou a fazer parte no currículo do ensino fundamental e médio nas escolas brasileiras.

No mesmo Periódico, número 22, publicado em 2006, encontramos o artigo de Eugenia Portela de Siqueira Marques e Suzanir Fernanda Maia, com o título: “Ações afirmativas e a política de cotas: uma análise do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) a inserção de negros na universidade”. Para Marques e Maia (2006, p.47) o “acesso desigual dos negros ao sistema educacional é um tema que vem ocupando a agenda dos estudiosos no campo da educação”. O estudo teve como objetivo traçar uma discussão sobre as ações afirmativas e a inserção de negros na educação superior por meio das políticas públicas do governo e do PROUNI. As autoras lançaram mão de uma abordagem

metodológica fundamentada na pesquisa bibliográfica e documental subsidiada pela análise de dados estatísticos, objetivando contribuir com os estudos atuais sobre a inserção e a permanência dos negros na educação superior.

Localizamos também, na edição de número 24, publicado em 2007, o artigo de Mariluce Bittar, Maria José de Jesus Alves Cordeiro e Carina Elisabeth Maciel de Almeida, intitulado “Política de Cotas para Negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – um estudo sobre os fatores de permanência”. O artigo colabora com a temática proposta, pois discute a questão das cotas, a história do processo de sua implantação por meio dos aspectos legais na UEMS.

O principal objetivo consistiu em identificar os fatores que contribuem para a permanência desses alunos na educação superior. A UEMS implantou a reserva de 20% das vagas para negros por meio da Lei Estadual n.2605 de 2003, como resultante dos movimentos sociais. (BITTAR; CORDEIRO; ALMEIDA, 2007, p.143).

Para as autoras, neste novo contexto, é responsabilidade dos docentes das IES estabelecer uma nova relação entre professor-aluno, sem que haja preconceitos ou discriminação, sendo importante haver uma reflexão, por parte deles e da instituição, sobre as práticas estabelecidas, incluindo a cultura racista e a meritocracia presentes nos ambientes acadêmicos (BITTAR; CORDEIRO; ALMEIDA, 2007). Algumas ações, propostas por Bittar, Cordeiro e Almeida (2007), seriam: fiscalizar os atos de racismo contra negros e índios que podem acontecer no interior das IES; discutir os processos pedagógicos e os modelos de avaliação instituídos, a fim de que não se tornem “mecanismos de exclusão”, bem como reestruturar as relações etnicorraciais e sociais por meio de novas estratégias pedagógicas.

No site do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, encontramos a Dissertação de Luciane Andreatta de Castro (2008), que teve como objeto de análise a política de cotas para negros na UEMS - Unidade Aquidauana, na percepção dos alunos e professores, bem como verificar em quais aspectos a implantação do sistema de cotas para negros provocou mudanças na instituição (CASTRO, 2008). Ao término de sua pesquisa, a autora concluiu que “para os alunos cotistas, a implantação da política de cotas para negros na universidade pública trouxe ganhos para esse segmento que hoje se insere na educação superior através deste sistema” (CASTRO, 2008, p. 132). No entanto, não basta a inserção do negro nas IES, sendo necessário haver também uma mudança social, para que a sociedade como um todo passe a acreditar “no

processo de construção de outra forma de viver e se relacionar com os outros (CASTRO, 2008, p. 134).

Em pesquisa realizada no *site* do GEPPEs, foi encontrada a tese de doutorado de Maria José de Jesus Alves Cordeiro (2008), intitulada: Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A autora realizou uma análise do desempenho acadêmico, do ingresso à conclusão do curso, objetivando identificar a que ou a quem se atribui o sucesso ou insucesso acadêmico dos cotistas (CORDEIRO, 2008). Para isso, a pesquisadora analisou e comparou o desempenho acadêmico dos alunos brancos, negros e indígenas, desde os vestibulares de 2003, até 2006, bem como as médias finais dos anos letivos de 2004 a 2007 (ano em que os primeiros cotistas concluíram seus estudos). Embora não estivesse entre os objetivos principais de seu estudo focar na reação dos docentes, outro dado interessante de seu trabalho foi a percepção de que muitos deles “se surpreenderam ao descobrir que as notas mais altas de sua disciplina não pertenciam ao aluno branco” (CORDEIRO, 2008, p. 157).

Os trabalhos de Castro (2008) e Cordeiro (2008) estão diretamente relacionados a esta pesquisa, por discutirem a temática das ações afirmativas no âmbito da UEMS. A pesquisa de Cordeiro (2008) mostrou-se muito relevante como referencial teórico, por se tratar de um trabalho realizado tendo como base 37 cursos da UEMS, o que tornou possível a visualização das dificuldades para a implantação do sistema de cotas na instituição. A pesquisadora traz um importante dado para esta Dissertação, ao fornecer informações sobre o perfil dos cotistas, bem como sobre o desempenho acadêmico dos alunos, no qual foi comprovado que não há uma diferença relevante entre o desempenho de brancos e negros (CORDEIRO, 2008).

Por meio desse levantamento, verificamos que as obras consultadas retrataram a gênese e os avanços dos estudos sobre a temática étnico-racial, além de evidenciarem que as políticas de ações afirmativas constituem-se parte da realidade brasileira, principalmente no âmbito universitário. Todavia, essa prática ainda é muito recente e precisa efetivar-se em todo o país.

Esta dissertação está organizada em dois capítulos. No primeiro: “Ações afirmativas na Educação Superior Brasileira”, discorrem sobre a ideia de igualdade e sobre as ações afirmativas no Brasil, com base em textos bibliográficos de autores que discutem a temática com foco nas ações efetivadas no contexto das Universidades brasileiras. Ainda no

primeiro capítulo, abordamos as políticas de ação afirmativa na educação superior brasileira e o sistema de cotas na UEMS.

No segundo capítulo: “A Política do sistema de cotas para negros na UEMS e o Curso de Pedagogia – Unidade Universitária de Dourados/MS”, abordamos os principais momentos da implantação da Universidade por meio da apresentação de seus aspectos legais, bem como evidenciamos, nesse contexto, a criação do curso de Pedagogia na Unidade Universitária de Dourados/MS. Identificamos o perfil dos professores entrevistados e analisamos, por meio do conteúdo das entrevistas, a percepção dos professores sobre o processo de implantação do sistema de cotas na UEMS e sobre os negros cotistas do curso de Pedagogia.

Nas considerações finais, sintetizamos os principais aspectos analisados durante a pesquisa, destacando a necessidade da implantação de ações afirmativas nas Universidades públicas, em especial o sistema de cotas para negros na educação superior brasileira.

CAPÍTULO 1

AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Neste capítulo, apresentamos os aspectos históricos das ações afirmativas, bem como os caminhos percorridos até sua implantação nas instituições brasileiras de educação superior. Trazemos alguns conceitos basilares sobre a temática e discorremos sobre a discriminação sofrida pela população negra no contexto brasileiro, focando nossas discussões na questão do acesso à educação superior, na ideia de igualdade e no papel do Estado frente a todas essas questões.

1.1 A ideia de igualdade e as ações afirmativas

O compromisso do Estado de formular políticas de ações afirmativas para grupos marginalizados não é o único resultado das reivindicações dos movimentos sociais, mas é também fruto de compromissos que o Brasil firmou internacionalmente.

Na década de 1930, começaram a efervescer movimentos a favor da igualdade racial, sendo que “a partir da Declaração dos Direitos Humanos de 1948, começa a se desenvolver o Direito Internacional dos Direitos Humanos, mediante a adoção de inúmeros instrumentos internacionais de proteção” (PIOVESAN, 2005, p. 34). É “neste cenário que as Nações Unidas aprovaram, em 1965, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, ratificada por 170 Estados, dentre eles o Brasil, que a endossou em 27 de março de 1968” (PIOVESAN, 2008, p. 19).

Essas ações conferiram uma ênfase na universalidade dos direitos mínimos necessários para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. O processo de universalização

dos direitos humanos permitiu a formação de uma rede internacional de proteção aos direitos, incluindo o direito à educação, assegurando-os contra qualquer tipo de discriminação.

Em âmbito nacional, o debate sobre as ações afirmativas iniciou-se na década de 1930, no interior do Movimento Social Negro, e culminou com a posição de um estado racialmente hegemônico que envolveu as questões raciais nas pautas de discussões e contribuiu, assim, com a articulação de um desvio conceitual ampliado³ acerca das políticas públicas (PEREIRA, 2007, p. 75).

Em resposta a essas discussões, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 traz, em seu artigo 208, um rol de garantias que devem ser efetivadas pelo Estado no tocante à educação, especialmente o disposto no inciso V, ao determinar que cabe ao Estado proporcionar o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988). No entanto, ao assegurar esse acesso, a Constituição Federal não especifica de que modo isso ocorrerá.

[...] é dever do Estado promover e incentivar políticas de reparações [e] garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional (MULLER et al., 2009, p. 116).

Observa-se, assim, que o papel do Estado, fundamental e “determinante na formulação e na aplicação das leis, está diretamente relacionado com os rumos econômicos e políticos do país e, conseqüentemente, com as políticas educacionais” (ALMEIDA, 2009, p.106).

A partir dos anos 1990, segundo Nascimento (2006, p. 2)

[...] diversas organizações e movimentos da sociedade civil (ONGs e movimentos sociais), impulsionados pela chamada Constituição Cidadã de 1988 e pela luta contra o Neoliberalismo, passaram a exigir do Estado políticas de democratização da educação, de melhoria salarial, de meio ambiente, para jovens, mulheres, deficientes etc.

Demonstrando esforços no sentido de fomentar as discussões sobre diversidade racial, em 1996, o Ministério da Justiça realizou um Seminário Internacional, denominado “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados Democráticos

³ O termo utilizado pela autora não tem uma definição pré-estabelecida, mas está diretamente relacionada a novas possibilidades de interpretação de determinado conceito ou uma “correção ou re-definição” de um conceito específico (CRISTOFARO, Ricardo. Disponível em: <http://www.eba.ufrj.br/ppgartesvisuais/lib/exe/fetch.php?media=anais_encontros:xiv:ricardo_cristofaro_palestrante.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2011.

contemporâneos”⁴, com o objetivo de recolher propostas para a formulação e a organização das políticas públicas para a população negra (BRAGA; SILVEIRA, 2007). A realização desse seminário foi positiva por reconhecer a existência de discriminação e desigualdade racial no Brasil. O evento contou com a participação do então presidente Fernando Henrique Cardoso, que no ato de abertura afirmou:

[...] que o Brasil é um país que discrimina racialmente os negros e incitou os participantes do evento a serem inovadores e criativos no sentido de ajudar o Estado brasileiro a buscar soluções contra o racismo no país (SANTOS, 2007, p. 176).

Nesse mesmo ano, Fernando Henrique Cardoso, no exercício de seu 1º mandato de 1995-1998, ainda declarou, em uma palestra sobre o Seminário:

Devemos, pois, buscar soluções que não sejam pura e simplesmente a repetição ou a cópia de outras soluções imaginadas para situações em que também há discriminação e o preconceito, mas em contexto diferente do nosso. É melhor, portanto, buscarmos uma solução mais imaginativa. (SOUZA, 1997, p. 15).

Houve, em sua fala, uma clara alusão às formas de ações afirmativas existentes nos Estados Unidos, utilizadas na década de 1960, frente à segregação racial ali instalada, sendo que essas ações representavam medidas para a promoção da igualdade entre negros e brancos.

Ainda no ano de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que gere a educação no Brasil. O “Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, contempla, em seus artigos 2º e 3º, que

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. [...] I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] (BRASIL, 1996).

Os investimentos nacionais no debate sobre a igualdade de direitos foram de suma importância no sentido de trazer à luz as discussões sobre a necessidade de políticas públicas que viabilizassem o acesso dos negros aos bancos universitários.

⁴ Realizado em Brasília – Distrito Federal em 2 de julho de 1996. Maiores informações disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/RACIAL1B.HTM>. Acesso em: 09 jul. 2011.

Essas discussões, que foram sendo fomentadas ao longo dos anos, culminaram com o compromisso assumido pelo Brasil, em 2001, na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlatas. O evento foi promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU) (MALISKA, 2008, p. 70). Nesse encontro, que ocorreu em Durban, na África do Sul, o país reconheceu a necessidade de medidas afirmativas ou medidas especiais a favor das vítimas de racismo, comprometendo-se a promover a integração destas à sociedade. É interessante destacar que os acordos firmados com os organismos internacionais têm de forma subentendida, uma forte relação de força, ou seja, o país que concorda com os termos firmados deve procurar aplicar e cumprir as metas que se propôs atingir, seja nas área da educação, da saúde, do saneamento ou da habitação.

Somente após a participação nessa Conferência é que houve, de fato, uma mobilização por parte do Estado brasileiro para reconhecer a sua responsabilidade e investir nas primeiras propostas concretas de políticas públicas de reparação, como é o caso do sistema de cotas para os negros na educação superior, reivindicação dos movimentos sociais em geral e do movimento negro, em particular.

Para se compreender a demanda nacional por ações afirmativas, é necessário se ter um panorama geral sobre a questão racial como um aspecto interligado à questão da classe social e de direitos.

Embora Carvalho (2004) afirme que o governo brasileiro admite abertamente que existe discriminação racial em nossa sociedade, no cotidiano a realidade da discriminação é sutil e não se reconhece a existência do racismo. A história brasileira é permeada, desde a colonização, por atitudes discriminatórias baseadas em uma teoria do branqueamento de seu povo. Mesmo após a abolição da escravatura as condições sócio-econômicas não favoreceram os negros, que já significam a quase maioria da população brasileira, mas que sempre tiveram que lutar por reconhecimento (SILVA, 2003).

A interpretação da discriminação racial tem características próprias, por causar “exclusão e humilhação” (HOFBAUER, 2006, p. 55). Especificamente no contexto nacional, observa-se uma tendência a minimizar os conflitos e, em se tratando das ações afirmativas para os negros, instrumentos que buscam a diminuição da desigualdade entre negros e brancos, há uma forte propensão a “negar” a existência do racismo.

Segundo relatório fornecido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (IBGE, 2000⁵),

⁵ Texto sem paginação. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/brasil500/negros/hercultural.html> > Acesso em: 15 mar. 2011.

[...] na sociedade brasileira do século XIX, havia um ambiente favorável ao preconceito racial, dificultando enormemente a integração do negro. De fato, no Brasil republicano predominava o ideal de uma sociedade civilizada, que tinha como modelo a cultura européia, onde não havia a participação senão da raça branca.

Nesse sentido, Santos (2007) destaca que a essência do racismo é a negação da sua existência, argumentando que a negação do negro, como ser humano, “[...] nos ‘anestesia’ quanto às propostas ou políticas sociais para superar as desigualdades raciais” (SANTOS, 2007, p. 424). Contrários a esse posicionamento autores como Peter Fly afirmam que o racismo trata-se apenas de um mito, algo que não existe, pois já está estabelecido: como se a segregação já estivesse cristalizada e naturalizada na sociedade, não havendo necessidade de denominá-la (HOFBAUER, 2006, p. 57). Esta última posição mostra-se extremista e não incita a reflexão necessária, uma vez que o racismo deve ser objeto de discussões à luz dos resultados de pesquisas que demonstram que os negros sofrem racial em todos os setores da sociedade.

