

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL

BETINA ALVES GRAEFF

**A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NO CURSO DE ELEVADO PERFIL
SOCIOECONÔMICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL: A INCLUSÃO ATRAVÉS DA
VISÃO DOS DOCENTES E DISCENTES.**

Porto Alegre
2020

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL

BETINA ALVES GRAEFF

A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NO CURSO DE ELEVADO PERFIL
SOCIOECONÔMICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL: A INCLUSÃO ATRAVÉS DA
VISÃO DOS DOCENTES E DISCENTES.

Porto Alegre
2020

BETINA ALVES GRAEFF

A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NO CURSO DE ELEVADO PERFIL
SOCIOECONÔMICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL: A INCLUSÃO ATRAVÉS DA
VISÃO DOS DOCENTES E DISCENTES.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Escola
de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Orientador: Prof^o. Dr: Francisco Arseli Kern

Porto Alegre

2020

Ficha Catalográfica

G734p Graeff, Betina Alves

A Política de Cotas Raciais no Curso de Elevado Perfil Socioeconômico : a inclusão através da visão dos docentes e discentes / Betina Alves

Graeff. – 2020.

171.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Arseli Kern.

1. ensino superior. 2. política de assistência estudantil. 3. política de cotas. 4. ações afirmativas. I. Kern, Francisco Arseli. II. Título.

BETINA ALVES GRAEFF

A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NO CURSO DE ELEVADO PERFIL
SOCIOECONÔMICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL: A INCLUSÃO ATRAVÉS DA
VISÃO DOS DOCENTES E DISCENTES

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Escola de
Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Orientador: Prof. Dr. Francisco ArseliKern

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Francisco Arseli Kern (orientador) – PUCRS

Prof^a. Dr^a. Gleny Terezinha Duro Guimarães - PUCRS

Prof. Dr. Yuri Schneider – UFSM

Prof. Dr. Luiz Davi Mazzei - UFF

Porto Alegre
2020

Dedico à realização dessa pesquisa aos meus filhos amados Moisés, Pedro e Gabriel gestados durante o processo de graduação, mestrado e doutorado no Serviço Social.

AGRADECIMENTOS:

À minha mãe e especialmente ao meu pai que sempre me desacomodava a buscar sempre mais, e assim fui da graduação à especialização, do mestrado ao doutorado!

Aos meus filhos que nasceram em cada nível da minha formação.

À equipe de trabalho do Colégio de Aplicação da UFRGS em especial a Jaqueline Giordani e a Vanessa Gabriela Saggin.

Às chefias da UFRGS: Dirce Guimarães e Rafael Brandão por acreditarem na pesquisa e pela licença concedida!

Ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUCRS e aos queridos professores/as a quem tive a honra de ser aluna, em especial a Ana Lúcia Maciel, professora que tive desde a graduação e fonte de inspiração.

À amiga e também pesquisadora Adriana Bozzetto, outra fonte de inspiração.

Ao meu paciente e prático orientador, Prof. Dr. Francisco Arseli Kern. Pessoa incrível!

À banca de qualificação e defesa da tese, pelas contribuições e lapidações necessárias a esse estudo.

Aos colegas de Doutorado, em especial ao André Michel dos Santos e Marta Von Dentz, ou como nos chamávamos: os orientandos do Chico!

À UFRGS por permitir a pesquisa.

À todos os alunos negros cotistas e professores do curso de medicina da UFRGS, por compartilhar seus achados.

A todos/as que de alguma forma contribuíram para a efetivação desse estudo: muito obrigada!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

RESUMO

A presente pesquisa estuda a política de ação afirmativa junto aos alunos cotistas negros, estudantes do curso de medicina, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Objetiva-se discorrer sobre a constituição da política de cotas direcionadas aos negros, egressos de escola pública, que ingressaram no curso de perfil socioeconômico mais elevado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nos anos de 2008 até 2018. Entende-se que a formação de alunos negros cotistas é de extrema importância, já que fazem parte de um grupo historicamente colocado à margem da sociedade brasileira desde sua colonização. O ingresso pelas cotas poderá ou não permitir que os alunos cotistas auto-declarados negros tenham a oportunidade de serem protagonistas de suas próprias vidas à medida que terão a oportunidade de alcançar, após a graduação, postos de maior destaque na sociedade brasileira. A pesquisa é de natureza qualitativa. Os sujeitos participantes são docentes e alunos, tendo sido colhidas as informações por meio de questionário on-line não identificável. Utilizou-se a análise de conteúdo para o desvelamento das informações coletadas, bem como, para nortear as compreensões dos documentos, leis e bibliografias trabalhados. Os autores elencados portam teorias e concepções críticas acerca da temática e são basicamente de três áreas: educação, serviço social e direito. Entre os resultados, salienta-se: A PAA dentro da UFRGS no curso de medicina vem se efetivando enquanto promotora de inclusão dos alunos PPIs tendo revelado um baixo nível de evasão e um alto nível de graduação do segmento. Por outro lado, as concepções acerca da PAA na visão dos docentes são carregadas de conservadorismo e desconhecimento sobre a igualdade substancial e as dívidas históricas que a sociedade brasileira tem com os afrodescendentes. Demonstrou de forma contundente a contradição existente entre a inclusão e a conformação da PAA que se apresentou na trajetória acadêmica dos alunos o racismo institucional, o racismo e o preconceito.

Palavras Chaves: ensino superior, política de assistência estudantil, políticas de cotas; ações afirmativas

ABSTRACT

The present research studies the policy of affirmative action with black quota students, medical school students, at the Federal University of Rio Grande do Sul. The objective is to discuss the constitution of the quota policy directed at blacks, graduates of public schools, who entered the higher socioeconomic profile course at the Federal University of Rio Grande do Sul, in the years 2008 to 2018. It is understood that the training of black quota students is extremely important, since they are part of a group historically placed on the margins of Brazilian society since its colonization. The admission through quotas may or may not allow self-declared black quota students to have the opportunity to be protagonists of their own lives as they will have the opportunity to reach, after graduation, positions of greater prominence in Brazilian society. The research is of a qualitative nature. The participating subjects are teachers and students, and the information was collected through a non-identifiable online questionnaire. Content analysis was used to unveil the information collected, as well as to guide the understanding of the documents, laws and bibliographies worked on. The listed authors have critical theories and concepts about the theme and are basically from three areas: education, social work and law. Among the results, the following stand out: The PAA within UFRGS in the medical course has been effective as a promoter of inclusion of PPIs students having revealed a low level of dropout and a high level of graduation in the segment. On the other hand, the conceptions about PAA, in the view of teachers, are charged with conservatism and ignorance about the substantial equality and the historical debts that Brazilian society has with Afro-descendants. It bluntly demonstrated the contradiction between the inclusion and the conformation of the PAA that presented itself in the academic trajectory of students, institutional racism, racism and prejudice

Key words: higher education, student assistance policy, quota policies; affirmative actions

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Ilustração 01 –Matrículas dos anos de 2008 a 2015 | 132 |
| Ilustração 02 –Diplomações cotistas PPI ano de 2008 | 133 |
| Ilustração 03 – Percentual de negros e brancos que concluíram, em 2019, no ensino médio | 138 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 01 – Benefícios de Assistência Estudantil dos anos de 2008 a 2012 | 128 |
| Tabela 02 – Benefícios da Assistência Estudantil deferidos no ano de 2018 | 129 |
| Tabela 03 – Situação atual dos alunos PPIs no curso de medicina no ano de 2020 | 134 |
| Tabela 04 – Ingresso anual dos alunos PPIs na medicina | 136 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|------------|
| Quadro A - Densidade/vagas medicina | 135 |
|--|------------|

LISTA DE SIGLAS

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PAE- Política de Assistência Estudantil

ONU- Organização das Ações Unidas

PAA- Política de Ação Afirmativa

PAE- Política de Assistência Estudantil

ENADE- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

BM- Banco Mundial

OMC- Organização Mundial do Comércio

UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro

IFRS- Instituto Federal do Rio Grande do Sul

IES- Instituição de Ensino Superior

MEC- Ministério da Educação

PNAES- Programa Nacional de Assistência Estudantil

STF- Supremo Tribunal Federal

ADPF- Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental

CAF-Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas

COMGRAD- Comissão de Graduação

PP- Preto e Pardo

PPI- Preto, Pardo e Indígena

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

CONSUN- Conselho Universitário

DEDS- Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da Pró-Reitoria de Extensão

SAE- Secretaria de Assistência Estudantil

PRAE- Pró-Reitoria de Assistência Estudantil

BM- Banco Mundial

OMC- Organização Mundial do Comércio

CPVA -Comissão Permanente de Verificação de Autodeclarações étnico-raciais

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 2 | REFLEXÕES TEÓRICAS-HISTÓRICAS QUE SE RELACIONAM A SITUAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL | 26 |
| 2.1 | O Contrato Social: os alicerces que as minorias estão imersas | 26 |
| 2.2 | Racismo e Escravidão no Rio Grande do Sul: aporte necessário para análise | 40 |
| 2.3 | Estudos sobre a Política de Ação Afirmativa no Serviço Social e a Contribuição do Direito | 50 |
| 2.4 | Política Educacional, Estado e Mercado no Movimento do Capital | 71 |
| 2.5 | A Política de Ação Afirmativa e sua Implementação no Espaço Acadêmico | 89 |
| 3 | OS CAMINHOS E DESCAMINHOS DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NO CURSO DE MEDICINA DA UFRGS | 105 |
| 3.1 | O PERFIL DOS DOCENTES E DISCENTES: AS DIVERGÊNCIAS DOS ESTRATOS SOCIAIS | 106 |
| 3.2 | AS PERCEPÇÕES DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA: ESPECTROS QUE CIRCUNSCREVEM A PAA | 108 |
| 3.3 | RACISMO E PRECONCEITOS E AS RELAÇÕES FENOTÍPICAS | 118 |
| 3.4 | OS PILARES DA PERMANÊNCIA: A TRANSVERSALIDADE DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL À GRADUAÇÃO | 122 |
| 3.5 | CONSIDERAÇÕES SOBRE A IGUALDADE RACIAL E SOCIAL | 137 |
| 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 143 |
| | REFERÊNCIAS | 149 |
| | APÊNDICES..... | 158 |
| | APÊNDICE A – | 158 |
| | APÊNDICE B –..... | 161 |
| | APÊNDICE C –..... | 163 |
| | APÊNDICE D –..... | 165 |
| | APÊNDICE E –..... | 166 |

1 INTRODUÇÃO

A presente tese resulta de um estudo realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), relacionado à linha de pesquisa Serviço Social e Políticas Sociais. Aborda-se a questão da Política de Ação Afirmativa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul alicerçada pela da promulgação da Lei de Cotas de 2012, junto ao curso de maior concorrência e que concentra os alunos cujo perfil econômico são maiores dos que os dos demais cursos.

Para composição dessa pesquisa, partiu-se da utilização de dados públicos disponíveis coletados no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, ENADE, 2016. Traçou-se o perfil socioeconômico através da análise das perguntas respondidas pelos alunos. Nas Instituições Federais de Ensino Superior, observou-se, através dos questionários supracitados, o curso de maior perfil socioeconômico: a medicina. Munida dos dados referidos, a pesquisa tem como tema: A política de Ação Afirmativa para alunos negros que ingressaram no curso de perfil socioeconômico mais elevado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: a medicina.

Entende-se que a educação superior brasileira foi fundamentada de forma excludente e seletiva, tendo na população negra um segmento que historicamente não acessava o ensino superior. Os negros vêm sendo colocados à margem da sociedade brasileira há anos, desvinculados não apenas do ensino, mas dos melhores postos de trabalho, entre tantos outros capitais culturais. À medida que a economia do país crescia as reais condições de pertencimento e inclusão social, não lhes eram ofertadas.

A construção do conhecimento do Brasil se deu consonante com o interesse da metrópole Portuguesa, dessa forma, objetivava catequizar e docilizar os indígenas e ensinar a palavra de Deus. Assim, colonização e catequese marcam os primórdios da educação formal no Brasil, que, enquanto país agrário-exportador não precisava de grandes incentivos a formação/educação de sua sociedade como um todo. Os estudantes da época colonial eram aelite emergente brasileira, e, se deslocavam até a metrópole para se graduar na Universidade de Coimbra. A monarquia brasileira, ao oportunizar estudos a seus filhos, pares e amigos, comungava do compadrio, garantindo, dessa forma, os melhores postos de trabalhos a esse seletivo grupo. E, ao direcionar pequenos segmentos ao ensino e ao emprego, foi materializando uma sociedade estratificada, deixando parcelas

populacionais à mercê da sua própria sorte.

A economia brasileira, na sua formação, cresceu graças ao trabalho escravo. Os negros eram trazidos em péssimas condições de transporte e ao chegar ao Brasil eram tratados por seus senhores como uma mera mercadoria, um produto. O interesse econômico se sobrepujava a qualquer traço de empatia e humanidade, perdurando a escravidão, os castigos e os mandos senhoriais por 300 anos. Por conseguinte, a libertação dos escravos se deu de forma gradual: em 1850 ocorre a abolição do tráfico de escravos, sendo o marco temporal propulsor da libertação dos negros na região sulina. Esse espaço geográfico não podia concorrer com outros mercados cujos lucros eram maiores devido ao trabalho assalariado; Em 1871, ocorreu a lei do ventre livre; Em 1885, a lei Saraiva Cotegipe que veio com intuito de “proteger” os negros com mais de 65 anos; Por fim, a Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel, filha de Dom Pedro II, que aboliu a escravidão no Brasil em 13 de maio de 1888.

Sucedidos os 100 anos da abolição da escravatura, a Constituição Federal Brasileira incorporou avanços significativos em relação aos direitos sociais, dentre eles põe a educação como sendo direito de todos. Porém, essa categoria está imersa numa estrutura subjacente à lógica mercantil, impactando a prerrogativa de ser acessada pela por toda a sociedade. Os negros compõem um segmento que ainda não é partícipe dos mesmos índices de alfabetização e formação superior como o dos brancos, por exemplo. Atualmente existe no Brasil, segundo o IBGE, um abismo entre o número de analfabetos negros e brancos. A folha de São Paulo, de 22 de janeiro de 2018, traz os dados que ratificam essa disparidade: dos 11,8 milhões de analfabetos – considerados pessoas com 15 anos ou mais – tem-se um percentual de 4,2 de brancos para 9,9% de pretos e pardos.

No que tange a proporcionar aos negros o acesso ao ensino público superior, a Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso através das cotas nas instituições federais de ensino superior. Até 2016, todas as instituições, que a referida lei regulamenta, deveriam ofertar 50% das vagas de seus cursos destinadas aos alunos de escola pública. Desse percentual, na regra geral determina-se que metade deve ser oferecida aos cotistas auto-declarados negros. Tendo em vista as inúmeras injustiças que a sociedade brasileira tem com a população negra, o escopo desse estudo busca uma reflexão sobre a PAA, entendendo a mesma como um dos braços da inclusão social.

Portanto, partiu-se para delimitação do problema de pesquisa, sendo então definido

pela seguinte indagação: Como se instituiu a Política de Ação Afirmativa para os alunos negros cotistas que ingressaram nos cursos de elevado perfil socioeconômico, apontado pelo ENADE na Universidade Federal do Rio Grande do Sul? Para respondê-lo foram elaboradas as seguintes questões norteadoras: a) Quais as políticas oferecidas pelas UFRGS que visam a proporcionar a permanência dos alunos cotistas? b) Quais foram os preconceitos encontrados pelos alunos cotistas? c) Quais políticas de assistência foram utilizadas pelos cotistas para explicitar quantas são efetivamente acessíveis e importantes aos mesmos? d) Como os professores referem à temática das cotas para compreender as concepções dos mesmos sobre as cotas? e) Como os docentes atuaram, junto aos alunos cotistas, no que tange às questões do nivelamento para superação das dificuldades desses alunos? f) Como os alunos cotistas percebem a temática das cotas para compreender as visões dos discentes sobre as cotas? g) Como vem se apresentando o racismo dentro da instituição de ensino?

Definiu-se, por esses intentos, o objetivo geral da pesquisa: Analisar de que forma vem se constituindo a Política de Ação Afirmativa desenvolvida junto aos alunos negros cotistas que entraram no curso de perfil socioeconômico mais elevado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nos anos de 2008 até 2018, a partir da Lei de Cotas, com vistas a colaborar com a consolidação da educação como um direito universal. E como objetivos específicos: a) Compreender qual a concepção acerca das cotas que permeiam dentro da UFRGS com intuito de entender os pontos de vista sobre a temática que se apresentam no espaço acadêmico. b) Pesquisar como vem se conformando a trajetória dos PPIs, dentro da instituição de ensino público superior, com vistas a elucidar como vêm sendo as vivências dos mesmos na universidade c) Discorrer sobre evasão e permanência do aluno cotista com vistas a desvelar como vêm se materializando o processo de graduação do público alvo da PAA.

Tais indagações e objetivos dizem respeito também à atuação profissional da pesquisadora junto aos alunos cotistas, que ingressaram na UFRGS através da política de cotas. A prática profissional aguça a necessidade do desocultamento da PAA, sua materialidade, como se dão as trajetórias estudantis e as percepções existentes sobre a mesma pelos alunos e instituição. A especialização na psicopedagogia foi responsável por dar visibilidade a aspectos inerentes a aprendizagem que foram desde a relação da história de vida dos alunos com seus desempenhos acadêmicos, até mesmo a problemática de

ensinagem que se apresenta muitas vezes no espaço universitário. Esses conhecimentos levam a pensar e repensar o quanto é multidimensionalizado o aprendizado e a formação acadêmica. O mestrado em Serviço Social, na mesma área de políticas sociais, serviu para que a pesquisadora olhasse as políticas de assistência estudantil da UFRGS, junto aos cotistas, com o olhar do outro, desmistificando lógicas muitas vezes conservadoras que permeiam os espaços profissionais da universidade.

Tal escolha, teve um pouco de visceralidade, e a temática foi elencada não só pela profissão de assistente social, mas pela própria história de vida da pesquisadora. Mulher branca, nariz fino, cabelos lisos e nenhum traço de afro-descendente, mas filha de uma mulher negra com um homem alemão. Porém, mesmo tendo um fenótipo de pessoa branca, há uma vida compartilhada com os negros, com suas histórias, sentimentos, dores e amores. O cheiro e a voz do racismo se apresentaram em vários momentos da minha história em que mãe e avô estavam presentes. O racismo não atingia somente a eles, mas a mim! Sendo assim, não se torna uma limitação o fato de ser branca e falar do negro. Nem há a ousadia de se pensar que se blinda por inteiro o ser político existente, mas, apesar disso, não se acredita que isso vá desmerecer o estudo.

Ademais, essa pesquisa vem ao encontro dos princípios ancorados no código de ética profissional do Serviço Social, em que se reconhece a defesa intransigente dos direitos humanos, a defesa dos direitos sociais, aqui especificadamente a educação, a defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida, e, também o posicionamento em favor da equidade e da justiça social. Entende-se que a justiça social começa na promoção das cotas raciais destinadas a quem o Estado não promoveu a equidade e a igualdade no campo educacional. O ingresso pelas cotas poderá permitir aos negros oportunidades de alcançar postos mais relevantes na sociedade brasileira, virarem protagonistas de suas vidas, indo de encontro a todo um projeto societário que os invisibilizou e os oprimiu.

Fiori (1980), já abordara a questão do oprimido, remetendo a necessidade de superação da *verdade imposta* a ele. Dessa forma, segundo o autor, os oprimidos poderão transformar o mundo, criar a sua história, tomar a *posse de si mesmos*, e, então se fazer verdadeiramente presente na sociedade. Acredita-se na importância que tem a educação para as famílias que sofreram e ainda sofrem inúmeras formas de opressão. Muitas vezes o aluno negro cotista é o primeiro integrante da sua família, oriundo do ensino fundamental

e médio públicos que vai frequentar a universidade. Com isso, rema-se contra um projeto de sociedade e de academia cujo curso aqui pesquisado, a medicina, foi construído historicamente para formar os filhos das classes mais abastadas da sociedade rio-grandense.

Essa classe social supracitada vem se utilizando da política pública de educação e fundamenta sua entrada sob a lógica da meritocracia. Sendo assim, ainda existe a ideia de que o aluno deve ingressar por mérito próprio, pela nota do vestibular, sem considerar o abismo existente entre o público de classe social mais favorecida, oriundo da escola particular e os negros que só frequentaram a escola pública. Esses últimos cujas famílias são de origem humilde, são a maioria pobre do Brasil, muitas vezes atemporais (não planejam um futuro dentro da escola/universidade porque não sabem se vão ter nem mesmo o que comer no dia seguinte).

A criança negra e pobre já nasce em desvantagem daquela criança da classe média e/ou rica. Estudos da ONU demonstraram que a criança pobre entra no ensino fundamental com déficit de 3000 palavras em relação as crianças de classe média e/ou rica, sem falar nos aspectos relacionados à desnutrição, às doenças, entre outros fatores que podem impactar os processos de aprendizagem. Acredita-se que tais fatores ceifam qualquer defesa da meritocracia. Na lógica da meritocracia, muitos crêem que as cotas retiram a oportunidade dos melhores alunos ingressarem.

O estudo de Nogueira (2015) sobre as cotas revela uma inquietação acerca da Política de Ação Afirmativa, PAA, pelos docentes, já que, pela visão desses fere os princípios da autonomia universitária. Também revela, que alguns professores concebem as cotas para negros como sendo uma subtração dos direitos das pessoas não negras. Por outro lado, a pioneira tese de doutorado em educação de Teresa Olinda Caminha Bezerra: *A política de cotas em universidades e inclusão social: desempenho de alunos cotistas e a sua aceitação no grupo acadêmico Bezerra*, (2011), refere que o desempenho dos cotistas é muito satisfatório: na entrada, ao fazerem o exame do vestibular, os cotistas ingressam com a nota mais baixa do que os não cotistas, porém, ao longo do curso o resultado surpreende, já que os seus desempenhos acadêmicos vêm se equiparando as notas dos alunos não cotistas. Os estudos acerca das cotas raciais na esfera do Serviço Social contemplam na sua espinha dorçal a defesa da educação enquanto direito social, e, no ponto nodal referente a minoria negra demonstram dialeticamente as contradições

inerentes da PAA.

Mediante a essas inquietudes, para esse estudo doutorado, estabeleceu-se a seguinte tese: As Políticas de Ações Afirmativas, quando trabalhadas, na dimensão que contemple amplamente a totalidade das ações que a universidade federal se propõe para promover a inclusão do aluno na instituição pública de ensino superior, podem se constituir eficientes instrumentos de inclusão, pertencimento social, permanência e garantia do direito ao ensino para os alunos negros cotistas.

Os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, foram escolhidos consonantemente com a proposta do estudo, que busca o desvaimento da PAA dentro da medicina da UFRGS, assim como também, como esta instituição de ensino vem acompanhando os PPIs, e materializando suas formações. Há de se considerar a necessidade de se mediar elementos para realização das análises, de se apreender as categorias emergentes da pesquisa social de forma a aproximar e afastar as referidas categorias do objeto de pesquisa com vistas à transformação de uma realidade que se apresenta com uma aparência determinada, mas que oculta à verdade por trás da mesma. Justifica-se assim, a escolhido método dialético-crítico de investigação.

Para Gil, (1987, p. 32) a abordagem dialética não é compreendida da mesma maneira pelos autores, porém elucida três princípios como sendo consonantes entre os diversos teóricos:

- Princípio da unidade e luta dos contrários, em que os opostos não estão apresentados lado a lado meramente, mas sim sob um eterno estado de luta entre eles. Os contraditórios são indissolúveis e estão organicamente unidos. Essa luta dos opostos é a fonte do desenvolvimento da realidade.
- Princípio da transformação das mudanças quantitativas em qualitativas: quantidade e qualidade são imanentes a todos os fenômenos e objetos e se inter-relacionam ao todo trazendo a transformação que se opera por saltos.
- Princípio da negação da negação em que se opera um movimento em espiral, com a repetição em estágios superiores de certos aspectos e traços de estágios inferiores.

Para a análise da realidade a ser estudada, esse estudo abarca as categorias do

método dialético crítico em Marx, ou seja, o materialismo histórico. A dialética não vai trabalhar com conhecimentos rígidos, mas com categorias que estão sofrendo mudanças intermináveis e constantes. Desse modo, a *totalidade*, a *historicidade*, a *contradição* e a *mediação* deverão nortear todo o processo de construção do presente estudo em que a teoria social crítica está associada ao marxismo. Consonantemente com Tonet (2012), a sociedade burguesa permite dois olhares distintos na produção do conhecimento científico: uma trilha que olha de forma manipulatória a realidade social; a outra, permite uma compreensão radicalmente crítica da realidade.

Aqui, importa a segunda: a que interessa à classe trabalhadora, a que permite ver a realidade social como sendo produto da ação humana. Essa é a via de uma teoria social radicalmente crítica, que contempla os elementos da vida social. A partir desses interpreta a real possibilidade de ter-se uma transformação também radical na sociedade burguesa. Com vistas a eliminação da propriedade privada por meio da transformação radical e da crítica radical, a classe trabalhadora vai ao encontro da abolição da exploração do homem pelo homem. Trata-se de luta de classe, de ver que tanto a realidade social, como a natureza humana mais essencial, resulta da ação humana.

Pelo viés da teoria burguesa, os homens são egoístas por natureza e, essa perspectiva, remete à essência, ocultando que a história humana é feita pelos próprios homens. Dessa forma, a desigualdade social passa a ser vista como mero resultado da luta entre os homens, impossibilitando a sua superação. A eliminação da exploração e da desigualdade social é possível quando forem entendidas como fenômenos históricos e sociais. Contudo, só serão fenômenos históricos e sociais se o próprio ser social, dentro da categoria *totalidade*, for integralmente histórico e social. Para Tonet (2012), o ser social é por ele mesmo a *totalidade*, sendo portanto:

[...] um conjunto de partes que tem sua origem identificável a partir de uma determinada matriz, articuladas entre si, reciprocamente determinadas, em permanente processo de transformação, permeado por mediações e contradições. Para a classe trabalhadora não se trata de mudar tal ou qual parte da realidade, mas de transformar o mundo todo. Ora, uma transformação radical e total da realidade social só será possível se esta for, de fato, uma totalidade, com uma determinada raiz identificável e não apenas um amontoado de partes aleatoriamente somadas. (TONET, 2012, p.6).

A realidade social, para o autor, se constitui de essência e aparência, porém é a primeira que garante a unidade, a permanência. Assim, a realidade social não se

estabelece como um amontoado de partes casualmente conectadas. Os fenômenos, como sendo partes de uma *totalidade*, devem ser percebidos junto a processualidade histórica e social, com isso, é preciso analisar, em cada um desses fenômenos, os movimentos e as interligações da essência e aparência, juntamente às mediações e contradições que transitam na realidade social. Sob essa ótica, é possível modificar os fundamentos dessa ordem social, fazendo emergir outra forma de relação entre os homens.

Objetiva-se, por meio dessa luz epistemológica, dar visibilidade ao conhecimento dentro da totalidade, indo de encontro ao conhecimento meramente empírico. Para que se analise uma parte, há de se considerar um todo que desvelará a verdade, que se constituirá relativa, já que será inacabada. Essa é a função precípua da pesquisa.

A análise da *totalidade* não isola a parte do todo, mas olha para ambos como partes que se movimentam e se inter-relacionam, as contradições e também as similaridades. Segundo Kosik (1976):

A posição da totalidade, que compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas e casuais, não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade (KOSIK, 1976, p.33).

Assim, a Política de Ação Afirmativa como objeto de análise pretendido, deverá ser mediada com os aspectos da *totalidade* que a engloba, tais como as leis, as ideologias que circundam a temática, a economia, a instituição que se propõem a fazê-la, entre outros braços que fazem parte do corpo social que o tema se insere. Para Kosik (1976 p. 43), [...] a *totalidade* não significa todos os fatos, mas sim realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido. Atenta-se, portanto, que a constituição da PAA junto aos alunos cotistas não se desvelará na soma de todos os fatos aos quais ela se interliga, mas a um todo que se movimenta e se recria a todo instante, por isso, inacabado.

Para cogitar a experiência social dos sujeitos envolvidos, considerando seus estratos sociais, seus cotidianos dentro das instituições de ensino e sua realidade a categoria contradição, como sendo a negação que inclui deve estar conexas. A contradição, em consonância com Gadotti (1983, p.26) refere-se à *essência ou a lei fundamental da dialética*. É essa essência que move a história.

Para Lefebvre (1991, p.173), “tudo é contraditório; todo o pensamento avança graças às contradições que contém, examina e supera” e, ainda, “se o real é contraditório, então que o pensamento seja consciente da contradição”. Conclui-se que é necessário atentar sobre os opostos para que se avance na produção de conhecimento dentro da pesquisa. Realidades diferentes contêm contradições inerentes que precisam ser trabalhadas. Isso remete a ir além da ideia de algo meramente contrário, oposto. Alcança-se, portanto, a luz para além da lógica. Faz-se um movimento que desbrava a lógica, pois se elucida espaços não ocupados por ela. Dessa forma, impulsiona-se o que se pretende produzir no conhecimento, pois há a incorporação de um movimento (opositor) que se constitui reflexivo incessantemente no pensar do pesquisador. A tese, nessa perspectiva faz-se inacabada, pois o movimento, em espiral, no qual esse trabalho está imerso, não para nunca.

No que tange a *historicidade*, dentro da dialética, há de se atentar que a mesma não compactua com qualquer visão linear da história. Segundo Lowi (2005), a visão Benjaminiana critica a imagem do passado historicista (pressupõe-se aqui a perspectiva linear da história em que um fato termina e outro começa) em que a mesma se constitui irrestituível. Para o autor, essa referida imagem é falsa e abrange uma atitude meramente contemplativa dos historiadores tradicionais. É necessário o engajamento ativo dos historiadores adeptos do materialismo histórico, os quais poderão descobrir que os pedacinhos do passado e do presente se interseccionam de forma crítica.

Nasce, por isso, um viés político, dialético e ativo junto a uma história que buscará a salvação na terra da humanidade (dimensão teológica de Benjamin), ou seja, a salvação se dá também pela história dialética que nunca está estanque. Há um movimento que inter-relaciona o passado, o presente e o futuro dentro da historicidade, sendo assim os fatos não se acabam por completo e não se iniciam sem essas heranças.

Dentro da mesma perspectiva dialética, a *historicidade* refere-se ao “reconhecimento da processualidade, do movimento e transformação do homem, da realidade e dos fenômenos sociais” (Prates, 2005, p.142). Para Kosik (1976), a *historicidade* só é possível quando:

O homem não começa sempre de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes. Se a humanidade começasse sempre do princípio e se toda a ação fosse destituída de pressupostos, a humanidade não avançaria um passo e sua existência se escoaria no currículo da periódica repetição de um início absoluto e de um fim absoluto. (KOSIK, 1976, p. 218).

Percebe-se que a *totalidade* e a *historicidade* fazem parte de um mesmo movimento incessante no qual as contradições serão trabalhadas. Junto às categorias *contradição* e *totalidade*, a *historicidade* como sendo o reconhecimento da processualidade que há na história, do movimento do real; a categoria mediação vai fazer a relação necessária dos fenômenos observados pelo pesquisador. Ao inserir os cotistas dentro das instituições de ensino, há de se considerar que esses vão se deparar com as contradições inerentes dentro desse espaço, que se materializam nas ideologias do corpo docente, no acesso às políticas de assistência estudantil ofertadas aos mesmos, bem como, a um todo que vai desde o modelo econômico vigente ao aparato legal que envolve o direito à educação. A *totalidade* para ser entendida deverá ser, portanto, também mediada junto às categorias que emergiram das informações coletadas.

Trata-se, aqui, então, de uma pesquisa de natureza qualitativa, desse modo, o estudo trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças e valores referentes a esfera mais profunda das relações e dos fenômenos. Os processos analisados não são perceptíveis em números, nem em estatísticas. Sob essa luz, os dados quantitativos foram utilizados para dar visibilidade às informações qualitativas. Dessa forma, o quantitativo não se opõe ao qualitativo: ambos se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 1994, p.22).

Para a obtenção dos dados foi realizada a pesquisa documental, bibliográfica e ainda foram utilizados questionários on-line não identificados nas respostas para a coleta de informações junto aos sujeitos participantes. Os questionários constituíam uma amostra não probabilística, pois, não podia ser mensurado, o número de retornos dos mesmos.

O questionário objetiva o conhecimento das opiniões, sentimentos, interesses e crenças, bem como as situações vivenciadas pelos sujeitos. Difere das entrevistas presenciais por serem enviados aos sujeitos e respondidos sem a presença do pesquisador. Pretende-se quantificar e qualificar dados de um número grande de alunos e docentes, justificando, portanto, a escolha desse instrumento. Para tanto, na formulação desse, acionou-se na Plataforma Google o item habilitar as Respostas Anônimas antes de enviá-las. Ainda, houve o cuidado de não colocar perguntas de identificação pessoal no *layout* do questionário.