É evidente, pois, a necessidade do investimento em medidas, por parte do Estado, que eliminem a discriminação racial (PIOVESAN, 2005), proporcionando uma democracia racial que implique igualdade de oportunidades para todos os grupos populacionais (SILVA; ROSEMBERG, 2008). É nesse contexto que estão inseridas as propostas de ações afirmativas, pois o Estado tem como função social a responsabilidade de prover condições de atendimento a todos os cidadãos, dando-lhes o direito de serem usuários das políticas universais. Quando estas forem ineficazes ou inexistentes, temos que ser favoráveis às políticas focais, pois estas podem vir a atender o *déficit* em habitação, saneamento, educação, saúde etc.

A necessidade de políticas públicas que se dediquem ao atendimento direcionado para à população negra, que de certa forma não conseguiu chegar a tê-lo por parte do Estado, acabou por fomentar o aparecimento das ações afirmativas, que podem ser pensadas como uma política de “universalização de direitos” (NASCIMENTO, 2003). Essa defesa de direitos não pode ser confundida com privilégios, pois não pressupõe situações de vantagens, e sim a possibilidade de igualdade de acesso aos direitos.

1.2. Política de ação afirmativa na educação superior brasileira

As políticas públicas de ação afirmativa foram utilizadas pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1961 (SANTOS, 2007), por um oficial afro-americano do governo Kennedy, no momento em que o presidente procurava atacar a discriminação sofrida pelos negros no emprego.

Posteriormente, o termo foi sendo disseminado pelo mundo e, atualmente, é utilizado como definição de uma ação em defesa dos direitos dos grupos discriminados, e que evidencia a desvantagem social e econômica, em detrimento dos grupos discriminadores. Segundo Moehlecke (2002, p. 198) o termo “ação afirmativa chega ao Brasil carregado de uma diversidade de sentidos, o que em grande parte reflete os debates e experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas”.

Mas, de fato, o que são políticas de ações afirmativas? Há vários conceitos sobre esse termo; utilizaremos, todavia, o significado elaborado por Gomes (2005), que define as ações afirmativas

[...] como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, 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 (GOMES⁶, 2005).

Portanto, assumir uma postura a favor ou contra a política de ação afirmativa de reserva de vagas (sistema de cotas) não é uma questão relativamente simples quando não se tem conhecimento das questões históricas e políticas envolvidas na temática. É importante haver uma reflexão aprofundada sobre as ações afirmativas, e não apenas posicionamentos ideológicos, sem o conhecimento teórico da pluralidade etnicorracial em que estamos inseridos.

Com base nessa reflexão é que as ações afirmativas necessitam ser pensadas no contexto do sistema de cotas, como um mecanismo de acesso à educação superior pelo viés do direito social para aqueles que, historicamente, foram excluídos dos processos de acesso à educação e de outros direitos sociais.

De maneira geral, as políticas de ação afirmativa são constituídas por diversas ações instituídas por meio de programas e projetos, dentre as quais destacaremos o sistema de

⁶ Disponível em: <http://www.mundojuridico.adv.br/sis_artigos/artigos.asp?codigo=33>. Acesso em: 27 abr. 2011.

cotas, que pode ser definido como uma intervenção político-social “que busca promover o princípio da igualdade em prol das minorias raciais e étnicas [...] estando, desde o ano de 2002, inseridos nas discussões de algumas universidades públicas estaduais e federais deste país” (CORDEIRO, 2008, p. 25).

Para Nascimento (2004, p. 195)

[...] a importância das políticas de ações afirmativas está no fato de que são políticas materiais de reparação e de redistribuição que estabelecem uma recomposição do social, do econômico, do político e do cultural, pois abalam estruturas constituídas e naturalizadas da sociedade.

As políticas de ação afirmativa que contemplam o acesso e a permanência são essenciais para garantir maior presença dos negros, indígenas e outros grupos na educação superior. Segundo Moehlecke (2002, p. 199),

[...] a ação afirmativa também envolveu práticas que assumiram desenhos diferentes. O mais conhecido é o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível. Existem ainda as taxas e metas, que seriam basicamente um parâmetro estabelecido para a mensuração de progressos obtidos em relação aos objetivos propostos, e os cronogramas, como etapas a serem observadas em um planejamento a médio prazo.

Nessa perspectiva, ressaltamos a necessidade de fortalecimento das instituições existentes e de se fomentar a criação de novas instituições de educação superior com condições de atender às questões regionais e promover a interiorização dos cursos superiores no país. Há que se assegurar, por meio das ações afirmativas, o acesso e a permanência dos grupos menos favorecidos no contexto da educação superior.

Para Duarte (2008, p. 82) “as ações afirmativas na educação superior também são interpretadas a partir dos conceitos que o indivíduo possui sobre privilégios e desigualdades,” Guimarães (1997 *apud* MOEHLECK, 2002, p. 200), por sua vez, aborda uma definição da ação afirmativa baseado em estudos jurídicos e normativos:

A convicção que se estabelece na Filosofia do Direito, de que tratar pessoas de fato desiguais como iguais, somente amplia a desigualdade inicial entre elas, expressa uma crítica ao formalismo legal e também tem fundamentado políticas de ação afirmativa. Estas consistiriam em promover privilégios de acesso a meios fundamentais – educação e emprego – principalmente a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente. Além disso, a ação afirmativa estaria ligada a sociedades democráticas, que tenham no mérito individual e na igualdade

de oportunidades seus principais valores. (GUIMARÃES, 1997, p. 233 *apud* MOEHLECK, 2002, p. 200)

De forma semelhante, a aceitação ou não das ações afirmativas acaba por gerar um debate na sociedade, com uns contra e outros a favor do sistema de cotas para negros. As ações afirmativas precisam ser ampliadas numa sociedade que sempre foi marcada pela exclusão. Tais ações são necessárias até que, efetivamente, tenhamos políticas públicas que “[...] incluam novos direitos para grupos que são vítimas de preconceitos” (DUARTE, 2008, p. 76).

Assim, é importante destacar que as políticas de ação afirmativa para os negros não devem ser utilizadas para substituir as demais políticas públicas, como educação, saneamento, habitação e saúde. Em outras palavras, o sistema de cotas destinado à população negra se fez e se faz necessário no presente contexto nacional. É importante haver, no entanto, investimentos em educação e políticas sociais que propiciem as mesmas condições de acesso à educação superior a todos os cidadãos.

Nesse sentido, o governo brasileiro defronta-se com um grande desafio: combater a exclusão da população negra na educação superior⁷. Em face dessa dinâmica, o governo lança mão de políticas de ações afirmativas como estratégias que representam uma tentativa de ampliar o acesso dos negros às universidades, ainda que de forma parcial.

Segundo Almeida (2009, p. 142),

As ações afirmativas são evidenciadas no governo Lula pela adoção da política de cotas para negros na educação superior, ação que gera muita polêmica e divergência entre as IES públicas, uma vez que as instituições privadas têm cotas destinadas aos negros no ProUni e recebem financiamento⁸ para tanto. As ações afirmativas são compreendidas, pelo governo, como medidas que favorecem a inclusão de grupos considerados excluídos na educação superior.

As ações afirmativas envolvem uma articulação de práticas que atendam às necessidades de determinados grupos da sociedade que, geralmente, têm acesso à educação superior por meio de tais políticas públicas. Nesse sentido, o sistema de cotas amplia o acesso do negro às universidades, sendo caracterizado como uma política focal, pois atende a uma população específica.

⁷ A garantia à educação básica é efetivada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96.

⁸ Não se trata de um financiamento direto, e sim da isenção de alguns impostos em “troca” da oferta de bolsas de estudos, parciais e integrais para os alunos que apresentarem os critérios de elegibilidade determinados pelo Programa. (nota da autora).

Por meio das ações afirmativas, é assegurado ao aluno negro competir pela vaga na educação superior de forma igualitária. Ele compete com outros que tiveram as mesmas oportunidades restritas – uma vez que alunos negros, em sua maioria, são oriundos de classe economicamente desfavorecida, o que provavelmente se reflete em limitações para adentrar na educação superior por meio da competitividade do vestibular e da disputa no sistema de vagas geral.

Essa competição desigual pode ser atribuída à ausência de políticas públicas de investimento na educação que promovam condições favoráveis para desenvolver os pré-requisitos exigidos em níveis de domínio dos conhecimentos acadêmicos àqueles que advêm de um ambiente menos favorecido. Na perspectiva de Munanga (2001, p. 34), “[...] é justamente na busca de ferramentas e de instrumentos apropriados para acelerar o processo de mudança desse quadro injusto em que se encontra a população negra que se coloca a proposta de cotas”.

Frente a essa situação, afloram discussões e posições divergentes. Se por um lado a proposta de reserva de vagas para estudantes negros tem sido alvo de crítica e rejeição por parte da maioria dos intelectuais brancos da área de estudos e pesquisas sobre relações raciais brasileiras, por outro, tem tido uma grande adesão por parte de um grupo de intelectuais filiados à Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e do Governo Federal.

Munanga (2001) discute a previsibilidade do debate em torno da reserva de vagas nas IES, ressaltando que “[...] qualquer proposta de mudanças em benefício dos excluídos jamais receberia um apoio unânime, sobretudo quando se trata de uma sociedade racista [havendo] seus defensores e detratores” (MUNANGA, 2001, p. 32). Endossando essa posição, Reis (2007) destaca que as diferenças de opinião sobre o tema guardam um viés dicotômico que demarca a distância entre aqueles que, desde a formação da sociedade brasileira, são tidos como detentores dos direitos e privilégios (população branca) e àqueles a quem caberia os deveres e as privações (população negra).

A esse respeito, Munanga (2001, p. 42) afirma que o sistema de cotas “[...] é apenas um instrumento e uma medida emergencial enquanto se busca outros caminhos”, sendo uma medida de caráter transitório até que se atinja o estado de amadurecimento da sociedade no processo de construção da democracia e da plena cidadania. Desse modo, as cotas representam um prelúdio do que necessita ser realizado pelo Estado em favor daqueles que sofreram e ainda sofrem as discriminações raciais.

Cordeiro (2008) destaca que, atualmente, o ingresso do negro na educação superior é uma realidade que as universidades têm administrado, apesar de a discriminação racial ainda mostrar-se presente:

A entrada de negros e indígenas na educação superior pelo processo de cotas vem obrigando as universidades a provocarem mudanças no contexto acadêmico e na relação pedagógica, bem como na estruturação do discurso pedagógico. A resistência maior fica evidente na instância dos currículos em prática na academia (CORDEIRO, 2008, p. 89).

O investimento em políticas de ações afirmativas representa um primeiro passo na busca da igualdade de oportunidades de acesso à IES. Na adesão a essas políticas, entretanto, implica um novo debate: o preconceito com o cotista. Dentro do ambiente acadêmico, há pensadores argumentando que os alunos cotistas não são capazes de acompanhar o raciocínio exigido no mundo científico, o que resultaria na deteriorização da qualidade do ensino e na diminuição do nível acadêmico (SILVA; CORDEIRO, 2010). Com base nesse discurso pautado no mérito acadêmico, observa-se que nas IES permanece a exclusão dos alunos cotistas e a culpabilização da escola pública pela suposta ausência de conhecimento destes (CORDEIRO, 2008).

O ingresso pelo sistema de cotas também traz à tona, no meio acadêmico, a discussão sobre o mérito. Essa questão está pautada no fato de que todas as IES utilizam critérios de mérito para selecionar os seus alunos, seja por meio de um modelo de provas, como é o caso brasileiro, ou de outras informações, como no modelo americano (TESSLER, 2006). Com base nisso, alguns autores afirmam que “o sistema de cotas viola os princípios de mérito que norteiam o meio acadêmico” (TESSLER, 2006, p. 4).

Sob o conceito de mérito individual, as seleções nas universidades brasileiras seguiam políticas aparentemente universais de escolha de estudantes capacitados para o acesso às suas cátedras [...] Entretanto, com a exclusiva mensuração da capacidade acadêmica acabou permitindo um fenômeno de exclusão de determinados grupos sociais na Universidade (VESTENA, 2008, p.9)

Se nos basearmos apenas nos critérios de aprovação em uma determinada prova para descrever o mérito, então dificilmente esse critério pode ser considerado justo para os negros, desfavorecidos historicamente em relação às oportunidades de estudo e trabalho.

A esse respeito, o gráfico a seguir expõe os dados apresentados em um relatório organizado em 2006, pela Comissão Econômica da América Latina (CEPAL), pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pelo Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento (CAMPOS, 2008,), apresentando as disparidades entre a inserção do negro e do branco no mercado de trabalho.



Fonte: PNUD, 2006. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/raca/reportagens/index.php?id01=3035&lay=rac>>. Acesso em: 31 Mai. 2011.

Nesse gráfico é possível se observar que os negros encontram-se no topo dos índices, representando, ao longo dos anos, a maior porcentagem da população brasileira que tem uma jornada excessiva de trabalho. Essa é apenas uma das variáveis que pode atravancar o acesso de negros ao ensino superior, tendo em vista que outro fator que pesa sobre a população negra é o fato de eles ingressarem mais cedo no mercado de trabalho (CAMPOS, 2008).

Esses fatores podem ser considerados como obstáculos que dificultam aos negros concorrer em condições de igualdade com os brancos com relação à educação. Nesse contexto, o crescente emprego de medidas de ações afirmativas, tais como o ProUni⁹ e as políticas de cotas nas universidades públicas estaduais e Federais, são intervenções que se traduzem em uma das possibilidades de a população negra ter acesso aos espaços acadêmicos, ampliado, embora seja importante ter em mente que a ação afirmativa não reduz a responsabilidade do Estado de garantir o acesso à educação superior para todos os brasileiros.

⁹ O Programa Universidade para Todos (ProUni), foi criado em 2004 e institucionalizado em 2005, pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Visa oferecer bolsas em IES privadas para estudantes com baixa renda e que ainda não tenham sido diplomados nesse nível de educação (BRASIL, 2005). Referenciamos este Programa como medida de ação afirmativa, pois o mesmo oferece em seu bojo teórico a possibilidade de inserção de negros, indígenas e deficientes com processos de elegibilidade diferenciados daqueles estudantes que se enquadram no perfil socioeconômico estabelecido pelo mesmo.

De fato a política de cotas foi um primeiro passo nesse sentido. É importante, no entanto, lembrar que ter um percentual de vagas reservado à população negra, ou a qualquer outro segmento atendido pelas ações afirmativas, não é garantia de sua permanência na educação superior. Os estudos realizados por Bittar e Almeida demonstram que:

[...] as cotas favorecem o acesso do negro à educação superior, entretanto, outras estratégias devem ser desenvolvidas para promover a permanência desses alunos na universidade de modo a concluírem seus cursos de graduação (2006, p. 13).

Mostra-se, portanto, relevante a busca por novas propostas pedagógicas, bem como a produção de materiais didáticos que auxiliem os cotistas que apresentem dificuldades de acompanhamento acadêmico e que sejam capazes de expressar sua própria percepção dessas dificuldades. Esses instrumentos podem colaborar na construção de uma identidade negra positiva, alicerçada na relação com o branco e no reconhecimento da diferença (VALENTE, 2005).

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), 2009, são alarmantes ao retratarem o acesso da população negra às IES e evidenciarem a desigualdade no acesso à educação superior entre negros e brancos, revelando que: “[...] 21,3% dos jovens brancos frequentam a escola, enquanto a taxa para a população negra é de 8,3%” (IPEA, 2011, p. 23). Os dados indicam a baixa frequência dos estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos, sendo que:

[...] apenas 14,4% estavam na educação superior, o que representa uma parcela mínima da população. Este fato deve-se aos entraves observados no fluxo escolar do ensino fundamental e médio, que têm elevada taxa de evasão e baixa taxa média esperada de conclusão, como visto anteriormente. (IPEA, 2011, p. 22)

O relatório apresentado com os dados da PNAD (2009) indica fatores positivos no que se refere ao aumento da frequência líquida, na faixa etária de 18 a 24 anos, na educação superior brasileira, inferindo que tal fato possa ser

[...] um dos efeitos da política de ampliação do acesso à educação superior, encampada pelo Ministério da Educação, a qual vem sendo estruturada por três linhas de ação: (a) ampliação das vagas nas instituições federais de ensino; (b) ampliação do Financiamento Estudantil (FIES); e (c) instituição do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Essas iniciativas deram novo fôlego à expansão da educação superior no Brasil (IPEA, 2011, p. 22-23).

No que tange especificamente ao acesso dos negros à educação superior, Braga e Silveira (2007), ao discutirem “O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti-Racista”, destacam o papel fundamental da escola e de seus componentes no que tange às políticas públicas de inclusão educacional e de não discriminação racial. Segundo esses autores, a escola precisa ser a principal aliada dessas políticas, justamente por congregar “a própria sociedade brasileira, estruturalmente marcada por uma discussão equivocada das relações raciais” essa atuação deve estimular a reflexão sobre a diversidade racial, buscando “mudanças direcionadas a um olhar positivo para os (as) alunos (as) negros (as)” (BRAGA; SILVEIRA, 2007, p. 11).

Com base no que vem sendo explicitado, nota-se, então, que os direitos civis dos negros nem sempre foram respeitados, sendo que a herança cultural da colonização brasileira muito contribuiu para fortalecer o preconceito contra esta população. Discorrendo sobre a questão da diversidade racial, Apóstolo Netto (2004) argumenta que é possível observar, no dia-a-dia do brasileiro, episódios de desrespeito e intolerância acerca esses direitos. Para o autor “não é a falta de políticas públicas e privadas de ações afirmativas – cotas – a causa da nossa intolerância e incompreensão em relação ao outro, pois elas, embora cotidianamente desrespeitadas, existem. E não é de hoje” (APÓSTOLO NETTO, 2004¹⁰).

Para Marques (2010, p.7),

No Brasil convivem-se harmonicamente dois tipos de preconceitos: o de classe e o da cor (da marca), e neste sentido a população marcadamente através da cor, do fenótipo ou estereótipo negro (aqui entende-se que os negros são a soma dos pardos e negros) sofre a conseqüência.

Sendo assim, entende-se que a existência de grande quantidade de termos que mascaram a discriminação racial reflete um tipo de racismo específico “ligado a relações sociais e relações de poder” (HOFBAUER, 2003, p. 66) que evidencia a inclusão dos negros no gozo dos direitos, bem como a sua exclusão.

A problemática do racismo está presente em toda a sociedade (CARVALHO, 2004) e estimula uma série de discussões. A mais pertinente, no entanto, envolve a temática de estratégias para o enfrentamento da discriminação, tendo em vista a urgência de se erradicar todas as suas formas. Campanhas de conscientização e de combate ao preconceito são algumas das alternativas, além da criação de políticas que coíbam a discriminação, como a que é assegurada na Constituição Federal de 1988, que estabeleceu direitos aos

¹⁰ Texto sem paginação. Revista Espaço Acadêmico (on line). Disponível em: <www.espacoacademico.com.br/033/33netto.htm>. Acesso em: 19 de jan. 2010.

trabalhadores, a proteção de trabalho da mulher e reserva de percentuais de cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1988). Existe a necessidade da participação do Estado, como provedor de medidas encaminhem a inclusão de todos os que sofrem algum tipo de discriminação às políticas públicas, não só de educação.

Desse modo, é pertinente afirmar que ações afirmativas vêm sendo criadas para melhorar socialmente a condição de vida dos grupos menos favorecidos, não se tratando de discriminação por parte do Estado. Pelo contrário, essas medidas refletem uma ação, por parte do poder público, relacionada a uma política compensatória, que reconhece a necessidade de ações afirmativas voltadas especificamente para esses grupos, nas mais diversas áreas, principalmente na educação (PIOVESAN, 2003). Além disso, representam uma resposta às demandas da sociedade e também às pressões da comunidade internacional, agora consciente da desigualdade racial existente (CARVALHO, 2004). Assim, as ações afirmativas cumprem seu papel de acelerar a igualdade até que as práticas em favor dos menos favorecidos sejam um processo natural e signifique que ocorre a “inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais” (PIOVESAN, 2008, p. 21).

Implantar cursos na educação superior não significa problema resolvido, ou a missão cumprida por parte do Estado. Conforme argumentam Bittar, Almeida e Veloso (2008), a LDB permitiu vislumbrar a preocupação dos legisladores com as condições de acesso à escola e permanência nesta. Entretanto, as políticas educacionais, formuladas no âmbito dos governos neoliberais, permanecem enfatizando a questão da ampliação do acesso dos estudantes a todos os níveis de ensino, sem mencionar, o aspecto da permanência destes na educação superior.

A expansão da educação superior deve ser uma ação muito maior do que só a abertura de salas. Faz-se necessária uma prática, articulada com a realidade social e econômica do local onde se oferecem esses cursos, acompanhada de planejamento e estratégias que mantenham os alunos nas IES, tais como docentes qualificados, estrutura física e administrativa e autonomia para a gestão dos cursos, garantindo que tais alunos possam concluir seus cursos.

É pautado em dados estatísticos e indicadores como os apresentados anteriormente, que refletem a real situação do problema, que o Estado se baseia para discutir e implementar as políticas públicas, reconhecidas como políticas focais, em favor de determinado grupo.

A escolha de políticas universais ou focais está intimamente relacionada à questão de gestão financeira por parte do Estado. Em outras palavras, “os recursos são escassos, a

determinação do grau de universalização ou de focalização está diretamente relacionada à definição de prioridade por parte do Estado” (CAMARGO, 2003, p. 117). Na realidade brasileira, observa-se a existência de tais recursos, entretanto há uma má distribuição destes em detrimento do que o Estado define como prioridade. Nesse sentido, ao propor uma política que vise a atender de forma universal a população, o Estado deverá dispor de um montante elevado de recursos, para dar um atendimento a toda a demanda, sem diferenciar quem irá receber tais atendimentos. Todavia, ao se optar pela focalização no atendimento, o montante de recursos será reduzido, se comparado àquele previsto para o atendimento às políticas universais, pois se restringirá a uma parcela da população.

Presume-se que, quanto mais universais forem as políticas de governo, os segmentos que se encontram, historicamente, à margem dos direitos sociais continuarão sendo atendidos em menor número. Mas, quanto maior for o investimento em políticas focais, maior também será a probabilidade de haver um volume de recursos que serão direcionados para os grupos de renda mais baixa, e “[...] maior o efeito desses gastos na redução do grau de desigualdade na distribuição da renda e na diminuição da pobreza no país” (CAMARGO, 2003, p. 118). Podemos inferir, portanto, que para que o Estado possa universalizar o atendimento deve, primeiramente, tornar equitativo o acesso a bens, serviços e direitos sociais das demandas excluídas por meio da utilização de políticas focalizadas.

1.3. As ações afirmativas nas universidades brasileiras: as cotas na UEMS

Antes de apresentarmos o panorama das instituições de ensino que tem aderido ao sistema de cotas, é importante que se compreenda a configuração atual do nível de escolaridade do brasileiro.

Heringer (2002, p. 60) revela que

[...] a população brasileira compõe-se de 54% de brancos e 45,3% de negros, segundo a auto-declaração dos informantes. A distribuição regional apresenta-se bastante diferenciada, com grande concentração da população afro-brasileira nas regiões Nordeste e Norte. O sul do país possui população majoritariamente branca e a Região Centro-Oeste apresenta uma distribuição equilibrada entre brancos e negros, similar à distribuição nacional.

Os dados mais recentes disponibilizados pelo IBGE (2000), referentes à conclusão do nível educacional, são alarmantes, porém esperados, demonstrando que a maior parte da população que conclui a graduação é branca. Esses dados estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1- Pessoas de 25 anos ou mais de idade por nível educacional concluído, cor ou raça, e grupos de idade, considerando-se a população brasileira (2000)

Cor ou raça	Frequência	Percentual
Branca	4.531.679	82,60%
Preta	118.316	2,15%
Parda	680.456	12,40%
Amarela	126.866	2,32%
Indígena	7.051	0,13%
Sem declaração	21.341	0,40%
Total	5.485.710	100%

Fonte: Organizada pela autora com base nos dados do **Censo Demográfico - 2000 : Educação: Resultados da Amostra**. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/educacao/bras_tab112.pdf>. Acesso em: 20 Abr. 2011.

Evidentemente, a estatística demonstra o quanto há de discrepância no acesso e na permanência nas instituições de educação superior em função do grupo populacional, pois pretos e pardos representam apenas 14,55% de toda a amostra que concluiu o ensino superior.

O preconceito que existe contra a cor da pele é uma marca muito profunda, e foi introjetada nos modelos culturais ao longo da história da nossa colonização. Munanga (2001) adverte que a diversidade não determina superioridade ou inferioridade entre os grupos humanos, mas, pelo contrário, indicaria a complementaridade. No entanto, ainda nos dias atuais, o que se observa é uma grande incapacidade de se lidar com a diversidade, o que constituiu um forte entrave a que as relações etnicorraciais fluam na sociedade.

Em uma concepção democrática, todos são iguais perante o exercício dos direitos e dos deveres. Guimarães (2004) se refere à questão como “o mito da democracia racial”, apontando para uma realidade que passou a ser atribuída às desigualdades de tratamento e oportunidades de cunho racial (e não apenas da cor), justificando que existe sim pobreza, mas não discriminação racial. Esse discurso foi por muito tempo, uma “desculpa” para a falta de políticas públicas que, com o tempo, foi sendo esfacelada. O fato de se aceitar democraticamente as diferenças, e aqui falamos da questão racial, significa dizer que as oportunidades são iguais para todos. No entanto, o sistema político e econômico brasileiro não permite essa relação de igualdade, destruindo a identidade, a auto-estima e o reconhecimento dos valores do grupo oprimido, que, na presente discussão, trata-se da população negra (OLIVEIRA, 2006).

De fato, a democracia racial e a igualdade são fatores que se mostram indispensáveis para que as pessoas possam usufruir dos bens econômicos e sociais. Em “um dos países com a maior desigualdade na distribuição de renda do mundo” (CORDEIRO, 2010, p. 36), como o é o caso do Brasil; é pouco provável, todavia, que as minorias tenham os seus direitos respeitados.

Munanga (2003, p. 33) destaca que em um

[...] país onde os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, ou seja, onde os alunos brancos, pobres e negros ainda não são iguais, pois uns são discriminados uma vez pela condição sócio-econômica e outros são discriminados duas vezes pela condição racial e sócio-econômica, as políticas ditas universais defendidas, sobretudo pelos intelectuais... Como disse Habermas, o modernismo político nos acostumou a tratar igualmente seres desiguais, em vez de tratá-los de modo desigual.

Quando se trata da implementação do direito à igualdade racial, há uma forte resistência. O Brasil, atualmente, tem avançado ao buscar efetivar ações que possibilitem o exercício de direito posto pela democracia. O sistema de cotas como ação afirmativa, caminha nesse sentido, não reduzindo a responsabilidade do Estado de garantir o acesso à educação superior e a permanência de todos os brasileiros na universidade. Especificamente para a população negra, o sistema de cotas é uma medida que representa a oportunidade de ampliar o seu acesso às universidades.

Conforme argumenta Cordeiro (2008),

[...] pode ser que a política de cotas não seja a melhor solução para a exclusão social e cultural, mas é a única política adotada até agora com bons resultados para promover reparação, compensação e inclusão dos negros e indígenas alijados do processo de aquisição de conhecimento durante toda história deste país (CORDEIRO, 2008, p. 158).

Diversas Universidades Federais (UF) “[...] estão aprovando programas de ações afirmativas para estudantes negros, indígenas, de escolas públicas e/ou de baixa renda, entre outros grupos sócio-raciais” (SANTOS, 2009, p. 112). Embora haja uma grande adesão das UF, as ações afirmativas ainda são consideradas como medidas isoladas, uma vez que nem todas as universidades públicas existentes no Brasil optaram por aderir ao sistema de cotas.

A Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira instituição federal de ensino superior a adotar a reserva de vagas para negros e indígenas, em junho de 2004¹¹. Como forma de continuar a contribuir com o debate, a UnB sediou o seminário “Racismo, Igualdade

¹¹ Disponível em: <<http://www.radioagencianp.com.br/9604-primeira-universidade-federal-a-adotar-e-cotas-e-debate-e-racismo-e-politicas-publicas>> Acesso em 31 mai. 2011.

e Políticas Públicas” (realizado de 30 a 31/03 de 2011), promovido pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), que teve como foco principal o debate sobre o racismo e as políticas públicas para os negros no Brasil¹².

Nesse sentido, diversas IES, distribuídas em diferentes regiões do país, têm aderido ao sistema. Em um levantamento das instituições com reserva de vagas socioeconômicas e etnicorraciais (alunos de escolas públicas, negros e indígenas) foram, no total, identificadas 103 instituições, entre universidades, faculdades, institutos e centros educacionais. A Tabela 2, a seguir, apresenta a distribuição desses dados.

Tabela 2 - Instituições com ações afirmativas no Brasil – Distribuição por região

REGIÃO	Nº DE IES	IES C/ AÇÕES AFIRMATIVAS	% NA REGIÃO
Sul	26	14	53,84%
Sudeste	27	21	77,77%
Centro-Oeste	12	07	58,33%
Norte	10	09	90%
Nordeste	28	21	77%
TOTAL	103	72	69,90%

Fonte: Disponível em: <<http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/index.php/rede/lista/co>>; Acesso em: 07. Jul.2011.

Especificamente sobre as universidades brasileiras¹³, federais e estaduais, que aderiram ao sistema de cotas, identificaram-se 72 instituições, sendo que 9 localizam-se na região norte, 21 na região nordeste, 14 na região sul, 21 na região sudeste e 7 na região centro-oeste.

Nota-se que a adesão às ações afirmativas é maior nas regiões sul, sudeste e nordeste, representando 56,94 % das universidades brasileiras que aderiram ao sistema de cotas. Uma pesquisa realizada no ano de 2009, pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos, órgão ligado à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), já revelava esse panorama, ao afirmar que as universidades do Sudeste são as que mais adotam cotas, bônus e outras formas de ações afirmativas.

Na região norte, o número de IES com sistema de cotas são 9 das 10 IES existentes, enquanto na região centro-oeste existem 12 IES, e encontramos a adesão ao sistema de cotas em apenas 7: a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Estadual de Mato

¹² Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-03-31/racismo-igualdade-e-politicas-publicas-sao-debatidos-em-seminario-organizado-em-brasilia>> Acesso em: 27 jul. 2011.

¹³ Dados coletados do site <<http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/>>. Acesso em: 22 jul. 2011.

Grosso (UNEMAT), a Universidade Federal do Distrito Federal – Universidade de Brasília (UNB), a Escola Superior de Ciências da Saúde (UESCS), Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Esse número mínimo de instituições, comparado com o de outras regiões brasileiras, evidencia a importância da realização de estudos para se compreender essa diferença e se investir em pesquisas sobre a implementação e o impacto das ações afirmativas nesses ambientes acadêmicos.