Os sujeitos de pesquisa elencados foram os alunos negros cotistas que entraram nos

anos 2008 a 2018, e, professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹ (do curso de medicina). A totalidade de docentes e alunos negros cotistas nesse curso foi quem recebeu os questionários on-line, tendo sido respondidos um total de 41 instrumentos de coleta. Desses, 27 foram enviados pelos docentes e 14 pelos alunos PPIs. Os dois quadros (apêndice B e apêndice C), demonstram como se organizou o processo de categorização inicial, ou seja, neles foram organizados os questionários com docentes (27 questionários respondidos) no quadro 1: Organização de Análise Docente; e, posterior a esse, o quadro 2: Organização de Análise Discente.

No que tange ao mapeamento e sistematização dos documentos preliminares, obteve-se o desocultamento do real cujo objetivo era a aproximação máxima da resposta do problema de pesquisa que orientou este estudo. “Toda análise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado *corpus*. Esse conjunto representa as informações da pesquisa e para a obtenção de resultados válidos e confiáveis[...].” (MORAES, 2003, p.4).

Foram consideradas as produções mais importantes para a pesquisa: a Lei de Cotas Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012; o Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012 (regulamenta a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012); a Decisão Nº 134/2007 do CONSUN, Conselho Universitário UFRGS; os Relatórios da Comissão de Acompanhamento de Alunos do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, de 2008 até 2018; e, relatórios internos da universidade referentes a ingresso/diplomação e evasão;

Para compor a técnica da análise documental e dos questionários coletados, optou-se pela análise de conteúdo. Segundo Moraes (1999), essa análise constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. O método de interpretação de análise vai se construindo através da condução de descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas e ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir um entendimento de seus significados num nível aquém de uma leitura comum.

¹ O critério de elegibilidade da Universidade Federal foi construído levando em conta a regionalidade da IFES. Inicialmente foram escolhidas duas IFES em Porto Alegre, a UFRGS e a UFCSPA, Universidade Federal de Ciências da Saúde, onde o mais elevado perfil sócio-econômico dos alunos também é no curso de medicina. Nessa última, a coordenadora do curso de medicina submeteu o projeto de pesquisa a seus pares, tendo resposta afirmativa para a realização do estudo. Porém, no comitê de ética dessa mesma universidade, a pesquisa não pode ser realizada por não ter orientador vinculado à instituição. Tal fato é requisito para que se possa pesquisar na UFCSPA.

Para Moraes (1999), a análise de conteúdo fornece informações complementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja ele, sociólogo, educador, historiador, psicólogo ou outro. Na etapa de análise e interpretação dos dados, será utilizada a técnica da análise de conteúdo, justificado por favorecer o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças e tendências que envolvem o estudo. Recorreu-se nesta pesquisa a operacionalização desenvolvida segundo Moraes (1999), a qual contempla os seguintes critérios para análise do material coletado:

- Preparação das informações.
- Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades.
- Categorização das unidades em categorias.
- Descrição.
- Interpretação.

Para conduzir o processo investigativo, optar-se-á por ultrapassar o conteúdo manifesto, dando ênfase à subjetividade, já que se pretende articular o texto analisado com o contexto cultural e social dos sujeitos pesquisados; tem-se o intento de captar as entrelinhas do que foi dito ou teorizado; dessa forma, a abordagem indutiva construtiva pretende edificar uma compreensão dos fenômenos que serão investigados, e, na proporção que o processo investigativo avança cria-se a necessidade da aproximação mais intensa da pesquisadora com as questões epistemológicas.

O referencial teórico primeiramente vai debater o contrato social em que as cotas estão inseridas. Logo após, serão discutidos o racismo na região sulina junto às dimensões braquitude e branqueamento na sociedade Brasileira. Prosseguindo, mostram-se os estudos dessa temática junto ao Serviço Social, tecendo-se também, a perspectiva da cota à luz do direito. Segue-se com uma reflexão sobre a Reforma da Política de Educação do Ensino Superior no Brasil, desde meados dos anos 90, junto aos movimentos do Estado e do Mercado. E, finaliza-se o segundo capítulo discorrendo sobre como a universidade se estruturou para a implementação da PAA. Na sequência, tem-se a análise das informações e por fim, as conclusões do estudo.

A análise pretendida engloba aspectos políticos, econômicos, sociais, éticos, entre outros, que vão compor as inúmeras faces relacionadas à permanência dos alunos negros cotistas. Há um momento de luta para a permanência das conquistas relacionadas a

educação superior e as cotas no ano de 2020. O governo do presidente Jair Messias Bolsonaro apoia a privatização do ensino superior, indo de encontro à expansão do ensino público superior pretendida pelo REUNI, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o qual exigia uma maior intervenção do Estado. Trata-se de um retrocesso à inclusão dos PPIs.

É um momento de se buscar formas de continuar os debates sobre as cotas com intento de assegurar esse direito. As avaliações institucionais elaboradas na universidade cobrem a AA, Ação Afirmativa, muitas vezes consideram o número de cotistas/permanência/evasão, deixando de contemplar aspectos qualitativos que são fundamentais para análise de realidade. Tendo em vista as inúmeras injustiças e crueldades que a sociedade brasileira tem com a população negra, o escopo desse estudo que pretende contribuir com o debate e avaliação das políticas de cotas raciais dentro da perspectiva do direito social à educação.

2 REFLEXÕES TEÓRICAS-HISTÓRICAS QUE SE RELACIONAM À SITUAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL

Para compor esse capítulo, primeiramente, realiza-se uma abordagem sobre o contexto social em que as cotas estão inseridas: o contrato social na atualidade, aspectos históricos sobre a raça negra, a base das teorias raciais no Brasil e reflexões acerca da moralidade, reconhecimento, inclusão. Em seguida, elencam-se, também aspectos da psicologia social do racismo, relevantes para a compreensão da totalidade que envolve o cenário das cotas raciais. Segue-se com os debates na área jurídica sobre as mesmas, já que esses se constituem elementos de sustentação fundamental para que a Política de Cotas venha se materializando no país, juntamente com as pesquisas sobre o assunto no âmbito do Serviço Social que prioriza e entende a educação para as minorias sociais como sendo um direito fundamental. Dando continuidade a abordagem teórica, discorre-se sobre a política educacional brasileira na reforma dos anos 90 e suas implicações no ensino superior. Por último é realizada a exposição acerca da Política de Ação Afirmativa dentro da UFRGS.

2.1 O CONTRATO SOCIAL: OS ALICERCES QUE AS MINORIAS ESTÃO IMERSAS

O contrato social como sendo o discurso que fundamenta a obrigação política moderna, trata-se de um dever contraditório e complexo (Santos, 1999), pois foi estabelecido entre homens livres com vistas a ampliar essa liberdade. Por isso, engendra uma tensão dialética que abarca a emancipação humana/social e a própria regulação social que admite polarizações como a vontade individual e a geral, como os interesses do bem comum e os particulares. Nessa polarização, o Estado Nacional, a educação cívica e o direito fazem parte da então chamada sociedade civil.

A sociedade civil, no entanto, contrapõe-se ao Estado Natureza que para Hobbes, Locke e Rousseau² não é mais possível, já que a modernidade é problemática. Quanto mais anárquico e violento o Estado Natureza, maiores são os poderes investidos no Estado

² O conceito de Estado de Natureza é uma abstração teórica que se refere a um "momento" em que os seres humanos se organizavam apenas sob as leis da natureza. É um momento anterior ao surgimento de qualquer tipo de organização social e do Estado Civil.

saído do contrato social.

A origem do Estado, para Ribeiro (2017), tem duas grandes interpretações básicas, a primeira é a natural que entende ser o desenvolvimento inevitável dos grupamentos humanos, aos quais, almejando cooperação e benefícios (coletivos e individuais) mútuos se congregam. Surge, portanto, a necessidade de organizar esse conjunto de pessoas, consagrando-se, naturalmente, o Estado. A segunda interpretação é a contratualista, que lê a sociedade como sendo resultante da razão humana, significando que as pessoas optaram por viver em coletividade compartilhando as regras da convivência. Hobbes, Locke e Rousseau pertencem a corrente filosófica contratualista.

Hobbes, filósofo inglês nascido na metade do século XVI pensava que o Homem é um ser egoísta por natureza, necessitando da sociedade civil para evitar a barbárie, já que, a sociedade é violenta e egoísta, onde todos lutam contra todos. Para Hobbes, o estado anterior às convenções denominado de estado natureza permitia a cada um o direito a tudo; julgar tudo, possuir e usufruir de tudo que almejasse. Hobbes justificou, assim, a necessidade da formação do Estado civil através de um contrato tácito no qual é aceita a regulação por um poder maior, vindo do Estado enquanto autor da sua tutela do uso da força. Assim, as ações dos homens sobre todas as coisas podem ser reguladas, garantindo àqueles que desejarem possuir a mesma coisa não entrem em litígio com seu adversário.

Para o filósofo, segundo Ribeiro (2017) a liberdade se norteia pela ausência de conflito e somente pelo Estado poderá ser alcançada. A busca pela liberdade foi fundamental para o contrato elencado por Hobbes, pois deve haver a submissão das vontades de todos os homens a um único, formando a sociedade civil, mas essa vontade é representativa, a medida em que a vontade do Soberano é a vontade de todos e, também, o desejo de cada um. Nesse estado, os cidadãos devem ser obedientes ao Estado que por meio de um poder coercitivo, lhes garantiria a paz.

Já Locke, pensador liberal, diz que os homens são iguais e têm iguais direitos à vida, à liberdade e à propriedade (Ribeiro, 2017), mesmo estando no seu estado natureza. Nesse estado, o poder está exclusivamente nas mãos de indivíduos, não tendo se tornado ainda um poder coletivo. Para se constituir dessa maneira, deveria haver um processo de reflexão dos homens que, por meio da racionalidade, formariam a sociedade civil. Sendo assim, a sociedade que se encontra em uma autoridade coletiva pactuada é oriunda da condição original, do estado de natureza. Nesse, é que existiria a perfeita liberdade e

igualdade entre os homens, pois, todos teriam o domínio sobre si mesmo, das leis da natureza que, competeria a todos de forma indiscriminada e irrestritível, não existindo subordinação nem sujeição de um em relação a outro. Locke acreditava que o estado de natureza é o estado de perfeita liberdade e, também, um estado de igualdade.

A liberdade e a igualdade perfeitas atreladas ao estado de natureza se confirmam em Locke quando atribui, a todos os homens, até mesmo o direito de punir os contraventores das leis da natureza. Porém, mesmo que o estado natureza se contemple como *a priori* pacífico, ele não está totalmente blindado de problemas como a violação da propriedade, por exemplo, sendo necessária a fundação da sociedade política através de um contrato. Caso não houvesse essa pactuação, o desenvolvimento da igualdade e da liberdade estaria prejudicado.

Como os homens são iguais e detêm iguais direitos à vida, à liberdade e à propriedade, o contrato social, elaborado pelos homens, visa à garantia desses direitos. Passa-se, então, do estado de natureza para a sociedade política e civil. Tal sociedade política se origina de acordos que somente a razão poderia compor, requerendo o consentimento do povo. Para Locke, o poder político não dar-se-ia pela força, mas pela validação da sociedade. O direito de resistência pode ser deduzido pela filosofia Lockeana. Para Ferrari (2008), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) se liga inevitavelmente à Revolução Francesa: abordou os lemas da liberdade, igualdade e fraternidade, dando ênfase a estudar profundamente os dois primeiros.

O princípio fundamental da obra de Rousseau refere que o homem é bom por natureza, diferindo de Locke. Porém, para Rousseau, mesmo o homem sendo essencialmente bom poderia ser corrompido pela sociedade que, por meio da propriedade privada e da divisão do trabalho, diferenciaria os homens. A materialização das falhas da civilização é a presença da desigualdade. Relacionando-a com a diferença humana para o teórico ser apresentada na forma de aspectos individuais de cada homem e aquela diferença/desigualdade que nasceu das circunstâncias sociais.

Ribeiro (2017) percebe em Rousseau que o Estado vem com a perspectiva de diminuir as desigualdades entre os homens e promover a manutenção da liberdade presente no próprio estado de natureza. A desigualdade causada pelas conjunturas sociais deve ser combatida, pois ela é nociva aos homens, traria o fim da liberdade.

Tal teoria defende que o exercício da soberania do Estado é, na verdade, o exercício

da soberania do povo, pois é a ele a quem pertencem, retirando a soberania do direito singular do príncipe e delegando-a para a vontade geral do povo. Para Rousseau, os homens nascem livres, mas o contrato social os torna reféns. Justamente por esse motivo é que o filósofo busca estabelecer a legitimidade do contrato social entendendo que, mesmo o homem perdendo sua liberdade natural, ele ganha a liberdade civil. Quando o homem renuncia à liberdade, ele abre mão da sua essência humana, pois está proibido de agir, fato essencialmente importante para a realização do espírito. Retomar a liberdade seria possível por meio do autoconhecimento, mas não por meio da razão, mas trazendo ênfase à emoção, à entrega sensorial à natureza.

Ferrari (2008) traduz o mito do bom selvagem de Rousseau como sendo o ser humano inocente e puro em seu estado natural, pois ainda não tinha sido contaminado pelos desvios da sociedade. Como a vida em sociedade é inevitável, a maneira plausível de garantir o máximo possível de liberdade para cada um é a democracia, como sendo um regime em que todos se submetem à lei, porque ela foi elaborada de acordo com a vontade geral. Tal preceito remete à resistência, pois postula o direito do povo de se voltar contra o governo quando esse não os representa. Além disso, Rousseau foi um pensador pioneiro em identificar a desigualdade entre os homens como resultante das relações sociais, trazendo à margem sua postura favorável da transformação.

Há diferenças entre Hobbes, Locke e Rousseau, portanto. Comum a todos eles, no entanto, é a ideia de optar pelo abandono do estado natural para constituir a sociedade civil e o Estado modernos. Segundo os pensadores, a modernidade é problemática e plena de antagonismos como a coerção e o consentimento, a igualdade e a liberdade, o soberano e o cidadão, como o direito natural e o direito civil – mas deve resolvê-las pelos seus meios sem se munir de recursos pré-modernos ou contra-modernos. Como qualquer outro contrato, o contrato social assenta em critérios de inclusão que, portanto, são também critérios de exclusão. (SANTOS, 1999, p.7).

Abandonar o estado natureza para compor a sociedade civil e o Estado modernos é uma opção irreversível. As adversidades entre soberano e cidadão, entre direito natural e civil devem ser superadas no contrato. Para Santos (1999), tal acordo se assenta em critérios que são de exclusão e inclusão, sendo três os critérios principais: o primeiro é que o contrato social inclui apenas os indivíduos e suas associações, sendo a natureza excluída do contrato, e, é significativo a esse respeito que o que está antes ou fora dele se assinale

por estado natureza. A única natureza que conta é a humana e mesmo essa está para ser domesticada pelas leis do Estado e pelas regras de convivência da sociedade civil.

O segundo critério é o da cidadania territorialmente constituída, no qual apenas os cidadãos são parte do contrato social. Os outros – sejam eles mulheres, estrangeiros, imigrantes, minorias étnicas – são dele excluídos. Por último, o terceiro critério: é o do comércio público dos interesses, mas só aqueles interesses exprimíveis na sociedade civil. Atenta-se que a vida privada, os interesses pessoais de que é feita a intimidade e a esfera doméstica estão a parte da convenção.

O contrato social é a metáfora fundadora da racionalidade social e política da modernidade ocidental. Os critérios de inclusão/exclusão que ele estabelece vão alicerçar a licitude da contratualização das interações econômicas, políticas, sociais e culturais. O alcance de tais possibilidades tem como partida uma separação radical entre incluídos e excluídos. Embora a contratualização assente numa lógica de inclusão/exclusão, ela só se corrobora pela não existência de excluídos. Para tanto, esses últimos são declarados vivos em regime de morte civil.

A lógica operativa do contrato social está em permanente tensão com a sua coerência de legitimação. As possibilidades imensas da pactuação coexistem com a sua inseparável fragilidade. Para Santos (1999), em cada momento ou corte sincrônico, a contratualização é simultaneamente abrangente e rígida. Compreender esse fato junto a seu movimento é um campo de lutas sobre os critérios e os termos da exclusão e da inclusão, que mediante seus resultados, vão movimentar e refazer os termos do contrato.

Os excluídos de um momento emergem no momento seguinte como candidatos à inclusão e, talvez, possam ser incluídos mais adiante. Mas, à luz do contrato, os novos incluídos só o são à custa de novos ou velhos excluídos. Percebe-se, à luz do autor que há uma contradição inerente desse contrato validado pelos homens, já que, seus critérios também são de exclusão. Casos eminentes de desacordo e descompasso não se resolvem na sua totalidade, por vias contratuais.

Para Santos (1999), os critérios de exclusão e inclusão, vão dar sustentação à validade da contratualização, das interações econômicas, políticas, sociais e culturais. Todavia, a amplitude do contrato acaba fundando uma separação entre aqueles indivíduos incluídos e aqueles que não o estão. O contrato para se legitimar, tem que conviver com a tensão de suas próprias contradições tangentes à inclusão e à exclusão.

Há cotidianamente um espaço aberto de luta sobre critérios de inclusão e exclusão no que diz respeito aos alunos cotistas negros que se pode relacionar ao fundamento de separação do contrato social alinhado por Santos (1999). Os resultados e o controle de avaliação que englobam a política de cotas, dirão se será ou não mantida a política de permanência. Para ser consonante com as exigências do contrato, os excluídos até então viram incluídos que poderão perder o direito à educação por inúmeros fatores, sendo novamente excluídos, dando oportunidade através dos seus possíveis fracassos e dos possíveis fracassos institucionais, a possibilidade de haver novos incluídos.

Primeiramente o contrato não vai permitir, mediante seus termos, a possibilidade de se resolver profundamente as injustiças e tensões inerentes da sua própria contratualidade. Para monitoria de sua *gestão* atenta-se para os pressupostos que englobam e permitem a validação do contrato: primeiramente o regime geral de valores cujos princípios giram em torno do ideário do bem comum e da vontade geral e comum da sociedade.

Em segundo lugar, o sistema comum de medidas, em que entra o dinheiro, a mercadoria separa a natureza da sociedade e, insere um meio quantitativo também separador como os salários, os riscos e danos, o trabalho etc. No campo social, elucidam-se as gritantes disparidades que esse quantitativo vai apontar. Deve ser considerado também que essa perspectiva escalonada de valor permite mensurar crimes, podendo-se diminuir a liberdade. Quanto maior o número ou o crime, menor será a escala de liberdade imposta ao indivíduo pelo contrato. Por outro lado, se considerar a liberdade e igualdade, pode-se definir critérios de justiça social, de redistribuição e solidariedade, mas atenta-se que a validação desses critérios vai se dar somente entre os iguais. Num comparativo com as cotas raciais, observa-se que a mesma não se trata dos iguais: a sociedade branca. Pode-se inferir, nesse aspecto, os entraves ideológicos que se apresentam no percurso da política de ação afirmativa.

Em terceiro lugar, o contrato assegura-se no espaço-tempo privilegiado que se constitui no espaço-tempo em que se encontra o Estado e a Nação; é nesse espaço que se agregam os interesses e é onde se definem as obrigações políticas dos cidadãos: entre eles mesmos e entre o Estado em questão. É preciso considerar que há um ritmo próprio nesse espaço-tempo onde vão existir tempos próprios para se produzir bens, os ritmos da burocracia. É nesse espaço-tempo determinado que serão encontradas as culturas que identificam e diferenciam as pessoas.

Ressalta-se que a educação entra no tempo/espaço da sociedade classista e desempenha um papel não transformador, sendo incipiente e limitado para a formação humana. A educação no Brasil, durante seu processo formativo, iniciou-se Eurocentrista e acabou sendo engessada por um projeto político precário e acrítico. O educador Paulo Freire explicava que “[...] a educação como pura exposição de fatos, como transferência de valores abstratos, da herança de um saber casto, tudo isso são crenças que a consciência ingênua do ‘analfabeto’ político sempre proclama” (Freire, 2003, p.75). Nesse ponto a educação desempenha um papel de mera expositora de fatos e conteúdos, valores, moralidades, descritora linear da realidade como se pode ver nos livros de história: Educação que cria analfabetos políticos que não se entendem e não se enxergam dentro dos processos sociais exploratórios que vivem dentro da sociedade do capital. Essa pactuação é tácita no contrato social e importante, pois bloqueia a criticidade para manter a contratualidade.

Segundo Freire (2003) “[...] o conhecimento não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo (FREIRE, 2003, p.111).” Compreende-se na frase do autor que conhecimento é processo social, ou seja, diz respeito à sociedade. Esse processo seria a ação modificadora dos humanos sobre a realidade que vivem. Portanto, o conhecimento seria um processo social que exigiria a ação-reflexão transformadora dos humanos sobre a realidade, deixando emergir o sujeito político dos educandos.

Para Freire, a história, seria movimento, mudança, seria luta e processo político. Numa perspectiva teórica similarmente crítica, (Benjamin, 2005 apud Lowy), menciona que a história de um povo, de uma nação, é contada geralmente de forma linear e não dialética pelos escritores que ele entende serem os vencedores. Para Benjamin (2005, apud Lowy), o historiador progressista consideraria todo o movimento e os contraditórios que deveriam estar presentes na história, pois se trata de um processo histórico dialético.

Todo processo histórico não é linear, pois passado, presente e futuro contém intersecções que não podem ser desconectadas nem desconsideradas. Para o autor, de nada adianta relatar-se os fatos, mas a história deve trazer à tona a voz dos vencidos, a dor, o sangue derramado... E, dessa forma, essa história dialética se movimentaria em todo o texto do historiador.

Na história contada sob a ótica historicista, não se ouve, portanto, a voz dos negros

massacrados e mortos na escravidão que constitui o passado dos sujeitos aqui pesquisados, que alavancaram cidades e economias. A história que vigora numa nação como o Brasil é a história contada pelos vencedores – ao inverso da perspectiva Benjaminiana – e pelos seus filhos, que vinham do além-mar, após estudarem na Europa, ocasionando a falta do conhecimento real/concreto onde seria possível trazer um olhar crítico sobre a história dos negros. A história crítica seria a história aludida por Benjamin: a historicidade. Para Benjamin, corroborando com Lowy (2005), a visão de história linear é falsa, célere, furtiva e abarca uma atitude meramente contemplativa dos historiadores tradicionais. O autor ressalta o engajamento ativo dos historiadores adeptos do materialismo histórico os quais poderão descobrir que aqueles pedacinhos do passado esquecido e do presente se relacionam, se movimentam, desocultando a realidade concreta.

Nasce um viés político, dialético e ativo junto à história que, unida à teologia, buscará a salvação na terra da humanidade (dimensão teológica de Benjamin, já que o mesmo era teólogo e historiador). A concepção de salvar o presente com o passado perpassa os escritos de Benjamin à medida que ao se reconhecer o passado, se muda o presente, já que as relações sociais estabelecidas pelos homens num determinado momento histórico, são passíveis de mutabilidade. Esse presente se materializa como a realização possível daquele passado. A salvação pela religião, à luz da dialética, considera, por exemplo, que é a referida voz dos que foram aniquilados, excluídos e explorados que vai movimentar essa categoria de forma crítica, pois é chorando os massacrados do passado que ocorre a redenção concreta: na terra nas relações sociais e não no paraíso abstrato. Pode-se inferir que, no contrato social brasileiro, a visão acrítica da história linear, a pedagogia não progressista e a religião que ajudava a docilizar os indígenas/negros se articulam na *história contada* da sociedade Brasileira, fazendo com que a compreensão e a análise de conjuntura sejam tão insipientes.

Corroborando às pré-afirmações acima descritas, o contrato social de Santos (1999) vai fazer emergir um paradigma sócio-político que vai gerar, naturalizar e reproduzir incessantemente quatro bens públicos: a legitimidade de governança, bem-estar econômico e social, segurança e uma identidade coletiva. Tais bens atuarão no âmbito coletivo e na ação contínua dessa pactuação em que as lutas sociais estão imersas. Tais lutas vão traduzir as desigualdades inerentes ao sistema capitalista que, por sua vez,

acordará e concederá as mínimas demandas, ou seja, apenas aquelas que não colocarão em cheque o modo de produção capitalista.

Mesmo que os antagonismos sociais saltem aos olhos – como a miséria/riqueza - as lutas sociais, dentro do co-contrato social vão ser remetidas às instituições as quais serão passíveis de *garantir* o bem comum. Nesses acordos paralelos em que atuam as instituições e que, se movimenta a luta de classes, se concretizaram três grandes constelações institucionais: primeiramente a *socialização da economia*: pela via do reconhecimento da luta de classes como instrumento de transformação do capitalismo, jamais de superação; reconhecimento das greves; regulação do tempo de trabalho, entre outras conquistas advindas do conflito social.

Nessa constelação se percebe que a economia capitalista não é feita só de transações mercantis e dinheiro, mas de pessoas que têm necessidades básicas e direitos. Pode-se compreender na luta operária, na disputa do movimento negro por estar incluso na universidade, uma analogia com a socialização da economia assentada pelo autor.

A socialização da economia, que estava sob responsabilidade do Estado, por sua vez, trouxe consigo a segunda grande constelação a *politização do Estado* que através de seus braços institucionais garantiam as demandas inerentes da relação capital X trabalho; nessa perspectiva tem-se o Estado regulador que se dividiu em Estado Providência nas economias mais fortes e, um Estado desenvolvimentista nas economias periféricas mais frágeis. Essa disparidade entre os Estados criou um novo cenário de disputa política. Pode-se mediar que a democracia está correlacionada com a socialização da economia, pois a tensão entre capitalismo e democracia é a base do Estado moderno.

A resolutividade das tensões vai depender das correlações de forças atuantes e da legitimidade desse próprio Estado. Um grau máximo de legitimidade faz surgir o Estado Providência do Canadá, por exemplo. Atenta-se que um Estado com grau zero de legitimidade pode compor o Fascismo. A política vai ser elemento basilar de sustentação dessa legitimidade.

Na PAA, após 10 anos de sua afirmação, o governo obscurantista do então Presidente Jair Messias Bolsonaro, de traços totalitários, eleito em 2018, coloca em risco todo avanço conquistado pelo conjunto de ações feitas pelo Supremo Tribunal Federal, o movimento negro e a Presidente Dilma Roussef. Primeiramente, pelo norreamento econômico: um neoliberalismo metamorfoseado que se entende ser pior do que seu

pioneiro. Seguidamente, pela concepção que tem da AA, somada à falta de conhecimento da formação sócio-histórica brasileira. A prova está na análise do próprio discurso de Bolsonaro: ao ser indagado se a política de cotas não seria uma resposta à dívida histórica do Brasil com os afrodescendentes, derivada do tempo da escravidão, o presidente respondeu: "Que dívida? Eu nunca escravizei ninguém na minha vida", afirmou. "É justo a minha filha ser cotista? O negro não é melhor do que eu, e nem eu sou melhor do que o negro. Na Academia Militar das Agulhas Negras, vários negros se formaram comigo. Alguns abaixo de mim, alguns acima de mim, sem problema nenhum. Por que cotas?", disse. Em suas respostas, o então deputado disse ainda que "se for ver a história realmente, os portugueses nem pisavam na África, eram os próprios negros que entregavam os escravos". Ainda referiu que se eleito iria propor ao Congresso Nacional que reduza o percentual das cotas de vagas nas universidades públicas reservadas a negros. "Eu não posso falar que vou terminar, porque depende do Parlamento. Pelo menos diminuir o percentual". UOL (2018)³.

Ao ser chamado de racista pelo jornal suíço Tribune de Genève, Bolsonaro respondeu: "Se eu sou racista, eu tinha que estar preso. Se eu ofender um afrodescendente agora, impedir de entrar no elevador, isso é crime de racismo, tem que ser preso mesmo", disse afirmando que o jornal faz *calúnia* contra ele. "A imprensa é quase toda de esquerda no mundo. O presidente dos EUA, Donald Trump, sofreu muito com isso. Fake News!".

Em abril de 2017, Bolsonaro fez ataques contra quilombolas e indígenas durante um evento no Clube Hebraico, no Rio de Janeiro. Para uma plateia de 300 pessoas disse que, se eleito, ia acabar com as reservas indígenas e quilombolas. Na ocasião, disse ter ido a um quilombo e afirmou "o afro-descendente mais leve lá pesava sete arrobas". "Não fazem nada. Eu acho que nem para procriador ele serve mais". Tal fala é consonante com o que, Santos (1999) denomina a terceira constelação institucional: *a nacionalização da identidade cultural* em que as identidades são basicamente *padronizadas*, dando margem a processos de inclusão/exclusão dentro de um espaço temporal e territorial de cada nação. Os limites da inclusão se constituem na exclusão e vice-versa e, a solidariedade, também, vai se

³ In UOL - Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/2018/07/31/bolsonaro-diz-que-pretende-reduzir-cotas-nunca-escravizei-ninguem.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 13/09/2020.

configurar entre os iguais.

É importante salientar que a nacionalização da identidade cultural reforça tais critérios implícitos à socialização da economia e à politização de Estado atribuindo-lhes maior estabilidade e duração histórica. Nessa pactuação social, política e cultural, na qual são assentados os fatores de inclusão e de exclusão existem dois limites: o primeiro tange aos critérios, o segundo refere-se à dupla dessocialização da natureza e a dos grupos sociais (aos quais o trabalho não deu acesso a cidadania) advindos da socialização da economia.

No que tange a identidade padronizada, entende-se que, a diversidade constitui uma dimensão nova a ser incorporada dentro das instituições federais de ensino superior pela Lei de Cotas. Segundo Fernandes e Lippo (2016), a temática da diversidade não está deslocada de um contexto histórico-social ao qual estão e estavam inseridos todos os homens, pois existe uma tendência que é unificante no campo social. Dentro da sociedade capitalista, os padrões acerca do que é belo são determinados pelas relações históricas estabelecidas. Pode-se perceber que há um limite para a cultura e a etnia diferentes. Essas não podem ser consideradas relevantes conforme divergem da cultura e da etnia eleitas e validadas no contrato. A inclusão vai conseguir se materializar até o limiar determinado da exclusão. O etnocídio surge para corroborar a nacionalização da identidade cultural, pois através dele são excluídas as memórias e as tradições diferentes daqueles que foram escolhidos como os incluídos.

Outra desigualdade aparece entre as economias centrais e periféricas em que os acordos comerciais dessas últimas são bastante limitados em relação aos das primeiras, criando polaridades de Estados que a economia socializada dentro desse molde contratual criou: Estados excluídos como o Brasil e Estados incluídos como os EUA. Ainda considerando a desigualdade numa ótica mais abrangente, o sistema mundial articulado em países centrais e periféricos se estruturou por contratos de sociabilidades distintos nos aspectos de exclusão e inclusão, de posição no sistema econômico mundial, de menor ou maior grau de democracia.

Tais fatores se cercaram, dependendo do espaço em que se movimentaram, de acordos mais ou menos limitados e precários. Por isso, o contrato se embala junto com o status e os compromissos se deram mediante as contradições do pré-compromisso e do pós-compromisso, resultando em ilhas de países excluídos e incluídos. A politização do

Estado muitas vezes deu vazão à privatização dele mesmo e à patrimonialização da dominação política; os moldes de regime geral de valor não conseguem sustentar a sociedade cada vez mais fragmentada, dando margem à crise do contrato. Perde-se o sentido do bem comum e à centralidade do Estado.

Os legisladores muitas vezes se movem pelos fatos e pelo poder e o direito passa a ser questionável. Quem legisla caminha junto do poder econômico e disputa o poder Estatal. Assim, aparece uma enorme teia de poder em que não se sabe com certeza quem é o inimigo e quem são os seus pares. As relações tornam-se cada vez mais desumanizadas e a invisibilidade se torna fato comum a todos os excluídos pelo contrato. O medo da violência esconde a visão mais ampla de humanidade e à injustiça que recaiu sobre os mesmos fica obscurecida deixando-os à margem da sociedade.

Contudo, o padrão político, social e cultural das sociedades modernas (planificado a partir do Contrato Social) passa por uma mudança de paradigma. O sistema comum de medidas e valores, elementos basilares da proposta moderna, deixa de ser referência e o tempo no qual se sucedem os movimentos contemporâneos não são consonantes com o paradigma temporal estatal-nacional. Observa-se, a comprovação dessa perspectiva na instantaneidade do tempo e espaço, no ciberespaço; e, na biodiversidade, pela sua extensão. Os transtornos na lógica de regulação do Estado se originam desse descompasso.

O que causa estranhamento é a presença de um nível de contratualização jamais percebido antes cuja característica toma forma diversa da fundada na lógica do Contrato Social. É uma forma de contrato liberal-individualista que preconiza a intervenção estatal mínima, instável que se movimenta e parece ser chancelada pela sociedade dos inclusos. A contratualização moderna se versa na predominância estrutural dos processos de exclusão sobrepostos aos de inclusão que se materializam nas formas do pós-contratualismo (significando a exclusão de grupos até então incluídos sem a perspectiva de regresso) e do pré-contratualismo (sendo esse, composto no bloqueio do ingresso à cidadania para aqueles grupos que tinham a expectativa de acessá-la).