Na região centro-oeste, especificamente no Estado do Mato Grosso do Sul, apenas duas instituições aderiram ao o sistema de cotas: a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que, desde o ano de 2009, tem 25% das chamadas cotas sociais, reservando 25% das vagas para candidatos de escolas públicas e 70 vagas no curso de licenciatura específica para indígenas; e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que possui as cotas raciais e étnicas, com reserva de 30% das vagas para candidatos (destas, 20% são para negros e 10% para indígenas).

A Resolução COUNI-UEMS nº 241, de 17 de julho de 2003, dispõe sobre a oferta de vagas em regime de cotas dos cursos de graduação da UEMS, que obedece às seguintes proporções:

- a) setenta por cento aos aprovados que concorreram de forma geral;
- b) vinte por cento aos aprovados que concorreram às vagas ofertadas no regime de cotas para negros;
- c) dez por cento aos aprovados que concorreram às vagas ofertadas no regime de cotas para índios (UEMS, 2011).

Segundo a Resolução CEPE-UEMS Nº 382, de 14 de agosto de 2003, para o ingresso do cotista indígena não há a exigência de que ele seja oriundo de escola pública; já para o cotista negro tem-se o critério de que ele seja oriundo de escola privada com bolsa, ou de escola pública (UEMS, 2011).

CAPÍTULO 2

A POLÍTICA DE COTAS NA UEMS E O CURSO DE PEDAGOGIA – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS/MS

Neste capítulo, apresentamos dados históricos do processo de criação da UEMS e seus aspectos legais, bem como o surgimento do curso de Pedagogia na Universidade. Além disso, analisamos os dados da pesquisa realizada com os professores do Curso de Pedagogia da UEMS a respeito de sua percepção sobre o sistema de cotas para negros na Universidade.

2.1. Aspectos históricos da criação da UEMS e do Curso de Pedagogia

A UEMS foi criada por meio da Constituição Estadual de 1979, tendo sido ratificada pela Constituição Estadual de 5 de outubro de 1989, em seu artigo 48. Posteriormente, foi instituída na forma da Lei Estadual Nº 1461, de 20 de dezembro de 1993, sob a designação de Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Nesse período, o governador era Pedro Pedrossian, eleito pelo Partido dos Trabalhadores Brasileiros (PTB), cujo mandato compreendeu os anos de 1991-1995.

A UEMS tem como mantenedor o Estado de Mato Grosso do Sul, possuindo Estatuto e Regimento Geral e Executivos (CORDEIRO, 2008). A instituição tem como objetivo “ministrar o ensino superior de graduação e pós-graduação, promover a extensão universitária e desenvolver a pesquisas” (MATO GROSSO DO SUL, 1993), a fim de “promover o desenvolvimento integral do ser humano nos diversos campos do conhecimento, em todo o Mato Grosso do Sul” (CORDEIRO, 2008, p. 53).

Anteriormente, a escolha de Reitor e Vice-Reitor para a instituição se dava por meio de nomeação; atualmente, no entanto, a escolha se dá por meio democrático, no qual

todos os representantes da universidade tem poder de voto, sendo que os professores representam 70% do peso dos votos, os técnicos administrativos, 15% e os alunos, 15% apenas. (MATO GROSSO DO SUL, 1993). A UEMS foi autorizada e a cada 5 (cinco) anos solicitar junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE) um novo recredenciamento, além do reconhecimento ou renovação de reconhecimento de seus cursos. Todavia, a instituição não solicita autorização para abrir cursos, pois quem atende a esta demanda é o COUNI que aprova a oferta de cada curso novo; o CEPE que aprova o Projeto Pedagógico, o vestibular e vagas de cada novo curso. A partir destas definições seguem os trâmites legais exigidos pela legislação.

A figura a seguir ilustra a distribuição das unidades da UEMS:



Fonte: Disponível em: <www.uems.br/portal/mapa.php>. Acesso em: 7 fev. 2011.

Na figura apresentada, observa-se que a UEMS tem como sede a cidade de Dourados e que as suas demais unidades estão distribuídas em 14 municípios do Estado (UEMS, 2009). Segundo o seu Plano de Desenvolvimento Institucional, a seleção das referidas cidades faz parte da estratégia para o desenvolvimento estadual, pois as unidades

estão organizadas de forma a atender as mais diversas realidades socioeconômicas existentes no estado de Mato Grosso do Sul, o que vai ao encontro dos anseios da sociedade: encontrar na universidade um local de formação que prepare os acadêmicos para o ingresso no mercado de trabalho (UEMS, 2009).

Justamente por apresentar essa preocupação é que:

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul se diferencia de outras universidades brasileiras por sua resposta de priorização ao atendimento às deficiências dos ensinos fundamental e médio, assim como pela expansão e interiorização do ensino superior, possibilitando aos jovens e adultos egressos de escolas públicas, o acesso e a permanência nos cursos superiores. (CORDEIRO, 2008, p. 53)

A função social das universidades tem sido trazida à tona com uma frequência cada vez mais significativa, constituindo-se em um dos temas mais atuais (NOVO, 2009, p. 1). Desse modo, a educação superior não pode ser um ensino descontextualizado da realidade social onde sua unidade está instalada. Justamente nesse aspecto, a universidade tem o papel de mediar e de responder às necessidades geradas pela sociedade, sendo o sistema de cotas, implantado na UEMS, um exemplo dessa prática.

Em 2001 e 2002, o governador¹⁴ sancionou as seguintes leis: a Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002, que institui cotas para os indígenas, sem percentual pré-determinado, e a Lei nº 2605, de 06 de janeiro de 2003, que institui cotas para negros, com percentual de 20%. Diante da aprovação da Lei que trata da implantação do sistema de cotas na UEMS, a esta foi delegada a função de regulamentá-la em 90 dias (CORDEIRO, 2008).

O processo de implantação do sistema de cotas na UEMS não foi ponto pacífico entre a comunidade acadêmica; ao contrário, foi o resultado de muitas intervenções, reflexões e debates. Frente às diversidades de opiniões, “foi proposta a realização de debates e fóruns com a comunidade externa, a utilizadora das cotas” (CORDEIRO, 2008, p. 55), bem como a realização de seminários, palestras e reuniões com coordenadores de cursos e gestores (CORDEIRO, 2008).

Passado o período de publicação da Lei e dado o prazo para sua implantação, a UEMS teve de forma geral um conflito interno, pois tal ação colocou em questionamento a autonomia da Universidade. Cordeiro (2008, p. 55) destaca que surgiram debates sobre como “contemplar as minorias e as diferenças junto à questão das cotas, obrigando os conselheiros do Conselho Universitário (COUNI) que ainda não haviam falado sobre o tema a se

¹⁴ O governador de Mato Grosso do Sul neste período (2003) era José Orcírio Miranda dos Santos, do Partido dos Trabalhadores, mais conhecido como “Zeca do PT”.

posicionarem”. Frente a essa demanda, durante uma reunião da Câmara de Ensino, realizada em 8 de julho de 2003, foi discutida a oferta de vagas no vestibular, bem como os critérios necessários para a inclusão no sistema. A regulamentação do sistema de cotas pela UEMS reflete uma possibilidade de acesso à educação superior por parte de grupos historicamente excluídos

A política de cotas para negros na educação superior é decorrência de todos esses movimentos e é vista como um “projeto de reparações”, para inserir os negros no meio social. (BITTAR; ALMEIDA, 2006. p.2).

Dados de 2010 revelam que a UEMS disponibiliza 50 cursos em suas diversas unidades universitárias. Destes a unidade de Dourados oferta 22 cursos de graduação (UEMS, 2009). No processo seletivo de 2010, a unidade universitária de Dourados disponibilizou a oferta de 16 cursos de graduação, entre eles o curso de Pedagogia.

Antes de formalizar-se como curso de Pedagogia, essa área de atuação foi precedida por cursos Normal Superior e Normal Superior Indígena¹⁵. Esses projetos objetivavam a formação de docentes para o ensino fundamental, além de prover aos alunos a possibilidade de acesso à pós-graduação (*lato-sensu*), sendo a área de pesquisa determinada posteriormente, conforme a demanda apresentada. Posteriormente, esses projetos foram sendo extintos, na medida em que a UEMS considerou atendida a demanda específica (de professores atuantes sem a graduação em nível superior), conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A UEMS oferta o curso de Pedagogia desde o ano de 1994, nas unidades universitárias de Ivinhema (desativado), Maracaju e Paranaíba, autorizado inicialmente por meio do Parecer nº 008, de 09 de fevereiro de 1994, do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS), e reconhecido por meio da Deliberação CEE/MS nº 4787, de 20 de agosto de 1997. O curso de Pedagogia da unidade de Maracaju foi regulamentado pela Resolução da CEPE/UEMS nº 204, de 09 de maio de 2001, que aprovou a oferta de vagas para o processo seletivo de 2001.

O curso de Pedagogia da unidade universitária de Dourados foi criado por meio da Resolução CEPE-UEMS nº 628, de 13 de julho de 2006, e regulamentado por meio da Resolução CEPE-UEMS nº 729, de 23 de agosto de 2007, que aprovou o número de vagas para os candidatos no processo seletivo de dezembro de 2008, sendo 40 vagas, com 8 delas

¹⁵ Essas vagas foram oferecidas aos professores efetivos da Rede Pública Estadual e Municipal do Estado de Mato Grosso do Sul, nos termos da Resolução CEPE-UEMS nº 278, de 26 de abril de 2002 (UEMS, 2009, p. 35).

para os negros (conforme Lei Estadual de Mato Grosso do Sul Nº 2.605) e 4 para os indígenas (conforme Lei Estadual de Mato Grosso do Sul nº 2.589).

O curso de Pedagogia da unidade universitária de Dourados teve sua Proposta Pedagógica aprovada por meio da Deliberação CE/CEPE-UEMS nº 117, de 26 de junho de 2006, e homologada, com alterações, pela Resolução CEPE nº 652, de 18 de agosto de 2006. A Proposta Pedagógica do curso de Pedagogia teve sua reformulação aprovada por meio da Deliberação CE/CEPE-UEMS nº 145, de 19 de novembro de 2007, e homologada pela Resolução CEPE-UEMS nº 808, de 06 de março de 2008, mas o curso ainda não obteve reconhecimento.

A demanda pelo curso de Pedagogia, atualmente, pode ser observada na Tabela 3, que trata do número de vagas ofertadas e das matrículas, a partir de 2008, na unidade universitária de Dourados.

Tabela 3 - Número de vagas ofertadas e das matrículas, a partir de 2008, para o curso de Pedagogia da UEMS – Dourados

ANO Total de Vagas	ALUNOS NÃO COTISTAS (70% das vagas gerais)		NEGROS (20% das vagas)		INDÍGENAS (10% das vagas)		Total de Alunos Matriculados	
	VO	M	VO	M	VO	M		
2008/40	30	1° - 30	08	1° - 02	04	1° - 03	(1° ano)	40
2009/40	30	1° e 2° - 63	08	1° e 2° - 00	04	1° e 2° - 02	(1°+2° ano)	73
2010/40	30	1°, 2° 3° - 84	08	1°, 2° 3° - 09	04	1°, 2° 3° - 03	(1°+2°+3° ano)	104
2011/40	30	1° - 31	08	1° - 06	04	1° - 04	(1° ao 4° ano)	144
TOTAL	120	208	32	17	16	12		361

Legenda: VO – Vagas ofertadas; M – Matriculados. 1°, 2°, 3° e 4° anos

Fonte: Coordenação Pedagógica do curso de Pedagogia da UEMS (jul.2011)

Os critérios de distribuição das vagas do sistema de cotas na UEMS seguem o disposto na Resolução CEPE-UEMS nº 430, de 30 de julho de 2004 (UEMS, 2004a), em substituição à Resolução CEPE-UEMS nº 429, de 30 de julho de 2004 (UEMS, 2004 a), que aprovou as normas para a realização do processo seletivo de candidatos às vagas nos cursos de graduação.

Conforme o disposto no Capítulo V- Das Convocações Para Matrículas – artigo 26, § 5º, estabelece-se que:

- a) as vagas remanescentes do regime de cotas para negros serão preenchidas por candidatos das cotas para indígenas, obedecendo à ordem de classificação; b) as vagas remanescentes do regime de cotas para indígenas

serão preenchidas por candidatos das cotas para negros, obedecendo à ordem de classificação; c) ainda havendo vagas remanescentes nos regimes de cotas, as mesmas serão preenchidas pelos classificados nos 70% (setenta por cento) referentes às vagas gerais, obedecendo à ordem de classificação. (UEMS, 2004a)

A Resolução/CEPE-UEMS nº 439, de 30 de junho de 2004, em seu Artigo 28, destaca que: “esgotadas as convocações, as vagas provenientes do cancelamento de matrículas serão destinadas ao processo de transferência para o ano subsequente, de acordo com as normas específicas estabelecidas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão” (UEMS, 2004b).

Assim, observa-se na Tabela 3 que, em 2007, para ingresso em 2008, os 70% das vagas gerais representaram 30 alunos, sendo que para os alunos negros o sistema de vaga teria os 20% garantidos: 8 vagas. Destas, somente 2 foram preenchidas. Já para a população indígena foram ofertadas 4 vagas, mas foram efetivadas 8 matrículas (remanescente dos negros, 6 vagas). Sendo assim, faltaram 2 cotistas para preencher os percentuais do sistema de cotas para os acadêmicos negros.

No ingresso ocorrido no ano de 2009, as vagas gerais representaram 30 alunos. Para os negros, foram ofertadas 8 vagas, entretanto não houve aprovação. Nesse ano não houve cotistas para as vagas destinadas a negros no processo seletivo, e as vagas remanescentes de 2008 totalizaram somente 2. Já os indígenas tiveram 2 vagas preenchidas.

Em 2010, as vagas para os negros eram 8 e foram matriculados 7 cotistas que, somados aos remanescentes, totalizaram 9 cotistas negros; já os indígenas somaram 11 cotistas, pois nesse ano houve 3 novas matrículas.

Por fim, em 2011, as vagas para negros totalizaram 6 novos alunos, mas, no ato de matrícula do acadêmico, foi constatado o cancelamento voluntário (aprovado no vestibular, mas que não efetivou matrícula) de 3 cotistas. Já os indígenas efetuaram 3 novas matrículas.

Os dados evidenciaram que de 2008 a 2011 foram rematriculados e matriculados 208 acadêmicos nas vagas gerais; os negros deveriam ter matriculado 32 acadêmicos, mas preencheram apenas 17 das vagas ofertadas. Os indígenas poderiam ter efetivado matrícula de 16 novos alunos, mas fizeram uso das vagas remanescentes, conforme o disposto na lei apresentada anteriormente, totalizando 12 acadêmicos.

A pesquisa mostra que os negros não preenchem os 20% da oferta de vagas para o curso de Pedagogia. E os indígenas, que ocupariam os 10% das vagas gerais, também não as preenchem. Se não preenchidas as vagas por alunos cotistas negros e indígenas, estas retornam para os demais acadêmicos aprovados, em conformidade com o disposto na

Resolução nº 382 CEPE - UEMS, de 14 de agosto de 2003, que trata das vagas remanescentes, em seu art. 27, § 5º, “Ainda havendo vagas remanescentes dos regimes de cotas” (UEMS, 2011); serão observados os seguintes critérios:

- I - as vagas remanescentes do regime de cotas para negros serão preenchidas por candidatos da cota para indígenas, seguindo a ordem de classificação;
- II - as vagas remanescentes do regime de cotas para indígenas serão preenchidas por candidatos da cota de negros, seguindo a ordem de classificação;
- III - ainda havendo vagas remanescentes nos regimes de cotas, as mesmas serão preenchidas pelos classificados nos setenta por cento referentes às vagas gerais, seguindo a ordem de classificação;
- IV - havendo vagas remanescentes na oferta geral as mesmas serão preenchidas por candidatos classificados nos regimes de cotas (UEMS, 2011)

Se ainda houver vagas após as convocações previstas e o cumprimento do estabelecido nos critérios acima e não “houver candidatos subseqüentes serão essas vagas publicadas pela Divisão de Assuntos Acadêmicos, para ingresso de portadores de diploma de curso superior, conforme legislação vigente” (UEMS, 2011).

O Art. 29 da Resolução nº 382, de 14 de agosto de 2003, dispõe que:

Esgotadas todas as convocações, as vagas provenientes do cancelamento de matrículas serão destinadas ao processo de transferência para o ano subseqüente, de acordo com as normas específicas, estabelecidas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. (UEMS, 2011)

Os dados evidenciam que há vagas disponíveis e que não foram preenchidas, indicando a necessidade de estudos que busquem as causas desse fenômeno.

2.2. Perfil dos professores do curso de Pedagogia da UEMS

Observou-se que o corpo docente do curso de Pedagogia da UEMS é eminentemente feminino, visto que 64% dos entrevistados são mulheres. A docência, ao longo dos anos, sempre esteve atrelada à figura feminina, sendo grande a prevalência do sexo feminino no exercício do magistério, principalmente na educação básica (VIANNA, 2002). Em relação à faixa etária, apenas um dos entrevistados negou-se a fornecer esse dado. Assim, considerando-se um total de 13 entrevistados, a maioria (61,53%) reportou idade entre 30 e 40 anos, sendo a média geral igual a 40,38, com um desvio padrão de 6,43 anos.

Em relação à situação funcional existente entre o professor e a UEMS, pudemos observar que 21% dos entrevistados são substitutos, 7% cedidos¹⁶ e 72% concursados, com as seguintes formações acadêmicas¹⁷: 7% dos professores não informaram sua graduação, 7% são formados em Engenharia Eletrônica, 7% em Ciências Biológicas, 7% em Letras, 22% em Matemática e 50% em Pedagogia.

A presença de 50% dos professores graduados em Pedagogia é um dado muito importante, pois a eles cabem a teoria e a prática de formar novos professores. Cabe destacar que os professores formados em outras áreas, que não a Pedagogia, não atuam apenas nesse curso¹⁸, mas também em cursos de Pós-Graduação *lato sensu*; esses professores, durante as entrevistas, destacaram que, em função disso, o tempo de permanência deles com a turma do curso de Pedagogia é muito breve.

A titulação acadêmica dos professores do curso de Pedagogia da UEMS, com formação acadêmica em nível de *Stricto Sensu*, está distribuída da seguinte maneira: 43% possuem doutorado e 57% possuem mestrado. Sendo assim, a instituição segue os preceitos legais estabelecidos na LDB (BRASIL, 1996), haja vista que tal norma dispõe sobre a obrigatoriedade de as Universidades apresentarem, segundo o art. 52, incisos II e III, “[...] um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”, e ainda “[...] um terço do corpo docente em regime de tempo integral” (BRASIL, 1996).

Na perspectiva de relacionar o conhecimento dos docentes com a implantação do sistema de cotas, julgamos pertinente questionar os entrevistados sobre o ano em que ingressaram na prática da docência no curso de Pedagogia da UEMS, uma vez que a implantação do sistema de cotas ocorreu em 2003, para o ingresso dos negros cotistas em 2004. Segundo as respostas dos entrevistados, observou-se que: 14% destes não fizeram parte do processo de implantação, tendo ingressado no ano de 2006; 50% dos entrevistados fizeram parte do processo político, que foi o ato de implantação das cotas para negros na UEMS; e 36% vivenciaram o início do processo.

¹⁶ Atualmente a UEMS não pode mais receber professor do quadro do estado de Mato Grosso do Sul como professor cedido.

¹⁷ O objetivo desta questão era reconhecer a primeira graduação dos docentes e não suas outras titulações.

¹⁸ Há a atuação dos professores em outros cursos, como: Turismo, Ciências Biológicas, Química, Física, Matemática, Letras, Engenharia Física.

2.3. Percepção dos professores do curso de Pedagogia da UEMS sobre o processo de implantação do Sistema de Cotas na UEMS

Embora Telles (2003, p. 30) afirme que “[...] a idéia de ação afirmativa ou de políticas especificamente desenhadas para negros e mulatos parece um tanto estranha ou fora de lugar no contexto brasileiro [...]”, é preciso considerar que essas mudanças acabaram por provocar uma resposta na forma de ser das universidades.

Nesse sentido é que iniciamos a abordagem das entrevistas denominada de Eixo 2, referente à “Percepção dos professores sobre o sistema de cotas”. A primeira pergunta eixo foi: Qual a sua percepção sobre o sistema de cotas existente na UEMS?

Verificamos que houve uma tendência dos entrevistados de relatarem o processo de implantação das cotas na Instituição, abordando tanto os aspectos históricos, como também as discussões que estavam presentes na Universidade na época da implantação:

Penso que a UEMS se adéqua bem ao Programa, mas não cria nada de novo (Entrevistado 1).

No começo das discussões eu era contra. Mas com a minha participação nos debates promovidos pela UEMS, na ocasião da implantação das cotas, fui percebendo a importância de se implantar políticas afirmativas no país. De um modo geral, pelas histórias dos povos que formam a população brasileira, apoiei o movimento, tive interesse nas leituras sobre as questões das discriminações que existem em relação aos indígenas e negros no Brasil (Entrevistado 2).

Concordo com o sistema de cotas. Eu só não concordei, na época, como ele foi implementado na UEMS. Tínhamos que fazer uma discussão e teríamos que ter tido auxílio, não só financeiro, mas de preparação em como receber esses alunos. Ele [o sistema de cotas] tinha mesmo que ser implementado, e se fosse esperar a academia teríamos que esperar mais muitos anos (Entrevistado 9).

Sempre fui a favor do sistema de cotas e gostei quando foi implantado. Já tinha feito algumas leituras e acreditava que as políticas públicas eram eficientes (Entrevistado 10).

No relato do Entrevistado 1, observamos uma preocupação, por parte da UEMS, de realizar todo o processo legal para a adequação do sistema de cotas, apesar de não ter criado nada de novo. Com exceção do que foi dito pelo Entrevistado 1, que não demonstrou um posicionamento em relação à política de cotas, os demais entrevistados mostram-se a favor desta. Nesse sentido, é interessante se destacar que a defesa do sistema de cotas é impregnada por um forte simbolismo, que visa a romper com a dinâmica de manutenção de

um sistema discriminatório, segundo Cledison Junior (2010), no qual as diferenças sociais e de classe são gritantes.

O Entrevistado 2 exterioriza que, inicialmente, era contra as cotas, mas, após as discussões promovidas pela UEMS¹⁹, percebeu a importância destas. Esse relato ressalta a necessidade de discussões constantes sobre a temática, que, para muitos, ainda é conhecida apenas superficialmente. Nos últimos anos, sempre foi intensa a discussão acerca das políticas de ações afirmativas na educação superior brasileira, e o relato do Entrevistado 9 demonstra a urgência de sua implantação. Ele, apesar de inicialmente ser contrário à implantação do sistema, reconhece que:

[...] se fosse esperar a academia teríamos que esperar mais muitos anos para que houvesse amadurecimento social e os negros ingressassem nas IES num curso ‘natural’ (Entrevistado 9).

A emancipação das minorias por meio do ensino jamais foi um projeto do Estado brasileiro, que, entre outras coisas, sempre zelou pela ausência da questão racial no debates educacionais. Nesse sentido, Cledison Junior (2010) destaca que o sistema de cotas raciais nas universidades públicas é uma medida estratégica para promover a alteração da realidade racista na sociedade brasileira, favorecendo a democratização do acesso à IES.

[...] me chama a atenção foi pela coragem da administração naquele momento em implantar as cotas. Uma outra impressão é a surpresa de ver o quanto a universidade está colorida. Quando terminei a graduação a universidade era branca, e vendo que a universidade tem sido colorida e tem diversos rostos: índios, negros [...] (Entrevistado 6).

A necessidade dessa adaptação e da implantação do sistema de cotas na UEMS foi perceptível no relato do Entrevistado 6, ao mencionar “a coragem da administração” em dezembro de 2003, ao reservar vagas no vestibular para os ingressantes em 2004. Pelo relato do Entrevistado 6, as cotas já apresentam um resultado aparente. Ele afirma que a universidade está “colorida”. A entrada dos negros cotistas na UEMS caracteriza uma demanda que antes de dezembro de 2003 (ano de implantação das cotas na UEMS) não fazia parte do rol dos acadêmicos de forma tão visível, por tratar-se de uma “população pobre em

¹⁹ Para saber mais ler: CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Negros e Indígenas Cotistas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: Desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso**. Tese (Doutorado), 2008.

nosso país e que nossa história contém ingredientes fartos de discriminação institucional” (GRISA, 2008, p. 6).

Apesar de o sistema de cotas ser uma medida totalmente pertinente e necessária (GRISA, 2008), sua implantação na UEMS não teve apenas resultados positivos. Ao abordar a questão, o Entrevistado 4 destaca que a forma como essa política foi implantada o desagrada. Ele diz:

Sou favorável ao sistema de cotas, porém se houvesse um debate eu seria mais favorável a cotas sociais. Pois o aluno não negro, ou não indígena, dessas classes menos favorecidas, continuam não tendo o direito de acesso (Entrevistado 4).

Nos mesmos moldes, temos também a contrariedade demonstrada pelo Entrevistado 4 quanto à forma de implantação do sistema de cotas na UEMS em 2003:

[...] foi implantada por lei sem oportunidade de discutir. (Entrevistado 3)

Nessa fala do Entrevistado 3, percebe-se a discordância em relação à imposição da implantação das cotas por lei, sendo que, para ele, as reuniões/reflexões realizadas durante o processo foram insuficientes para o amadurecimento da comunidade acadêmica sobre as cotas. O relato do Entrevistado 3 também ilustra a resistência inicial ao sistema de cotas, embora ele reconheça a necessidade da implantação destas.

O Entrevistado 5 relata que a resistência por parte dos professores e alunos era visível:

Hoje está bem assimilada tanto para professores como para alunos. No começo víamos resistência por parte dos professores e alunos [...] (Entrevistado 5)

O Entrevistado 14 tem opinião convergente com a do Entrevistado 4, posicionando-se completamente favorável ao sistema de cotas sociais, embora não concorde com a forma como estas foram implantadas. Em suas palavras:

O ingresso é uma oportunidade histórica. Ela tem que existir. E sou mais favorável ao sistema de cotas sociais (Entrevistado 14).

Percebe-se que, para ambos, as cotas deveriam ser sociais, pois assim alcançariam outras classes sociais que, por não terem tido acesso a uma educação básica sólida, estariam em desvantagem na competição por uma vaga na educação superior pelo processo usual de

meritocracia. Os entrevistados não atentam, porém, para o fato de que, mesmo que houvesse a implantação de cotas sociais, seriam os negros o público-alvo, pois as estatísticas demonstram que essa população representa a maioria dos que não possuem acesso a uma educação em nível superior (MARQUES, BITTAR, 2009; MULLER et al, 2009). Amaral (2010) destaca algumas razões que podem dificultar o acesso às IES públicas, entre elas: “elevada relação candidato/vaga; formação deficiente na educação básica; dificuldades em conciliar trabalho e estudo” (AMARAL, 2010, p.1).

Quanto às cotas sociais, os Entrevistados 4 e 14 afirmam que parece ser mais fácil a sua aceitação, o que, em tese, garantiria maior acesso à educação superior para toda a população vulnerabilizada do que aceitar as cotas específicas para negros.

A contrariedade dos Entrevistados acima com relação à forma com que foi implantado o sistema de cotas na UEMS, afirmando que não houve preparo para a sua implantação, é confrontada com o relato do Entrevistado 8:

[...] o sistemas de cotas da UEMS foi muito bem elaborado, principalmente quanto ao ingresso do negro – é uma cota racial com social – acho bom! (Entrevistado 8).

Observou-se também uma resistência velada em relação à discussão de cotas específicas para negros. Durante as entrevistas, muitos professores (10 dos 14 entrevistados) tiveram dificuldade em falar sobre as cotas para negros, sendo que alguns deles se referiam às cotas para indígenas, e outros sequer proferiram o termo “negro” em seus depoimentos. Especificamente sobre os negros cotistas, somente um entrevistado se posicionou:

[...] na sociedade em si, reconhecidamente o negro já tem menos oportunidades em todas as áreas em escola, em trabalho em chances de vários e vários segmentos, então com essa cota existe essa facilidade em entrar na universidade, quando comparei questão do cotista negro com o cotista indígena a gente percebe uma diferença no sentido assim que cotistas negros não tem tantas dificuldades de acompanhamento, de desempenho, não é porque entraram por cotas que eles teriam problemas de aprendizagem.é o que a gente observa na questão do indígena que tem uma questão cultural muito diferente da nossa. (Entrevistado 13).

A maioria dos entrevistados, ao se referir à cota para negros, valia-se de argumentos que não demonstravam sua percepção sobre o sistema de cotas. Observemos abaixo algumas falas dos entrevistados:

[...] penso que o sistema é muito interessante neste momento [...]. (Entrevistado 7)

Concordo com o sistema de cotas. (Entrevistado 9)

[...] ainda não tenho uma opinião formada sobre o sistema de cotas. (Entrevistado 11)

[...] quando vejo a política de cotas, não estudo essa área, essa é uma temática que está na nossa sociedade, não tem como se furtar disso, é histórica, social, mesmo que fecho os olhos e se você tapar os ouvidos... de modo geral é algo incontornável. (Entrevistado 12)

Por mais que o objetivo desta Dissertação fosse evidenciar as cotas para negros, alguns professores enfatizaram a questão das cotas para indígenas, mencionando e sugerindo que as cotas para esta população fossem mais “fortes” na Instituição. Considerando as 14 entrevistas, quando questionados sobre a sua percepção sobre o sistema de cotas existente na UEMS, alguns entrevistados abordaram a questão das cotas para indígenas, como pode ser visto nos relatos descritos abaixo; um dos entrevistados não respondeu ao questionamento.

As cotas tem sido uma experiência para muitos alunos que puderam vivenciar a realidade na educação superior. Houve um crescimento para todos (Entrevistado 7).

As políticas de ação afirmativa, tais como foram concretizadas na UEMS, não se diferenciam das demais ações concretizadas na criação de cotas nas universidades brasileiras. O diferencial maior, na percepção de alguns professores, foi a falta de tempo para as discussões com a categoria dos professores e a necessidade de maiores discussões no meio acadêmico. A maioria dos entrevistados apontou a democratização do acesso à educação superior como o ponto positivo da implantação da cotas, ao questionarmos sobre os aspectos positivos e negativos na percepção dos professores sobre a implantação do sistema na UEMS, conforme podemos verificar nos depoimentos abaixo:

Foi a oportunidade de acesso ao ensino superior para aqueles menos favorecidos, econômica e culturalmente (Entrevistado 2).

É [...] a democratização de acesso principalmente pelos cotistas indígenas – [...] e com relação aos negros cotistas de acesso ao bacharelado, já que a licenciatura não apresentava dificuldade de ingresso pelos alunos negros cotistas (Entrevistado 3).