Dessa forma, os excluídos são remetidos ao estado de natureza, entendido por Santos (1999), como a ansiedade permanente em relação ao presente e ao futuro e o desgoverno das expectativas. Esse fato chamado pelo autor de contra-modernização ou des-modernização, abarca o risco de trazer para si “A Emergência do Fascismo Societal”.

A denominação desse termo emerge para nomear o evento de seu análogo dos anos trinta e quarenta, nomeando um regime social composto por várias sub-formas: o fascismo do *apartheid social*, fundado na segregação social dos excluídos em zonas específicas; o fascismo para-estatal, gerado pela usurpação das prerrogativas estatais por grupos muito poderosos que tanto podem neutralizar o poder do Estado quanto suplementá-lo. O mais grave é o fascismo virulento e o mais refratário ao controle democrático, capaz de lançar para a exclusão países pobres inteiros.

Mesmo que existam diferenças abordadas por Santos (1999), desde a fase primária do contrato social, entende-se que as abordagens e mutabilidades são engendradas pelo *consenso liberal* que não se compromete com ruptura do sistema capitalista. Ter-se-á a crise que perpassa, primeiramente, pelo consenso econômico neoliberal, ou seja, o consenso de Washington cuja organização econômica global norteava-se pelo Estado mínimo pela desregulamentação pela privatização. Tais fatos originaram a desregulamentação Estatal e uma subordinação desse aos organismos internacionais como BM e OMC.

Outro consenso, que advém do primeiro, é a ideia do Estado Fraco o qual deixa de prover a sociedade causando as mazelas sociais. Gerador de grandes desigualdades, o Estado precisa ser contraditoriamente mais forte na sua opressão. O terceiro consenso é o consenso democrático liberal que não compactua com a soberania do poder estatal, mas sim com a ampliação de concepções minimalistas de democracia com vistas à entrada e saída das transações financeiras internacionais. À capacidade reguladora do Estado não convém essa perspectiva.

Por último, o contrato é consensual ao primado do direito e dos tribunais que vai atribuir ao judiciário um papel de garante do comércio jurídico que vai operar garantindo as operações mercantis e também a propriedade privada. Dessa forma se constituem garantias do comércio jurídico e da instância de resolução de litígios. Nessa perspectiva o marco jurídico da contratualização social deve ceder o lugar ao marco jurídico e judicial da contratualização individual. Essa é uma das dimensões principais da judicialização da política. Dos três, o último, que afirma a anterioridade do Direito e dos tribunais na resolução de pendências dos contratos individuais garantindo a propriedade privada e as relações mercantis, é o mais relevante, pois, dessa forma, o marco jurídico é deslocado da contratualização social para a individual.

Para Paesi (2008) a principal gangrena desse contrato moderno possui raízes ontológicas que dizem respeito a elementos relacionados ao seu ser, às razões de sua existência. O contrato social é uma construção humana, histórica, que almeja à equalização das liberdades individuais no ponto de vista da construção de uma vontade coletiva que possibilite um mínimo de igualdade e consinta a existência humana. Se, de um lado, o contrato apresenta critérios de inclusão, que em alguma medida são critérios de exclusão, por outro lado, o contrato social pós-moderno, alicerçado no Consenso de Washington, vai ter uma conformação na qual predominará critérios e processos de exclusão em detrimento da inclusão.

O processo de exclusão é resultante das transformações que estão sendo desencadeadas nos dispositivos operacionais do contrato social, decorrentes do consenso liberal que, por sua vez, faz parte da visão de desenvolvimento predominante mundialmente. Sendo assim, o consenso liberal se afirma radicalmente no consenso econômico neoliberal, do Consenso de Washington.

A contradição existente entre os excluídos e incluídos ocorre porque o contrato social é uma estrutura adotada para a superação do estado de natureza *da lei do mais forte*, mas acaba por manter na sociedade civil e no Estado, uma parcela apenas de seres humanos levando, por outro lado, uma crescente multidão a novos estados de natureza em que a desregulamentação, a precarização, a penosidade do trabalho, traz consigo a miséria, a fome, a violência e a ignorância. A estabilidade anunciada pelo consenso liberal diz respeito ao equilíbrio dos mercados desconsiderando as pessoas. O trabalho perde a referência ética da cidadania e torna-se algo penoso em razão da insegurança dos contratos de emprego flexíveis e baixa remuneração. Na modernidade, o trabalho é um dos suportes mais significantes da conquista da cidadania por parte dos trabalhadores, além da possibilidade de enriquecimento dos capitalistas proprietários dos meios de produção.

O paradigma cultural da modernidade foi construído antes do modo de produção capitalista ter sua dominação e será abolido antes do próprio capitalismo se esvair. A sua extinção é complexa porque é um processo de superação, mas também é um processo de obsolescência. No que tange a superação, mostra que a modernidade cumpriu algumas das suas promessas, como também, cumpriu o excesso de algumas delas. Referente à obsolescência desvela que a modernidade está inevitavelmente incapacitada de cumprir outras tantas das suas promessas.

Tanto as promessas cumpridas quanto àquelas descumpridas são culpadas pela situação da sociedade pós-moderna, que se apresenta superficialmente sob a forma de vazio ou de crise, mas que são, na verdade, uma situação de transição. Por esta razão lhe tem sido dado o nome inadequado de pós-modernidade. Os excluídos que emergiram fazem parte do processo de obsolescência que indica a extinção do paradigma da modernidade. Os capitalistas chamam de excluídos as pessoas incapacitadas de consumir, cabendo ao Estado desenvolver políticas geradoras do crescimento econômico, ou seja, capacitá-las minimamente para o consumo. Santos (1999), denomina-os como sendo aqueles que não têm seus interesses considerados no contrato social e, que, foram remetidos aos diferentes estados da natureza contemporâneos como: os miseráveis, andarilhos e mendigos, as mulheres, os negros, entre tantos outros.

Outro elemento do estado de natureza é o meio ambiente que jamais fez parte do contrato social, apesar de sabida a importância da natureza para os homens enquanto fonte geradora de recursos energéticos, alimentares, e, como possibilidade da vida humana. São visíveis os impactos negativos que o desenvolvimento capitalista criou: a poluição, a emissão de gases na atmosfera, o uso de agrotóxicos, de pesticidas, rios e mares poluídos, citando apenas alguns.

Tais fatos apontam uma crise paradigmática e trazem à tona a urgente necessidade de novas produções conceituais cujas metas busquem a oportunidade de diminuir os excluídos e de assegurar a sobrevivência das futuras gerações. E é, justamente nesse determinado tempo histórico que o novo contrato social contribui para diminuir o humano e excluir mais e mais a raça negra que se constitui a grande maioria da população mais pobre desse país.

2.2 RACISMO E ESCRAVIDÃO NO RIO GRANDE DO SUL: APORTE NECESSÁRIO PARA ANÁLISE

Dentro do espaço/tempo desse estudo, é preciso que se pontue ainda algumas questões da cultura e da economia gaúcha, relacionando-as com os negros, para uma análise histórica acerca das extensões que englobam a Política de Ação Afirmativa no Sul do Brasil. Essas questões se interligam aos primeiros estudos teóricos sobre os negros

abordados por Schwarz (1993), somados ao estudo de histórico de Cardoso (2003) e das dimensões branquitude e branqueamento de Bento (2002) cujas contribuições ajudam a desvelar aspectos morais/psicológicos os quais tecem os fios que engendraram a visão que o gaúcho tem sobre os negros.

Cardoso (2003), ao se debruçar sobre o capitalismo e a escravidão no RS, vai refutar a concepção de que o Rio Grande do Sul teve uma formação democrática e anti-racista trazendo à tona que o Estado teve uma formação social nos moldes de uma estrutura patrimonialista, com a construção de arranjos e posições que não foram igualitárias na estrutura desse Estado. O esqueleto social formado pretendia a dominação e a subordinação dos negros, inferindo uma desigualdade nas relações sociais. Junto ao arbítrio e à força bruta. Essa submissão imposta à raça negra visava à conservação da ordem hegemônica.

A sociedade escravista se deteriora a partir de 1872 na cidade de Desterro no Estado da Paraíba e a sociedade de classes emergente vai constituir traços da sociedade escravocrata. Devido à ausência de grupos que elaborassem uma crítica à escravidão e propusessem soluções para o ex-escravo, a coisificação do mesmo estava na alma, na cultura da sociedade e do próprio escravo. A falta de auto-estima, de autoconfiança e de auto-respeito vai impactar o reconhecimento social da raça.

No Rio Grande do Sul, a sociedade rural se caracterizava pelo seu caráter latifundiário e escravista. Diferentemente da organização econômica e social de Santa Catarina que não teve nem o caráter latifundiário nem se utilizou de escravos em larga escala. Esse aspecto econômico diferencia um pouco o papel do negro na sociedade de classes no RS. O desenvolvimento da economia não se deu unicamente pela utilização expressiva da mão de obra escrava, mas resultou também na intensificação da atividade comercial que desempenhou nas cidades igual papel que as instâncias exerciam na parte da economia ruralista, ou seja, a função de ser um núcleo dinâmico da acumulação de riquezas.

O valor do comércio foi responsável pela utilização de negros no Rio Grande do Sul, mas essa não se estabeleceu apenas ao mundo rural. Os escravos foram aproveitados também nos serviços domésticos e nos artesanatos do meio urbano. A importância do negro no sistema artesanal urbano se revestiu de grande significação para *integrar* o negro à sociedade de classes. Para Ribeiro (2011), na cidade a atuação dos ex-escravos era

vistanos ofícios e serviços ligados ao comércio e mercadorias, porque estes eram realizados somente por negros. Porém, apesar do negro *urbano* ter conseguido uma *ascensão* social devido a sua atividade artesanal na cidade – fazendo parte, então, de uma camada social intermediária – o mesmo se isolava dos demais negros que sofriam maior discriminação.

Sob a luz desses interesses, infere-se que as relações raciais e sociais no Rio Grande do Sul não se fundamentavam igualmente. Nesse sentido, afirma-se que o equilíbrio existente na sociedade gaúcha durante o período que vai do século XVIII ao início do século XIX foi assinalado pela existência de formas autocráticas para a conservação do controle social. Dessa forma, o sistema de mando autocrático que havia no RS se fantasiava como sendo um processo “... de ajustamento e de adaptação que se desenvolveram diante das condições políticas, econômicas e sociais que definiam e limitavam as possibilidades de atuação social dos habitantes da região sulina” (Cardoso, 2003, p.109). Sendo assim, entender a sociedade rural gaúcha como sendo, *a priori*, democrática demonstra o falso padrão de relação inter-racial que ela incorporou, pois toda reconstrução do passado rio-grandense em termos da sociedade rural democrática buscou, ao mesmo tempo, glorificar o branco-senhor, bem nascido, magnânimo, em face do negro, e considerar o negro como sendo realmente inferior.

Inserido na ordem patrimonialista estruturada pelo arbítrio e a violência o negro tinha o seu estatuto de humanidade plenamente arruinado na sociedade gaúcha. O escravo era considerado como coisa e também se auto-representava como um ser incapaz de ações autônomas. Pode-se perceber que, nessa perspectiva, ocorre um abalo moral e uma desconstrução social para os escravos. Cardoso (2003), salienta como a dimensão da moralidade foi eficiente no não reconhecimento dos negros escravos como pessoas humanas.

No que tange a aspectos do pertencimento social, moralidade e reconhecimento de raça, para Bento (2002) as dimensões branquitude e branqueamento no Brasil contêm aspectos subjetivos e concretos dentro das relações que envolvem o negro e o branco. Ambos os termos acabam por reforçar a reprodução do racismo brasileiro. O termo branquitude, remete aos traços da identidade racial do branco no brasileiro sob a perspectiva da ideia de branqueamento. O branqueamento aponta diretamente para o negro que se vê descontente e desconfortável pela sua condição, procurando, então

miscigenar-se com o branco para diluir suas características raciais.

Nesse contexto, o branco pouco aparece, mas se torna visível, na sua condição de branco, como objeto de desejo e inveja universais. Para a autora o branqueamento é uma dimensão que foi utilizada e inventada pela elite branca do Brasil que saiu do legado da escravidão com uma herança simbólica positiva. Tal herança é imperativa ao grupo branco no que diz respeito à maneira com se reconhecem, se fortalecem e solidificam sua auto-estima, e, portanto, importante também para que o mesmo consiga manter seus privilégios. Para Bento (2002), a branquitude vai impactar até o pensamento do branco mais progressista:

Assim, o que parece interferir neste processo é uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil. E, à medida em que [...] fomos ministrando cursos ao movimento sindical, tornou-se mais aguda a percepção de que muitos brancos progressistas que combatem a opressão e as desigualdades silenciam e mantêm seu grupo protegido das avaliações e análises. Eles reconhecem as desigualdades raciais, só que não associam essas desigualdades raciais à discriminação e isso é um dos primeiros sintomas da branquitude. (BENTO, 2002, p. 26).

Para Bento (2002), a pobreza tem cor, pois os negros têm déficits nas várias dimensões da vida como na educação, na saúde e na renda, porém essas considerações não são expostas, camuflando-se e limitando-se a classe social. E por esse silêncio que não é permitido recompensar os negros, não reconhecer a exploração e taxar a Política de Ação Afirmativa como sendo protecionista.

No processo histórico brasileiro, a escravidão engendrou uma intensa arbitrariedade para com os negros, fazendo com que houvesse, não somente, a coisificação subjetiva desse segmento, mas também acarretou ao próprio ex-escravo uma auto-concepção moral que negava a própria vontade de libertação bem como a vontade de se representar e pertencer como homem. Para explicar um processo tão brutal de não reconhecimento que se abatia sobre a raça negra, Ribeiro (2011), afirma que esse ocorreu devido ao progresso de socialização e expectativas que se formavam em torno de seu comportamento e à vigilância estrita a que estavam submetidos. Aponta, dessa forma, todo o maquiavelismo da escravidão no Rio Grande do Sul que se alicerçou desde a infância dos negros, ou seja, quando se inicia o processo de socialização humana:

Do ponto de vista da percepção social do senhor a reificação do escravo era total. A descrição das relações entre a criança escrava e o filho do senhor indica a que as técnicas socializadoras do sistema escravocrata permitiam que os senhores mantivessem atitudes e orientassem as ações a partir de normas que implicavam a despersonalização do escravo. A violência, a falta de respeito à pessoa do escravo reveladas pelo comportamento senhorial (que eram requisitos para o funcionamento do sistema de produção escravista) podiam efetivar-se e justificar-se diante dos mores senhoriais graças à reificação prévia do escravo: desde criança o senhor regulava suas expectativas considerando o escravo como um ser incapaz de vontade, objeto de toda sorte de caprichos e perversidades (CARDOSO, 2003, p.176).

As crianças brancas desde cedo eram socializadas no sentido de não reconhecerem os escravos negros como pessoas humanas com vistas a reproduzir um sistema social tão brutal. Tal ação, mais bestial em relação ao negro ocorria, sobretudo, no âmbito das charqueadas, nas quais eles tinham um processo de socialização parcial responsável apenas pela assimilação de técnicas, normas e valores que apenas davam condições de executarem o rude trabalho muscular das fazendas e do charque.

A questão ideológica se evidencia, portanto, dentro dessa sociabilidade burguesa/oligárquica desde a infância. Pode-se inferir que, numa perspectiva Marxiana, a ideologia tem como função a criação de uma consciência fictícia da realidade. A ideologia, nesse aspecto, vai se constituir num caldo de valores, crenças e ideias que circulam dentro da sociedade e impõe a mesma uma visão de que todos são partícipes e podem usufruir da produção social. Por esse viés, a ideologia que ascende da obra de Freyre (2003), traz um retrato harmônico entre o senhor de escravo e o negro dócil oculta os pontos nodais da exploração e dos maus tratos, formando as bases ideais da classe dominante, fazendo com que cada sujeito permaneça na sua posição social sem contestação.

Para Cardoso (2003), havia, apenas, nas cidades um caráter mais *ameno* nas relações entre brancos e negros. Isso ocorria, por exemplo, em relação ao escravo-artesão, ao contrário daqueles radicados no âmbito rural, os quais apenas exerciam atividades cuja ação dependia exclusivamente da força muscular, exercia uma atividade diferenciada em relação aos outros escravos. O negro artesão possuía mais habilidade, o que possibilitava a ele condições de ordem material e moral diferenciadas em relação ao radicado no campo. Para Ribeiro (2011), a ação diferenciada do escravo-artesão trazia como consequência a possibilidade do reconhecimento da existência do estatuto de pessoa humana.

O tratamento diferenciado dispensado ao escravo-artesão também era feito com o

escravo doméstico, como ocorria no restante do país. A consideração dispensada aos escravos de casa era menos brutal em comparação com aquela dispensada aos escravos das charqueadas. Existiam, para Cardoso (2003), três tipos de escravos na sociedade gaúcha. O escravo das fazendas e charqueadas, o escravo doméstico e o escravo-artesão. Desses, apenas o escravo-artesão conseguiu completar de forma insipiente o seu processo de socialização a ponto de conseguir se auto-reconhecer e ser reconhecido como ser humano. Assim, ele pôde lutar pela sua inserção na nova sociedade de classes.

O insucesso do regime escravocrata no Sul, em meados de 1830, deu-se em virtude de dois fatores cruciais: a abolição da escravatura e a imigração. A transição para o trabalho livre (ou não-escravo) foi muito lenta, tendo um marco convencional em 1850, ano da proibição do tráfico negreiro em nível mundial.

O sistema escravocrata capitalista de produção, para Cardoso (2003), se encontrava em desvantagem em relação à nova produção capitalista assalariada (escravos assalariados), o que gerou uma contradição no desenvolvimento das forças produtivas, colocando em cheque o término da escravidão, a fim de contribuir para a formação plena do sistema mercantil-industrial capitalista. Manter o trabalho escravo traria consequências negativas para o sistema. Primeiramente, o charque importado, que era produzido por mão-de-obra assalariada, se constituía numa concorrência. Os concorrentes platinos produziam em condições econômicas vantajosas ante a produção gaúcha. Seguidamente, os saladeros (produtores de charque) se utilizavam de mão-de-obra assalariada, o que gerava mais lucro do que a produção escravocrata sulina de charque e couro, sendo impossível ao Rio Grande do Sul, concorrer em condições normais de mercado.

A produtividade do trabalho assalariado era maior do que a do escravo, além desse último não contribuir à divisão do trabalho e ao incremento da técnica de produção. Sendo assim, o sistema escravista estava fadado ao fracasso no momento em que competia com economias organizadas sob as bases do trabalho livre. Em virtude disso, o abolicionismo no Rio Grande do Sul funcionou como um processo de *falsa consciência*, na medida em que suas ações foram feitas conforme com os interesses da economia escravocrata que estava sendo derruída. Além disso, o abolicionismo não modificou a representação social gerada pelos senhores (homens brancos livres) sobre os escravos. Desse modo, o negro liberto permaneceu na consciência e no comportamento dos homens brancos representado como *coisa*.

Tal processo também ocorreu devido a forma de organização dos escravos negros na sociedade gaúcha, que os estruturou em três tipos de funções: o negro das charqueadas, o das estâncias e trabalhos domésticos e os negros-artesãos. O trabalho especializado realizado pelo escravo-artesão foi responsável por retirar do trabalho escravo o seu caráter anti-humano que era característico do trabalho escravo resumido à aplicação exclusiva da força muscular bruta. Com isso, agindo como não-escravo, o negro podia desenvolver alguma consciência crítica e o branco podia perceber, na própria ação dos escravos, as contradições encerradas nas representações que construía sobre o negro-escravo.

Como demonstrou Ribeiro (2011), havia uma internalização reificada da imagem construída pelos brancos em relação aos escravos, sem um estatuto de humanidade. O que se tornou responsável por uma constituição extremamente deletéria da sociedade de classes que substituiu a sociedade escravocrata no Rio Grande do Sul:

quanto ao comportamento dos ex-escravos: a vadiagem progride desenfreadamente; o abuso da aguardente marcha a par com a degradação moral; a prostituição toma proporções inquietantes e o pauperismo aumenta com esse grande número de indivíduos que, lançados de chofre em um meio muito diferente daquele em que viviam e cercados de novas e urgentes necessidades, estragam-se pela maior parte na orgia vegetando em lastimável miséria, onde fatalmente perecerão, arrastando a sua descendência (CARDOSO, 2003, p.312).

Se não pactuassem desses feitos tinham como *opção* se rebelarem contra tudo que o trabalho desqualificado pela escravidão significava, o que fazia com que os mesmos vivessem na ociosidade e no desregramento. Desse modo, consegue-se compreender como a falta de auto-confiança, auto-respeito e auto-estima foi fundamental para a exclusão de grande parte dos negros na nascente sociedade de classes.

O ato de revolta contra a ordem vigente significava a condenação à miséria e a condições morais subumanas de vida. Ribeiro (2011), refere que esta nova fase representou uma (re) significação do preconceito sobre o negro, que passou a ser taxado como ocioso e a agir dessa forma. A partir do início da sociedade de classes, o problema do negro aparece como um dado fundamental. Nesse sentido, na sociedade de classe nascente havia evidentes atribuições negativas aos negros, pois os brancos isolavam certos aspectos do comportamento dos negros das condições que os produziam, passando a encará-los como atributos invariáveis da natureza humana deles. Havia o objetivo de impedir que os negros participassem juntamente com os brancos dos benefícios da ordem

formalmente democrática que havia sido instaurada, como fica evidente no impedimento de frequentarem as mesmas escolas ou dançar nos mesmos salões.

O processo de exclusão dava-se também em âmbito oficial, precisamente nas repartições públicas. Havia a fraude nos concursos públicos para que os negros não alcançassem as posições de maior prestígio e remuneração no serviço público e não conseguiram constituir um posicionamento crítico sobre o racismo que sofriam:

Os negros acabaram por aceitar a representação que os brancos faziam deles e a legitimidade da ideologia da “sociedade sem preconceitos” que lhes foi imposta. Não era o branco que era arrogante, mas o negro que era humilde; não havia falta de oportunidades sociais para o negro trabalhar, o negro é que era tímido ou vagabundo; não era o branco que evitava socialmente o negro, era o homem instruído que não podia conviver com o negro braçal; O grande espoliado transformava-se no responsável pelo “estado de acabrunhamento” cujos efeitos mascaravam tão fortemente a personalidade-status do homem negro que, no presente, quase todos se definem como vítimas de um terrível “complexo de inferioridade”, “complexo de negritude”. Alienação mais completa seria impossível: aceitaram a imagem do negro e a ideologia da convivência inter-racial desenvolvidas pelos brancos; e definiram como projeto a inautenticidade, motivados pela ideologia do branqueamento (CARDOSO, 2003, p.324).

O negro liberto em 1884 estava despossuído de condições materiais objetivas, críticas e morais para poder ascender socialmente. No que tange a maneira como se rebelavam da opressão, infere-se, na obra de Cardoso (2003), que aqueles os quais não aceitavam trabalhar de forma árdua e penosa como quando eram escravos, acabavam vivendo de forma ociosa e desregrada. Dentro dessa perspectiva, muda-se a forma como eram vistos e se (re)significou o preconceito em relação aos negros. A ociosidade que era revolta passou a ser vista como algo inerente da natureza do negro.

Apesar de toda situação adversa, houve a organização de grupos negros responsáveis por atenuar a situação da comunidade negra na sociedade de Porto Alegre. Mesmo com essa reação de alguns grupos minoritários oriundos da ação como artesãos durante o regime escravocrata, os canais de ascensão do negro, entretanto, eram socialmente regulados pelas camadas dominantes brancas, que os impedia de frequentar escolas, clubes e repartições públicas. Apesar de que os negros porto-alegrenses almejassem melhores posições dentro da sociedade, suas histórias de vida – que abarcavam não só sua condição econômica precária, mas também os desvalios advindos da sua cor de pele – faziam com que os mesmos almejassem melhores condições sociais para suas próximas gerações. Os negros formavam, portanto, uma classe à margem, uma

subclasse em que o fator moral foi um elemento central para constituí-las.

Num exercício dialético, se aproximarmos o materialismo histórico de Marx, pode-se inferir que a essência humana não é definida previamente. Primeiramente, o homem existe e depois se define e permanece em constante construção. Sendo assim, o homem não é um ser circunscrito em que seu espírito se manifesta. A formação do homem vai se construir numa determinada sociedade que é composta por aspectos econômicos, políticos e sociais.

A moral advém da ideologia, sendo essa última resultante das relações sociais as quais se estabeleceram politicamente na sociedade. Sendo assim, a desconstrução do negro como sujeito de direitos e o racismo são construções históricas. Para Chauí (2008), em sociedades classistas, em que uma classe explora a outra, as ideias vão ocultar o real dessa mesma relação, consonantemente com Marx, enraizando na sociedade Brasileira, a ideologia do negro como ser que deve ser temido, que é inferior.

Nos achados de Cardoso (2003) pode-se afirmar que a moral manteve a sociedade consolidada, validando, portanto, a hegemonia branca. Esse maquiavelismo era corroborado pelos primeiros estudos sobre a raça negra feitos pelos teóricos brasileiros: Schwarcz (1993), refere que, após a abolição da escravatura, houve no Brasil a incorporação das teorias raciais europeias, as quais impactaram a visão do negro pelo negro, e do negro pela sociedade: Como uma sociedade com grande população negra passa a se enxergar frente às ideias Europeias?

Schwarcz (1993), aborda a base cultural brasileira, o ponto de partida das instituições, suas estruturas e funcionamento, discorrendo o que ocorreu com a vinda da família real portuguesa para o Brasil com objetivo de reproduzir a vida de Portugal. Nessas recém-formadas instituições, como por exemplo: a Imprensa Régia, a Biblioteca, o Real Horto e o Museu Real, se tinha um núcleo reprodutor da cultura portuguesa. Os primeiros pensadores brasileiros se deparavam constantemente com o espelhamento da cultura portuguesa. Após a independência e a criação da primeira escola de direito é que se pode afirmar que o Brasil tem um crescimento na sua elite intelectual, pois estava, então, afastado da tutela portuguesa.

Consonantemente com a assinatura da Lei do Ventre Livre (1871), a década de 70 (era da eletricidade e do vapor) foi reconhecida por Schwarcz (1993), como sendo a década que substituiu um século e, o ponto econômico migra da região nordeste para o sudeste fazendo com que houvesse uma diversificação das instituições. Sendo assim, a elite

intelectual foi atuar em áreas distintas, como as escolas de direito em Recife e São Paulo. Os debates sobre a nova mão de obra imigrante começaram a ser alinhados nessa época e a incorporação das teorias estrangeiras foi intensa nesse mesmo período. O discurso evolucionista passou a ser utilizado para analisar a sociedade e estabelecer as diferenças sociais. Nesse momento o negro passou a ser o objeto da ciência que os definia como diferentes inferiores e como uma classe perigosa.

Os modelos evolucionistas⁴ e social-darwinistas eram empregados para justificar práticas de dominação imperialistas. Os novos cientistas queriam desmitificar a ideia de que o Brasil estava se tornando uma nação mais moderna e a perspectiva higienista propunha separar a loucura e a pobreza. Conforme Schwarcz (1993), em meados do século XIX surgiu um pessimismo científico acerca da miscigenação que passou a ser a justificativa política necessária para validar os problemas da sociedade brasileira. A elite intelectual se dividia entre os profissionais da ciência e os homens das letras. Cabia aos primeiros participar da busca por solução dos problemas do Brasil e lutavam por esse engajamento, porém esse *interesse* ocultava o desejo que tinham de ditar as regras sociais.

Embora a Europa já tivesse ultrapassado as doutrinas evolucionistas/darwinistas, no Brasil, esses princípios eram aportes teóricos perfeitos para determinar a raça negra como inferior a branca. Sendo assim, entra-se novamente na seara do axioma que vai empoderar a raça branca em detrimento das demais, legitimando a supremacia branca no campo da totalidade social dando origem à discriminação racial.

Para Bento (2002), a discriminação racial extrapola o preconceito como o desejo de permanência do poder. Outro fator importante que afeta até mesmo as pessoas mais progressistas como aquelas pessoas brancas, defensoras da justiça social, a aceitarem injustiças com os negros é a necessidade de pertencimento social e a identificação com o próprio grupo branco, já que a nossa identidade se liga à identidade social do grupo ao qual fazemos parte. Está na *alma* proteger seu próprio grupo, pois os valores são os mesmos. A moral de cada grupo é importante dimensão da exclusão, pois os excluídos moralmente vão estar psicologicamente distanciados do grupo que os excluem. Além disso, os excluídos moralmente serão vistos como sem valor, indignos e passíveis de exploração.

⁴ Teoria elaborada e desenvolvida por diversos cientistas para explicar as alterações sofridas pelas diversas espécies de seres vivos ao longo do tempo, em sua relação com o meio ambiente onde elas habitam. O principal cientista ligado ao evolucionismo foi o inglês Charles Robert Darwin (1809-1882), que publicou, em 1859, a obra sobre a origem das espécies por meio da seleção natural ou a conservação das raças favorecidas na luta pela vida, ou como é mais comumente conhecida: A Origem das Espécies.

Pode-se perceber um componente que, segundo Bento (2002), é narcísico: a colocação do grupo branco como sendo o sonho ideal de condição humana, o que explica a propaganda com brancos e a ideia da família branca como sendo um sonho a ser alcançado. Segundo a lógica narcísica Bento (2002), refere Freud: o narciso pensa que tudo o que é diferente é passível de aversão. Destaca-se, com a mesma autora, outro importante ponto que está na gênese da exclusão também trazido por Cardoso (2003): o medo. O medo do diferente, no caso do Brasil é apontado pela autora como sendo o medo ameaçador da onda negra em um país não branco. Assim, o medo assolou o Brasil após a libertação dos escravos, pois não se sabia o que aquela população miserável e judiada pelos brancos poderia fazer de mal à sociedade. Investiu-se na imigração de brancos Europeus como também foram criados cárceres para os negros *vagabundos*: ao negro coube tal legado. Cabe aqui a contribuição para um resgate histórico que possibilite elucidar os motivos de tantas injustiças.

2.3 ESTUDOS SOBRE A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NO SERVIÇO SOCIAL E A CONTRIBUIÇÃO DO DIREITO

A defesa pela inclusão e permanência dos alunos negros cotistas dentro da universidade importa a todos os assistentes sociais que balizam as suas ações pelo que foi estabelecido no seu código de ética profissional, Lei 8.662/93. Nessa instrução, destacam-se dois princípios fundamentais: o item V, que institui um posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; e o item VIII, que designa a opção do assistente social por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero. Portanto, os assistentes sociais vêm contribuindo através de suas pesquisas no âmbito das políticas de inclusão nas universidades.

Na busca iniciada em 2017, o Serviço Social apresentava primeiramente 134 trabalhos referentes aos descritores: ações afirmativas, ensino superior e negros. As áreas de concentração da busca as quais podem ser consonantes com a proposta de estudo aqui realizada foram: serviço social, política e processos sociais; serviço social e política social; políticas sociais e movimentos sociais, sociabilidade e serviço social. No segundo filtro,

pode-se afirmar que 17 trabalhos cujas palavras-chave englobam o ensino superior, política de cotas e política de assistência estudantil e ações afirmativas, abordam a temática das dessa pesquisa:

A tese de Pereira (2009), intitulada: *Ações afirmativas nas universidades públicas: aportes necessários ao debate da política de cotas*, realizado em 2009, objetiva contribuir com o debate sobre a política de cotas nas universidades públicas brasileiras que, apesar de recente, abarca fragilidades, pela conclusão do autor.

Já o estudo de Almeida (2011): *Mulher negra militante: trajetórias de vida, identidade e resistência no contexto da política de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, contribui para a compreensão do alcance do protagonismo político das mulheres negras militantes (estudantes beneficiárias do programa de ação afirmativa da UERJ). O estudo concluiu que a experiência das entrevistadas fora permeada pela violência racial.

Janoario (2013) em sua tese: *A coragem da verdade: acesso, permanência e política de ação afirmativa para negros na Universidade Federal do Rio de Janeiro na visão dos gestores*, analisa o processo de implementação das políticas de ação afirmativa para negros (as) na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Evidenciou-se, desse modo, que qualquer menção às cotas para negros (as) gerava polêmica e, que, ainda havia discursos impeditivos no que se refere a debater as formas alternativas de se olhar para negritude.

Salvador (2008) buscou responder a algumas questões pertinentes ao programa de ação social desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Sua tese: *Ação Afirmativa no Ensino Superior: Estudo da Política de Inserção de Alunos Pobres e Negros na PUC-Rio*, procura compreender dois aspectos: a gênese do programa afirmativo e o impacto desse programa na vida dos alunos beneficiados. Na conclusão é possível observar que a política de ação afirmativa atingiu não só os alunos e suas famílias, mas também vem contribuindo para a consolidação de um espaço universitário mais diverso, com a formação de uma nova composição do corpo discente proveniente de classes populares e com a conformação de um campus mais diversificado e mais democrático.