É a presença exatamente dos indígenas e negros garantindo uma parcela significativa dessas pessoas na UEMS (Entrevistado 4).

Sem dúvida os positivos são maiores, pois houve uma parcela da população que nunca foi atendida, houve a democratização do ensino superior. É claro que só o sistema de cotas não basta para superar essa defasagem para com os afrodescendentes, mas já é um caminho. Outra questão que percebo é a elevação da auto-estima não só dos alunos, mas de sua família, isto é muito

gratificante para todos. É possível identificar a satisfação do aluno e de seus familiares (Entrevistado 6).

É a questão da inclusão que permite que pessoas provenientes de escola pública ingressem no ensino superior – a questão da importância da inclusão (Entrevistado 8).

Da possibilidade de maior acesso ao nível superior (para os alunos) para a UEMS a diversidade que está presente dentro dela – raça, étnica e cultural, por conta dos negros (Entrevistado 9).

Se eu tivesse que identificar, com certeza, mais positivos – é importante por ter acesso a Universidade Pública (Entrevistado 10).

É mais positivo pela oportunidade que se dá- talvez por outra forma não tivesse acesso as universidades (Entrevistado 11).

O sistema de cotas implantado na UEMS tem atualmente, no rol de seus estudantes: negros e indígenas, principalmente nos cursos chamados de “eletivos” como é o caso dos cursos de bacharelado, o que permite a democratização do acesso à educação superior (pública).

Eu acho que o sistema de cotas da UEMS democratizou em parte de o acesso cursos mais eletivos – em sentido de concorrência – que seria o bacharelado. Na licenciatura a clientela não mudou, na verdade o perfil dela permaneceu – o aluno de escola pública. O que mudou na licenciatura foi a presença dos indígenas. (Entrevistado 4)

A respeito das implicações da democratização do estudo, transformação ocorrida no interior das UEMS após a implantação das cotas, buscou-se investigar se os professores consideravam necessário propiciar um atendimento diferenciado para os negros cotistas, e se estes teriam mais dificuldades pedagógicas do que os alunos das vagas gerais. As respostas a essas questões mostraram-se discordantes. O Entrevistado 6 destaca que é necessário repensar a prática pedagógica:

Sim – pela dificuldade que tenho observado no curso – pela falta de base em leitura, escrita. Hoje os alunos chegam com muita deficiência. Mas como escolheram curso de formação de professores tem que haver coerência. (Entrevistado 6)

A grande maioria dos entrevistados relatou não observar a necessidade de um atendimento diferenciado. Observemos os relatos:

Não – eu acho que todos os alunos independente de serem negros cotistas tem dificuldades; eu acho que o atendimento complementar deveria ser o mesmo para todos. (Entrevistado 3)

Não se faz necessário atendimento diferenciado para os negros [...] acho que tem que ter atendimento ao aluno que tem dificuldade independente da raça [...] Falo mais pelos indígenas que tem sido manifestado a dificuldade pela língua falada, mas os negros não tem dificuldades. Para os indígenas o dificultador é a questão da língua – a questão que vejo para alguns professores é a barreira língua – o que dificulta o entendimento por parte dos alunos. (Entrevistado 1)

Acredito que tenha necessidade de haver atendimento diferenciado para os alunos que tenham dificuldade no curso – independente se ele é cotista ou não. (Entrevistado 4)

Em relação ao despreparo dos acadêmicos que ingressam no curso de graduação, conforme depoimentos dos Entrevistados 6 e 9, podemos inferir que tal aspecto evidenciado pelos professores pode ser fruto do direcionamento que a política de educação brasileira apresenta ao longo dos últimos anos; existe a necessidade de aprovação dos alunos na educação básica, não importando a que custo isso ocorra, o que faz com que os alunos aprovados não tenham sequer os conhecimentos necessários na academia, tais como: leitura e interpretação de textos. Esses aspectos são evidenciados nas dificuldades que grande parte dos acadêmicos encontra para o desenvolvimento das atividades universitárias. Assim, onde deveria ocorrer o aprofundamento teórico verifica-se a necessidade de se implantar programas de apoio para sanar dificuldades, que, *a priori*, deveriam ser solucionadas em outras instâncias educacionais

Ao professor cabe a indagação de como proceder para desenvolver um ensino de qualidade, não abrindo mão das práticas curriculares, tornando-se necessário e imprescindível fazer esse questionamento, ainda que difícil. Seus determinantes expressam tanto as marcas das políticas quanto as condições e os problemas sociais e econômicos que atingem a vida de seus acadêmicos. Portanto, o exercício de pensar algumas práticas que contribuam para que esse acadêmico permaneça na instituição é uma realidade presente em diversos campus universitários e evidenciado em alguns momentos pelos Entrevistados, como no depoimento do Entrevistado 7:

[...] o ingresso dos cotistas foi bom porque propiciou uma reflexão sobre a nossa forma de ensinar, os nossos programas devem ser adequados para admitir estes alunos. Os percentuais para alunos de escola pública é histórico, o viver, o entrar em contato com o meio acadêmico, houve uma necessidade de revisar o papel da universidade. [...] A forma de atuar dos

professores também pode, por meio destas ações, ser revista [...].
(Entrevistado 7)

Em relação à democratização do ensino, percebemos que alguns dos entrevistados apontam a necessidade de reconfiguração das práticas pedagógicas, ressaltando que o acesso dos negros e indígenas à universidade culminou por promover uma necessidade de se rever a forma de ensinar dos professores. O relato do Entrevistado 7, assim como o do entrevistado 6, denota uma preocupação sobre a sua prática pedagógica, bem como o fato de a universidade ter que rever sua atuação.

As afirmações dos entrevistados podem ser compreendidas em dois sentidos: (a) por um lado, podemos pensar que a necessidade de se refletir sobre a prática seja no sentido de promover estratégias pedagógicas voltadas para reestruturar as relações etnicorraciais e sociais, como é a proposta de Bittar, Cordeiro e Almeida (2007); (b) mas, por outro lado, ao afirmar que a inserção de alunos cotistas nas universidades demanda mudanças pedagógicas, podemos hipotetizar que o professor possa estar sugerindo que as dificuldades pedagógicas que os alunos cotistas possuem são maiores do que a dos que adentram na universidade por meio das vagas gerais, e que, por isso, necessitam de um atendimento diferenciado, como se os alunos negros cotistas não fossem capazes de acompanhar o raciocínio exigido no mundo científico (SILVA; CORDEIRO, 2001).

O relato do Entrevistado 9 afirma:

Não, não é para os cotistas negros que quero um atendimento diferenciado, mas para todos os alunos e alunas que tenham defasagem do ensino médio e acho que o cotista tem mais dificuldade [...] não é só uma questão das cotas alunos, mas tem alunos que às vezes não entendemos como foi aprovada no vestibular [...] só que os alunos cotistas precisam de apoio para acompanhar e alguns outros não cotistas, não consigo diferenciar isso. (Entrevistado 9)

Considerando os depoimentos acima, observamos que, na percepção de alguns professores do curso de pedagogia da UEMS, os alunos negros cotistas não precisariam de um atendimento diferenciado maior dos que o dispensa aos demais alunos que ingressam pelas vagas gerais, provavelmente porque as dificuldades estão na formação de base da Língua Portuguesa dos alunos em geral.

À medida que as instituições abriram suas portas a uma diversidade maior, houve necessidade de adequação a essa nova realidade. Segundo Russel (2006, p. 218), com a implantação do sistema de cotas para negros, novos campos emergiram, campos esses que acabam por provocar mudanças de forma funcional e administrativa. Embora no relato de alguns dos entrevistados essa questão não se tenha evidenciado, a literatura aponta que, de

modo geral, a democratização do acesso ao ensino superior tem obrigado as universidades a realizarem uma transformação no contexto acadêmico e, conseqüentemente na relação pedagógica (CORDEIRO, 2008, p. 89). Assim como é importante a inclusão dos negros e negras nos bancos escolares do ensino superior, também se faz segundo Cledison Junior (2010), necessária e imprescindível para a universidade a presença e a permanência destes.

2.4. Percepção dos professores do curso de Pedagogia da UEMS sobre os negros cotistas do curso de Pedagogia

Avançando para além do debate sobre o acesso às universidades, alguns pensadores têm discutido a necessidade de políticas voltadas também para a permanência dos estudantes na educação superior de modo geral (BITTAR, ALMEIDA, 2006; ZAGO, 2006; BITTAR; CORDEIRO; ALMEIDA, 2007). Verifica-se isso nos depoimentos dos Entrevistados que, em diversos momentos, mesmo quando a questão não versava sobre a permanência dos cotistas, evidenciaram a necessidade de pensar não somente no acesso, mas também na permanência dos acadêmicos na Universidade.

[...] as mudanças demoram a acontecer – não há uma única forma de pensar – esses meninos precisam de um apoio para se manter na UEMS [...] (Entrevistado 7).

Sim é positivo, pois há um reconhecimento da política e ela se concretiza. Porém, ela é incompleta e só permite o acesso. Coloca as pessoas dentro da universidade e não faz nada para que ela permaneça na universidade, para ela se manter (Entrevistado 12).

Com relação ao sistema de cotas, acho que foi positivo, pois houve adesão, só que os alunos cotistas precisam de apoio para acompanhar e alguns outros não cotistas [...]. (Entrevistado 14).

Esses relatos evidenciam a preocupação dos entrevistados em auxiliar os alunos cotistas, bem como a dura realidade refletida na ausência de recursos institucionais para que os acadêmicos mantenham-se nos cursos de graduação. O preparo dos professores, como reportado pelo Entrevistado 14, e o material de suporte são alguns fatores que poderiam auxiliar na manutenção dos alunos cotistas nas IES.

O negro cotista na UEMS não tem a seu dispor um programa específico para permanência no curso, há sim programas de auxílio ao acadêmico de forma geral, tais como: auxílio moradia, auxílio alimentação e bolsa permanência, além de bolsa de pesquisa e extensão de ensino.

Essas informações foram obtidas na coordenação do curso de Pedagogia da unidade universitária de Dourados, uma vez que aos professores foi perguntado se tinham conhecimento da existência de algum auxílio ao aluno negro cotista. Eles não demonstraram conhecer nenhum tipo de auxílio aos cotistas além dos que sabiam existir para os alunos em geral.

Cordeiro (2008) destaca que o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO) incentiva a produção de material didático-pedagógico e a publicação de trabalhos sobre o acesso e permanência de afro-brasileiros na educação superior. Como nenhum dos entrevistados mencionou esse material didático de apoio, ou qualquer outro material semelhante, é possível inferir o desconhecimento deles ou sobre o assunto. Se essa hipótese se confirmar, é importante que haja um esforço, por parte da UEMS, na busca por materiais como o supracitado, que forneçam subsídios para os professores auxiliarem os acadêmicos negros cotistas.

Oliveira, Bittar e Lemos (2010) destacam que problematizar as condições de acesso e permanência, bem como a qualidade dos cursos ofertados “contribui efetivamente para a democratização da educação superior, de forma a propiciar maior inclusão social dos estudantes trabalhadores e, conseqüentemente, a melhoria da sua qualidade de vida”. Nesse sentido, é interessante destacar o comprometimento expresso pelo Entrevistado 5 (apresentado anteriormente), que chama também para si a responsabilidade de pensar novas práticas pedagógicas que auxiliem os negros cotistas a permanecerem na instituição.

Não vejo aspectos negativos, mas vejo que nós da UEMS temos que pensar em mecanismos de fazer com que permaneçam na UEMS (Entrevistado 5).

As reflexões sobre acesso e permanência de negros cotistas são fundamentais para se garantir a representação dos negros na sociedade, pois antes da implantação do sistema eles praticamente não se faziam presentes na universidade. Segundo Flávio Lobo, "apesar de os negros (pretos e pardos) corresponderem, segundo o IBGE, quase à metade da população, nos lugares onde é preciso ter dinheiro ou uma boa formação educacional ou profissional para entrar, o Brasil é branco" (LOBO, 2002).

As oportunidades educacionais, que podem decorrer de ação afirmativa, se constituem, portanto, o primeiro passo para que os negros possam obter melhores condições de acesso a bens, serviços e ao mercado de trabalho, contribuindo de maneira decisiva para a ascensão social e na melhoria da qualidade de vida deles. Com a conclusão da educação

superior, pressupõe-se haver mais capacitação; esta, por sua vez, implicaria maiores facilidades para o ingresso no mercado de trabalho, e para a disputa por cargos com melhor remuneração. Além disso, Grisa (2008) destaca que o sistema de cotas é importante por permitir que a população negra ocupe também os espaços de produção científica, onde eles se encontram em defasagem em relação aos brancos.

[...] não é difícil concluir que para as famílias negras do Brasil a entrada de um dos seus na universidade representa não só a realização do sonho de melhoria da qualidade de vida, mas também a vitória contra uma desigualdade historicamente construída. Afinal, o negro universitário é aquele que superou a sina e fugiu da ponta mais robusta e perversa das estatísticas; a ponta em que estão reservados aqueles que não ingressaram no ensino superior, e a quem estão destinados os trabalhos precários e, conseqüentemente, os mais baixos salários (ALMEIDA, Disponível em: <<http://www.educafro.org.br/downloads/2.pdf>>. Acesso em 05. jun. 2011).

Ao apoiar medidas de inclusão de uma população historicamente excluída, garantindo-lhe o acesso à educação superior, trazemos à tona uma realidade de diferenças (DUARTE, 2008), questão negada historicamente, com base no mito da igualdade. Em face dessa dinâmica, é bastante provável a emergência de reações racistas e discriminatórias, pois, embora o sistema de cotas seja uma necessidade, gera “conflitos étnicos” (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006, p. 19).

Considerando esses aspectos, questionamos os entrevistados sobre o caso de já haverem testemunhado casos de conflitos de ordem racial em sala de aula, ou em outros espaços acadêmicos. Dos 14 entrevistados, quatro relataram já ter presenciado esse tipo de comportamento.

O Entrevistado 1 reportou um episódio envolvendo um professor e um aluno, em que o “aluno se sentiu ofendido pela “brincadeira” – cabe aqui destacar que o entrevistado não relatou qual foi a brincadeira. Segundo ele, esse episódio aconteceu há quatro anos. “Daí o aluno se sentiu ofendido” (Entrevistado 1). Complementa o professor que: “[..] este conflito ocorreu em outra sala e foi levado a conhecimento do Colegiado, acabando em um processo movido pelo aluno contra o professor” (Entrevistado 1).

O Entrevistado 1 observou que presencia constantemente atos contrários às cotas e que o discurso de alguns alunos às vezes denuncia o racismo, ainda que de forma camuflada; Afirma ele: “Sempre nas discussões da legalidade ou não das cotas, um ou dois alunos se manifestam a favor e uma boa parcela da sala contra as cotas”. Observamos aqui que quando o Entrevistado 1 relata que há discussões em torno da “legalidade” das cotas, deixa no ar uma

interpretação de que, mesmo sendo uma ação já legitimada e efetivada na UEMS por meio da Lei Estadual nº 2.605, de 2003, existem aqueles que colocam em dúvida a sua legalidade.

Frente a manifestações de discriminação em relação às diferenças raciais e sociais, a educação tem um importante papel, sendo um dos meios mais eficazes de combate a essas questões. Isso se dá porque nos bancos acadêmicos os alunos aprendem a enfrentar a realidade de maneira crítica e criam um sentimento coletivo de transformação e desenvolvimento sustentável, a partir das situações vivenciadas. É importante, contudo, que haja também um ambiente favorável para que esse tipo de discussão aconteça.