Barros (2009) discorre na sua dissertação: *As ações afirmativas na UERJ: trajetórias sociais e perspectivas dos estudantes cotistas no desafio do acesso à universidade*. A pesquisadora discorre sobre o perfil da política de ação afirmativa através dos relatos dos alunos cotistas. Problematisa os eixos do debate tais quais: raça, acesso e permanência

na universidade. Concluiu através das entrevistas realizadas com os sujeitos pesquisados que a universidade aparece como sendo uma saída da exclusão intelectual e a mobilidade racial aparece camuflada pela justiça social, pois o estudo vai propiciar melhores postos de trabalho e, portanto, diminuir a desigualdade social.

Glória (2006) realizou o debate das Políticas de Ações Afirmativas, no Brasil, destinadas à população negra. A reforma da educação superior, colocada em prática pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, serve de suporte a reflexão, e, tem como hipótese que o acesso à Universidade não garante ingresso no mercado de trabalho e tampouco reduz as disparidades, no interior das classes sociais. Glória, na sua dissertação *Políticas de Ação Afirmativa para negros: novas respostas para antigos problemas*, de 2006, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, resgatou as formas manifestas das desigualdades entre as classes sociais, elucidou as estratégias utilizadas pela elite para a sua manutenção e reprodução. Para a autora, a implementação de políticas universais é capaz de contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Mendes (2007) na sua dissertação de 2007 intitulada: *Nem tudo para os brancos, nem tudo para os negros: Ação Afirmativa no ensino superior e os direitos de cidadania no Brasil*, aborda a implementação das políticas de ações afirmativas, nas universidades públicas estaduais e federais. Nos seus achados de pesquisa, aponta o caráter emancipatório, promotor dos direitos de cidadania e democratizante do espaço universitário.

Costa (2014), em seu estudo de mestrado: *Ensino superior, desigualdades e democratização: um estudo sobre a inserção dos estudantes ingressantes por reserva de vagas na Universidade Federal do Rio de Janeiro*, busca discutir o tema da inserção dos discentes ingressantes pela reserva de vagas nessa instituição, no ano de 2012, enfatizando a vivência de tais estudantes no interior da universidade. Para autora, a Educação é um importante direito social, mas ao longo da nossa história da Educação, o que se percebe é uma trajetória de desigualdades, vivenciada pelos diferentes grupos sociais, no que diz respeito ao acesso e permanência. Assim, a implementação das ações afirmativas, traz uma nova dinâmica às universidades, pois altera o perfil do corpo discente e avança no processo de democratização do acesso a graduação. Entretanto, o estudo mostra que só o acesso não basta, deve-se avançar em relação à permanência possibilitando a real democratização do ensino.

Silva (2014) estudou, na sua dissertação: *A Implementação da Lei das Cotas e a Discussão da Política de Ações Afirmativas no IFRS*. A identificação e análise da adoção de ações afirmativas frente à diminuição da desigualdade racial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul constituem o cerne dessa pesquisa, cujo objeto foi analisar o impacto e a implementação dessa política no IFRS na perspectiva de diminuição da desigualdade racial. Os resultados mostraram que a utilização de cotas nos vestibulares de 2013 e 2014 trouxe um aumento significativo de estudantes negros e em situação de vulnerabilidade socioeconômica, bem como a necessidade imediata de formação e capacitação dos servidores que executam a lei no cotidiano. Desvela que a adoção das ações afirmativas não é consensual no âmbito da instituição. Ainda que realizadas de forma pontual e sem sistematização adequada, a adoção da PAA perpassa dois direitos fundamentais: direito à reparação e direito a condições mínimas de equidade no corpo discente de uma instituição pública.

Do escravismo às políticas de ações afirmativas: o negro cotista na Universidade Federal de Juiz de Fora, dissertação elaborada por Vieira (2014), se propôs uma discussão a respeito das relações raciais do Brasil e as políticas de ações afirmativas com foco na experiência vivenciada pelos alunos negros beneficiados pela política de reserva de vagas da Universidade Federal de Juiz de Fora. Apresenta a origem das desigualdades sociais no Brasil, tendo como pano de fundo a discriminação racial. Vieira (2014), desvela os números das desigualdades sociais e econômicas, o que opõe negros e brancos, como também refere às políticas de ações afirmativas no país, considerando o percurso histórico e político da constituição desta política, focalizando a política de cotas como forma de acesso ao ensino superior público. A pesquisa dá voz aos alunos negros cotistas permitindo uma reflexão sobre como os mesmos estão vivenciando suas graduações.

Lima (2008) em: *Cotas: uma política de inclusão*, discorre sobre a política de inclusão para o acesso ao Ensino Superior. Tem como objeto de estudo o regime de cotas para o ingresso ao ensino, sua eficácia e permanência. Analisou alunos que são prounistas, da Faculdade de Direito de Franca, aos quais as bolsas são importantes para que não abandonem a universidade. Já os alunos cotistas do Centro Universitário Uni - FACEF (entidade municipal autárquica regida pela Lei Municipal nº 6287; de 10 de novembro de 2004 - que estabelece cotas para afro-descendentes, portadores de necessidades especiais e estudantes egressos de escolas públicas) têm dificuldade em se manter na faculdade

devido a legislação garantir somente o acesso à Universidade. Muitos alunos não conseguem arcar com o custo das mensalidades.

Duarte (2013), em sua dissertação de mestrado: *A Assistência Estudantil e as Cotas Sociais nas Universidades Estaduais do Nordeste*, faz uma análise da assistência estudantil das universidades estaduais do Nordeste que têm as cotas sociais como critério de acesso dos alunos. O trabalho apresenta os resultados de um estudo qualitativo, baseado no materialismo histórico e dialético em que se realizou a leitura dos dados a partir das seguintes categorias analíticas: Educação superior, Cotas sociais e Assistência estudantil. Como principal resultado, o pesquisador observou que a implantação das cotas como mecanismo de acesso à educação superior não tem sido determinante para a forma de planejamento e execução da assistência estudantil nas universidades investigadas. Duarte concluiu que há falta de priorização com as ações de apoio à permanência discente no contexto das IES.

A tese de Ribeiro (2013), *Institucionalização das Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: percursos e estratégias – 1986 a 2010*, analisou os percursos e estratégias que se construíram para a institucionalização das políticas de igualdade racial no Brasil, no período de 1986 a 2010. A pesquisa teve por base a teoria social crítica, e foi consultada ampla bibliografia nacional, internacional, leis, discursos dos Presidentes da República, programas e projetos governamentais. Conta também com o estudo da produção científica e política do próprio movimento social. As análises teóricas e empíricas apontam que no período estudado, por parte dos governos, houve o reconhecimento da existência do racismo na sociedade brasileira e o reconhecimento da necessidade de sua superação. Dessa forma houve a institucionalização das políticas públicas de promoção da igualdade racial sob forma de ações afirmativas cuja institucionalização ainda não está consolidada, mas identifica mudanças sociais e políticas que traduzem uma maior conquista de direitos quanto à promoção de justiça sócio-racial.

Graeff (2014), na dissertação de mestrado *A política de assistência estudantil na universidade federal: da escola pública para o ensino superior*, aborda a temática da política de assistência estudantil na Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul. Versa sobre os significados da Política de Assistência Estudantil (PAE), sua materialidade, o direito à educação, a permanência na universidade e perpassa o debate das cotas, pois estudou a PAE para os alunos cotistas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com dados

quantitativos, fundamentada pelo método dialético-crítico e no materialismo histórico. Os resultados da pesquisa demonstram a instabilidade da Política de Assistência Estudantil que, ora garante a permanência do aluno, ora o exclui devido a inúmeros aspectos que condicionam a continuidade dos benefícios oferecidos, como a precariedade das ações que visam à permanência e o preconceito. A construção da Política de Assistência Estudantil se instaurou sob a influência de organismos internacionais, cujas lógicas concebem a educação como mercadoria, exigindo políticas sociais focalizadas. Dessa forma, a educação vai atender a demanda do mercado em detrimento de uma formação compromissada com a criticidade, bem como, a Política de Assistência Estudantil não vai abarcar a todos que dela necessitam para se manter na universidade.

Pereira (2014) tratou, na sua dissertação de mestrado, *O acesso e a permanência do aluno Prounista na universidade privado/filantrópica brasileira*, das políticas de assistência estudantil. A pesquisa teve caráter qualitativo, com aspectos quantificáveis e foi fundamentada pelo materialismo histórico. A pesquisa problematizou como as Universidades privado-filantrópicas da região metropolitana de Porto Alegre desenvolvem seus programas de assistência estudantil, no apoio ao acesso e permanência do aluno bolsista. Os resultados demonstram o quanto políticas, programas, projetos e serviços prestados pelas instituições nessas áreas ainda são incipientes e requerem investimentos, tanto no que diz respeito ao apoio ao aluno bolsista quanto à composição das equipes de trabalho. A garantia do acesso e permanência à educação, por meio de programas como o PROUNI, ainda são muito frágeis, pois as instituições, na maioria, norteiam suas ações em práticas estritamente administrativas, com vistas a atender às determinações legais, deixando para segundo plano os aspectos humanos, sociais e culturais importantes.

Ritter (2018), *A política de cotas na educação superior: as (a) simetrias entre o acesso nas universidades federais e o desenvolvimento social brasileiro*, estudou a política de cotas nas universidades federais a partir da promulgação da Lei de Cotas, em 2012, e sua relação com o desenvolvimento social do Brasil. É uma pesquisa qualitativa orientada pelo método dialético-crítico. Para a doutora, a política de cotas reflete tanto as pressões exercidas pelo movimento negro e pelos coletivos indígenas quanto à resposta do Estado às demandas do atual estágio do modo de produção capitalista. Logo, a política de cotas se relaciona com o desenvolvimento social no âmbito da sociedade capitalista brasileira, dependente, na medida em que proporciona mudanças sociais progressivas, do acesso às

universidades federais e engloba concomitantemente a concepção de capital humano e a ideologia racial do branco.

Vieira Júnior (2019), em sua dissertação de mestrado: *Contribuição à Análise da Aplicação da Política de Cotas Raciais no Ensino Superior*, de 2019, estudou o ingresso, a evasão e o desempenho acadêmico de estudantes negros que acessaram o ensino superior público e gratuito por intermédio das cotas raciais, na região sul do Brasil, no período de 2011 a 2017. Concluiu que o percentual de vagas reservadas para estudantes negros na região sul do Brasil dobrou durante o período de 2011 a 2017: reflexo da adoção da lei 12.711/2012 nas instituições federais. A princípio, o percentual de estudantes negros que ingressaram nas instituições analisadas, também aumentou significativamente, passando de 6% do total de ingressantes no período de 2011 a 2012 para 19% entre 2016 e 2017. Para o autor, a política de cotas raciais está inserida em um conjunto de contradições de direitos, conquistas e concessões.

Para fins de aglutinação das temáticas e categorias centrais das teses e dissertações do Serviço Social pesquisadas, pode-se perceber que os trabalhos de Pereira (2014); Graeff (2014); Duarte (2013); Silva (2014); Ritter (2018) debatem basicamente a Política de Assistência Estudantil e a permanência dos cotistas. Já os trabalhos de Pereira (2009), Ribeiro (2013); Lima (2008); Vieira (2014); Vieira Júnior (2019); Costa (2014); Glória (2006); Barros (2009); Salvador (2008); Mendes (2007); e Janoario (2013); e Almeida (2011), refletem mais especificadamente sobre a política de cotas raciais, sobre a vivência dos discentes e sobre a implementação da PAA nas universidades.

Percebe-se, pelos estudos do Serviço Social, que os pesquisadores são favoráveis à política de ação afirmativa enquanto resgate histórico, remetendo também as abordagens dialéticas que postulam as contradições inerentes das políticas públicas. Os alunos negros cotistas, oriundos de escola pública, pertencem a um estrato social diverso da elite que, por décadas, ingressava em massa na universidade pública e que há uma mudança no perfil da universidade federal, como também vem ocorrendo uma transformação paradigmática sobre a temática. No espaço do debate acerca das cotas, foram achadas contradições inerentes ao assunto. As visões perpassam desde a acolhida da PAA até mesmo a visão paternalista de alguns sobre as mesmas.

Dentro do materialismo histórico, é possível inferir que a PAA não está isolada de toda a totalidade social e vai se constituir muitas vezes como um ganho, um resgate

histórico com os negros, mas também como uma concessão do Estado. Mesmo que ocorra a inclusão de parcela da população negra na universidade pública, não se pode esquecer que parte do projeto político educacional brasileiro tem o intuito de manter uma ordem social determinada e também uma polarização das riquezas que se originam da força de trabalho. Por isso a educação superior vincula-se a preparar a mão de obra mais qualificada para o mercado.

Para que as classes sociais continuem a se configurar como tal, as instituições do Estado devem manter a ordem e a estrutura das mesmas como estão configuradas no sistema econômico vigente. Para (Bento, 2005 p. 166), “os lugares de poder são hegemonicamente brancos e a reprodução desses privilégios é quase automática”, sendo assim, mesmo com pelo menos sete décadas de ações afirmativas, para Pires (2013), a aceitação social dessa vai depender do critério utilizado para determinar o grupo social ao qual ela vai alcançar.

No Estado Democrático de Direito, pode-se admitir diferentes tratamentos a grupos desiguais desde que haja a comprovação da necessidade da sua utilização para garantia das condições materiais objetivas e simbólicas as quais garantam a dignidade do grupo em questão. Acerca de se dispensar, no Brasil, tratamentos positivamente diferenciados a segmentos populacionais vítimas de discriminação, a autora cita como exemplos:

- A Lei dos dois Terços, de 1930 que garantia a participação majoritária de trabalhadores brasileiros nas empresas estabelecidas em território nacional em razão da discriminação que os trabalhadores nativos sofriam em relação ao imigrante europeu;

- A Lei de 8112/90 garante cotas de 5% nas empresas e 20% nos concursos públicos para portadores de deficiência;

- A Lei 9504/97 que delibera um percentual variável entre 30% e 70% de participação das mulheres nas listas de candidatos de partidos políticos.

Ao observá-las, infere-se um ponto positivo: o reconhecimento da desigualdade se constitui elemento fundamental na maneira com que as pessoas vão olhar para o tratamento diferenciado da PAA. Apesar da difícil aceitação, o fato de ter em pauta debates sobre a PAA pode trazer possibilidades de desocultamento da opressão que os negros sofreram e ainda padecem nas inúmeras esferas das suas vidas, já que o infortúnio e a pobreza da população negra foram naturalizados e ratificados na formação sócio-histórica brasileira que os alijou e ainda os exclui.

Existe no Brasil uma suposta neutralidade, uma visão *daltônica* e uma indiferença face à identidade racial dos indivíduos, as quais produziram a naturalização da subcidadania e a pernóstica utilização de características étnico-raciais como mecanismos de exclusão. Para que se possa romper com essa pseudo-realidade é necessário que se compartilhe uma consciência de cor orientada à promoção da igualdade, cidadania e respeito dos estratos tradicionalmente não reconhecidos.

Nesse sentido, não se partilha da máxima de que não houve segregação legal no Brasil contra os não brancos, apenas os mecanismos normativos de segregação atuaram segundo uma lógica distinta daquela evidenciada nos regimes reconhecidos de apartheid como os vivenciados, por exemplo, nos Estados Unidos e na África do Sul.

Uma busca histórica nas legislações brasileiras permite que se perceba o racismo e o preconceito com a população negra, e, também a supremacia branca em seus postulados, como se pode ver nos exemplos abaixo:

- Lei 1.331 de 1854 que aprovou o regulamento para a reforma do ensino primário e deliberou o acesso à educação no ensino primário e secundário, traz no seu artigo 69: Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vacinados.

§ 3º Os escravos.

Atenta-se que a proibição ia além do acesso, pois proibia que os negros não fossem nem ao menos alfabetizados.

- Código penal da Primeira República, Decreto 847 de 11 de outubro de 1890 que pode ser entendido como o marco da criminalização do negro e da pobreza, dispõe no Capítulo XIII – Dos Vadios e Capoeiras:

- Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal. Trata-se de um regramento em que há perseguição cultural e social, pressupondo periculosidade na prática da Capoeira. Cria-se, dessa forma, uma legislação da segregação racial.

- Constituição Federal de 1934: assegurou pela primeira vez a proibição de privilégios baseados em cor, raça, classe, riqueza, crenças religiosas e/ou políticas, mas

por outro lado permite os estudos da eugenia.

Nessa perspectiva, a adoção de uma lei que permite estudos sobre a melhoria racial configura, por si mesmo, racista à medida que vai ao encontro da preeminência branca. Por outro lado, segundo Paiva, (2013), a nova Constituição de 1988 se alicerça após demandas reprimidas de 21 anos de ditadura militar. Seguidamente, o processo de redemocratização se deu junto às mobilizações sociais, o movimento Diretas Já, a reorganização partidária, e, culmina com a constituição supracitada reconhecendo direitos que até então, não eram adotados.

Para Andrade (2016):

No decorrer da última década, vimos uma profunda politização da temática racial no contexto brasileiro, movimento que veio ganhando forças desde o período de redemocratização do Brasil, projetando-se com mais vigor na arena política a partir de meados da década de 1990. Se, em momentos anteriores, a questão racial, mais especificamente da identidade negra, era amplamente compreendida dentro da perspectiva cultural de constituição do país, a partir do final do século passado, a mobilização da sociedade civil em grupos, associações e Organizações Não Governamentais de diferentes setores e movimentos sociais, acabou por acirrar as pressões populares por novos mecanismos de inclusão social e respeito às diferenças e especificidades de grupos marginalizados.(ANDRADE, 2016, p. 293).

Segundo o autor, devido a essas novas demandas por inclusão, a adoção de políticas focalizadas, ou seja, políticas destinadas a grupos com características específicas, foram dispositivos pensados aos quais visam promover equidade entre populações e grupos vulneráveis.

Para Pires (2012), as cotas permitem romper o silenciamento e a invisibilidade, indo além de se constituir mera fórmula abstrata de distribuição igualitária de posições. No debate, ouvir as vozes dos negros oportuniza o conhecimento de suas histórias, permitindo ao branco o pensar/repensar sobre os privilégios que seu grupo obteve dentro de uma sociedade que teve sua formação econômica enraizada na escravidão.

No período pós-ditadura, segundo Paiva (2013), o Brasil apresentava um cenário de enorme desigualdade social, principalmente na área da educação. Para Andrade (2016), o fortalecimento em defesa das políticas de ação afirmativa ocorreu em 1990, em meio aos movimentos sociais de negros, de mulheres e deficientes físicos (esses dois últimos sendo mais explicitamente beneficiados na Carta Magna de 1988), e do processo de redemocratização e da retomada de estudos raciais tanto pelos meios acadêmicos, quanto pela gestão pública.

No ano de 2001, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira a adotar a política de cotas no Brasil, associando o critério de escola pública e raça na reserva de vagas. A partir daí a polêmica em torno das cotas raciais na universidade espalhou-se pelo Brasil e confrontou-se diretamente com argumentos que rechaçavam a ideia, defendendo a inviabilidade legal (baseado no princípio da isonomia); a ilegitimidade de uma política que diferenciava a partir da cor/raça; e mesmo na incapacidade de operacionalização de tal política, considerando as características miscigenadas da população brasileira. (ANDRADE, 2016, p. 294).

O debate jurídico acerca das cotas acirrou-se com a adoção das cotas afirmativas. Antes era limitado a poucos autores os quais utilizavam na avaliação e na comparação o modelo Estadunidense. Defende-se constitucional e racionalmente a adoção do critério étnico-racial para a ação afirmativa, já que, quase metade da população brasileira composta por pretos e pardos sofre de mecanismos sociais de exclusão aos quais não são minorados pela igualdade formal do direito.

Outro fator que corrobora na defesa tange à existência de medidores que comprovam a disparidade da desigualdade entre brancos e negros consiste em que as desigualdades vêm se mantendo apesar do tempo e do processo de modernização do sistema produtivo e das instituições políticas e sociais do país. Por último, os maiores cargos ocupados, de maior prestígio e mais bem remunerados são ocupados pelas pessoas brancas. Segundo Paiva, (2013):

O ano de 2012 foi importante para a discussão que ocupa a esfera pública desde 2002, quando a UERJ e a UENF, no Rio, e a UNEB, na Bahia, implantaram o sistema de cotas para egressos de escola pública, negros e deficientes físicos. Em 2012, o STF considerou constitucional, por unanimidade, a adoção de cotas para negros na UNB e quando se analisam os argumentos arrolados nas decisões dos 11 juízes da Suprema Corte – a desigualdade étnico-racial, a discriminação racial, o reconhecimento das injustiças históricas, a reparação dessas desigualdades, ou, ainda, a necessidade da diversidade de classe e raça na universidade -, eles demonstram e traduzem a maturidade do debate a cabo na primeira década do século XXI. (PAIVA, 2013, p.41).

Os debates acerca do referido tema não perpassam apenas a dimensão do preconceito racial, pois adentram a esfera política e acadêmica, estimulando reflexões analíticas sobre a profunda desigualdade entre negros e brancos no Brasil. Essa discussão serve como mola propulsora para a busca de soluções as quais visem minimizar o abismo cultural, econômico e social entre negros e brancos no Brasil.

Para Andrade (2016), a percepção de política pública enquanto instrumento

resolutivo, utilizado pelo Estado, com vistas a reparar as deformidades socioeconômicas, tornou mais aguçada a discussão sobre as inter-relações raça e classe no Brasil, bem como sobre operacionalizá-la de forma eficaz a atingir uma população específica sem comprometer o direito de outrem. As ações afirmativas de cunho étnico/racial vão configurar-se de forma a reparar os danos materiais e simbólicos com vistas a integrar e acessar os negros em esferas sociais nunca antes alcançadas e podem ser classificadas, segundo Pires, (2012) das seguintes formas:

- Políticas repressivas – as quais visam criminalizar e punir atos racistas;
- Políticas de valorização – são as que objetivam ampliar a noção de reconhecimento através de do esforço da identidade e da construção de subjetividades;
- Políticas de combate à desigualdade – aquelas que adotam medidas que proporcionam igualdade racial em determinados setores;
- Políticas de combate ao racismo institucional – são as medidas que fortalecem programas de treinamento e educação sobre a discriminação racial para juízes, advogados, policiais e outros agentes da lei;
- Políticas de ampliação de espaços de interlocução e representatividade política – são as políticas que incentivam o empoderamento dos espaços tais quais: associações, movimentos populares e instituições que combatem o racismo.

Por sua vez, os ensaios de materialização de instrumentos de enfrentamento da desigualdade social no Brasil implicam em colocar em pauta o papel da educação nos processos de ampliação de oportunidades, e mobilidade social, estabelecendo a base das discussões nacionais em torno da educação pública. Considerando que a escola pública (uma das principais estruturas de perpetuação de hierarquias sociais, já que está posta e institucionalizada numa sociedade de classes e, dentro dela, como já referido, tem como função precípua a reprodução e perpetuação da classe hegemônica) abriga estudantes negros de baixa classe social que não usufruem das mesmas condições materiais objetivas e simbólicas as quais abririam caminhos para ascensão social que se iniciaria no ensino superior.

No âmbito social, convive-se com o argumento que defende apenas o critério pobreza para a cota racial, sem o pressuposto da raça. A aceitação da PAA depara-se, ainda, com perspectivas negativas sobre a mesma que se sobrepõem no senso comum, tais quais considerar os efeitos discriminatórios e o preconceito racial como algo natural,

mas que não tem mais tanto valor e força nos dias de hoje (afinal o Brasil não é racista). Outro ideário pejorativo tange a minimização dos efeitos estratificatórios de raça a um mero resíduo do passado escravocrata que não existe mais. A UNB e a UFRGS ao permitirem o ingresso por cotas raciais foram alvo de questionamento, pelo Partido Democratas, sob a Arguição de Descumprimento do Preceito Constitucional 186, de violarem os direitos fundamentais da CF/88 posto no artigo 5º e se alicerça na igualdade. Foram expostos perante a Corte Suprema os argumentos:

- O alcance do princípio da igualdade.
- Uso do critério racial para definir o grupo alvo da PAA.
- Miscigenação como marca da sociedade brasileira.
- Mito da democracia racial.
- A noção de meritocracia das sociedades contemporâneas.
- Diversidade e multiculturalismo.
- Violações históricas de direito e reparação.

A disputa em torno do princípio da igualdade vai impactar a postura do Estado frente aos sujeitos, pois ao mesmo tempo em que deve manter uma postura neutra e universalista, por outro, o faz olhar para as diferenças para combater as desigualdades. Porém, na contramão desse avanço, não se pode esquecer que a política universalista pautada na igual dignidade dos cidadãos, procedeu em uma política cujo conteúdo está ancorado na crença na igualdade de direitos e merecimentos.

A neutralidade em relação aos aspectos culturais e demais metas coletivas nutre um padrão de aplicação constante das regras que definem os direitos fundamentais e, isso acaba por fazer que as metas coletivas sejam desconsideradas. A PAA redefine a não discriminação fazendo com que as particularidades componham a base de um tratamento diferencial.

De acordo com Pires, (2012):

A Dra. Denise Carreira, relatora nacional para o direito humano à educação, defendeu [...] a necessidade da adoção das políticas afirmativas em conjunto com políticas sociais de caráter universalista para enfrentar as desigualdades raciais que marcam historicamente a educação brasileira. (PIRES, 2013, p.221).

Para relatora não se trata de esperar a melhoria da qualidade da escola pública para se alcançar a maior democratização do acesso ao ensino superior para populações negras,

indígenas e pobres, entre outras. É imperativo conjugar estratégias, ações e políticas que acelerem o processo histórico rumo a uma maior igualdade na educação brasileira e a superação de um modelo educacional ainda predominantemente eurocêntrico. É fundamental reconhecer que nenhuma política universal é igual para todos, ou neutra, quando falamos em desigualdades, argumento utilizado para questionar as ações afirmativas.

Toda política universal, contribui para a manutenção, o acirramento, ou para transformação das desigualdades entre grupos humanos, criando até verdadeiras violências institucionais justificadas por princípios ditos universais.

Nessa perspectiva a igualdade é assegurada nas suas concepções formal e material:

A primeira exige o tratamento igualitário dos sujeitos por parte do Estado em todos os momentos em que se estiver diante de atores sociais com relações equitativas de poder; à segunda, cabe atuar na promoção de relações equilibradas de poder através de políticas públicas destinadas a grupos em situação de vulnerabilidade política, social, cultural e econômica. Conjugam-se, nesses termos, uma igualdade que reconheça as diferenças e uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades. (PIRES, 2013, p.221).

O texto constitucional brasileiro é empenhado com a diminuição de todas as formas de desigualdade de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação. Houve uma opção muito evidente do Constituinte originário por identificar seus principais desafios sociais e proporcionar um fundamento normativo capaz de justificar a influência do Estado com vistas à superação das disparidades sociais.

A existência de enunciados de cunho universal não obnubila o compromisso com o amparo de grupos em situação de vulnerabilidade social e, portanto, esse reconhecimento consiste num avanço por parte dos operadores da justiça.

Os Ministros do Supremo Tribunal Federal, de maneira unânime, se propuseram a demonstrar o compromisso do texto vigente com a concepção de igualdade material, garantindo assim o mesmo tratamento para sujeitos em situação de igualdade e tratamento diferenciado para indivíduos em situação de desigualdade como condição necessária para promoção da isonomia. A comprovada vulnerabilidade de determinado grupo social, autorizaria constitucionalmente a adoção de políticas públicas específicas destinadas à sua superação. (PIRES, 2013, p.211).

Conforme afirmado pelo Egrégio Tribunal em decisão anterior envolvendo prática de racismo – Caso Elwanger, HC 82.424 QO/RS – o critério racial não é tomado em sua

concepção biológica, mas, sim, enquanto categoria histórica e social. Se a realidade brasileira testemunha o uso da raça na construção de hierarquias entre seres humanos, cabe utilizá-lo para desconstruí-las.

A constitucionalidade das cotas raciais foi ratificada pelo Ministro relator cujo entendimento incide sobre o fato de que, em sociedades contemporâneas que passaram pela experiência da escravidão, repressão e preconceito, foram partícipes da percepção depreciativa de raça com relação aos grupos tradicionalmente subjugados, a garantia jurídica de uma igualdade puramente formal acaba por sublimar as diferenças entre as pessoas, colaborando para perpetuar as desigualdades de fato existentes entre elas.

Os programas de ação afirmativa, (em sociedades em que há reduzido número de negros e pardos exercendo cargos ou funções de relevo, no qual esse segmento sofreu e ainda sofre discriminação histórica) são Instrumentos capazes compensar essa discriminação, culturalmente arraigada e praticada de forma inconsciente e à sombra de um Estado condescendente.

De acordo com Pires, (2013) o relator conceitua a justiça social como sendo mais do que a mera redistribuição de riqueza geradas pelo esforço coletivo, mas, sim, distinguir, reconhecer e incorporar à sociedade valores culturais diversificados, muitas vezes considerados inferiores àqueles reputados. Esse modo de pensar revela a fragilidade do argumento que entende ser a utilização exclusiva do critério social ou de baixa renda suficientes para promover a integração social de grupos excluídos mediante ações afirmativas, demonstrando a necessidade de incorporarem-se nelas considerações de ordem étnica e racial.

Essa categoria emergente, a justiça social, conceituada pelo relator, encontra afinidade com a teoria Rawlsina. Para John Rawls, a justiça social considera que a sociedade se estrutura de forma complexa, plural e com uma enorme diversidade multicultural, formada por habilidades naturais distintas e muitas vezes estão submetidas a condições de sobrevivência subumanas. As pessoas possuem oportunidades diferentes, de acordo com o nível cultural, social e econômico.

Rawls rejeita por completo o princípio da maximização da utilidade dada pelo utilitarismo, já que, para ele, essa ideia contradiz a base da democracia liberal. Para os utilitaristas, algo é justo se for aprovado por um espectador idealmente racional e imparcial que ocupa um ponto de vista geral e possui todo o conhecimento pertinente das

circunstâncias. Além disso, o utilitarismo sustenta uma busca de solução com aspiração científica para a questão da justiça. Rawls refere que o cerne de sua concepção contratualista de justiça é a estrutura básica da sociedade. Sendo assim, rejeita tanto a concepção utilitarista quanto a concepção libertária⁵.

Para o autor, justiça com equidade significa promover vantagens aos mais desfavorecidos e uma justa igualdade de oportunidades. Nessa linha de pensamento as instituições pertencentes a essa estrutura terão como papel principal garantir as condições justas no contexto social. Esse contexto opera como pano de fundo para os laços pessoais e para o desenvolvimento de relações cooperativas. Isso significa dizer que são necessárias certas condições objetivas para que as transações entre indivíduos se efetivem. Além disso, a necessidade em ter a estrutura básica como objeto também deve ser considerada em relação aos interesses dos indivíduos, já que, a forma institucional pela qual a sociedade se apresenta, bem como sua estrutura, limita e, conseqüentemente, de alguma maneira, determina o que os indivíduos são perante a sociedade.

Dessa forma, naturalizar as capacidades/fracassos/desejos e necessidades de cada um se torna superficial e insuficiente, pois todas essas dimensões individuais estão ligadas diretamente à estrutura básica. Sendo assim, não se concretizam desconectadas das circunstâncias sociais e estão vinculadas as atitudes sociais de ajuda e estímulo e as instituições encarregadas de seu aprendizado e de sua utilização. Rawls acredita que essas desigualdades poderão ser mais facilmente resolvidas se forem instituídos princípios adequados para regulá-las.

Consonante com Quintanilha, (2010) essa é a proposta da teoria da justiça de Rawls: reger “as desigualdades de perspectivas de vida entre cidadãos, resultantes das posições sociais de partida, das vantagens naturais e das contingências históricas”. Tem-se, dessa forma, uma teoria contratualista. O contrato entre Estado e as pessoas deveria ser justo, mas para tanto, se torna necessário que a vontade de todos os indivíduos envolvidos seja tratada igualmente. Para assegurar tratamento igual, as instituições sociais devem ser

⁵ A teoria libertária defende a existência de um estado mínimo, ou seja, atuante apenas em questões como garantir contratos, proteger contra ações fraudulentas, de força ou roubo. Segundo essa concepção, um Estado de maior atuação restringiria os direitos individuais. De acordo com Rawls, isso inviabiliza uma justiça equitativa, pois o contrato estabelecido estaria sujeito a condições aparentes de justiça, já que, seus princípios irão variar segundo as circunstâncias das relações estabelecidas. Conforme ele, se a estrutura não for convenientemente regulada e ajustada, o processo social não se constituirá justo, mesmo que aparentemente, em particular, ocorram transações justas e equitativas.

justas acessíveis e também devem redistribuir no que for necessário para que a sociedade progrida.

Portanto, o princípio da liberdade (garantidor das liberdades fundamentais em que se inserem a liberdade de pensamento, de votar e ser votado, da liberdade de expressão, da propriedade privada etc.) atende a premissa de que todos têm as mesmas necessidades para que possam exercer e usufruir da sua liberdade básica; já o princípio da igualdade recomenda que as desigualdades sociais e econômicas devem ser colocadas e minimizadas de tal modo que sejam consideradas como vantajosas para as pessoas dentro dos limites do razoável, e vinculadas a posições e cargos os quais sejam acessíveis a todos. Remete-se dessa forma a uma ideia geral de justiça em que os valores sociais devem ser distribuídos.

Os princípios da liberdade e da igualdade em Rawls, para Weber (2014) constituem o núcleo central da teoria da justiça de Rawls. Se apresentam conectados já na formulação dos princípios de justiça, assim como na própria concepção normativa de pessoa. Para Weber (2014), Rawls parte da tradição do pensamento democrático, ao entender os cidadãos como sendo pessoas livres e iguais. São livres na medida em que possuem *faculdades morais*, quais sejam, a capacidade de ter senso de justiça e de ter uma concepção do bem. Quando dotados dessas capacidades mesmo que no *grau mínimo necessário para serem membros plenamente cooperativos da sociedade*, eles são iguais. Possuir tais faculdades nesse grau mínimo forma a base da igualdade entre os cidadãos. É o que lhes confere o requisito de serem cooperativos.

Nessa lógica, os cidadãos são livres, pois são passíveis de rever e modificar suas ideias acerca do bem logo que motivos admissíveis os convencerem. Ademais, podem fazer reclamações e exigências legítimas às suas instituições em virtude da efetivação de suas compreensões do bem. O primeiro princípio de justiça, ao pronunciar os direitos e liberdades iguais, implica outro princípio, o que trata da satisfação das necessidades básicas dos cidadãos. Dado que essas condições são necessárias para a realização daqueles direitos, podem ser vistos como sendo um “mínimo existencial” que deverá ser garantido igualmente a todos.

Atualmente, esse é um dos conceitos fundamentais que integra o conteúdo do princípio da dignidade humana. Já, o segundo princípio destaca dois aspectos relacionados ao princípio da igualdade. O primeiro diz respeito à igualdade equitativa de oportunidades.

O segundo vai remeter ao princípio da diferença, ou seja, as desigualdades sociais e econômicas podem existir desde os menos favorecidos da sociedade sejam beneficiados. Uma sociedade justa não significa que todos sejam iguais. Todos os cidadãos devem ter chances equitativas de acesso aos cargos públicos, universidades, e posições sociais. Privilégios podem ser concedidos desde que isso resulte em benefício dos menos favorecidos.

Trata-se de uma concepção contratualista de justiça política em que as instituições sociais básicas devem ser organizadas respeitando a liberdade e a igualdade dos cidadãos. De acordo com Santa, (2008), na Teoria da Justiça como Equidade de Rawls, pode-se aceitar certa desigualdade desde que moderada pelo princípio da diferença, ressalvado o critério de reciprocidade, de modo que os menos favorecidos tenham meios suficientes para fazer uso inteligente e eficaz da sua liberdade com vistas a levar vidas razoáveis e dignas.

Dialeticamente, a teoria Rawlsiana da justiça distributiva, fundada na *estrutura básica da sociedade* necessária à justa distribuição dos bens sociais primários, significou importante contribuição para que se compreendam os arranjos decisórios das sociedades modernas, em especial sobre os valores que justificam a intervenção estatal na distribuição da riqueza social. Mesmo permitindo o viés do livre mercado, não rompendo com os mecanismos basilares da sociedade capitalista que estão seguros pelos processos exploratórios que advém da compra da força e venda do trabalho, a teoria de Rawls cobra ações do Estado para que o princípio da equidade se apresente, quando houver grandes desigualdades.

A contradição da teoria de Rawls incide nesse ponto: *não rompe com a estrutura hegemônica, mas por meio do princípio da diferença reconhece as desigualdades existentes na sociedade*, bem como impossibilita a exclusão por condições de gênero, classe e raça, tornando-se uma referência para a defesa das cotas raciais. Consonantemente, na linha da defesa das cotas, no campo do direito, vê-se em Schneider (2007), a defesa da PAA como sendo uma medida capaz de sanar débitos históricos das desigualdades sociais, já que o Estado se absteve de fazê-los.

[...] a marginalização política, social e econômica sofrida por determinados grupos de pessoas é resultado do fenômeno da discriminação. Este, por contar com caráter competitivo inerente aos homens, traz consigo um eterno conflito: sempre o interesse de alguns na promoção da igualdade será resistido pelas alternativas dos outros de manutenção da ordem vigente (SCHNEIDER, 2007, p. 68).

Segundo o pesquisador, o Estado deveria recuar da postura neutra e fomentar políticas sociais que mantenham uma equiparação entre os homens, já que muitos foram mantidos sob subjugação legal por parte desse Estado, como os escravos. O autor refere que o princípio constitucional da igualdade (substancial) seria a base para a promoção das políticas contra as desigualdades sociais: as ações afirmativas. Para o autor, a igualdade substancial refere-se à busca *pela igualdade de fato*, da efetivação e da concretização dos postulados da igualdade perante a lei (igualdade formal). Outro fator a ser considerado tange a ideologia da neutralidade Estatal, que se constitui congruente frente à política econômica neoliberal vigente que para o autor:

A retórica da neutralidade estatal com sucedâneo no aforismo "a lei deve ser igual para todos, sem distinções de qualquer espécie", cede lugar à igualdade substancial, de fato, que deve buscar propiciar aos socialmente desfavorecidos as mesmas oportunidades estendidas aos demais membros da coletividade, em que as situações desiguais passam a ser tratadas de maneira desigual. (SCHNEIDER, 2007, p.155).

As Ações Afirmativas, sejam sob a forma de políticas compensatórias ou distributivas, consubstanciam-se numa medida de grande valor à promoção social em um Estado Democrático de Direito, encontrando, portanto, acolhida no princípio da igualdade material. O autor afirma que é necessário ter claro que a discriminação positiva, diante da realidade brasileira, não se limita ao mercado de trabalho e a prevenção da discriminação.

É importante considerar a observação do autor sobre a temporariedade: elemento que integra o conceito dessas ações, e também possui como elementos a compulsoriedade, a voluntariedade, a busca da igualdade de oportunidades; e as medidas direcionadas à área da educação, saúde e do emprego. Existem objetivos bem definidos nestas políticas, mas que não são estanques. Apesar disso temos como principais a igualdade de chances, na forma de inclusão social, a mudança no imaginário coletivo e a criação de exemplos na comunidade. Para Schneider, (2007), o Direito tem papel importante nesse cenário: além de dever atuar como guardião dos direitos e garantias fundamentais da pessoa humana, primordialmente de sua dignidade, ele constitui o instrumento de efetividade aos princípios e normas jurídicas, não podendo, ao contrário, obstaculizar o seu desenvolvimento.

A contribuição pioneira de Joaquim Benedito Barbosa Gomes ex-ministro do Supremo Tribunal Federal de 2003 até 2014, se configura uma mudança importante de

paradigma. Primeiramente, o autor alerta de que houve diversos projetos de leis propostos no Congresso Nacional por políticos de diferentes áreas ideológicas sobre a AA. Para Barbosa tais propostas pretendiam mitigar a desigualdade, focando no que, na visão de muitos, é a causa precípua dessa: a educação. Para o ex-ministro, a alocação de verbas para todos no campo educacional no Brasil foi priorizada para o segmento detentor da hegemonia política, econômica e social brasileira: a elite branca. Sobre outras proposições, tentam-se combater a desigualdade e a discriminação em setores específicos da atividade produtiva, instituindo cotas fixas para negros em setores da vida sócio-econômica, visando alicerçar medidas compensatórias destinadas a viabilizar a implementação do princípio constitucional da igualdade a favor dos negros.

No campo jurídico, Gomes (2003) trouxe reflexões importantes sobre os princípios constitucionais que envolvem as ações afirmativas, sendo análogos com os de Schneider, (2007). Sobre o princípio da igualdade enquanto lei, genérica e abstrata, deve ser igual para todos, sem qualquer distinção ou privilégio, aplicada de forma neutra sobre as situações jurídicas concretas e sobre os conflitos. Tal princípio firmou-se como ideia-chave do constitucionalismo no século XIX e prosseguiu por boa parte do século XX. A concepção norteava-se na criação de um espaço neutro, onde as capacidades dos indivíduos poderiam se desenvolver livremente.

Na mesma linha de entendimento, os privilégios representavam a criação pelo homem de espaços, de zonas delimitadas, passíveis de criarem desigualdades artificiais, intoleráveis. Para Gomes (2003), o princípio da igualdade sob essa luz, foi fundante do Estado liberal burguês. Sob o postulado da neutralidade estatal foi entendido como sendo a efetivação da liberdade. Por outro lado, estudos da área perceberam que essa concepção de igualdade puramente formal, assentada no princípio geral de igualdade tratava-se de uma ficção. Observou-se que a igualdade de direitos, por si só, era incapaz de dar acesso aqueles socialmente desfavorecidos.

Emerge, por isso, a importância de colocar os desfavorecidos no mesmo patamar inicial do que os privilegiados, em igualdade de condições. Era necessário, portanto, que se partilhasse de uma ideia substancial da igualdade, que incorporasse, na sua operacionalização, não somente apenas condições fáticas e econômicas, mas comportamentos como discriminação. Assim, era insuficiente apenas proibir a discriminação. Evidenciou, dessa maneira, a necessidade de se implementar a noção de igualdade

material ou substancial que vai essencialmente ligar-se a uma ideia dinâmica de igualdade na qual as desigualdades concretas existentes na sociedade são colocadas na balança.

É necessária a superação do dogma liberal e estático da ideia de igualdade, abolir a conotação de ser humano abstrato, e, vê-lo enquanto ser humano cujas múltiplas interfaces, por exemplo, aqui nessa pesquisa, têm cor e classe social. Constitui-se, então o ser humano historicamente situado, com particularidades e especificidades distintas, alvo da PAA. O Estado precisa declinar de sua postura neutra, e ao tomar uma postura ativa mediante as desigualdades sociais adotou as ações afirmativas para efetivamente trazer a igualdade de oportunidades. A imposição das ações afirmativas é uma forma jurídica que pretende superar o isolamento e a diminuição social as quais as minorias estão submetidas. Dessa forma, o Direito Constitucional se adequa às demandas sociais.

As afirmações afirmativas vão de encontro a uma problemática constitucional do Estado Moderno que é resultante imperativo iluminista de que os recursos da Nação devem ser convertidos a favor do interesse coletivo. Pode-se perceber que historicamente, rompeu-se de certa forma o antigo regime, por meio da retirada de leis que privilegiavam determinadas classes de pessoas. A Democracia, que veio se construindo a partir dessa mudança, se estrutura na concepção de distribuição de recursos socialmente produzidos para toda a sociedade. Porém, no Brasil, pode-se perceber que há uma contradição desse ideário no perverso esquema de distribuição de recursos públicos envolvendo a educação. O Estado se diz não poder fornecer a todos um sistema ideal, universal e gratuito de educação. No entanto, institucionaliza mecanismos legais e sutis - como a renúncia fiscal que as escolas privadas são beneficiadas - os quais proporcionam as classes abastadas uma educação que alega não poder estender e propiciar a sociedade como um todo. Não se pode tirar o direito das elites em matricular os seus filhos em escolas seletivas, diferenciadas. O que deve ser posto em questionamento é o compartilhamento do custo dessa educação diferenciada com toda a coletividade, por meio da isenção de impostos.

Trata-se de uma exclusão, maquiavelicamente e politicamente articulada pelo Estado, com a população negra. Dessa forma tem-se o primeiro aspecto da exclusão. A segunda forma de exclusão ocorre na seleção ao ensino superior, em que ocorre o reverso da primeira. Na primeira, segundo Gomes (2003), a melhor educação de base está na rede privada. Já no ensino superior, a melhor educação está nas mãos do Estado. Formou-se um processo de seleção que visa a exclusão, principalmente dos negros, sendo, então,

uma insubordinação de um dos princípios do Estado moderno. Pode-se perceber, que para o ex-ministro a temática vai além da vontade política, sendo necessário colocar de lado o formalismo típico da praxis jurídico-institucional brasileira e entender que a questão é extremamente importante.

Apesar de haver muitos obstáculos a serem vencidos pelos assistentes sociais que atuam na efetivação das políticas afirmativas, é incontestável e importantíssimo o avanço no campo do direito sobre a questão, assim como, as pesquisas da área do Serviço Social. As efetivações da garantia dos direitos das minorias convergem e interseccionam tais profissões. Para melhor compreender esse processo de trabalho no campo acadêmico, o próximo item tece as conexões existentes entre Política Social, Estado e Mercado.

2.4 POLÍTICA EDUCACIONAL, ESTADO E MERCADO NO MOVIMENTO DO CAPITAL

Ao abordar a temática da implementação de políticas educacionais, segundo Moraes (2009), há de se relacionar pontos centrais para a realização da análise. Elementos como as posturas, as ações e intervenções do Estado, dentro de diferentes períodos históricos, são fundamentais para compor o pano de fundo das políticas sociais.

Dessa forma, é necessário historicizar a relação que há entre capitalismo e políticas públicas, de modo que se possa explicitar a ligação existente entre as mudanças e os movimentos de ambos. As políticas sociais têm com o capitalismo, *relações específicas*, peculiares e diferentes, que são consonantes com as mudanças que o capitalismo também sofre. Para Moraes citando Montagut (1994), a política social surgiu como consequência do desenvolvimento do capitalismo, com a ação pública situando-se, então, no campo das relações e conflitos que se dão nas relações de produção.

As concepções e funções da política social se constituíram de forma variada em três tempos históricos:

- A concepção caritativo-assistencial, no século XVIII.
- A concepção de manutenção da ordem pública, no século XIX.

A concepção do Estado de bem-estar social, que vai do final do século XIX ao início do século XX, em que o Estado agiu significativamente na promoção das políticas sociais.

Segundo a autora, na primeira fase do capitalismo de concepção caritativo-assistencial, não houve a configuração real de política pública, pois o que existiu em termos

de instituições provisoras das necessidades dos trabalhadores eram suas próprias organizações defensivas, e tinham um formato mutualista. Eram materializadas sob as formas de cooperativas e sociedades de ajuda mútua. Tal conformação se encerrou na grande crise do início dos anos 1870, dando fim à primeira fase do capitalismo. O período posterior, caracterizado pela *homogeneização no trabalho*, tinha uma estrutura que comportava empresas maiores e uma maior tecnologia. Essa estrutura se apoiava em um Estado que crescera e tinha condições de dar complementação a seus mercados, de criar legislações de cunho protetivo aos trabalhadores, por exemplo. Intentavam, também, nessa mesma fase, inibir o crescimento das ideias socialistas.

Devido a depressão dos anos 1870 e as mudanças na composição da classe trabalhadora, as firmas capitalistas tomaram para si os encargos que eram de responsabilidade das entidades mutualistas, fazendo do atendimento de necessidades dos trabalhadores algo útil para elas, tanto no plano econômico quanto político. A depressão de 1930 e a segunda Guerra Mundial, marcaram o final da segunda fase do capitalismo e o surgimento da fase “keynesiana”, em que houve a ampliação da política social. Emergiu um Estado que se apresenta com forte caráter interventor, envolvido com as questões distributivas e redistributivas.

Para Moraes (2009), nesse período surgem as teses neoliberais criticando a intervenção estatal. Tal paradigma ganhou força com a crise do capitalismo na década de 1970, marcando o início da nova fase capitalista. A intervenção do Estado seria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, pois perturbaria a concorrência e a livre iniciativa, podendo embargar os mecanismos de equilíbrio que o mercado é capaz de gerar. O livre mercado, de acordo com os neoliberais, é visto como o grande equalizador das oportunidades dos indivíduos dentro da sociedade. Dessa forma, sendo o mercado o grande equalizador dessas referidas oportunidades, a escolarização dos indivíduos, nessa linha de pensamento, deve ser atribuída a ele.

A educação pública universal exige um Estado interventor para se materializar, porém, tal intervenção impede os cidadãos de escolherem livremente o tipo de educação que convém aos seus filhos, segundo a ótica neoliberal. Com a desculpa de desafogar os setores da sociedade que, através de impostos, contribuem para a manutenção do sistema público de ensino, e, ao mesmo tempo, de aumentar a oferta em relação a orientações e modelos educacionais, as teorias neoliberais sugerem ao Estado que partilhe/ transfira suas

responsabilidades para o setor privado. Há, nesse viés de pensamento, uma recomendação direcionando como deveria ser a destinação das verbas públicas para a educação primária e secundária: esta *aplicação* dar-se-ia por meio de *cupons*, ofertados a quem os solicitasse, para *comprar* no mercado os serviços educacionais que desejassem. Com vistas a um maior controle por parte dos pais, e ao livre exercício de escolha acerca da educação pretendida, a descentralização emerge como estratégia estatal.

Nesse tempo-espaço em que o Estado interventor sofre duras críticas, em que nasce a descentralização como solução para desobrigar o mesmo de garantir o direito à educação, é que as reformas no âmbito educacional ganharam força em todo o mundo. Para Dambros (2014), nos anos 1990, ocorreu um reordenamento das políticas sociais, iniciado nos anos 1970. Alicerçadas no contexto de descentralização do Estado, baseadas nos critérios de eficiência e qualidade, complementadas por meio de 'transferência' das responsabilidades estatais para a comunidade. As maiores mudanças ocorreram, porém nos anos 1990 devido a influência da política neoliberal e a participação dos organismos multilaterais no que tangia a definição das políticas educacionais, os quais colocavam a educação como forma de competitividade e crescimento do país na agenda global.

Na década de 70, no Brasil, houve um movimento crítico que buscava mudanças no sistema educacional, defendendo a erradicação do analfabetismo, a universalização da escola pública e a educação pública e gratuita como direito a ser garantido pelo Estado. Nos anos 90, o Brasil contava com 22% da população analfabeta e 38% somente com o primeiro segmento do ensino fundamental, ou seja, 60% da população não havia chegado ao ensino médio, segundo Dambros (2014). No âmbito político e econômico, a crise capitalista dos anos 1970 e as discussões acerca do papel do Estado haviam culminado em uma Reforma Estatal responsável pelo surgimento do neoliberalismo.

Para Oliveira (2010) a política neoliberal foi a responsável por integrar o mundo inteiro a uma agenda econômica única. Para o autor, o Neoliberalismo é uma expressão que advém de liberalismo cuja doutrina de política econômica se deu nos séculos XVIII e XIX. Tinha como fundamento norteador a não intervenção do Estado na economia, assegurando total liberdade para que os grandes grupos econômicos compostos pelos proprietários dos meios de produção, pudessem investir à sua maneira os seus bens. Pelo viés liberal, o Estado deixa de regular a relação existente entre o empregador e o trabalhador. Nessa nova relação de produção ocorre uma agudizada exploração da classe

proprietária sobre a classe despossuída.

O liberalismo saiu de cena enquanto política econômica em meados do século XX, em função das crises que se repetiram nas relações internacionais de mercado e que levaram as nações européias, particularmente, às duas grandes guerras mundiais. Por isso, entre as décadas de 1940 e de 1970 o mundo do capitalismo de ponta (Europa, EUA e Japão) ensaiou outras formas de políticas econômicas, visando a superação das crises cíclicas e o espanto das ideias socialistas (em voga principalmente na Europa por causa da participação decisiva da URSS na Segunda Guerra Mundial, em 1945).

Percebe-se que o surgimento do liberalismo se deu com vistas a permitir que a classe detentora dos meios de produção pudesse investir seus capitais livremente, pois as crises econômicas que movimentaram esse período não seriam propícias aos grandes investidores. Após seu esgotamento, tal política se metamorfoseou, emergindo após o ensaio de um Estado maior e mais protetor, como a política neoliberal, mais agressiva no que tange aos direitos sociais impostos principalmente pela sua agenda global aos países periféricos.

Ulteriormente as crises financeiras e as guerras capitalistas, houve o exugamento das teorias liberais em meados do século XX, resultando na implantação, na Europa, da Social-Democracia e do Welfare State (Estado do Bem-estar) e, nos EUA, do New Deal (Novo Acordo), que consistiram em políticas de garantias sociais, mediante direitos nos campos da seguridade social, saúde, educação, trabalho etc., financiadas pela tributação das elites econômicas. Por meio dessas, os grupos de trabalhadores nesses territórios tiveram uma sensação de *bem-estar*, o que, servia para amortecer as lutas e organizações sindicais.

Mesmo a classe burguesa perdendo parte de seus lucros, segundo Oliveira (2010), ocorreria um incremento na tecnologia que foi responsável por deixar a margem do trabalho grande parte dos trabalhadores, pois tal avanço substituía a mão-de-obra assalariada; A ideia do bem-estar amenizaria a luta operária que para os detentores do capital, era tida como um problema.

A alteração do papel do Estado enquanto provedor dos direitos fundamentais de cidadania, em nível mundial ocorreria desde os anos 80, porém no Brasil, foi a partir dos anos 90 que ela começou a ser colocado realmente em pauta. Para Moraes (2009) o Brasil ingressou tardiamente nesse processo que se configurou num conjunto de ações

direcionadas no campo econômico atingindo as políticas públicas. No tocante a área educacional se estendeu em diversos níveis de ensino. Para a autora, o Brasil historicamente implementou suas políticas de forma endógena, retirando a participação da sociedade nos processos formativo das mesmas. O Estado, enquanto gestor das políticas educacionais, via de regra, tem estabelecido tais políticas *intramuros*, de forma endógena, envolvendo em sua elaboração apenas a cúpula do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação, ou seja, o Ministro/Secretário e sua respectiva assessoria. Para Moraes (2009), pensar a Política Educacional tem sido privilégio de especialistas em articulação política no sentido amplo do termo (incluindo, aqui, o seu pior sentido: o de entender a coisa pública como objeto de privilegiamento de interesses pessoais), especialistas em administração educacional, especialistas em gerenciamento de recursos humanos etc.

Essa hierarquização relativa ao modo de fazer política, reflete uma concepção de sociedade também estratificada. Consonantemente a autora, existem dois pilares: o da regulação e o da emancipação. No Brasil há um desequilíbrio entre ambos. Tal desproporção auxiliou o reencimento das ideias liberais, que vieram sob nova roupagem, mas que na sua forma medular, não rompe com a lógica do mercado. O cenário socioeconômico de 1980, no Brasil, foi marcado por inúmeras transformações decorrentes da crise no modo de produção capitalista (década de 1970), como o processo de abertura política que resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988 e a retomada e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, tendo a educação formal inserida no rol dos direitos sociais.

Para Ritter (2018), as alterações na base produtiva do sistema capitalista, iniciadas na década de 1970, foi marcada pelo alargamento dos mercados. Essa conjuntura transformou o papel do Estado minimizando sua atuação relacionada à atividade produtiva, através da abertura de mercados, execução das políticas sociais e educacionais, e, privatizações. A reforma do Estado em países periféricos como o Brasil, que não efetivou nem ao mesmo sentiu os efeitos sociais de um Estado de Bem-Estar, foi necessária para manter o Brasil inserido na nova perspectiva globalizada, causando abalos a educação pública. Vale ressaltar que – enquanto política liberalizante do mercado, que advoga a não intervenção do Estado nas relações econômicas e a reinversão da prioridade de investimentos públicos das áreas sociais para as áreas produtivas - o neoliberalismo teve

um forte impacto sobre a educação. Isso, ocorrera, segundo Oliveira (2010) porque as políticas educacionais, enquanto políticas sociais, perderam recursos onde o neoliberalismo foi implantado, agravando as condições de seu financiamento.

Os organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a OMC, que, em 1989, no chamado Consenso de Washington, atuaram ditando as regras dessa nova política-econômica. Ritter (2018), cita Bresser Pereira que entende a reforma do Estado de 1996 como sendo uma tarefa fundamental. Na perspectiva de Bresser Pereira, não havia sentido que os médicos, agentes de saúde, professores e pesquisadores tivessem o mesmo contrato de trabalho que os delegados de polícia, por exemplo. Porém distinguiu, entre as atividades não-exclusivas, aquelas atividades sociais e científicas as quais deveriam passar para o terceiro setor, da produção de bens para o mercado, que deveria ser privatizada. Na sua visão os serviços sociais e científicos seriam feitos com mais qualidade e eficiência por organizações públicas não-estatais, pois asseguram mais liberdade a seus membros. Já a produção de bens e serviços controlados pelo mercado, que não necessitam de subsídio estatal, seriam melhor executadas pelo setor privado.

A Reforma do Estado brasileiro pretende modernizar e racionalizar as atividades estatais, redefinidas e distribuídas em setores, um dos quais é designado Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado, isto é, aqueles que podem ser realizados por instituições não estatais, na qualidade de prestadoras de serviços. O Estado pode prover tais serviços, mas não os executa diretamente nem executa uma política reguladora dessa prestação. Nesses serviços estão incluídas a educação, a saúde, a cultura e as utilidades públicas, entendidas como *organizações sociais* prestadoras de serviços que celebram *contratos de gestão* com o Estado. (Chauí, 2011, p.1)

Essa alegação que altera a função do Estado vai emoldurara categoria educação como sendo uma mercadoria com vistas a atender as novas demandas do mercado capitalista global. Esse novo papel vem acompanhado de um discurso que oculta a veracidade dessa nova demanda, e, justifica a reconfiguração do Estado com um ideário de que o mesmo é ineficiente, precisa, portanto, ser diminuído. E, para desafogar o Estado e aumentar o lucro dos detentores do capital é necessário que se desmantelem os direitos sociais.

Assim, parte de premissas político-ideológicas de reinvenção da sociedade civil, mediante sua ampla participação para promover a governabilidade e a renovação do aparelho estatal, com a articulação entre as esferas estatal e privada. A partir de um pressuposto ideológico de ineficiência do Estado, e de que o mercado é portador de racionalidade sociopolítica, além de ser o principal agente do bem-estar do país, os direitos sociais como educação, saúde e cultura são postos no setor de serviços abrangidos pelo mercado. (RITTER, 2018. p.75).

Para compreender as transformações ocorridas nas universidades, é necessário desvelar o cenário a qual elas se inserem, considerando o estágio de desenvolvimento capitalista mundial juntamente ao que esse mercado extremamente competitivo, demanda para o ensino superior. Para Maciel (2006), a universidade brasileira até os anos de 1960 tinha um público reduzido de alunos, majoritariamente masculinos de origem aristocrático-rural ou burguesa e os cursos oferecidos eram o Direito, a Medicina e a Engenharia. Esses graduandos eram a elite de bacharéis que alicerçava a elite política. Nos anos de 1968, a reforma universitária (Lei nº5.540/68), pôde demonstrar a inexistência de universidades no Brasil, pois existiam até então, apenas instituições de ensino superior direcionadas a formar profissionais. Essa reforma elencou a modernização administrativa (sob a ótica empresarial), trouxe uma nova dimensão ao conceito de ensino superior (a universidade deveria desenvolver áreas fundamentais do saber, em qualquer campo do conhecimento, criando, portanto, a obrigatoriedade da pesquisa vinculada ao ensino); estabeleceu a universalidade das ciências, das letras, das artes e da filosofia; integrou a universidade com a sociedade, em que a instituição educacional contribuiria para o desenvolvimento dessa última; reforçou o papel do Estado com intento de legalizar a privatização do ensino, bem como a criação de instituições privadas. Para Maciel (2012) foi nessa reforma que a universidade incorporou como sendo suas funções: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Entre as décadas de 1960 e 1980, a universidade sofreu um processo de modernização, através do aumento do ensino superior, do crescimento de matrículas, dos professores e da construção de vários campi universitários. Nos anos de 1970, já se percebia o alargamento do número de universidades, construídos em muitos centros urbanos.

Para Maciel (2006) o período de transição das décadas de 1980 e 1990 foi marcado para as universidades por um processo de crescimento e heterogenização em todos os aspectos em vários fatores, mas salienta-se que ocorrera a massificação do acesso, aumento de campi cujo motivo remete a uma espécie de “mercado universitário”, a gestão

passou a ter como norte a lógica da eficiência empresarial em que a produtividade é entendida como sinônimo de eficiência. Essa nova concepção de universidade demandava da pesquisa e da docência resultados mais imediatos. Na relação com a política global dos organismos internacionais, tem-se que:

[...] as influências das políticas internacionais, especialmente as do Banco Mundial que passam a conceber as universidades como espaços estratégicos, especialmente as privadas, por serem consideradas pelo banco como prestadoras de serviços, ágeis, adaptativas a ambientes mutantes, operacionais, inseridas em mercados competitivos, portanto capazes de captar recursos de forma autônoma. (MACIEL. 2006, p.66).

Os documentos, já referidos, produzidos pelo Banco Mundial, na última década do século XX, tiveram a sua emergência justificada pela lógica da ineficiência do Estado, que por sua vez, conclamava novas formas de organização para atender a demanda mercadológica global. Percebe-se que nesse marco temporal, no Brasil, juntamente com a LDB aprovada em 1996, demarcou-se de forma contundente as mudanças abissais acerca da concepção e operacionalização da universidade brasileira, especialmente a universidade privada.

Ressalta-se na LDB - Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que algumas dessas alterações tangiam à existência de instituições de ensino superior públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização (presente no artigo 45). Também propiciou, no parágrafo único do art. 52 da LDB uma nova tipificação para as universidades, quando tornou facultativo a criação de universidades especializadas por campo do saber. Esse novo tipo de IES introduziu uma modificação substantiva em relação à natureza e à identidade das universidades tradicionais.

Quanto aos centros universitários, foram criados com objetivo de se constituírem em instituições de ensino pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, caracterizando-se pela excelência de ensino, ganhando autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, além de outras atribuições. Essa nova organização das IES tende, por meio da sua diversificação, a romper com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que se exige somente das instituições universitárias essa articulação [...] a LDB, em seu art. 44, inciso I, introduziu também um novo tipo de curso, os chamados cursos sequenciais, por campo de saber, por diferentes níveis de abrangência. (FERREIRA, 2012, p.7).

Introduzindo um novo percurso aos cursos de graduação, pode-se inferir que dessa forma mais flexível seria mais fácil atender as demandas do mercado de trabalho. O modelo

empresarial permitiu a essa a “disputa pelo mercado do ensino superior”. (MACIEL 2006, p. 71). No cenário internacional, o documento *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*, lançado em 1994, o Banco Mundial recomendou aos países da América Latina e Caribe, sob a desculpa de se ter no ensino superior mais eficiência e qualidade, sem onerar os cofres públicos, que: fomentassem a diversificação das instituições – incluindo as instituições de ensino privadas; incentivassem a diversificação de suas fontes de financiamento das instituições públicas; que redefiniram a função do governo no ensino superior; e, por último, que tais países periféricos adotassem políticas destinadas a dar maior relevância aos objetivos de qualidade e equidade (BANCO MUNDIAL, 1995).

Sendo assim, a educação superior que deveria ser de responsabilidade do Estado, passou para as mãos do mercado financiá-la, cabendo ao governo a sua regulação. Sendo assim as mudanças na política de educação superior de acordo com um projeto de formação de recursos humanos requeridos por um mercado competitivo e globalizado, e de reestruturação das funções públicas e privadas, segundo Ritter (2018), iniciaram durante os governos dos presidentes Fernando Collor de Mello (anos de 1989) e de Itamar Franco (anos de 1992). Todavia, é no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) que se tornam mais efetivos no que tange a percepção e a identidade da categoria educação como sendo um serviço público não estatal, ou seja, que valida ao Estado reduzir as verbas educacionais necessárias a sua materialização. Além disso, essa linha de pensamento estimula a mercadorização da educação junto ao setor privado.

Na década de 1990, a reforma da educação superior teve como função precípua a reorganização das universidades. Segundo Ferreira (2012) e Oliveira (2010), tal movimento subordinou de fato essa categoria a um norteamento político que a subordinava às regras do mercado, pela via da competitividade por autofinanciamento. Para Ferreira (2012) essa nova perspectiva exigiu das Universidades Federais:

- I. a definição de seu papel, das suas vocações e potencialidades mais específicas.
- II. a contribuição para o desenvolvimento estatal e das regiões ao qual pertencem.
- III. a expansão de suas vagas, inclusive as noturnas (sem ampliação do quadro de professores e técnicos-administrativos).
- IV. a otimização das instalações físicas, dos equipamentos, e, das habilidades docentes.
- V. a diminuição das taxas de evasão/reprovação.