O Entrevistado 1 relata, de forma resumida, como se posicionou em sala de aula diante dos conflitos quanto à discussão da “legalidade” das cotas

Primeiro eu coloquei a minha posição a favor das cotas e que num regime democrático todos podem manifestar sua opinião, e em nenhum momento argumentei para mudar a forma de pensar deles e sim que devem acatar a decisão de uma maioria. E que havia documentos legais que regulam a questão das cotas (Entrevistado 1).

Além do Entrevistado 1, os Entrevistados 7 e 8 também comentaram sobre a situação de discriminação que presenciaram.

Como falei em relação às alfinetadas... Alunos não cotistas que falam em sala de aula: ‘alguns tem acesso por outras vias’. São formas explícitas de discriminação... A pessoa não está dando nomes... Mas de forma irônica diz que não tem competência. Estas pessoas não fazem uma discussão civilizada [...] Como foram questões de sala de aula que não tiveram um desdobramento mais efetivo e não tenha tido repercussão maior... Não veria nenhum impedimento como professor em comunicar a coordenação e colegiado caso houvesse (Entrevistado 7).

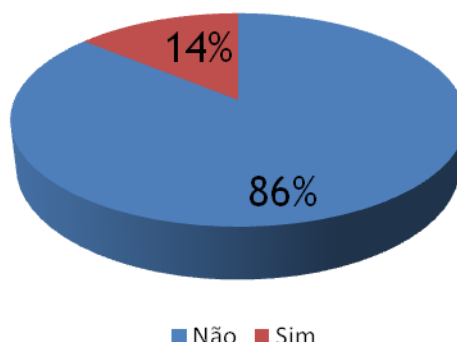
Mas foi um caso que envolveu indígenas. Durante as discussões em sala de aula os alunos colocaram [...] que quem entra pelas cotas – são bolsistas – causando um conflito (Entrevistado 8).

Com base nas entrevistas, é possível se perceber que algumas práticas de racismo têm ocorrido nos espaços acadêmicos da UEMS. Os trechos apresentados representam um conjunto de pontos de vista que expressam como o racismo permeia o meio acadêmico, o que não deveria ser ignorado.

Com a implantação do sistema de cotas, consideramos que seria importante sabermos quantos professores tinham o conhecimento do percentual de alunos cotistas em suas turmas de aula. As respostas dos professores estão apresentadas no Gráfico a seguir.

GRÁFICO 2 – Número de alunos cotistas

Conhecimento do percentual de cotistas



Os professores que não tinham informações sobre o número de negros cotistas muniram-se de diversos argumentos para justificar o fato, como, por exemplo, a resposta do entrevistado 7: “Nunca me preocupei em saber o número exato dos cotistas que freqüentam”.

Além dessa resposta, podemos citar a do entrevistado 6, que afirma: “Sei que no curso de B²⁰ tenho bastante, mas no de Pedagogia não sei quantos”.

O Entrevistado 2 relatou: “não tenho como afirmar essa informação e desconheço quantos cotistas tem nas minhas turmas, contudo tivemos muita evasão de cotistas”.

Esse relato chama a atenção porque o Entrevistado 2 diz que não sabe quantos cotistas há em suas turmas, todavia afirma que houve muita evasão destes. Então como considerar que o entrevistado realmente tem conhecimento dessas evasões?

Observamos, assim, uma grande contradição nos discursos de alguns dos entrevistados, no seguinte aspecto: muitos deles destacaram a preocupação com medidas que visem ao apoio e à permanência dos alunos cotistas na instituição, bem como à necessidade de estratégias pedagógicas direcionadas aos alunos cotistas e aos demais. Ora, questiona-se assim: como eles poderão desenvolver estratégias direcionadas aos alunos cotistas se sequer sabem de quem se trata?

Considerando que a UEMS é uma instituição de educação superior de referência quando se fala em sistema de cotas em Mato Grosso do Sul, o fato de 86% dos entrevistados não terem conhecimento de quantos cotistas existem nas turmas em que ministram aulas é um dado preocupante. Frente a isso, podemos pensar em duas hipóteses: (a) há dados estatísticos que revelam o número de cotistas por cursos, mas que não são do conhecimento dos

²⁰ Foram utilizados termos A, B ou C para fins de preservar a identidade dos entrevistados.

professores, (b) pode estar aqui o viés da discriminação camuflada. Essas duas hipóteses aparecem confirmadas no relato dos Entrevistados 4 e 5.

[...] procuro não deixar em evidência, pois pode criar uma situação de constrangimento, tenta-se fazer um trabalho sem colocar em evidência esse aspecto. No curso de Pedagogia não tenho conhecimento de que fazemos este levantamento estatístico para saber de onde vem esse aluno. (Entrevistado 4)

Eu fazia um levantamento no início do ano letivo, onde eu identificava quem eram os cotistas e fui percebendo que não fazia sentido ter esse conhecimento, já que as necessidades didáticas pedagógica eram as mesmas dos da maioria da sala. (Entrevistado 5)

Os dados que informam sobre o número de cotistas nos cursos da UEMS são possíveis de serem obtidos na coordenação pedagógica dos cursos, tendo em vista que para a realização desta Dissertação obtivemos os dados gerados pela coordenação do curso de Pedagogia. Há comprovadamente um sistema eficiente na UEMS que permite visualizar curso por curso a relação nominal dos alunos, sejam cotistas ou das vagas gerais.

Consideramos relevante a prática mencionada pelo Entrevistado 5, quando o mesmo menciona que identificava, no início do ano letivo, os acadêmicos cotistas como forma de realizar uma sondagem inicial; o professor saber se o aluno é cotista, de onde vem esse acadêmico e qual história de vida ele traz consigo até chegar aos bancos acadêmicos. Na entrevista desse professor, é perceptível que ele se valeu do argumento de que todos têm as mesmas necessidades didático-pedagógicas e concluiu que não havia mais a necessidade de realizar a investigação.

O Entrevistado 2 destaca que:

O ato de conhecer o cotista, acho que seria discriminatório, eu procuro inserir ele na realidade deles e ser um pouco tolerante e de ouvir, conhecer e entender o que está falando e essa cultura diferente é que leva a prática diferente.

Se o professor declara que a cultura diferente é que leva a práticas diferenciadas, é de se esperar que as dificuldades encontradas com os alunos cotistas também tenham um encaminhamento diferenciado. Mesmo assim, o entrevistado 2 afirma que é discriminatório saber quem é o cotista.

Entendemos que essa tolerância relatada no depoimento: em “ouvir, conhecer e entender o que está falando”, como citado pelo Entrevistado 2, que considera discriminatório ter o conhecimento de quais alunos são cotistas em sua turma, seja uma prática que não será

realizada tão rápido, pois, em função da forma como foi dito, está impregnada de ideias preconceituosas; enquanto isso, o cotista já terá se evadido do curso. Segundo Bucci (1997), citado por Candau (2003, p.17), os preconceitos são causa e consequência de realidades perversas, e é necessário compreender os mecanismos pelos quais preconceitos e não preconceitos se misturam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema das políticas de ações afirmativas para ampliar o acesso de negros à educação superior tem despertado grande interesse na sociedade, sendo um dos mais polêmicos dos últimos tempos. Em relação a ele, é provável que sempre haja aqueles que se colocam a favor e os que são sistematicamente contra as medidas de combate ao racismo, preconceito e desigualdade.

A análise dos dados coletados nos permitiu compreender o quanto essa dinâmica das relações sobre o sistema de cotas é complexa e mutável. Alguns docentes revelaram a mudança de posicionamento em relação ao sistema de cotas para negros e indígenas em função dos debates ocorridos na instituição, o que suscita discussão e debate constante sobre a temática, a fim de que se possa repensar e reestruturar as relações etnicorraciais e sociais.

Além disso, observou-se no relato dos professores falas que traduzem a preocupação dos docentes com o despreparo da Instituição para acolher e promover a permanência dos negros cotistas. O fato de os entrevistados destacarem essa preocupação mostra-se de suma importância, pois essa reflexão pode possibilitar um passo em direção à superação das desigualdades e à construção de práticas pedagógicas não-preconceituosas, propensas a estabelecerem uma articulação entre educação e ações afirmativas. Como os entrevistados pertenciam a um curso destinado à formação de futuros professores, é possível se inferir que as mudanças pedagógicas promovidas pelos entrevistados possam ser modelo para a futura atuação dos alunos, o que possibilitaria a reprodução e a extensão de práticas mais adequadas no que tange às diferenças racial e social.

Como pesquisadores e educadores, temos um desafio no sentido de descobrir caminhos transformadores e ultrapassar discursos preparados e pré-concebidos de que o Brasil é um país democrático e de que aqui não há racismo. Como pode ser observado em trechos de algumas entrevistas, é importante nos inserirmos no processo de mudança, chamando a responsabilidade para nós, a fim de buscarmos a construção de identidades sem discriminação e uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante da complexidade do temas desenvolvido nesta Dissertação, procurou-se considerar apenas os resultados das entrevistas, tendo como foco a análise inicialmente proposta, ou seja, analisar a percepção dos professores do curso de Pedagogia em relação ao sistema de cotas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Dourados, no período de 2004 a 2008. A intenção inicial não era esgotar as discussões sobre as ações afirmativas na UEMS, mas sim avançar no conhecimento sobre o impacto da implantação do sistema na prática no curso de Pedagogia, na perspectiva dos professores.

Nesse sentido, acredita-se que a principal questão da pesquisa foi respondida quando compreendemos que a maioria dos entrevistados é favorável ao sistema de cotas, mas mostrara-se preocupada com relação à permanência dos cotistas na Instituição. Entendemos que os docentes têm um papel fundamental na disseminação de uma prática pedagógica alicerçada no reconhecimento das diferenças. Em função disso, a preocupação dos professores com como oferecer melhores condições para que os acadêmicos negros cotistas da UEMS possam permanecer na instituição e concluir a graduação é um dado animador.

No âmbito das políticas dedicadas à obtenção de justiça social, cabe destacar que ações afirmativas, e dentro delas o sistema de cotas, podem ser utilizados como mecanismos capazes de propiciar mobilidade social aos negros. É importante lembrar, porém, que essas propostas deverão vir acompanhadas de outras medidas de cunho social, universalistas, tais como: melhorias na qualidade do ensino público fundamental e médio e maior possibilidade de acesso à educação superior; políticas públicas de redistribuição de renda; aumentos reais dos salários e vencimentos; reforma tributária e agrária.

Embora ainda haja quem julgue que o fato de o negro não ter acesso à educação superior ou não obter posições invejáveis na sociedade brasileira seja em função da falta de esforço, é preciso reconhecer que se trata de uma questão histórica de discriminação e preconceito no Brasil. Espera-se que quanto mais o processo democrático amadurecer, mais oportunidades essas populações terão, em todas as áreas da vida em sociedade.

Considerando que a pesquisa refletiu, na análise dos dados, sobre o que foi proporcionado pelo instrumento de entrevista (questionário semi-estruturado) e norteado pelas informações que os entrevistados estavam dispostos a fornecer, ficamos ainda com uma clara ideia de que a percepção dos professores do curso de Pedagogia da UEMS – unidade universitária de Dourados, não demonstra a preocupação com a permanência dos negros cotistas e dos indígenas nos cursos de graduação, apesar de evidenciarem em alguns momentos a prerrogativa da permanência dos acadêmicos cotistas.

Para os professores do curso de Pedagogia, fica claro que os negros cotistas têm as mesmas dificuldades dos demais com relação ao domínio da Língua Portuguesa, o que advém de um ensino básico com toda a defasagem que perpassa os bancos escolares.

Com relação às dificuldades vivenciadas pelos negros cotistas no cotidiano com a questão da discriminação racial na unidade universitária da UEMS, não foi evidenciado pelos professores de que forma eles mediarão esses conflitos, porque nenhum dos entrevistados foi testemunha ocular desse tipo de prática.

A discriminação racial desperta uma reflexão muito maior do que o que as entrevistas conseguiram deixar transparecer. É um processo que suscita posições favoráveis e contrárias ao sistema de cotas, e deve ser combatida com diálogo e práticas contundentes por parte dos professores e dos alunos. Mas também deve ser enfrentada por políticas efetivas, como a Lei nº 10.639/2003, que instituiu as Diretrizes Curriculares Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A aplicação dessa lei nos cursos de diferentes níveis e modalidades demonstra que ainda estamos longe de convivermos em uma sociedade livre de preconceitos. Mesmo com a existência de tais normas, a prática tem demonstrado que a discriminação é uma questão cultural introjetada na forma de pensar do homem branco, que de forma consciente ou não tão consciente tem o negro como um ser inferior, baseado no critério da cor da pele.

Acreditamos, finalmente, que a existência do racismo deva ser enfrentada de várias maneiras, mas, sobretudo, por políticas públicas efetivas por parte do Estado brasileiro.

REFERÊNCIAS

A) Livros, Teses, Dissertações e Artigos

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. **O Discurso de Inclusão nas Políticas de Educação Superior (2003 – 2008)**. Campo Grande/MS. Tese Doutorado. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande: 2009.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O Acesso à Universidade e a emancipação dos afrobrasileiros**. Disponível em: <<http://www.educafro.org.br/downloads/2.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

AMARAL, Daniela Patti do. O programa universidade para todos e a ampliação do acesso ao ensino superior: diferentes discursos, difíceis consensos. In: **33ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 17 a 20 de Outubro, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos20em%20PDF/GT11-6017--Int.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2010.

APÓSTOLO NETTO, José. Sistema de Cotas: um velho (des)conhecido nosso. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 33, 2004.[on line] Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/033/33netto.htm>>. Acesso em: 10 fev 2011.

ARANTES, Adlene Silva, SILVA, Fabiana Cristina. História e cultura africana e afro-brasileira: repercussão da Lei nº 10.639 nas escolas municipais da cidade de Petrolina – PE. AGUIAR, Marcia Angela da Silva; et al (Org.). **Educação e diversidade: estudos e pesquisas**, v. 1. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009. Disponível em: <http://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/artigos_vol_1.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2010.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. Mitos e Controvérsias sobre a Política de Cotas para Negros na Educação Superior. **Educar em Revista**, v. 28, Setor de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Editora UFPR, 2006, p.141-160. [Sistema Eletrônico de Revistas]. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/7616>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

_____; ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de; VELOSO, Tereza Cristhina Mertens Aguiar. Políticas de educação superior: ensino noturno como estratégia de acesso para o estudante-trabalhador. **Revista Educação em Questão**, v. 33, n. 19, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Natal/RN:EDUFRN, set./dez. 2008, p. 279-304. Disponível em <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v33n19.pdf>>. Acesso em: 17. mai. 2011.

_____; CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. Política de Cotas para Negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – um estudo sobre os fatores de permanência. **Série Estudos**, Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n.24, Campo Grande: Editora UCDB, 2007, p. 143-156.

BRAGA, Maria Lucia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da. **O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma política educacional anti-racista**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. UNESCO, 2007.

CEPAL/PNUD/OIT. **Emprego, desenvolvimento humano e trabalho decente: a experiência brasileira recente**. Brasília, set. 2008. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/publicacoes/emprego/PagIniciais.pdf>> . Acesso em: 23 mar. 2011.

CAMARGO, José Marcio. Gastos Sociais: Focalizar Versus Universalizar. **IPEA - Políticas sociais** – acompanhamento e análise, n. 7, 2003. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_07/ensaio2_Jose.pdf>. Acesso em: 15 mar 2011.