VII. a redução dos recursos destinados à casas de estudantes, restaurantes universitários, bolsas e subsídios.

VII. a flexibilização do ensino, dos currículos e dos programas de estudo.

VIII. a melhorada qualidade do ensino oferecido.

IX. a adequação dos cursos de formação, bem como, dos serviços às demandas do mercado de trabalho.

X. o aperfeiçoamento dos mecanismos de avaliação;

XI. a qualificação da gestão.

XII. a busca por alternativas de financiamento.

XIII. o estímulo a produtividade.

XVI. a flexibilização da política de pessoal docente e técnico-administrativo.

XV. a qualificação e a titularização dos docentes e servidores.

XVI. a integração da pós-graduação/graduação

XVII. a consolidação da pesquisa e dos programas de pós-graduação.

XVIII. a ampliação da produção e capacidade científica instalada.

XIX. o desenvolvimento dos processos de inovação tecnológica de produção e difusão da ciência e da cultura.

XX. o exercício da ampla autonomia. (Oliveira, 2000, p. 75-76).

Salientam-se, ainda no governo de FHC: a Lei nº 10.168, de 29 de dezembro de 2000, que instituiu o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação a partir de parcerias entre universidades, centros de pesquisa e o setor privado; E, a Lei nº 10.260, de 7 de dezembro de 2001, que dispôs sobre o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES). A última medida permitia a destinação de verbas públicas para as instituições privadas que tivessem com a sua avaliação positiva, garantindo o preenchimento de parte das vagas do setor privado. Para Ferreira (2012) as reformas da educação superior da década de 1990 no governo do FHC propuseram a redução de recursos destinados à educação, no contexto da lógica neoliberal em que se preza a restrição dos gastos públicos.

Passada a gestão de FHC, caracterizada por políticas de privatizações e ajustes fiscais que corroboraram a diminuição de recursos para as políticas sociais, o Partido dos Trabalhadores assumiu o poder, com o presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A gestão do presidente Lula caracterizou-se como sendo um governo de coalizão, mas não rompeu com

a política macroeconômica de FHC. Lula governou atendendo aos interesses do mercado, garantindo alto lucros aos bancos e empresas, mas também, ampliou os programas sociais, atendendo as populações mais carentes, tirando brasileiros da linha da extrema pobreza. Entende-se que esse feito, deu-se justamente pela valorização do então presidente sobre o conjunto das políticas sociais que se interlaçavam com o programa Bolsa Família, criado por ele.

Relacionado à política de educação do ensino superior, o então presidente democratizou o ensino público superior, mas manteve o estabelecimento de parcerias público-privadas com vistas ao financiamento e execução da educação; ao estímulo do EAD como forma de democratizar o ensino e aprimorar os docentes; à política de avaliação; e, à participação do capital estrangeiro. Dessa forma, a referida promessa de democratização de ensino foi cumprida, mas de forma contraditória pois também atendia aos interesses do mercado globalizado.

Pode-se asseverar a afirmativa, na Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, Lei de Inovação Tecnológica, acerca de incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, permitindo, segundo Ferrari (2012) a naturalização da aproximação entre conhecimento e mercado, como também entre a universidade e o setor privado, permitindo a subordinação da pesquisa científica e tecnológica às exigências do setor produtivo privado.

O marco da política de educação petista, cujo pilar versava sobre a expansão do ensino superior, foi o REUNI. Em 2007, o Decreto nº 6.096 instituiu o Plano de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI). Nesse mesmo ano, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) se mostrou de acordo com a proposta do Reuni, ao demandar que as universidades expandissem os cursos noturnos, revisassem sua estrutura acadêmica e diversificassem as suas modalidades de graduação. Sendo assim, inicialmente o REUNI tinha como meta dobrar, em dez anos, o número de alunos nos cursos de graduação universitários. Sua implementação é objeto de análises divergentes.

Para Kowalski (2012), o REUNI na sua fase inicial, mais precisamente até o final do ano de 2012 pretendia destinar às instituições públicas de ensino superior de 2,4 bilhões de reais liberados de forma gradativa, desde que as metas pelas IFES pactuadas na adesão ao Programa de reestruturação e expansão do MEC fossem efetivadas. Dentre as metas, destacam-se:

- Ampliar o acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação;
- Elevar a taxa média de conclusão dos cursos presenciais de graduação para noventa por cento;
- Criar cursos noturnos e licenciaturas com vistas a formar professores aptos para lecionar na educação básica especialmente no período noturno;
- Articular a pós-graduação com a graduação e a educação superior com a educação básica;
- Reduzir as taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso;

Para a autora essa expansão alterou a função e a conceituação de universidade, pois está subordinada à conquista de novos mercados. Além disso, o REUNI, mesmo com o aumento de verbas destinado a ele pelo MEC, não conseguia duprir as lacunas, os déficits existentes de anos anteriores. Tais verbas não foram capazes de repor a necessidade estrutural nem de mão-de-obra necessárias. Nessa conjuntura, Lima (2007) aborda que a concepção de educação inserida no rol de mercadorias se deu inicialmente pela Organização Mundial do Comércio, em 1995, juntamente ao BM e o FMI que requeriam a inserção de 30% dos jovens entre 18 e 24 anos de idade nas universidades. A prestação de serviço “educação” já estava sendo ofertada pelas instituições de ensino privadas sob as bases comerciais.

Para a OMC esses fornecedores de serviço educacional – estando aí, incluídas as Instituições Federais de Ensino Superior - deveriam ter tratamento igualitário. Conseqüentemente, segundo Mancebo (2015), as IFES passaram a ser e serem vistas como organizações sociais prestadoras de serviços. Os contratos de gestão ficaram, dessa forma, subordinados as metas “empresariais” comprometendo a autonomia institucional, pois assumiram funções tipicamente gerenciais de recursos financeiros e humanos, com intento de cumprir acordos, metas e indicadores de desempenho, pretendidos pelo MEC.

As universidades federais aderiram a esse “termo de pactuação de metas”, ou seja, um contrato de gestão com o MEC – instrumento-chave na Reforma de Bresser-Pereira –, pelo qual o governo prometia um acréscimo de recursos limitado a 20% das despesas de custeio e pessoal, condicionado à capacidade orçamentária e operacional do referido ministério. (MANCEBO, 2015, p. 38).

Eficiência por parte do gestor das IFES no que tange as questões de ordem

financeira e *pressão* à aderência ao Exame Nacional do Ensino Médio como meio de ingresso ao ensino superior nas Universidades Federais (a adoção da avaliação do ENEM), foram duas das políticas adotadas pelo MEC para a garantia de aumento de verbas às instituições públicas federais de ensino superior.

Como ferramenta de inclusão, acesso e permanência o Plano Nacional de Assistência Estudantil, PNAES. Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, tem como objetivos, no seu artigo 1º: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão do ensino superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir com a inclusão social pela educação. O PNAES visa à promoção de ações nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, esporte, creche, apoio pedagógico, e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Cabe à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados, e as ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente. Ainda, as ações de assistência estudantil, advindas do PNAES devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

O repasse de verba do PNAES ficou condicionado, também, mediante as adesões das universidades públicas ao ENEM e ao cumprimento de metas já citadas, podendo chegar até 100% de acréscimo se estiverem incorporados ao sistema de seleção unificado, SISU, também no ano de 2010, na sua forma de ingresso. O SISU autoriza que o candidato se inscreva, pela internet, para disputar uma vaga em instituições de outras regiões, permitindo maior mobilidade ao aluno, juntamente com os braços de permanência: a assistência estudantil para aqueles que comprovadamente a necessitem.

Para Kowalski (2012), no caso específico da UFRGS inicialmente o percentual de

adesão ao ENEM foi de 25% significando uma aderência superior a 10% mas, inferior a 50% do número de vagas utilizadas pelo sistema unificado. Esse percentual vai refletir em torno de 50% do aumento cuja rubrica advém do PNAES. Prova-se que é a inserção das IFES ao ENEM que determinava o percentual a ser recebido pelas IFES.

A assistência estudantil, enquanto política pública foi um avanço a ser considerado – PNAES – Portaria Normativa Nº 39 de 12/12/2007; e, o PL nº 3627/2004, aprovado em 2008, em que é regulamentada a reserva de 50% do total de vagas nas IFES para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Desse percentual, é reservada uma quantia mínima de vagas para o aluno que se autodeclarar negro ou indígena. Entende-se a atenção dada à política de cota racial, como sendo uma ação progressista e democrática da gestão petista, compreendida nos anos de 2003 a 2016, pois sua efetividade vai ao encontro do reconhecimento e da escuta ao movimento negro, considerando as disparidades sociais e o racismo existente nesses sujeitos históricos.

Analisada de forma mais crítica, a ideia que circunscreveu a política expansionista do REUNI é a de que a educação resolveria as desigualdades sociais, mas contraditoriamente há o reconhecimento da necessidade de se ofertar vagas no ensino público superior para aqueles segmentos mais desfavorecidos que não o acessavam historicamente na sociedade brasileira. Para Carvalho (2014), a política educacional expansionista expressava um duplo intuito: primeiramente manter o crescimento absoluto do sistema educacional de nível superior que estava concentrado no segmento particular, e, ao mesmo tempo redirecionar parcialmente os instrumentos existentes em prol do segmento federal. De certa forma percebe-se que no âmbito da IES público o crescimento da oferta das vagas foi efetivo. Outro fator a ser considerado é que essa oferta se deu nas duas polaridades de ensino, ou seja, nas universidades públicas e nas instituições de graduação que são privadas.

Assim, enquanto em 2007 havia o total de 2.823.942 vagas em cursos de graduação, das quais 155.040 em IFES; em 2016, esse número já passava de um total de 10.662.501 vagas de graduação, sendo 453.849 em IFES. Ou seja, no período de 10 anos de existência do Reuni houve um aumento de 278% do número de vagas totais e de 193% das vagas em IFES. Concomitantemente, houve um acréscimo de 280% do número de vagas em IES privadas, representando a oferta de 96% das vagas totais. (RITTER, 2018, p.90).

É irrefutável que a expansão de vagas nas universidades públicas tenham ocorrido

de fato, mas os estudos sobre o REUNI de Mancebo (2015), na Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal Fluminense (UFF); e Universidade Federal de Uberlândia (UFU) mostram críticas sobre o REUNI por essas universidades: primeiramente, mais trabalho do professor, visto que a explosão do número de vagas aos alunos nas universidades federais ocorreu sem a correspondente ampliação das vagas docentes; em segundo lugar, o aligeiramento do ensino, que se deu pela flexibilização de currículos; por último, o uso do Ensino à distância que pode ocasionar um processo de certificação em massa. Observa-se dentre as queixas aludidas a crítica feita ao aumento do número de estudantes sem que tenha ocorrido o aumento no número de professores e técnicos necessários; e o questionamento sobre a insuficiência dos recursos destinados para a construção da estrutura física, pois tal fato impede de atender ao grande número de alunos ingressantes com qualidade das atividades acadêmicas.

Para Mancebo, (2015) o REUNI configurou sua expansão via contratos de gestão que promovem certificação em larga escala. Porém, esse crescimento da oferta de ensino superior, da forma como ocorreu, deu-se à custa da flexibilização e rebaixamento dos cursos, bem como, da intensificação do trabalho dos docentes. Para o autor, trata-se da necessidade histórica do sistema capitalista avançar seu domínio nas múltiplas faces da reprodução política e social. No Brasil refere-se a reduzir o caráter público da educação, dado o caráter semiprivatizado do Estado. O argumento trazido à tona desde os anos 1950 sobre a educação é que há uma relação positiva entre a mesma e o desenvolvimento, justificando e originando o esforço para que o sistema de educação superior expandisse. Esse argumento (do capital humano), para Mancebo (2015) é refutado por diversos teóricos, mas ainda é predominante e aceito até hoje.

Para Carvalho (2014), a postura que o projeto expansionista da educação vem se planificando desde 1970 – como já visto – e a tendência desse aumento vêm sendo efetivo na sua maior parcela pelo setor privado. Na gestão de FHC a novidade tangiu na expansão das instituições mercantis, em que a iniciativa privada empresarial soube utilizar-se das inovações desse governo para buscar soluções de mercado mais lucrativas. A lógica neoliberal estava no seu ápice nessa gestão pautando que a educação profissional de nível superior deveria ser oferecida pela iniciativa privada. Justificava-se essa oferta a falta de capacidade de os estabelecimentos públicos ampliarem suas vagas.

O objetivo de expansão da educação superior na gestão do presidente Lula não fora implementada na sua totalidade. A tela era permeada por resistências dos atores governamentais como o Ministério da Fazenda que pedia contenção de gastos públicos, sendo assim não se efetivou alteração na tendência de predomínio do crescimento do ensino superior privado. No governo Lula, a instituição de ensino superior privada teve o privilégio de se beneficiar da desoneração tributária pelo Prouni - Programa Universidade para Todos instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 que concede bolsas de estudo integrais e parciais nos cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas de ensino superior.

A lógica empresarial, consonante com Carvalho (2014), se afirmava na renúncia fiscal, que anteriormente era restrita ao modelo de instituição sem fins lucrativos. Em termos gerais, Carvalho (2014) refere os oito anos do governo Lula em relação ao seu antecessor. O primeiro foi provedor de um acréscimo médio anual de 6,6% nas despesas com as IFES, enquanto no governo do ex-presidente FHC houve queda de 0,5%, o que já aponta um olhar mais voltado para democratização/inclusão do ensino com a gestão petista.

Com a presidência de Michel Temer que assumiu o governo mediante um golpe parlamentar, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, a política educacional não encontrou um avanço positivo com relação ao ensino superior. Para Zacarias (2017), com a justificativa da crise econômica, o corte no orçamento na área de educação se intensificou, o que vem trazendo danos irreversíveis na área da pesquisa, corte de bolsas, redução de recursos às universidades públicas e ao FIES. Nesse cenário político-econômico, a área da educação sofre os impactos da mesma forma que todas as demais políticas sociais. A política de educação sob essa tela vai se constituir por características contraditórias quando pensado sob dois pólos divergentes, mas que contém suas interseções inerentes a contradição. Quando pensada como política social pública, é, também alvo de interesses de instituições financeiras que objetivam seus lucros sabendo que o campo da educação é, para eles, uma mercadoria altamente capaz de captar capital.

A instabilidade política que assolava o Brasil nos anos de 2016 encontrava-se entrelaçada ao impacto da crise capitalista global. A gestão Temer em meio a toda essa problemática trouxe um imenso retrocesso no campo do ensino superior. Com suas políticas de austeridade fiscal fez emergir um campo incerto para a educação, como a Proposta de Emenda Constitucional, PEC, dos gastos públicos. Para Ritter (2018), se a PEC

estivesse vigorando nos anos de 2002 a 2015, os valores gastos em educação baixariam. Para a pesquisadora, nesses 13 anos os recursos destinados à educação tiveram uma trajetória, real, sem a PEC, de crescimento de 200%. Se a PEC estivesse valendo no mesmo período o orçamento ao final seria apenas 47% . Em reais a educação teria recebido R\$ 377,7 bilhões a menos. Para os próximos anos, a tendência é de um enxugamento de verbas para o ensino superior público, afetando as políticas como as de assistência estudantil, pondo em risco a inclusão e a permanência de alunos egressos de escola pública nas IFES.

Para Ritter (2018) a perspectiva lançada pelo BM, em novembro de 2017, no documento. *Um ajuste justo: Análise de eficiência e equidade do gasto público no Brasil*, encontra acolhimento nas políticas macroeconômicas implementadas por Michel Temer.

Sinaliza-se, nesta perspectiva, que o Banco Mundial lançou, em novembro de 2017, o documento “Um ajuste justo: Análise de eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, no qual realiza uma série de orientações de reajustes para as políticas de previdência, assistência social, saúde e educação. De maneira geral, indica o desmantelamento do serviço público por meio de maior focalização nas políticas públicas e a redução dos gastos com a folha de pagamento dos servidores, sendo que o gasto elevado com pagamento destes últimos seria um dos fatores que explicariam a desigualdade social no Brasil (RITTER, 2018, p.98).

Para tanto, o BM utiliza “convicções”, inferências a partir de dados passíveis de questionamentos, visto que suas fontes, muitas vezes, não são mencionadas. (RITTER 2018, p. 98). No que tange ao ensino superior, o BM entende ser muito alto o gasto com as universidades públicas, além disso, o BM percebe que essas somente beneficiam os alunos de classe social mais abastada, não levando em consideração o papel da universidade pública na construção do conhecimento.

A gestão do presidente Jair Bolsonaro, com o Ministro Weintraub na pasta do MEC, buscou de forma mais aguda desonerar e desobrigar o Estado com o ensino público superior. A proposição do Future-se feita pelo MEC em 2019 abarcava contratos de docentes via CLT para trabalharem nas IFES, captação de recursos próprios pelas instituições e gestão por meio de Organizações Sociais. O projeto não explicita como vai ser realizada a criação de um fundo para financiamentos de pesquisa e inovação; e, prevê ainda indicadores de metas e governança. A rejeição se deu em 57%⁶ das 63 universidades

⁶Revista Exame - Maioria das universidades federais rejeita o Future-se, plano do MEC - Disponível em: <https://exame.com/brasil/maioria-das-universidades-federais-rejeita-o-future-se-plano-do-mec/> Acesso em 23/09/2020.

federais consultadas. No que tange a UFRGS, o reitor Dr. Rui Vicente Oppermann, alerta que o MEC não pode apresentar planejamento estratégico único para instituições de perfis tão diferentes, já que: *Há universidades com cem anos, outras jovens. O plano de gestão tem de ser feito com autonomia, cada uma tem de resolver como vai administrar seus recursos.*

As universidades enfrentaram contingenciamento de 30% de seus orçamentos e cortes em bolsas. Além disso, a relação com Weintraub está estremecida por causa das declarações do ministro. Ele já disse considerar que há “balbúrdia” nas instituições e elas recebem dinheiro demais para fazer pouco. Tal investida acabou, numa Ação Civil Pública ajuizada pelo MPF, em 8 de outubro de 2019, alegando que a proposta carecia de estudos e de material técnico, sendo então, objeto de reformulação.

Reestruturado o novo projeto proposto pelo o MEC prevê a *obediência à autonomia universitária* como sendo parte integrante do mesmo, fazendo alinhamento, agora, com a Constituição Federal (CF). De fato, o art. 207 da CF prevê que as Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisas e extensão. A última versão do Future-se mantém o foco no empreendedorismo com uma visão bastante instrumental de ciência, alude que fundos patrimoniais poderão financiar as ações do programa, sem que isso impeça a instituição de ter seu próprio fundo de investimento, extingue o corte de gastos e a criação de um Comitê Gestor que poderia interferir na escolha de reitores. Apesar da retirada da criação do referido Comitê, em setembro de 2020, o Presidente Bolsonaro nomeia o último colocado da lista tríplice (mais politicamente afinado com ele) escolhido pela comunidade universitária da UFRGS, contradizendo o próprio MEC no que se refere a intervenção da escolha do reitor. A adesão ao programa igualmente permanece voluntária, e, as universidades federais que acolherem a nova propositura poderão desfrutar de benefícios como a concessão preferencial de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que entrou no novo texto.

Em plena Pandemia do COVID 19, silenciosamente o texto do projeto de lei - como PL 3076/2020 - que propõe o programa Future-se nas universidades públicas foi enviado, no dia 27 de maio de 2020 para o Congresso Nacional, num momento tenso para a educação nacional, junto aos pedidos pelo adiamento das inscrições do Enem (Exame

Nacional do Ensino Médio), que terminava às 23h59 do mesmo dia. Para piorar o cenário, a saída do ex-ministro da educação, Abraham Weintraub foi coroada pela tentativa de revogar o direito a cotas raciais dos cursos de pós-graduação nos cursos das universidades federais.

O ministro da Educação, Abraham Weintraub, deixou o Ministério da Educação nesta quinta-feira. O anúncio foi feito por ele próprio no Twitter. Antes de sair do posto, no entanto, Weintraub fez mais um dos gestos controversos que marcaram seu período na pasta. Revogou nesta quinta-feira uma portaria de 2016 — à época assinada pelo então ministro da Aloizio Mercadante (Governo de Dilma Rousseff) — que estabelecia a política de cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência em cursos de pós-graduação nas universidades federais. (EL PAÍS, 2020).⁷

Demonstra-se, pela ação do ex-ministro, uma política de grande retrocesso no campo legal da Ação Afirmativa. De todas as ondas políticas no campo educacional que o Brasil vem passando, desde a década de 1990, crê-se que o ano de 2018 até o momento configura um quadro preocupante e desrespeitoso com o ensino público superior brasileiro. E, ainda, com a guerra ideológica que vem sendo propagada pela extrema direita diariamente contra a universidade federal, pode-se inferir que o futuro da mesma é nebuloso e incerto. A partir desta contextualização, o próximo item vai abordar a implementação da política de cotas na UFRGS e sua caminhada no período de 2008 a 2018.

2.5 A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO ESPAÇO ACADÊMICO

Compreende-se que as Ações Afirmativas são políticas focais direcionadas a pessoas pertencentes a grupos que sofreram discriminação pela exclusão sócio-econômica no passado ou no presente, tornando-se vítimas de um processo histórico. Trata-se de medidas que visam combater discriminações étnicas, raciais, de castas, religiosas ou de gênero para que haja a participação e o acesso de minorias no processo político, na educação, na saúde, no campo do emprego, com vistas a proporcionar, não somente a melhoria nas condições materiais objetiva para sobrevivência do segmento em questão,

7. EL PAÍS. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-18/prestes-a-deixar-cargo-weintraub-revoga-portaria-de-cotas-a-negros-e-indigenas-na-pos-graduacao.html> Acesso em 13/09/2020.

como também possibilitar a inclusão desses nos espaços onde não conseguiram ascensão social.

Para Moehlecke (2002) a expressão ação afirmativa teve sua origem nos Estados Unidos, na década de 60, local que se configura território de referência no assunto. A conjuntura do país estava passando por reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis que proclamava a igualdade de direitos de oportunidades. No respectivo recorte temporal, iniciou-se o processo de eliminação das leis segregacionistas vigentes no país, tendo forte atuação e influência, o movimento negro cujas lideranças eram de projeção nacional e contavam com apoio dos liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos.

É nessa circunstância que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa, exigindo do Estado não só a garantia das leis anti-segregacionistas, mas também demandava desse uma atitude ativa para a melhoria das condições da população negra. Em 1963, o presidente Kennedy denominou as medidas que promovem a igualdade entre negros e brancos de ações afirmativas; esses debates acerca da PAA vão se alastrar pela Europa em 1982, mesmo ano em que pesquisadores dessa área, encontraram-se na Itália, no Centro de Estudos e Conferências de Bellagio. Deliberou-se, nesse evento, que os conceitos de Ação Afirmativa deviam estar mais relacionados a grupos definidos por raça, cor, religião, língua ou sexo.

Observa-se a influência desses conceitos e determinações legais sobre a PAA dos Estados Unidos na Europa e no Brasil, à medida que o entendimento acerca da propositura dessa política verte a prioridade de se diminuir a lacuna da desigualdade e da falta de acesso a espaços sociais não alcançados pelos grupos aos quais a PAA se direciona; porém, a inserção da Ação Afirmativa no Brasil vai acontecer em 1930, na Lei dos Dois Terços, com citado no subitem 4.2, sendo construída num espaço/tempo da nação brasileira que contém algumas peculiaridades. Sabe-se que a formação sócio-histórica do país desvela o processo histórico excludente com a raça negra: país colonizado, de economia agrária exportadora e exploradora da mão-de-obra escrava, sendo esses fatores agravantes e contundentes da enorme desigualdade social que se apresenta no Brasil.

Para Behring (2009) mediante a falta distribuição da riqueza socialmente produzida, apresentam-se, na atualidade, inúmeras expressões da questão social, aqui entendida como resultantes da submissão do trabalho ao capital no cenário da luta de classes, em

que as minorias sociais necessitam das políticas públicas e sociais para garantir os mínimos necessários para sua sobrevivência. Tais minorias não se relacionam a número de sujeitos, e sim a segmentos que compõem a sociedade cujo acesso aos bens socialmente produzidos está num patamar mais dificilmente alcançado, e, o preconceito se apresenta em suas vidas cotidianamente.

Pode-se dizer que as políticas sociais brasileiras tiveram na sua concepção e no seu desenvolvimento um caráter focalizado. A introdução do pensamento crítico/marxista dentro do Serviço Social deu-se em meados do ano de 1970, favorecendo então as análises, proposituras e conhecimento acerca das políticas públicas. Tomando-se como norte a teoria social crítica, pode-se através das categorias do método dialético crítico entender o porquê de sua conformação ser tão insipiente, focalizada, entendida muitas vezes no corpo social como esmola e não como um direito.

Justifica-se a lógica do direito à política de educação ao movimentar as pesquisas que envolvem a política social através das medições feitas entre a totalidade, historicidade e a contradição, ou seja, à luz da teoria social crítica. Esse viés é imperativo para que se possa desocultar a acumulação de riqueza advinda do sistema exploratório e excludente do capitalismo e suas crises inerentes que sempre se apresentaram no curso de sua história. Vê-se dessa forma como se configura a política social no Brasil: um cenário político econômico de país periférico e subserviente aos regramentos dos países de primeiro mundo.

Para Moehleke (2002), a redemocratização no Brasil é recente existindo, portanto, muitas lacunas que não foram e nem estão resolvidas. A autora menciona as características não mutáveis, inerentes a um indivíduo, tais como, a cor, o sexo e a raça, como sendo uma dessas brechas que precisam ser implicadas na definição das oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, progressão na carreira, desempenho educacional, acesso ao ensino superior, participação na vida política; Aspectos esses que justificam, novamente, a existência das Ações Afirmativas e das políticas de inclusão.

Há de se considerar as características, como cor/raça, local de moradia, idade e renda, que diferenciam as possibilidades dos grupos de pessoas de acessarem e permanecerem na escola. Observa-se o indicador da taxa de analfabetismo, que apesar de não estar no patamar ideal, vem caindo de maneira importante no Brasil nas últimas

décadas. Porém, mesmo essa diminuição da curva ainda há uma disparidade entre negros e brancos.

No Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, cujo corte temporal vai de 1995 a 2015, feito pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, IPEA, tem-se um quadro de desigualdade social/racial brasileiro: em 2015⁸, entre as mulheres com 15 anos ou mais de idade e brancas, somente 4,9% eram analfabetas; no caso das negras, esse número era o dobro, 10,2%. Assemelha-se essa discrepância no que tange aos homens: a distância é semelhante. Ao observar a escolaridade das pessoas adultas, salta aos olhos também o diferencial de cor/raça. Nos últimos anos, nota-se que um maior número de brasileiros e de brasileiras chegaram ao nível superior: de 1995 até 2015, duplica-se a população adulta branca com 12 anos ou mais de estudo, de 12,5% para 25,9%. Porém difere e aumenta esse percentual na população negra com 12 anos ou mais de estudo: passa de 3,3% para 12%, um aumento de quase quatro vezes. Vê-se que somente agora os negros chegaram ao patamar de vinte anos atrás da população branca.

Na esfera populacional mais pobre, o PNAD aponta que apesar dos negros e pardos representarem 54% da população na época (2015), a sua participação no grupo dos 10% mais pobres era muito maior: 75% constituída de negros. No grupo de 1% dos mais ricos da população, a porcentagem de negros e pardos era de apenas 17,8%.

Dados recentes, de 2018, divulgados em 2019, assinalam que os pretos e pardos que compõem a população negra do país são maioria entre trabalhadores desocupados (64,2%) ou subutilizados (66,1%), segundo o informativo: Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, estudo que reúne dados de diversas pesquisas, como a Síntese dos Indicadores Sociais, o Censo e, principalmente, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - Contínua (PNAD Contínua) de 2018, os negros representam 55,8% da população brasileira e 54,9% da força de trabalho; a informalidade também atinge mais esse contingente. Enquanto 34,6% de pessoas brancas se encontram em condições informais de trabalho, a informalidade atinge 47,3% de pretos e pardos.

No campo do rendimento⁹ os negros são a minoria (29,9%) que ocupam cargos gerenciais. Pela divisão de trabalhadores por níveis de rendimento, apenas 11,9% dos

⁸http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf Acesso em: 02 de junho de 2020.

⁹Negros são maioria entre desocupados e trabalhadores informais no país da Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-11/negros-sao-maioria-entre-desocupados-e-trabalhadores-informais-no-pais> Acesso em 02 de junho de 2020.

maiores salários gerenciais são pagos a trabalhadores pretos e pardos, enquanto essa população ocupa 45,3% dos postos com menor remuneração.

Segundo João Hallak, analista do IBGE, o cenário tem reflexos nos rendimentos mensais. Os negros representam 75,2% da parcela da população com os menores ganhos e apenas 27,7% dos 10% da população que tem os maiores rendimentos registrados pelo instituto. Para Hallak, a população branca recebe maiores rendimentos independentemente do nível de instrução. Até entre quem possui nível superior completo, a população de cor ou raça branca recebe 45% a mais do que a renda média da população preta ou parda com o mesmo nível de formação. Enquanto 15,4% dos brancos do país estão na faixa da pobreza, 32,9% dos negros compõem a parcela de brasileiros que vivem com até US\$ 5,50 por dia. Na linha da extrema pobreza, com rendimento de até US\$ 1,90 por dia, estão 3,6% dos brancos e 8,8% dos pretos e pardos. Para o IBGE, o informativo destaca a desigualdade entre a população negra - pretos e pardos - e branca. Juntos, esses grupos somam 99% da população brasileira. Amarelos e indígenas não têm representação estatística suficiente para serem considerados nesta análise amostral.

Dados sobre discriminação e desigualdade com a raça negra como esses têm sido sistematicamente divulgados nos últimos anos, tanto no exterior quanto no Brasil, tornando necessárias ações que visem diminuir e reparar a desigualdade. Porém no campo da prática a PAA se apresenta cheia de controvérsias acerca de quais seriam as melhores soluções para diminuir as diferenças e incluir a população negra nas esferas da sociedade que dificilmente tinham acesso, maculando e dificultando a materialidade da PAA que se justifica pelos números apresentados acima, por exemplo.

Entende-se que, antes de assumir uma posição favorável ou contrária a essas políticas afirmativas, seria importante conhecer e entender melhor como a política vem se conformando, nos diversos espaços. No campo da educação, a Presidente Dilma Rousseff, em 2012 aprova a Lei de Cotas, Lei 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia aos alunos que vêm do ensino médio ou da Educação de Jovens e Adultos, ambos egressos de escola pública, tendo cursado pelo menos o ensino médio em escola pública.

Dos 50% do total de vagas, isto é, das vagas para cotistas da instituição, estas devem ser subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar

bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio.

Em todos os dois casos, também deverá ser levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A Lei de Cotas indica o início da trajetória da questão racial e das ações afirmativas no Brasil. Regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, que resolve as condições gerais de reservas de vagas, institui a ordenação do seu acompanhamento, e também define a regra de transição para as instituições federais de educação superior.

A Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei, prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece sua sistemática de preenchimento. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas. A metade se destina para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e a outra metade é dedicada a estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. A aplicabilidade inicialmente será feita de forma gradual, mas deve iniciar, obrigatoriamente no ano seguinte, em 2013.

Em 2013, de ser reservadas, pelo menos, 12,5% do número de vagas ofertadas atualmente. A implantação das cotas ocorrerá progressivamente ao longo dos próximos quatro anos, até chegar à metade da oferta total do ensino público superior federal, valendopara todas as escolas públicas de ensino médio.

O conceito de escola pública se baseia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, art. 19, inciso I, Art. 19:

As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I – Públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II – Privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

III - comunitárias, na forma da lei. (Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019).

A reserva de vagas é exclusiva para os egressos de escola pública. Para tanto o estudante deve ter cursado o ensino médio em escola pública ou ter obtido certificação do Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM; ENCCEJA¹⁰ e demais exames realizadas pelos sistemas estaduais, tendo, obrigatoriamente, cursado o ensino fundamental em estabelecimento público. O estudante não pode ter cursado escola particular em nenhum momento. A lei é válida para o Sistema de Seleção Unificada, Sisu, como também para os diferentes processos de seleção de cada instituição federal de ensino.

No que se refere à cor, a auto-declaração se constitui o critério; já a renda será comprovada mediante documentação específica pré-estabelecida pelo Ministério da Educação, MEC. Poderão ser exigidas outras documentações a critério da instituição de ensino vigente. No âmbito geral a lei não especifica diferenciações entre cotas para negros, pardos e indígenas, mas o MEC permite que sejam adotados critérios específicos para indígenas em institutos federais e universidades cuja população desse segmento seja mais concentrada.

Na UFRGS a política de cotas indígena começou em 2008 com critérios exclusivos e elaborados pensando nessa população tais como: acolhimento, professor tutor, assistência estudantil advinda do PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil, junto ao acompanhamento ao aluno. A permanência do PPI na universidade dependerá muito desses incentivos, por isso em 2013 já fora previsto um orçamento de R\$ 600 milhões em assistência estudantil.

O MEC articulava com os reitores as tutorias e o nivelamento acadêmico. O nivelamento é uma exigência imposta pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) às faculdades e universidades públicas e privadas, com vistas a diminuir as dificuldades acadêmicas decorrentes de déficits herdados do ensino médio. Diminuição essa necessária para os alunos acompanharem o ensino superior.

Nessa conjuntura mediante a Decisão nº 134/2007 do Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio Grande do Sul institui o Programa de Ações Afirmativas

¹⁰ Encceja é o exame elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que visa diagnosticar a educação básica brasileira, possibilitam meios para certificar saberes adquiridos tanto em ambientes escolares quanto extra-escolares cujo principal objetivo construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros.

estabelecendo o ingresso por reserva de vagas em todos os cursos de graduação da Universidade. O Programa determina que, a partir do ano de 2008, 30% das vagas em cada curso serão reservadas para candidatos egressos do sistema público de ensino fundamental e médio. Do total das vagas reservadas, no mínimo a metade será garantida a estudantes auto-declarados negros. O Programa ficará em vigor por um período de cinco anos, passível de prorrogação, e objetiva no seu artigo 2º:

I – Ampliar o acesso em todos os cursos de graduação e cursos técnicos oferecidos pela UFRGS para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e para candidatos auto-declarados negros egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio, mediante habilitação no Concurso Vestibular e nos processos seletivos dos cursos técnicos;

II – Promover a diversidade étnico-racial e social no ambiente universitário;

III – Apoiar estudantes, docentes e técnico-administrativos para que promovam, nos diferentes âmbitos da vida universitária, a educação das relações étnico-raciais;

IV – Desenvolver ações visando a apoiar a permanência, na Universidade, dos alunos salvos deste Programa mediante condições de manutenção e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico.

A Decisão prevê a instituição de duas comissões de acompanhamento do Programa: a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena, e a Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas, que terá como atribuição sugerir medidas a serem implantadas, a partir do primeiro semestre de 2008, no sentido de apoiar e dar assistência a esses alunos. À Comissão de Graduação de cada curso também se atribui o papel de acompanhar os alunos do Programa de Ações Afirmativas, propondo medidas à Comissão de Acompanhamento.

Essa comissão buscou, mediante suas ações, cumprir os objetivos estabelecidos pela Decisão nº 134/2007. Nesse sentido, procurou divulgar o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, partilhar experiências com outras instituições de ensino superior e outros setores da sociedade, definir estratégias de avaliação e acompanhamento dos estudantes, criar e apoiar programas que qualifiquem a permanência dos estudantes, bem como qualificar a formação e a atuação tanto de docentes e técnico-administrativos quanto

dos próprios discentes¹¹. Como estratégias de promoção da permanência dos estudantes auto-declarados negros na UFRGS, às ações supra-descritas, foram incorporados:

- Programa de Apoio à Graduação¹, PAG1 que visa à superação das dificuldades enfrentadas por muitos estudantes logo que entram na Universidade. Também elabora estudos sobre a retenção e evasão de alunos, diagnósticos, análises e experiências, propostas de ações para superação dos problemas identificados. O segundo Programa de Apoio à Graduação, PAG2, visa dar apoio pedagógico extracurricular, promovendo a superação de dificuldades encontradas pelos estudantes em disciplinas como cálculo, física, química, português, inglês e produção de textos acadêmicos e científicos. É destinado a estudantes ingressantes por Concurso Vestibular, preferencialmente aos ingressantes pela política de reserva de vagas¹².
- Projeto de Recuperação e Estudos Intensivos, (PREI) criado pelo Instituto de Matemática para dar suporte a alunos os quais foi atribuído conceito D na disciplina de Cálculo I, com vistas a, imediatamente ao final do semestre, rever conteúdos e recuperar o conceito na disciplina. A disciplina apresentava um índice em torno de 30 a 40% de repetência, portanto ele se constitui uma importante ferramenta para diminuir a dificuldade que os alunos encontram na área de exatas.
- Assistência Estudantil: a implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) representou a ampliação do leque de benefícios oferecidos¹³.
- Bolsas: a Universidade oferece aos estudantes uma série de bolsas, vinculadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, que visam à qualificação e ampliação de sua formação.

¹¹ Relatório Comissão de Acompanhamento dos alunos do Programa de Ações Afirmativas UFRGS 2008-2012

¹² A procura dos alunos pelos programas durante o período de 2008 a 2012 compôs-se de 54,4%, ou seja, 529 alunos do acesso universal; 39,9% significando 432 de alunos egressos de escola pública e 11,1% ou seja, 122 alunos egressos de escola pública auto-declarados negros. Esses dados mostram que a procura aos programas de apoio à graduação pelos alunos auto-declarados negros era bem inferior em relação aos demais alunos.

¹³ Anteriormente, a assistência estudantil trabalhava com os benefícios de alimentação (Restaurante Universitário) moradia e bolsa permanência. O PNAES incorpora bolsas acadêmicas/Reuni, Auxílio Transporte, Auxílio Creche, Auxílio Material de Ensino, Atenção à Saúde Bucal, Apoio Pedagógico, Auxílio Financeiro para participação em eventos extracurriculares, esporte, cultura e lazer.

- Conexões de Saberes: são diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares e Programa de Educação Tutorial, PET/Conexões, para possibilitar, aos alunos da UFRGS de origem popular, o desenvolvimento de suas capacidades de produção de conhecimentos científicos e acadêmicos, relacionados aos seus próprios saberes, formando-os para intervir na Universidade e nos seus territórios de origem, cooperando para a reflexão sobre o ingresso e permanência qualificada de setores populares no ensino superior;
- O Programa Conversações Afirmativas se afirma na realização de rodas de conversas sobre as ações afirmativas, no espaço universitário e externo permitindo reflexões sobre a diversidade na Universidade, com vistas a fortalecer as ações afirmativas.

Essa preparação e criação de programas, e o pensar da PAA na Universidade Federal visaram à inclusão desse novo segmento na instituição. Para o aperfeiçoamento e ampliação dessas práticas a Universidade precisou se utilizar indicadores quantitativos tais como o desempenho e evasão juntamente com os aspectos qualitativos, partindo do ingresso ao acompanhamento da trajetória dos estudantes.

A avaliação dos cinco primeiros anos do Programa, em 2012, fundamentada nos relatórios elaborados pelas duas comissões de acompanhamento serviu de fonte estratégica para o trabalho realizado pela Comissão Especial do Conselho Universitário UFRGS que preparou a proposta de continuidade da PAA, sendo regimentada pela Decisão nº 268 de agosto de 2012 ratificada pelo Conselho Universitário devido à positiva avaliação.

A aprovação da sequência do Programa ocorreu imediatamente após o julgamento no Supremo Tribunal Federal (STF) da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF), frente à qual, por unanimidade dos Ministros daquele Tribunal Superior foi acolhida a constitucionalidade das cotas raciais que já vinham sendo adotadas em várias Universidades. Um importante marco para o processo histórico da PAA no Brasil. Mantida a estrutura básica, de 30% para estudantes de escola pública com sub-cota racial na mesma proporção da Decisão nº 134 de 2007, e vencida a proposição de cotas raciais estabelecidas independentemente da origem escolar do estudante junto ao aumento do percentual para 50%, a Decisão nº 268 de 2012 trouxe como um dos seus principais avanços o alargamento da vigência do Programa pelo período de 10 anos.

Em se tratando de políticas destinadas a promoção de oportunidades a grupos sociais sub-representados no ensino superior público, a extensão do prazo de vigência do Programa mostrou que há um grande caminho a ser percorrido para a expansão desses direitos. Mediante a confirmação da vigência do Programa houve a criação da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas – CAF.

Em seu Artigo 12, a Decisão nº 268 de 2012 do CONSUN delibera a instituição de um órgão de gestão, que tivesse a função de acompanhar o Programa e os estudantes por meio de articulação com Unidades e COMGRADs (Comissões de Graduações) de Curso. Tal órgão de gestão, além de contar com estrutura institucional e estar ligada diretamente à Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica, teria inicialmente um Coordenador, um Vice-Coordenador e um Conselho Consultivo. Ainda a admissão do órgão de gestão específico para propor as ações de acesso/permanência e avaliar o conjunto dos objetivos do Programa, deveu-se à necessidade de dar identidade própria para uma política de impacto estrutural no perfil estudantil da Universidade, com todos os efeitos que isso trará no contexto das políticas acadêmicas e assistenciais.

A vinculação da Comissão de Ação Afirmativa, CAF, à Pró-Reitoria de Coordenação Acadêmica revelou que o acompanhamento das ações afirmativas insere essa política de inclusão da Universidade em todos os âmbitos da vida acadêmica – ensino, pesquisa, extensão e internacionalização.

É importante salientar que em relação ao Programa adotado na UFRGS, a Lei de Cotas produziu uma alteração em relação ao percentual: a Lei 12.711 estipulou a obrigatoriedade de que todas as Instituições Federais disponibilizassem o mínimo de 12,5% do seu total de vagas a cada ano, de modo a que até 2016, alcançassem o percentual obrigatório de, no mínimo, 50% do total de vagas em todos os cursos e turnos de graduação.

O modelo de reserva de vagas adotado pela UFRGS pôde ajustar-se adequadamente às exigências da Lei de Cotas por já estar atendendo dois critérios importantes: a modalidade de cota social com a modalidade sub-cota racial, como também o percentual de 30% com o padrão de ingresso vigente. Houve apenas a inclusão do critério renda econômica em cada uma das faixas de reserva de vagas referente a estudantes cuja renda familiar não ultrapassasse 1,5 salários mínimos per capita.

A metade das vagas reservadas aos auto-declarados negros (agora PP – Pretos e Pardos) e indígenas, permaneceu, representando um percentual maior do que aquele previsto pela Lei. A PAA na UFRGS durante os anos de 2008-2012 conseguiu superar os desafios de uma política inovadora, com a diversidade sócio-racial à luz do paradigma da universalidade. Não se pode apresentar todo o percurso da PAA, devido a diversas alterações e adequações que essa política sofreu, mas salientam-se marcos que se entende ser importantes do campo legal. A Decisão nº 212/2017 do Conselho Universitário, instituiu a Comissão Permanente de Verificações das Auto-declarações:

Art. 7º-A - Fica instituída a Comissão Permanente de Verificação das Auto-declarações, com o propósito de aferir e homologar o ingresso de pretos, pardos e indígenas no Programa de Ações Afirmativas. § 1º - A Comissão será composta por 16 membros titulares, sendo 11 servidores da UFRGS (docentes e técnico-administrativos), 3 discentes da UFRGS e 2 integrantes do Movimento Negro com vínculo na UFRGS; e por 4 membros suplentes, sendo 2 servidores da UFRGS, 1 discente da UFRGS e 1 integrante do Movimento Negro com vínculo na UFRGS e acompanhamento, sem direito a voto, de 2 observadores do movimento negro. § 2º - A composição da Comissão será realizada através de indicações de candidatura, a partir de chamada pública, e deverá conter carta de intenções e comprometimento prévio de participação, garantida a indicação de integrantes pelo Movimento Negro. § 3º - As candidaturas serão recepcionadas pela Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF), que organizará a nominata de integrantes, a partir dos critérios de diversidade de gênero, cor e naturalidade; aderência à política de Ações Afirmativas; expertise na área das políticas afirmativas e das relações étnico-raciais, e representatividade nos movimentos sociais. No "Art. 7º-B - A aferição a que alude o caput do Art. 7º-A se dará por meio da constatação de que o candidato é visto socialmente como pertencente ao grupo racial negro, com base no seu fenótipo. Além da cor da pele, serão consideradas outras características fenotípicas, tais como tipo do cabelo, formato do nariz e lábios. O momento da aferição será presencial, silencioso, preferencialmente em pequenos grupos de candidatos, diante de, no mínimo, três membros da Comissão Permanente de Verificação das Auto-declarações.

Essa comissão verificação do fenótipo negro é extremamente necessária, pois consegue eliminar possíveis fraudes de alunos que se consideram negros por questões genotípicas e garante que o negro passível de preconceito devido ao seu fenótipo consiga entrar na UFRGS. Já se viu na produção de Pires (1993) que houve a incorporação de teorias raciais no Brasil, e que essas defendiam que havia diferenças biológicas e intelectuais entre as raças as quais para o segmento negro foram de cunho pejorativo. Essas teses da modernidade entraram no Brasil com status científico e força política. Sendo assim, infere-se que a gênese do racismo estaria nos processos de escravidão dos

africanos, seguidamente com o processo de mercantilismo para adentrar no capitalismo. Destarte o racismo seria um fenômeno moderno.

De encontro a esse paradigma, para Moore (2007) as divergências sobre as diferenças fenotípicas podem ser observadas em eras anteriores a modernidade. Para o autor, o racismo não teve um único período de formação. Sua origem advém de tempos bastante anteriores. Nessa perspectiva, negar o racismo mediante as recentes descobertas científicas de que não há distinção de raças entre os humanos são insipientes e deslocam o que o autor entende ser o principal causador do racismo: o fenótipo!

Com efeito, desde o seu início, na antiguidade, o racismo sempre foi uma realidade social e cultural pautada exclusivamente no fenótipo, antes de ser um fenômeno político e econômico pautado na biologia. O fenótipo é um elemento objetivo, real, que não se presta à negação ou à confusão. É ele, não os genes, que configura os fantasmas que nutrem o imaginário social; que serve de linha de demarcação entre os grupos raciais, e como ponto de referência em torno do qual se organizam as discriminações “raciais”. Negar a existência da raça, portanto, é um absurdo, ao qual somente se pode chegar por meio de uma postura a-histórica. [...] é preciso executar uma espécie de reorientação epistemológica, a qual nos levaria a examinar a problemática do racismo muito além do horizonte estreito dos últimos quinhentos anos de hegemonia europeia sobre o mundo. (MOORE, 2007, p. 22).

A especificação do reconhecimento fenotípico torna a PAA mais reparadora com as discriminações que a cor de pele e os traços afro-descendentes vêm sofrendo no Brasil. Atenta-se que no âmbito acadêmico a ação afirmativa objetiva assegurar o acesso e a permanência almejando que os formandos alcancem posições importantes na esfera do trabalho, representatividade social ao segmento dos que sofrem exclusão. Mas é preciso que o entendimento supere essa rubrica, pois a PAA é reparadora e preventiva às discriminações raciais, mostrando-se uma *política para além de leis anti-discriminatórias que atuam na esfera meramente* criminatória para com indivíduos que agiram de forma racista.¹⁴

À luz de Marx, a sociedade capitalista é antes de tudo uma sociedade que se estrutura de forma classista e a história do homem é a própria luta de classes. Portanto, o conflito social que se movimenta entre as classes gera a apropriação dos bens e oportunidades sociais por alguns segmentos; é a partir da análise do pensamento de Marx que se introduz a exploração do povo afro-descendente como ferramenta de utilidade

¹⁴ Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa RJ. Disponível em <http://gema.iesp.uerj.br/o-que-sao-aco-es-afirmativas/> acesso em 19/11/2019

material, de força de trabalho e de bem comercializável; sem o reconhecimento do desmantelamento de centenas de milhares de etnias que compunham o território do continente africano e que dispersaram por todo o mundo ocidental na constituição do capitalismo em suas múltiplas contradições sociais, corre-se o risco de análises insipientes.

O Historiador João do Nascimento ao debruçar-se nos seus estudos sobre as cotas raciais refere que as ações afirmativas vêm sofrendo críticas por uma pequena parcela da sociedade brasileira (a elite), que há muito tempo vem acumulando riquezas e oportunidades. Para Nascimento (2015), o que o negro quer é o direito à cidadania, a cultura, educação, trabalho digno e participação das políticas públicas de caráter social. Ao se analisar a PAA é necessário o entendimento de conceitos que podem contribuir para o êxito das ações afirmativas e a inclusão social. As ações afirmativas são formas de políticas públicas que objetivam ir além das ações do Estado na promoção do bem-estar e da cidadania para garantir igualdade de oportunidades e de tratamento entre as pessoas e a mobilização dos setores culturais com intenção de ampliar as ações de inclusão social. É necessário perceber a diferença entre inclusão social e exclusividade. A inclusão social é procura da afirmação de direitos negados; enquanto exclusividade é a marca registrada de um grupo ou segmento social que tem o acesso aos bens, riquezas e oportunidades.

É isso que caracteriza a exclusividade. A PAA vai mexer com ideários acerca do negro que se estruturou no Brasil colônia, momento histórico cujas relações sociais estabelecidas precisavam manter o regime escravista; para tanto, foi criada uma política de desumanização do negro de todas as maneiras. Empreendiam ações que o qualificavam como sendo um ser movente, como animais, com vistas a evitar a criação de um vínculo de convívio familiar, desarticulando suas crenças como pagãs, desqualificando seus bens simbólicos e outras formas de manifestações culturais fundamentais a identificação e a constituição como humanos.

No processo de marginalização do negro, vê-se uma tentativa de retirar dele o direito ao saber para fragilizar e dominar sua sociabilidade contemporânea, que se apresenta na relação saber e fazer. Porém, a preocupação não é o saber referente à discussão crítica, a independência do pensar e a conspiração da ordem. A preocupação é com o fazer cotidiano das relações de trabalho desqualificadas, ou seja, o fazer o que não precisa pensar (trabalho mecânico e repetitivo), o fazer trabalho pesado e de menor prestígio social. Assim, o que interessa aqueles que não querem justiça social para o negro e para outros excluídos

é o fazer do trabalho uma relação de dominação e sonegação de direito e oportunidades.

Por tudo, as ações afirmativas sugerem tratar com igualdade pessoas diferentes, reparando a construção negativa da raça feita no regime escravista a qual proporcionou uma visão negativa do negro. Pela conscientização do processo histórico de formação brasileira junto ao tratamento que essa sociedade efetivou aos negros e do fenótipo, pode-se defender a PAA para todos os negros inclusive para aqueles que não estão na linha da pobreza, mas que têm feições negras as quais são objetos de preconceito racial, como cabelos extremamente crespos, lábios e narizes grossos.

Nessa linha, a UFRGS implementou na PAA a inclusão de alunos auto-declarados independente de renda para composição do percentual de vagas nos cursos de graduação. As alterações do ano de 2018 se estruturaram em oito classificações:

a) *modalidade L1* – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos nacional per capita;

b) *modalidade L1 – PcD* – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita e *Pessoa com Deficiência*;

c) *modalidade L2* – candidato egresso Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita auto-declarado preto, pardo ou indígena;

d) *modalidade L2 – PcD* – candidato egresso Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita auto-declarado preto, pardo ou indígena e *Pessoa com Deficiência*;

e) *modalidade L3* – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar;

f) *modalidade L3 – PcD* – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar e *Pessoa com Deficiência*;

g) *modalidade L4* – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, auto-declarado preto, pardo ou indígena.

h) *modalidade L4 – PcD* – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, auto-declarado preto, pardo ou indígena e *Pessoa com Deficiência*.

Poderão ingressar na Universidade por essas modalidades, as pessoas com

deficiência física, auditiva, visual, intelectual, transtorno do espectro autista ou com deficiência múltipla, de acordo com a legislação vigente. Caso as vagas não sejam preenchidas, elas serão destinadas, em primeiro lugar, aos candidatos da mesma modalidade, sem deficiência. Por exemplo: as vagas da modalidade L1 – PcD, caso não ocupadas, são ofertadas aos demais candidatos inscritos para L1.

Já a iniciativa da Comissão Permanente de Verificação das Auto-declarações visa a homologar o ingresso de pretos, de pardos e de indígenas no Programa de Ações Afirmativas e atende às demandas dos movimentos sociais em razão de fraudes no sistema. No caso dos candidatos auto-declarados pretos ou pardos, a verificação será feita presencialmente, silenciosamente, diante de membros da comissão permanente. A aferição será realizada por meio da constatação de que o estudante é visto socialmente como pertencente ao grupo racial declarado, com base em seu fenótipo. Além de cor da pele, serão consideradas outras características fenotípicas, como tipo de cabelo, formato do nariz e dos lábios.

Por fim, as alterações que vêm ocorrendo acerca da PAA vão propiciar que o negro se desloque da condição de objeto da história para ressurgir como sujeito de sua própria história. É de fundamental importância que se compreenda que os programas de ações afirmativas não como mecanismo fim, e sim, como políticas públicas ou privadas que servem de meios direcionados na redução das desigualdades sociais

3. OS CAMINHOS E DESCAMINHOS DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NO CURSO DE MEDICINA DA UFRGS

O presente capítulo analisa a atual configuração da política de cotas da UFRGS junto ao curso de medicina por meio a análise das informações e dos dados da pesquisa. A política de ação afirmativa se caracteriza como uma ferramenta possibilitadora do direito à educação a segmentos populacionais que são minorias sociais que sofreram e ainda estão sujeitas a discriminações.

Tratando-se de uma minoria historicamente prejudicada pela sociedade brasileira, a PAA se torna um mecanismo mediador do direito social a educação e se instituiu como uma conquista do movimento negro, mas também, pode ser entendida como uma concessão do Estado, vista pela ótica da contradição. Numa perspectiva dialética, entende-se que a PAA advém da necessidade individual, mas também, coletiva dos sujeitos com vistas ao objetivo comum: o acesso ao ensino! Sob essa luz a vontade individual de pertencimento social vai se configurar numa vontade coletiva, pois a PAA afirma a diversidade dentro de um cenário de racismo velado e esse aspecto moral insere uma cultura segregatória com os negros que deve ser expelida.

A Universidade Federal desempenha um importante papel na materialização desse direito a medida que inclui e possibilita competências necessárias aos negros ascenderem socialmente em postos de trabalho que não eram acessados pela falta de qualificação. As Universidades Federais, mediante a Lei de Cotas, expandiram suas vagas se integrando à Política de Educação no Brasil. Na UFRGS, a direção do programa de ações afirmativas é ofertar, a uma parcela que anteriormente era excluída do processo de graduação por meio da oferta de vagas em instituições de ensino superior públicas.

Partindo desta premissa olhou-se para o problema de pesquisa: como se institui a Política de Ação Afirmativa para os alunos negros cotistas que ingressaram no curso de perfil socioeconômico mais elevado apontado pelo ENADE, na universidade de ensino público superior do Rio Grande do Sul? Para compor a análise de dados buscou-se sistematizar os dados coletados considerando as categorias elencadas no início da pesquisa, sendo estas: ensino superior, política de assistência estudantil, políticas de cotas e ações afirmativas, fazendo as mediações com as categorias do método dialético – *totalidade, contradição e historicidade*.

A análise de conteúdo foi utilizada para a construção da compreensão, interpretação

e das correlações necessárias. Sendo assim, as categorias de análise iniciais norteadoras do método dialético, que são a *mediação*, a *totalidade*, a *historicidade* e a *contradição*, aproximaram-se àquelas que emergiram das respostas dos sujeitos pesquisados, que foram: *Percepções sobre a Política de Ação Afirmativa; Racismo e preconceitos; Política de permanência do estudante e Igualdade racial e social*. Os dois quadros em anexo demonstram como se organizou o processo de categorização, ou seja, nele se organizou os questionários com docentes (27 questionários respondidos) no Quadro 1: Organização de Análise Docente; e, posterior a esse, o Quadro 2: Organização de Análise Discente, que preparou a análise dos questionários discentes (14 questionários respondidos).

Posto isso, os subitens trabalham as categorias emergentes.

3.1 O PERFIL DOS DOCENTES E DISCENTES: AS DIVERGÊNCIAS DOS ESTRATOS SOCIAIS

No intento de acompanhar as políticas de cotas na UFRGS, é necessário que se entenda em primeiro lugar, o perfil do docente e do aluno do curso de medicina. No início da elaboração desse estudo, por meio dos questionários do ENADE de 2008 a 2018, fez-se uma análise sócioeconômica, onde não se encontrou grandes disparidades entre os perfis de alunos nesses anos.

Essa caracterização nos remete ao à compreensão maior do público ao o curso de medicina vem recebendo dentro da IFES. Considerou-se, prioritariamente para traçar esse perfil as seguintes perguntas:

- Qual é a sua cor ou raça? o questionário refere apenas cor teremos que deixar assim.
- Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?
- Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?
- Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?
- Situação de renda e sustento?
- Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento do curso você recebeu para custear todas ou a maior parte das mensalidades?
- Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

Considerando o Relatório Síntese da Área da Medicina, ENADE 2016, obteve-se que

a predominância dos alunos são de cor branca (68,2%) e de cor preta 3,0%. Quanto a escolarização paterna, nas duas categorias de curso superiores (Graduação e Pós-graduação), constata-se que 60,3% dos estudantes de Medicina possuem pai com escolaridade de pelo menos Superior de Graduação; o segundo maior percentual de resposta foi o de pais terem frequentado o Ensino Médio, com 25,6%. No que responde à escolaridade materna, 25,5% das mães tem ensino médio; 40,6% tem curso superior e 25,7% tem pós-graduação.

Quanto a escola que os alunos cursaram o ensino médio, 23,5% estudaram em escola pública, e, 70,0% vieram da escola privada. No questionamento se o aluno tem renda, 82,0% dos discentes da área da medicina não possuem renda própria, não trabalham e contam com a renda familiar.

A faixa de renda familiar mensal dos estudantes foi de 10 a 30 salários mínimos (R\$ 8.800,01 a R\$ 26.400,00) no primeiro grupo, equivalendo a 31,2%. A segunda faixa de renda de maior frequência foi a imediatamente anterior, (21,3%) recebem de (6 a 10 salários mínimos) referente a faixa salarial entre R\$5.280,01 a R\$ 8.800,00. Em terceira posição, a faixa correspondente de 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 3.960,01 a R\$ 5.280,00) representando 14,0% dos alunos. Somando-se os percentuais totais das três faixas de renda mais elevadas obtém-se o correspondente a 61,9% dos estudantes. No extremo oposto da renda familiar, respectivamente, 4,1%, 1,8% e 2,3% dos estudantes de Medicina declararam que a renda familiar era, em 2016, de até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.320,00).

Num comparativo com o perfil do aluno de medicina da IFES, na UFRGS, dos quatorze alunos que responderam ao questionário, dois alunos trabalham, sendo um deles que entrou pela cota racial sem critério de renda e recebe entre doze salários mínimos; e, o outro, recebe bolsa de iniciação científica. A renda familiar de 12 alunos fica entre R\$ 780,00 a R\$2.000,00. Excetuando-se dois alunos cujas rendas familiares são de R\$5.000,00 e um aluno apenas (12 salários mínimos), percebe-se que a renda predominante dos alunos cotistas da UFRGS que responderam ao questionário da pesquisa se aproxima dos últimos grupos correspondentes aos 1,8% e 2,3% daqueles estudantes que foi traçado o perfil geral do curso de medicina das IFES, cuja renda familiar era, em 2016, de até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.320,00), segundo o ENADE 2016.

O perfil dos professores foi desenhado através dos questionários respondidos: dos 27 questionários que retornaram, temos onze docentes com pós-doutorado e 16 doutores

demonstrando que a UFRGS tem professores titulados com mais altos níveis de pós-graduação. No que tange a educação continuada, onze docentes dos vinte e sete estão estudando ainda, após terem doutorado e outros após realizarem o pós-doutorado. Trata-se de um perfil de professores altamente capacitados.

No que se refere à política de cotas, ela pode ser compreendida unicamente a partir mesma perspectiva discente e docente? Essa percepção sobre a PAA poderia ter interpretações divergentes pela classe hegemônica e pelas minorias sociais? As análises e aportes teóricos a seguir intentaram responder tais indagações.

3.2 AS PERCEPÇÕES DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA: ESPECTROS QUE CIRCUNSCREVEM A PAA.

A categoria *Percepção da Política de Ação Afirmativa* é valorativa para que se compreenda as ideologias e significados que transitam a mesma. Primeiramente, ela pode ser inferida dentro dos perfis aqui trazidos, alunos PPIs e professores do curso de medicina da UFRGS.

Observou-se a excelente formação acadêmica desses docentes, como também o inegável conhecimento em pesquisas dos mesmos. A categoria *Percepções sobre a PAA* movimenta-se conexa à categoria *contradição* quando se observa a excelente formação dos docentes não é sinônimo de capacitação para analisar as conjunturas sociais de forma crítica, capazes de prover, aos sujeitos, perceber a PAA pela lógica do direito.

A ausência dessa perspectiva crítica impossibilita, também o reconhecimento de que a mesma se configura como um resgate às dívidas históricas brasileiras com os negros. Há uma assimetria cultural abissal entre docentes e alunos negros cotistas que vai impactar as Percepções diversas sobre a Política de Ação afirmativa que para os professores é:

- [...] confusa (DOCENTE 1);
- [...] artifício para corrigir desigualdades (DOCENTE 3);
- [...] temporária (DOCENTE 4);
- [...] desconheço a política (DOCENTE 5);
- [...] sou contra, política não resolutiva (DOCENTE 6);
- [...] positiva (DOCENTE 7);
- [...] contra (DOCENTE 8);
- [...] inadequada deveria ser 100% para negros índios (DOCENTE 12);

[...] contra, injusta, inconstitucional, discriminatória (DOCENTE 16);
 [...] polêmica; positiva e inclusiva (DOCENTE 22);
 [...] válida, necessária para reparar a desigualdade social e racial (DOCENTE 27).

Induza-se pelos dados postos nos questionários que a percepção sobre a PAA está longe de ter uma harmonia consensual, abarcando controvérsias sobre ela. Ressalta-se a lógica da meritocracia na percepção da PAA, desvelada nas falas de alguns docentes: [...] injusta, inconstitucional, discriminatória e sem mérito (DOCENTE 17) [...] contra, injusta e sem mérito (DOCENTE 23);

À luz da filosofia do aprendizado, para Rubem Alves, a meritocracia, que remete ser, o vestibular, o medidor de inteligência e de conhecimento, se constitui *falaciosa, na relação do saber*, pois o vestibular não mede o conhecimento do aluno.

O vestibular pode ser entendido como sendo a face da perversidade que a política educacional brasileira faz os alunos vivenciarem! Pode-se até mesmo dizer que há, no cenário social construído, um Estado criminalizador da pobreza, criminalizador com os negros e criminalizador com a educação.

As percepções sobre a PAA são advindas de um arcabouço cultural e ideológico que foi se construindo na sociedade brasileira. A ideologia e a cultura são elementos essenciais de manutenção da ordem classista e estão diretamente relacionadas as percepções que os sujeitos vão ter acerca de uma política afirmativa. Sendo feitas, as ideias, por pessoas ao se relacionarem entre si num determinado momento histórico, se apresentam nas várias esferas sociais, como nas instituições de ensino. Dessa forma, a categoria Percepções, sobre a política de ação afirmativa das cotas para os alunos desvelou o conhecimento de suas vivências enquanto sujeito histórico negro: a PAA, para a maioria dos PPIs pesquisados é reparadora de débitos sociais.

[...]Sim, na alforria não foi dada uma forma de próprio sustento. Negros tinham empregos degradantes e viviam em cortiços. É uma compensação histórica (ALUNO 3);

[...] Não chega perto de compensar dívida. Apenas coloca o negro na universidade e ainda tem preconceito (ALUNO 4);

[...] Sim porque somos reflexos (ALUNO 5);

[...] Sim. No Brasil, por mais de 300 anos pessoas negras foram escravizadas, com a abolição, não ganharam terras nem casas: tiveram que se virar, ao contrário dos imigrantes europeus, que tinham cotas (de terras). A população até hoje é maioria nas favelas, presídios e nas ruas e ganham salários menores que brancos com a mesma formação (ALUNO 6);

[...] Com certeza resgatam dívidas históricas. Nossos pais e avós não tiveram acesso à educação. É um ciclo de desigualdade que tem nas cotas raciais um degrau como auxílio em meio a tantos outros obstáculos (ALUNO 7);

[...] Sim, porque viemos da escola pública que é mais fraca (ALUNO 10);

[...] Sim, pois a maioria dos negros são pobres porque sempre fomos excluídos da sociedade (ALUNO 11); [...] sim, porque sempre fomos prejudicados (ALUNO 12);

[...] sim (ALUNO 13);

[...] sim, porque fomos escravizados e sofremos o racismo (ALUNO 14). As cotas apenas atenuam a desigualdade social e racial; [...]

Para poucos alunos, a percepção sobre a PAA não vai de encontro a resgates histórico-sociais, tendo tido apenas três respostas consonantes a essa ideia: [...] Não digo dívidas. É fato a disparidade entre pretos, pardos e brancos (social, educacional, salarial, de oportunidades). As cotas servem como modo de gerar distribuição (ALUNO 9); Não! Não acredito em dívidas históricas a maneira com que tudo começou é errada (ALUNO 2);

As percepções sobre a PAA das cotas diverge pelos docentes que se configuram num estrato social mais elitizado, de vivências colidentes a dos alunos. Remetem ao desconhecimento quanto ao passado dos negros, quanto a processualidade da formação econômica brasileira, maculando a política, como se pode observar nos relatos do docente 9 e 16 que percebem que a PAA reforça o racismo a medida em que o aluno branco perde a vaga para o PPI [...] sim, pelo aluno que perde a vaga para o negro (docente 16).