CAMPOS, Osmar Soares de. **Negros trabalham mais, mas ganham menos que branco**. 2008. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/gerapdf.php?id01=3035>>. Acesso em: 23 mar. 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direito humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANEN, Ana. Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo. **Série Estudos**. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n.15 (junho 2003). Campo Grande: UCDB, 1995, p. 49-57.

CARVALHO, José Jorge de. **Uma Proposta de Cotas para Negros e Índios na Universidade de Brasília**. O público e o privado, n. 3, 2004. Disponível em: <http://www.politicasuece.com/v6/admin/publicacao/mapps_jose_jorge_90.pdf>. Acesso em: 12 fev 2011.

CASTRO. Luciane Andreatta de. **Política de cotas para negros da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – Unidade Aquidauana: a percepção dos alunos cotistas e professores**. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mestrado em educação, 2008.

CLEDISON JUNIOR. **Por que defendemos as cotas**, 2010. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/noticias/artigos/art454.asp>> Acesso em: 05.jun.2011.

CORDEIRO, Maria José de Jesus. **Negros e Indígenas Cotistas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. 2008.

_____. Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso. In: RAMALHO, Bartolina e, CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves (Orgs.). **Educar para as relações etnicorraciais: um desafio para os educadores Catanante**. Dourados, MS: UEMS, 2010.

DUARTE, Evandro C. Piza. **Princípios da Isonomia e Critérios para a Discriminação Positiva nos Programas de Ações Afirmativas para Negros (Afro-descendentes) no Ensino Superior**. Cotas Raciais no Ensino Superior. Curitiba: Juruá, 2008.240 p.

FERES JUNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Org.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

GOMES, Joaquim Barbosa. **O debate constitucional sobre as Ações Afirmativas**. 2005. Disponível em: <http://www.mundojuridico.adv.br/sis_artigos/artigos.asp?codigo=33>. Acesso em: 27 Abr. 2011.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação**. 34.ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. 2004. 160 p.

_____. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo Social**, v. 13, n.2, São Paulo, Nov./2001, p. 121-142. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v13n2/v13n2a07.pdf>>. Acesso em: 31 de maio de 2011.

GRISA, Gregório Durlo. **Pensando o significado das cotas sociais e raciais nas universidades públicas brasileiras**. 2008. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/_temp/sites/000/2/download/artigojornadaestudos.pdf. Acesso em: 8 de abril de 2010.

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

HOFBAUER, Andreas. Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. **Lua Nova**. n. 68, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102>. Acesso em: 01 de Mai. 2009.

_____. Raça, cultura e identidade e o racismo à brasileira. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção, GONÇALVES, Petronilha Beatriz, SILVÉRIOS, Valter Roberto (org.). **De preto a afro-descendente**. São Carlos: EduFSCar, 2003.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA **Censo Demográfico - 2000: Educação - Resultados da Amostra**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/educacao/bras_tab_112.pdf>. Acesso em: 20 fev 2011.

_____. **Herança cultural negra e racismo** – Brasil 500 anos de Povoamento. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/brasil500/negros/hercultural.html>>. Acesso em 15 mar 2011.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA. **Políticas Sociais - acompanhamento e análise**. n. 19, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/082/08201002.jsp?ttCD_CHAVE=3403>. Acesso: 15 ago. 2011.

LOBO, Flavio. Mais desigualdade. **Revista Carta Capital**. ano VII. n. 140. 14 fev. São Paulo: 2002, p. 2

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALISKA, Marcos Augusto. **Análise da Constitucionalidade das Cotas para negros em universidades públicas**. Cotas raciais no ensino superior. Curitiba: Juruá, 2008. 240 p.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; MAIA, Suzanir Fernanda. Ações afirmativas e a política de cotas: uma análise do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e a inserção de negros na universidade. **Série Estudos**. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n.22 (dezembro 2006). Campo Grande: UCDB, 1995, p. 47-60.

_____; BITTAR, Mariluce. Diversidade etnicorracial e o acesso de negros na educação superior na produção científica em Mato Grosso do Sul. In: SISS, Ahyas, MONTEIRO, Aloísio Jorge de Jesus (Org.). **Educação, cultura e relações interétnicas**. Rio de Janeiro: Amparo Villa Cupolillo[et al.], Quartet: EDUR, 2009, p. 144-164.

MARQUES, Carlos Eduardo. Ações afirmativas: uma necessidade plural e multicultural para a educação. **Revista África e Africanidades**. ano 3, n. 10, 2010 - ISSN 1983-2354.[Publicação Eletrônica] Disponível em: <www.africaeafrikanidade.com.br>. Acesso em: 27 de abril de 2011, p. 1-15.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, 2002, p. 197-217. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 mar. 2011.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues, et al. **Educação e diferenças: os desafios da Lei nº 10.639/03**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

MUNANGA, Kabengele, Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil – Um ponto de Vista em Defesa de Cotas. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano II, n. 22, 2003. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br>. Acesso em: 15 de out. 2009.

_____. **Superando o racismo na escola**. 3.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

NASCIMENTO, Alexandre do. As políticas de ação afirmativa como instrumentos de universalização dos direitos. **Revista Lugar Comum: Estudos de Mídia, Cultura e Democracia**, n. 18, Rio de Janeiro, 2003.

_____. **Ações Afirmativas: da luta do Movimento Social Negro às políticas concretas**. Rio de Janeiro: CEAP, 2006.

_____; IGNÁCIO, Jocelene; PINHEIRO, Fernando. Das Ações Afirmativas dos Movimentos Sociais às Políticas Públicas de Ação Afirmativa: O movimento dos cursos pré-vestibulares populares e a democratização do ensino superior. **O público e o privado**, n. 3, 2004. Disponível em: <http://www.politicasuece.com/v6/admin/publicacao/mapps_jocelene_e_cia_98.pdf>. Acesso em: 12 fev 2011.

NOVO, Luciana Florentin. Um olhar sob o prisma da responsabilidade social da universidade e a função da EAD como agente responsabilizador da IES perante a sociedade. In: IX Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul. **Anais ... Florianópolis**, 2009.

OLIVEIRA, Iolanda de. Raça, currículo e práxis pedagógica. In: SISS, Ahyas. (Org.). População Negra e Educação Escolar. **Caderno PENESB**, n. 7, Niterói: Quartet/EdUFF, 2006, p. 43 - 70.

OLIVEIRA, João Ferreira de, BITTAR, Mariluce. LEMOS. Jandernaide Resende. Ensino superior noturno no Brasil: Democratização do acesso, da permanência e da qualidade. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 40, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá/MT: EdUFMT, mai./ago. 2010, p. 247-268. Disponível em: < <http://www.ie.ufmt.br/revista/sistema/revistas/arquivos/1284063406.pdf> >. Acesso em: 4 jun. 2011.

PEREIRA, Taynar de Cássia Santos. Políticas públicas para a permanência da população negra no ensino superior: o caso da Uneb. LOPES, Maria Auxiliadora. BRAGA, Maria Lúcia de Santana Braga (Org.). **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2007 (Coleção Educação para Todos, v. 30)

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Max Limonad, 2003.

_____. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: DUARTE, Evandro C. Piza (Coord). **Cotas Raciais no Ensino Superior**. Curitiba. Editora Juruá, 2008, p. 14-26

REIS, Dyane Brito. Acesso e Permanência de Negros (as) no Ensino Superior: o caso da UFBA. In: BRAGA, Maria Lucia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da. **O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma política educacional anti-racista**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2007.

SALES, Sandra Regina. **Acordos e tensões: O debate sobre políticas de ação afirmativa na Universidade Brasileira**. 2007. In: **30ª Reunião Anual da Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd 30 anos de pesquisa e compromisso social 2007**, Caxambu- MG, 7 a 10 de Outubro, 2007. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT11-3539--Int.pdf> >. Acesso em: 25 de abril. 2009.

_____. **Reduções, confusões e más intenções: avançando na compreensão das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. In: **31ª Reunião Anual da Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação**, Caxambu- MG, 19 a 22 de Outubro, 2008. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT11-4418--Int.pdf> >. Acesso em: 25 abr. 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos . **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Tese de Doutorado (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília. Brasília. 2007.

_____. Ações afirmativas: racialização e privilégios ou justiça e igualdade?. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 10, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa, 2009, p. 111-120. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%2010%20PT%20OUT02.pdf>> Acesso em: 03 jun. 2011.

SILVA, Cidinha da. Definições de metodologias para seleção de pessoas negras em programas de ação afirmativa em educação. _____. **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Sammus, 2003.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista, ROSEMBERG, Fúlvia . Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: Teun A. van Dijk (Organizador). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo; Contexto, 2008.

SILVA, Hedicleya de Oliveira Almeida da; CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Dificuldades dos negros cotistas no 1º ano dos cursos de licenciatura da UEMS, na assimilação, compreensão e interpretação dos conteúdos. In: Encontro De Iniciação Científica – ENIC, 2. ed. v. 1, n. 1, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande, 2001.

SOUZA, Jessé. **Multiculturalismo e Racismo: Uma Comparação Brasil - Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Tradução Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford. 2003.

TESSLER, Leandro. **Ação afirmativa sem cotas: O Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da UNICAMP**. Texto a ser publicado pela Universidade Federal de Minas Gerais, tendo sido apresentado no “Simpósio Universidade e Inclusão Social – Experiência e Imaginação”, (2006). Manuscrito disponível em: <<http://www.comvest.unicamp.br/paais/artigos.html>>. Acesso em: 25 mai. 2011.

UNIVERDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). Retrato legal dos cursos de graduação da UEMS. 2009. Disponível em: <www.uems.br/internet/historia/php> Acesso em 07. fev. 2011.

_____. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, LICENCIATURA. Dourados, mar. 2007.

_____. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, LICENCIATURA. Dourados, mar. 2008.

VALENTE, Ana Lúcia. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, Rio de Janeiro, Abr./ 2005. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1413/aceso em 03/05/2009.

VELLOSO, Jacques, CARDOSO, Claudete Batista. Evasão na Educação Superior: Alunos cotistas e não-cotistas na Universidade de Brasília. In: In: **31ª Reunião Anual da Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação**, Caxambu- MG, 19 a 22 de Outubro, 2008. Disponível em: <www.anped.br>. Acesso em: 16 de maio. 2009.

VESTENA, Carolina Alves. As Cotas raciais nas universidades públicas o debate social e o exame constitucional. In: Congresso Latino-Americano de direitos humanos e pluralismo jurídicos, 2008, Florianópolis, **Anais do congresso**, Florianópolis: Editora Dom Quixote, 2008, p. 20-22.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, , n. 17-18, Campinas, 2002, p. 81-103. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2011.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, Rio de Janeiro, mai./ago. 2006, p. 226- 237. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-2478200600020_0003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acessos em: 19 fev. 2011.

B) Legislação

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº. 9.394 Diretrizes e bases da educação nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo

oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 15 abr. 2011.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Lei nº 1461, de 20 de dezembro de 1993.** Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<http://www.uems.br/portal/perfil.php>>. Acesso em: 22 de out. 2010.

_____. **Parecer nº 008, de 09 de fevereiro de 1994.** Autoriza o funcionamento do curso de Pedagogia. **Conselho Estadual de Mato Grosso do Sul.** 1994. Disponível em: <http://www.uems.br/proe/nulen/res_cepe.php>. Acesso em: 04 set 2011.

UEMS - UNIVERDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL **Resolução CEPE-UEMS nº 430.** 2004a. Disponível em: <http://www.uems.br/portal/ailen/repositorio/2010-11-22_08-25-42.pdf>. Acesso em: 15 jan 2011.

_____. **Deliberação CE/CEPE-UEMS nº 117.** 2006. Disponível em: <http://www.uems.br/proe/nulen/res_cepe.php>. Acesso em: 04 set 2011.

_____. **Resolução COUNI-UEMS nº 241.** 2003. Disponível em: <http://www.uems.br/proe/nulen/res_cepe.php>. Acesso em: 04 set 2011.

_____. **Resolução CEPE-UEMS nº 382.** 2004b. Disponível em: <http://www.uems.br/proe/nulen/res_cepe.php>. Acesso em: 04 set 2011.

_____. **Resolução CEPE-UEMS nº 439.** 2004b. Disponível em: <http://www.uems.br/portal/ailen/repositorio/2010-11-22_08-33-57.pdf>. Acesso em: 15 jan 2011.

_____. **Resolução CEPE-UEMS nº 628.** 2006. Disponível em: <http://www.uems.br/proe/nulen/res_cepe.php>. Acesso em: 04 set 2011.

_____. **Resolução CEPE-UEMS nº 652.** 2006. Disponível em: <http://www.uems.br/proe/nulen/res_cepe.php>. Acesso em: 04 set 2011.

_____. **Resolução CEPE-UEMS nº 729.** 2007. Disponível em: <http://www.uems.br/proe/nulen/res_cepe.php>. Acesso em: 04 set 2011.

_____. **Resolução CEPE-UEMS nº 808.** 2008. Disponível em: <http://www.uems.br/proe/nulen/res_cepe.php>. Acesso em: 04 set 2011.

_____. **Deliberação CE/CEPE-UEMS nº 145.** 2007. Disponível em:
<http://www.uems.br/proe/nulen/res_cepe.php>. **Acesso em:** 04 set 2011.

C) Sites consultados

http://www.politicasdacor.net/boletim_ppcor/boletim_anteriores/boletim10.asp

<http://www.ibge.gov.br>

<http://www.anped.org.br>

<http://www.mec.gov.br>

<http://www.ipea.gov.br>

<http://www.uems.br>

<http://www.ucdb.br>

<http://www.ufmt.br>

<http://www.ucbd.br/mestradoeducaçao>

<http://www.geppes.ucdb.br>

APÊNDICES

f) Você considera necessário propiciar um atendimento diferenciado para os negros cotistas?

Justifique sua resposta.

g) Você já testemunhou casos de conflito de ordem racial em sala de aula ou em outros espaços acadêmicos? () SIM () NÃO Em caso afirmativo, responda as demais perguntas.

g – 1) Como eles ocorreram?

g – 2) Como você se posicionou em sala de aula diante desses conflitos?

g – 3) Quais as medidas adotadas pela UEMS para dirimir esses conflitos?

Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____
 Portador (a) do RG n° _____, residente à
 Rua _____ n° _____ Bairro
 _____ Cidade _____, concordo em conceder
 entrevista à pesquisadora Daisy Ribas Emerich que investiga **A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS SOBRE O SISTEMA DE COTAS PARA NEGROS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS (2004-2008)**, para a conclusão do mestrado em educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco, sob a orientação da Professora Dr.^a Mariluce Bittar. Fui informado (a) que os dados coletados na entrevista serão analisados e apresentados na forma de pesquisa científica e que minha identificação pessoal será preservada.

Ao participar deste estudo fui esclarecido (a) e estou ciente que:

- a) caso não me sinta a vontade para responder qualquer questão, posso deixar de respondê-la, sem que isto implique em prejuízo;
- b) as informações que fornecerei, poderão ser utilizadas, para trabalhos científicos e minha identificação deve ser mantida sob sigilo;
- c) minha participação é inteiramente voluntária, e não fui objeto de nenhum tipo de pressão;
- d) tenho liberdade para desistir de participar, em qualquer momento, da entrevista;
- e) caso precise entrar em contato com o (a) pesquisado (a), estou ciente de que posso fazê-lo por meio do e-mail: daisy_162@hotmail.com

Dourados – MS,de.....de 2010.

 Sujeito da Pesquisa

 Pesquisador (a)

 Orientador