Isto posto, deixa de lado os aspectos críticos que são significativos para aceitação e legalização da AA: [...] não, o resgate tem que ser diferente (DOCENTE 1); [...] não concordo com a palavra resgate (DOCENTE 2); [...] não pois não se corrige só na universidade a má formação (DOCENTE 4); [...] não podemos responder pelos erros passados (DOCENTE 8); [...] é a proposta, mas não acho a maneira correta (DOCENTE 10); [...] não pois já existe resgate (DOCENTE 12); [...] não sei se existe a necessidade de resgate para maioria cotista (DOCENTE 14); [...] não, deveria se resgatar no ensino básico (DOCENTE 20);

A percepção de que a PAA resgata dívidas históricas apareceu num número ínfimo de respostas: [...]sim, podem ter realidades diferentes após se formarem (DOCENTE 6); [...] sim pelos motivos históricos (DOCENTE 11); [...] sim, dá tratamento diferenciados aos que foram prejudicados (DOCENTE 26); [...] sim, pobres e negros estão em situação desigual e não partem do mesmo ponto (DOCENTE 27).

Pode-se inferir a contradição emergente nas respostas ao observar que: mesmo os docentes que olham para a PAA como sendo uma política que resgata débitos históricos da população ocupam um espaço que historicamente, foi criado para ser uma universidade para brancos. A formação da universidade se deu para um grupo seletivo, branco e de perfil elitizado, dessa forma existe uma ideologia presente que culmina numa percepção mais discriminatória sobre a PAA. Chauí (2005) conceitua ideologia como:

Marx descobriu que temos a ilusão de estarmos pensando com nossa própria cabeça e agindo por nossa própria vontade de maneira racional e livre, de acordo com nosso entendimento e nossa liberdade, porque desconhecemos as condições econômicas e sociais nas quais a classe social que domina a sociedade exerce seu poder sobre a mente de todos, fazendo com que suas ideias pareçam ser verdades universais, válidas para todos os membros da sociedade e para todas as classes sociais. Esse poder social invisível que, nos força a pensar como pensamos e, agir como agimos foi chamado por ele de ideologia. (CHAUI, 2005, p. 53).

As percepções sobre a política de ação afirmativa das cotas pelos docentes aqui trazidas demonstram a urgência de problematizar a ampliação do acesso às minorias sociais. A inclusão à educação superior apesar de suas inúmeras contradições se afirma como uma ferramenta importante para que se desoculte as formas idealizadas de dominação. Esse fator permitiria o pensar em novas formas de sociabilidade menos segregatórias e mais justas. Nesse viés a educação seria aliada da emancipação humana.

Neste horizonte, o patrimônio natural e científico e os processos culturais e educativos não podem estar subordinados ao mercado e ao capital, mas ao conjunto de direitos que configuram a possibilidade de qualificar a vida de todos os seres humanos. A educação, nesta perspectiva, é elemento crucial no processo de emancipação da classe trabalhadora e de estabelecer práticas comprometidas com a dignidade e a vida de todos os seres humanos. (FRIGOTTO, 2002, p. 65).

A universidade, portanto, não poderia estar direcionada aos interesses mercadológicos, mas sim, deveria ter como função precípua a formação humana. Contudo, em meio ao grande número de estudos críticos produzidos na academia, capazes de prover

ao leitor essa perspectiva analítica, as ideologias enraizadas na sociedade, criadas pela classe hegemônicas podem vir a cegar até mesmo os pesquisadores mais sensíveis e favoráveis a PAA.

Deve-se, o fato, à contradição do entender as formas concretas da sociabilidade burguesa e a ideologia que se está submersa, como as ideias construídas sob os moldes do contrato social vigente, já elencado por Santos (1999), na fundamentação teórica. Nessa contratualidade, pode-se perceber o quão predominante e forte é o mercado e suas relações alienadas de exploração do homem pelo homem, sendo partícipe da dicotomia de classes/interesses nas múltiplas faces que compõem a sociedade, tais como as instituições de ensino.

Entra-se, portanto, na seara da educação brasileira, em que a escola geralmente não trabalha a perspectiva de se entender a realidade, como dizia Paulo Freire: a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Cabe à escola perceber o seu compromisso com uma formação de sujeitos críticos, caso contrário fica em um movimento eterno de reproduzir a desigualdade social, formar para o mercado de trabalho e manter cíclicas as concepções que naturalizam as dívidas históricas que o Brasil tem com as minorias sociais. Pode-se perceber pela resposta dada por um docente que não percebe a PPA enquanto reparadora dos débitos sociais [...] não, porque a dívida é com pobres e excluídos (DOCENTE 25.)

A escola mantém o laço conteudista e dessa maneira os alunos, hoje docentes da medicina, foram *formatados*. É preciso alegria no aprender, e isso dificilmente ocorre na educação tradicional pois a construção do que vai ser aprendido geralmente não é coletiva; se distancia, ainda, do que Rubem Alves falava: instigar o aprender, interagir, esperar a criança perguntar, veja bem: a criança perguntar! Na ausência do projeto político-pedagógico que vai despertar o amor pelo saber, *o saber que se relaciona com a vida*, pois perpetua-se a introdução de conteúdos na educação básica que posteriormente não serão lembrados.

Rubem Alves referia que se o professor mandasse ler, estragaria tudo; é necessário despertar o gosto pela leitura! Como? A mãe lendo, por exemplo, sem ordem, sem qualquer relação hierárquica, pois a relação tem que ser amorosa. Comparando com as classes mais empobrecidas, que são os protagonistas desse estudo, pode-se inferir que muitas desconhecem a importância de se atribuir relevância à leitura e a aprendizagem, impactando um planejamento do aluno em fazer um curso superior e de até mesmo concluir

o ensino médio.

O que se ensina na escola, ainda hoje, tradicional em alguns aspectos, pouco significado tem para vida dos alunos. Prova disso está no fato de que muito daquilo que foi dito e cobrado na prova do ensino médio é lembrado por nós hoje. O aprendido fica e é medido depois que o esquecido agiu, segundo Rubem Alves¹⁵. Como o conhecimento *passado* não teve a relação com a vida, e significados reais pra essa, sofrem os docentes pela falta de múltiplos saberes e sofrem os alunos, a medida que, não são muitas vezes entendidos nas suas culturas/saberes/estratos sociais pelos docentes, pelos colegas, pelas instituições.

No movimento da sociedade burguesa tanto a escola quanto a universidade foram se comprometendo mais com os conteúdos e com a qualificação para o mercado de trabalho e menos para formação integral do conhecimento. Nessa linha, a instituição de ensino superior passou a ser funcional e, após essa fase, virou uma universidade operacional, desviando, assim, ainda mais o seu ethos.

Para CHAUI (2000)

Desde seu surgimento (no século XIII europeu), a universidade sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. Por isso mesmo, a universidade européia tomou-se inseparável das ideias de formação, reflexão, criação e crítica. (CHAUI, 2000, p.67).

Por ser um corpo social, a universidade se alia a ideia de democracia após as lutas sociais que culminaram na conquista da educação como um direito. Também por ser partícipe da sociedade a universidade não poderia se abster das lutas sociais e nem deveria se negar o filosofar incessante acerca de qual é o lugar das ideias no processo da produção material da sociedade.

O capitalismo, para Chauí (2000) reabsorve e transforma a sociedade e a natureza em ambiente perigoso que deve ser controlado por estratégias de intervenção tecnológica,

¹⁵ Rubem Alves, A escola ideal. Disponível em <https://www.escoladigital.pb.gov.br/odas/rubem-alves-a-escola-ideal-o-papel-do-professor>. Acesso em 21/05/2020

mediante jogos de poder. A organização se norteará pelo comportamento adaptativo em detrimento do viés crítico/filosófico e a universidade passa a ser uma organização nessa mudança geral da sociedade, sempre sofrendo os efeitos das novas metamorfoses do capital.

Num primeiro momento tornou-se universidade funcional para posteriormente se vestir de universidade operacional. Na sua forma funcional, a universidade se comprometia com a formação rápida de profissionais como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. Ao encontro do mercado, a universidade modificou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional do aluno no mercado de trabalho.

Nessa caminhada, acabou perdendo sua alma, formou parceria com as empresas, pois essas garantiam empregos aos formados e financiariam suas pesquisas. Após ser funcional, transformou-se em universidade operacional estando voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão, se rege por contratos, tem que ser flexível virando uma espécie de universidade-empresa.

O conhecimento e a pesquisa estão submetidos a metas o que acarreta de certa forma déficit na produção de conhecimento. Nessa conjuntura de lógica empresarial é que se insere a avaliação PAA que, por sua vez, será mediada por essa perspectiva que prioriza suas metas deixando em menor evidência os significados e vivências da mesma nas trajetórias estudantis.

Atenta-se que no texto da Lei de Cotas a categoria as *Percepções sobre a Política de Ação Afirmativa*, se apresenta sob a forma de aclamação, a medida em que há o reconhecimento das demandas do movimento negro pelo acesso ao ensino superior, demonstrando o discernimento do legislador na sua formulação. Por outro lado, a contradição também se desvela, no início do dispositivo legal (onde se rompe com o elitismo nas universidades públicas), pois o critério econômico é fundamentado como prioritário para ingresso nas IFES. Somente depois desse é que foi considerada a questão de raça.

Diante desta exposição, reitera-se que a Lei de Cotas, em âmbito federal, foi promulgada após 13 anos da apresentação do primeiro Projeto de Lei que referenciava o elitismo nas universidades públicas. Com exceção das propostas que preveem ações afirmativas para idosos¹¹⁴, nas demais, de alguma forma, foram contemplados. Na redação final da Lei 12.711, o principal critério estabelecido é o ensino médio público, sendo subdividido em categorias prioritariamente econômicas e posteriormente raciais. Esta formulação absorveu as demandas pela ampliação do acesso dos negros às universidades de forma limitada, a partir de um consenso

possível em um cenário de disputas entre os movimentos sociais e aqueles que legislam. Do mesmo modo, representou a resistência da sociedade em romper com o mito da democracia racial e com os privilégios daí advindos. (RITTER, 2018, p. 148).

A universidade federal pública no Brasil vinha atendendo alunos oriundos de escola privada, mas após a Lei de Cotas do ano de 2012, aprovada pela presidente Dilma Roussef, passou a se estruturar para receber os alunos egressos de escola pública sob o ingresso das cotas. Sendo assim, preparou seus eixos, elaborou programas, constitui comissões com técnicos para acompanhamento dos cotistas, entre outras ações já abordadas no capítulo da fundamentação teórica, para que os alunos fossem incluídos.

Mesmo com a implementação da referida lei, as mudanças nas percepções da política de ação afirmativa das cotas estão inseridas num espaço contraditório. Há diferenças sobre sua aceitação e seu entendimento que podem ser percebidas pelos públicos pesquisados, que vão compor um terreno de disputas entre os alunos, professores e técnicos administrativos que convivem dentro da instituição de ensino. Crê-se que tais disparidades estão conexas as vivências pertinentes de cada grupo, mas também são oriundas de uma construção social.

Por outro lado, há um movimento contrário a essa construção social posta. Pode-se dizer que o Estado avançou no reconhecimento da cultura Afro-Brasileira. Após A Marcha Zumbi realizada em 1995 iniciou-se um diálogo entre representantes do Estado brasileiro e do Movimento Negro, fato que culminou na promulgação da Lei federal n. 10.693/03¹⁶.

Essa referida lei, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº9.394¹⁷) instituindo em nível nacional a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial do sistema educacional do país. A LDB de 2003, no seu artigo 26 delibera:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada

¹⁶ BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera 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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003

¹⁷ BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003).

Pelo que se analisou, a despeito de que as leis supracitadas sobre a inclusão de disciplinas que abordem a processualidade histórica da diversidade e relações étnico raciais nos cursos de licenciaturas e história (o que constitui um avanço por se abordar a temática do negro) não há garantia que no terreno acadêmico não haverá conflitos. Para os PPIs, a percepção da PAA se direciona de forma mais crítica, contradizendo o mito da democracia racial, como percebe o aluno 6: [...] não, a cota luta contra o racismo, compensa o racismo que existe há gerações desde o fundamento do Brasil. Para os docentes a percepção de alguns sobre a PAA tem um viés menos crítico a dos alunos, tendo seus limites relacionados a incompreensão com a questão racial como um todo, e a própria historicidade que envolve a UFRGS.

Para Carvalho (2006), no Brasil, as universidades se consolidam após a chegada dos imigrantes europeus, entre 1870 e 1920. A autora aborda que mais ou menos 3.400.000 estrangeiros desembarcaram no Brasil, de forma que os negros foram sendo excluídos do mercado de trabalho.

O imigrante era o preferido para os postos de trabalho, e, o Estado brasileiro dava incentivo para que se empregassem os imigrantes, como já abordado no capítulo 4, com

vistas a materializar a ideologia do branqueamento. As universidades públicas [...] foram consolidadas nos anos 1930 pela primeira geração de brancos imigrantes que havia ascendido socialmente através da industrialização racialmente estratificada”. (CARVALHO, 2006. p.116).

A Carta Constitucional de 1824 assegurava o direito de acesso ao Ensino Superior aos cidadãos brasileiros, excluindo, desde já, uma grande parcela da população, considerada não cidadã: os escravos e os negros libertos. Ainda, a seleção se dava pela cobrança de altas taxas para ingresso nas instituições. Embora algumas formas de isenção tenham sido utilizadas anteriormente em estabelecimentos oficiais, através da isenção das taxas de inscrição, da concessão de bolsas etc., legalmente a gratuidade só foi conquistada na Carta Constitucional de 1988.

Carvalho (2006) explica que as universidades federais mais antigas, entre elas cita a UFRGS, eram para pessoas brancas e o objetivo era crescer atraindo professores e cientistas da Europa, continuando o mesmo recorte étnico da política de imigração do século dezanove, agora afunilada para atrair a elite científica dos países formadores de opinião, manipuladores do poder econômico e político desses Estados (alemães, italianos, acrescidos dos dois países de academia também poderosa: Inglaterra e França). (Carvalho, 2006).

Em Doebber, (2017) pode-se compreender que a história da UFRGS, criada em 1934 a partir das Escolas de Farmácia, Engenharia, a Faculdade Livre de Medicina e a Escola Livre de Direito se mescla à história da elite intelectual, econômica e política do estado do Rio Grande do Sul. A UFRGS, com essa nomenclatura, existe desde 1950, quando foi federalizada.

A partir das posições de prestígio e privilégio dos imigrantes europeus no Rio Grande do Sul, a UFRGS edifica-se como uma universidade “branca” e de elite, carregando essa marca no decorrer de sua história. Essa história passada se movimenta e ora avança, ora retrocede, mas as heranças de suas raízes ainda permanecem, tornando um espaço bastante contraditório no que tange a PAA.

Sendo assim, buscando responder ao primeiro objetivo específico: Compreender qual a concepção acerca das cotas que permeiam dentro da UFRGS com intuito de entender os pontos de vista sobre a temática que se apresentam no espaço acadêmico, pode-se observar que contradições se visibilizam nas percepções sobre a PAA que são

divergentes e convergentes em muitos pontos, não apenas na arguição tangente a ela, respondidas nos questionários, mas no texto da Lei de Cotas.

Posto isso, insere-se a necessidade de debates sobre a mesma para que se avance ainda mais na sua aceitação, sendo essa fundamental para que a PAA seja fomentada e aprimorada. A análise que segue aborda como a categoria Racismo e Preconceito se configura nas vivências dos alunos.

3.3 RACISMO E PRECONCEITOS E AS RELAÇÕES FENOTÍPICAS

Para Werneck (2016), o racismo é uma ideologia que se afirma nas relações entre pessoas e grupos, no desenho e no desenvolvimento das políticas públicas, nas estruturas de governo e nas formas de como os Estados se organizam. Portanto, é um fenômeno de alcance amplo e complexo que penetra e participa da cultura, da política e da ética. Sendo assim, requisita uma série de instrumentos capazes de movimentar os processos em favor de seus interesses e necessidades de continuidade, mantendo e perpetuando privilégios e hegemonias. Pode-se perceber os entrenós que envolvem essa categoria nos recortes teóricos abordados em Cardoso (2003) e Schwarcz (1993).

Por seu alcance amplo e complexa atuação, o racismo deve ser reconhecido também como uma engrenagem, uma vez que se forma e se desenvolve por meio de estruturas, políticas, práticas e normas que definem oportunidades e valores para pessoas e populações a partir de sua aparência agindo em diferentes esferas tais quais a pessoal, a interpessoal e a institucional. Na última esfera, se apresenta o racismo institucional, que não se constituiu uma categoria analítica a priori, nesse estudo, mas está relacionada e presente no racismo.

Sendo assim, considerou-se como uma subcategoria de *Racismo e Preconceitos*. Segundo Grisa (2015), o racismo institucional:

[...] é um modelo de racismo que funciona por mecanismos de controle do sistema jurídico/burocrático, em geral, pautados por uma lógica que privilegia o sujeito padronizado pela visão hegemônica de Estado moderno, ou seja, homem, branco, heterossexual e, em última instância, “bem-sucedido”. O racismo institucional faz parte da rotina das instituições que fixam “lugares” para “alguns” sujeitos, mantendo e reproduzindo hierarquias e desigualdades históricas. A formação do Estado brasileiro e as especificidades do seu racismo perpassam a história das instituições sociais (GRISA, 2015, p. 94).

Manifesta-se o racismo institucional consonantes com Grisa (2015) nas respostas de alguns docentes

- [...] sim destaca diversidade (DOCENTE 1);
- [...] sim pois discrimina (DOCENTE 3);
- [...] sim e vai contra a igualdade (DOCENTE 8);
- [...] sim, critério de raça é errado, deveria ser social (DOCENTE 9);
- [...] sim o conhecimento é que deve valer (DOCENTE 23);

Atenta-se para a percepção de um professor ao ser questionado se a cota reforça o racismo [...] não, pois oferece conhecimento aos vistos inferiores intelectualmente (DOCENTE 27).

Num exercício dialético, pode-se perceber o racismo abordado por Schwartz (1993) na postura do professor 27: oriundo das teorias evolucionistas/darwinistas, adotadas pelos pesquisadores pioneiros do Brasil cujo intento era *justificar a raça negra como inferior a branca* para empoderar essa última em detrimento da primeira, legitimando a supremacia branca no campo da totalidade social dando origem à discriminação racial.

O racismo institucional que está entranhado nos espaços acadêmicos, onde se privilegia o padrão social hegemônico brasileiro: o homem branco. As intuições acabam muitas vezes por naturalizar e incorporar a magnitude branca mantendo e reproduzindo as desigualdades sociais. No hospital escola, onde os alunos da UFRGS trabalham, essa magnitude branca foi percebida pelo aluno por parte de um paciente: [...] sim. Por um paciente que não gostava de ser atendido por um negro (ALUNO14).

No que tange ao preconceito os alunos PPIs destacaram:

- [...]Sim. Sofri preconceito de alguns colegas mais jovens que não aceitam estudarem com um negro pertencente a classe média, pós-graduado em direito, nordestino e baiano e estudante de medicina em plena faculdade federal gaúcha, sequer me saúdam no corredor (ALUNO 1);
- [...]Sim percebo diferença como alguns professores me tratam. Penso que sabem que entro com cotas, me sinto ruim com isso (ALUNO 2);
- [...] Sim, de colegas, de docentes e funcionários (ALUNO 9);
- [...] Já sofri. Algumas meninas de comentaram sobre o meu cabelo crespo. Situações como essa na FAMED são comuns (ALUNO 10);
- [...] não, acredito que por estar em etapas iniciais do curso. Colegas negros em estágios mais avançados, já sofreram (ALUNO 11);
- [...] sim, já sofri (ALUNO 12);
- [...] já sofri preconceito por uma professora (ALUNO 13).

Para Guimarães (2004), em seu livro *Preconceito e Discriminação*, há três dimensões de racismo: primeiramente refere-se a uma doutrina que defende a existência de raças humanas e as classifica, criando cenário hierárquico de qualidades morais, psicológicas, físicas e intelectuais; Em segundo lugar, o racismo tange a um modelo de atitudes preferências e gostos sugeridos pela noção de raças e de superioridade racial podendo ser tanto no plano moral, estético, físico ou intelectual, como referiu a aluna 8 [...] Sim, tive professora que me humilhava na frente dos colegas, me cobrava mais e disse me considerar insuficiente; quando tirei uma das maiores notas da turma na prova, falou que provas teóricas não significavam nada e podem ser só sorte olhando na minha cara.

Esse modelo estruturado é geralmente um difuso sistema de predisposições, crenças e de expectativas de ações que não estão explícitas. Por fim, o autor define o racismo como sendo também um sistema de desigualdades de oportunidades na sociedade. Essas podem ser mensuradas pelos dados estatísticos da desigualdade racial em diversas áreas tais quais na saúde, no emprego, na renda etc.

Sendo assim, basta nascer negro, na sociedade brasileira para que a inferioridade se perpetue mediante essas manifestações racistas desveladas na instituição de ensino. O racismo se apresenta nessas relações hierárquicas como professor e PPIs, polícia e aluno, comprovado no que expôs o aluno cotista [...]. Sim, um docente tratava todos os aluno negros diferente, como se tivessem dificuldade de aprendizado como se fossemos idiotas. Frequentemente sou parado pelo segurança do HCPA, que pede meu cartão, pergunta o que eu estou fazendo ali e qual meu vínculo com o hospital, ocorre pelo menos 1 a 2 vezes por mês, já foi bem mais (ALUNO 4).

Pode-se perceber o racismo institucional e o preconceito transitando de forma consonante pela ação do agente da segurança do Campus da Universidade, mediante a reincidência de abordagens. Trata-se de um reflexo da problemática do racismo no Brasil, onde ainda impera a violência sobre a raça negra. Esse é o terceiro ponto elencado por Guimarães, (2004): os negros, especialmente os homens jovens negros, são o perfil mais frequente do homicídio no Brasil, sendo muito mais vulneráveis à violência do que os jovens não negros. Por sua vez, os negros são também as principais vítimas da ação letal das polícias e o perfil predominante da população prisional do Brasil. Segundo o Atlas da Violência 2018¹⁸:

¹⁸ Atlas da Violência, IPEA Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ns7YVEP7x_I15-

Uma das principais facetas da desigualdade racial no Brasil é a forte concentração de homicídios na população negra. Quando calculadas dentro de grupos populacionais de negros (pretos e pardos) e não negros (brancos, amarelos e indígenas), as taxas de homicídio revelam a magnitude da desigualdade. É como se, em relação à violência letal, negros e não negros vivessem em países completamente distintos. Em 2016, por exemplo, a taxa de homicídios de negros foi duas vezes e meia superior à de não negros (16,0% contra 40,2%). Em um período de uma década, entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de negros cresceu 23,1%. No mesmo período, a taxa entre os não negros teve uma redução de 6,8%. Cabe também comentar que a taxa de homicídios de mulheres negras foi 71% superior à de mulheres não negras. (ATLAS DA VIOLÊNCIA, IPEA. 2018, p.40).

As disparidades entre os brancos e negros, no que diz respeito ao acesso aos bens materiais e simbólicos, como educação, emprego, saúde, segurança, lazer e cultura são evidenciadas na realidade do país cotidianamente. O racismo se alicerça na diferenciação de grupos sociais com base na cor da pele dos sujeitos: o fenótipo. Para Carvalho (2008)

Se algo caracteriza a nossa era, em todo o planeta, é a presença do racismo fenotípico intenso. Os seres humanos que classificamos como caucasianos, isto é, de pele clara, olhos claros, cabelos lisos e narizes finos - enfim, os "brancos" ocidentais, europeus em geral e muito particularmente os anglo-saxões - definiram um padrão de valor e beleza para toda a espécie humana e o impuseram (antes a ferro e fogo e atualmente através da indústria cultural e do controle político e financeiro) a todo o resto do mundo. Essa imposição começou no séc. XVI, quando os europeus conquistaram a América e consolidaram o tráfico de escravos da África para o Novo Mundo. A partir daí, a combinação de escravidão, colonialismo e capitalismo marcou a imagem do homem branco ocidental como superior aos não-brancos (que começaram a ver-se como não-brancos) dos demais continentes. (CARVALHO, 2007, p.1)

Nogueira (2007), revela que a categoria preconceito é uma atitude desfavorável, culturalmente condicionada, em relação a grupos, aos quais se compreendem como estigmatizados. Esse estigma pode ser pela *aparência* ou até mesmo pela ascendência étnica que lhes é reconhecida.

Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, diz-se que é de marca. No Brasil, a intensidade do preconceito varia em proporção direta aos traços negróides, como pode ser elucidado pela fala da aluna 7 [...] Sim. Um paciente me chamou de neguinha, outro que meu cabelo é bom para espantar o pó dos móveis (ALUNO 7);

O fato de ter uma aparência menos negróide pode diminuir o preconceito, como referiu a aluna 3. [...] Não, sou negra mas meu cabelo é liso, meu nariz fino (ALUNO 3); Tal preconceito não é incompatível com os mais fortes laços de amizade ou com manifestações incontestáveis de solidariedade e simpatia. Os traços negróides, especialmente numa pessoa por quem se tem amizade, simpatia ou deferência, causam pesar, como se fosse um *defeito* físico.

Mediante os estudos que levam a percepção de que o racismo é fenotípico, o que imbrica também no fato de que existe o racismo, o mito da democracia racial brasileira vem sendo posto em xeque e requerendo da sociedade medidas que o combatam. Dessa forma buscou-se responder ao segundo objetivo específico: b) Pesquisar como vem se conformando a trajetória dos PPIs, dentro da instituição de ensino público superior, com vistas a elucidar como vêm sendo as vivências dos mesmos na universidade, com intuito de desvelar os entraves que os alunos encontram nas suas trajetórias estudantis.

As categorias emergentes desse estudo, tanto o racismo como o preconceito são entraves que os PPIs encontram diariamente, sendo ambos, constitutivos de crime. Mediante esse desocultamento, abre-se espaço para se discutir meios de combatê-los. O próximo subitem versa sobre a materialidade da PAA no curso de medicina da UFRGS.

3.4 OS PILARES DA PERMAÊNCIA: A TRANSVERSALIDADE DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL À GRADUAÇÃO

As Políticas de Ações Afirmativas, no ensino superior público brasileiro, precisam ser pensadas para além da inclusão. Santos (2009) aborda que a PAA deve extrapolar o seu objetivo imediato, qual seja, a inclusão de estudantes negros nos cursos universitários. Tais políticas, para além das cotas, são potencialmente transformadoras, pois questionam profundamente a ideologia racial brasileira.

Para Santos (2009), *permanência*, em seu significado, carrega um legado filosófico intrinsecamente vinculado ao sentido da essência do ser. O senso comum atribui à permanência uma noção de conservação ou mesmice. Dessa forma, abarca uma concepção de permanência a partir da ideia de tempo (duração) e transformação.

De um modo geral, pode-se dizer que a permanência é, pois, duração e transformação; é o ato de durar no tempo, mas sob um outro modo de existência. A

permanência traz, portanto, uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um. (SANTOS, 2009, p. 68).

Dessa forma, o pensar em permanência deve estar conectado com os sentidos, obrigatoriamente. Mas, por outro lado as condições materiais objetivas para tal fato devem vir por meios de políticas sociais eficazes para que os PPIs consigam efetivar a sua formação. Para Chauí (2001), o alcance ao ensino superior público no Brasil esteve voltado por décadas apenas a uma elite econômica, pois essa é que detém as condições socioeconômicas necessárias para o acesso e a permanência nas IFES.

A política de assistência estudantil, um dos pilares da permanência, começou a ser efetivada no final da década de 1970 e início de 1980, mas era direcionada ao ensino fundamental e médio. Kowaski (2012) refere que a forte crise econômica presente no governo militar dos anos de 1980 foi a propulsora do processo de redemocratização, culminando na transição da ditadura para a república. Essa fase de reordenamento da política do país vem constituir a Nova República, em que as correlações de forças se voltavam à luta pela democracia.

Nesse mesmo período, a política de educação também entra em outro momento histórico, que foi identificado como a segunda fase. Para entender os fatores utilizados para elencar essa fase, vale mencionar que, mesmo com a democracia em vigência no país, o povo trazia as consequências dos longos e nebulosos anos de ditadura. Os problemas sociais tais como o desemprego, as deficiências nos serviços de saúde, as desigualdades na educação superior decorrentes das dificuldades de acesso e permanência persistiam. Esses movimentos de disputas se convergem e provocam mudanças na agenda política que, por sua vez, culminam na criação de novas políticas públicas. (KOWALSKI, 2012, p.92).

Os problemas decorrentes do acesso e permanência na educação superior entraram na pauta de debates nos Encontros Nacionais de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários/Estudantis e nas reuniões da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). A partir dessas discussões que surgiu o FONAPRACE em 1987, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), onde Pró-Reitores, Sub-Reitores, Coordenadores e Responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES do Brasil, se reuniam na busca de viabilizar a permanência do aluno nas IFES.

O olhar desses representantes estava voltado para redemocratização do ensino superior, o objetivava incorporar estudantes de baixa renda nas IFES. Apenas o acesso era insuficiente, era urgente que se fomentassem condições materiais objetivas para permanência desses alunos nas universidades. A Constituição Federal de 1988 objetivava buscar a garantia da efetividade dos direitos fundamentais, a prevalência dos princípios democráticos, e abria espaço ao processo de redemocratização da educação, por via da universalização do acesso e a gestão democrática, alicerçada na formação do cidadão. Embora esse documento não aludisse a educação superior de forma específica foi a partir dele que se começam a aprofundar as discussões referentes ao acesso e à permanência nas universidades.

Essa fase se caracteriza por uma maior atenção do governo em relação ao favorecimento de condições mais justas de permanência e acesso ao ensino superior e é neste movimento que a política de assistência estudantil também entra numa fase mais madura em relação aos direitos dos estudantes, os quais perpassam pelo acesso aos programas de apoio estudantil, no sentido de dar possibilidades para que esse segmento possa permanecer no espaço universitário e finalizar seus cursos. Todavia, esse processo se constitui entre disputas de interesses e percalços políticos, em que as discussões sobre a PAE aconteciam de forma fragmentada e restrita a algumas IFES, que na maioria das vezes, era impulsionada pelos movimentos estudantis. (KOWALSKI, 2012, p. 94).

A terceira fase da política de assistência estudantil inicia a partir de 2007, por meio do Decreto nº 6.096 de 24 de abril, desse mesmo ano, que instituiu o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), tendo em suas diretrizes a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil. Pensando na inclusão e na permanência, o Programa de Acompanhamento das Ações Afirmativas, instituído pela Decisão nº 134/2007 do Conselho Universitário estabelece o ingresso por reserva de vagas em todos os cursos de graduação da UFRGS e junto a ele a Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas, CAF, é a responsável pelos relatórios anuais da PAA.

A assistência estudantil se afirma como braço da permanência para os PPIs, sendo um ponto nevrálgico sobre a trajetória acadêmica dos cotistas refere-se à questão da baixa renda que se materializa na falta de condições materiais objetivas para estudar. O sucesso das PAA perpassa, portanto, desde a entrada, a inclusão, as condições materiais de permanência e pelo sentimento de pertença.

Ratifica-se a essa assertiva na referência dos alunos que aludiram ser, a assistência estudantil, um instrumento importante para eles conseguirem se manter na universidade. Segundo os questionários a Assistência Estudantil é [...] Excelente medida de apoio a estudantes carentes (ALUNO 1); [...] A assistência estudantil é a minha única possibilidade de me manter na graduação, em outra cidade, sozinha, sem poder trabalhar devido a carga horária do curso. Sem ela, meus pais jamais conseguiriam me manter (ALUNO 4);

Emergiu, também, a perspectiva de que a Assistência Estudantil é um benefício – e é justamente assim que eles são denominados na universidade – uma ajuda, um auxílio como (ALUNO 6) é um benefício para o estudante pobre; (ALUNO 9) um auxílio para o aluno que precisa; (ALUNO 10) são benefícios para os alunos pobres. Dos 14 questionários, apenas um se norteou pela ótica do direito: (ALUNO 7) É um direito dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica para permanecer na universidade;

Para prover as condições materiais objetivas dos alunos de baixa renda, o governo federal aprovou em 2010, via decreto, o Plano Nacional de Assistência Estudantil, PNAES. Este programa tem como objetivos: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão do ensino superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir com a inclusão social pela educação. Para tanto, promove ações nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, esporte, creche, apoio pedagógico, e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Na UFRGS, a implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), de 2012, foi o marco representativo da ampliação do leque de benefícios oferecidos. Anteriormente ao PNAES, na UFRGS, como nas demais IFES, as políticas de assistência ficavam restritas à concessão dos chamados benefícios clássicos: alimentação, moradia e bolsa permanência. Com o PNAES, passaram a ser oferecidas também bolsas acadêmicas.

Progressivamente, a partir de 2009, outras ações foram disponibilizadas, como Auxílio Transporte, Auxílio Creche, Auxílio Material de Ensino, Atenção à Saúde Bucal, Apoio Pedagógico, Auxílio Financeiro para participação em eventos extracurriculares, esporte, cultura e lazer. Para os alunos PPIs o percurso da solicitação até o deferimento mostrou alguns entraves burocráticos consonantes com Vieira (2004): [ALUNO 3] O ingresso até a

entrevista com a assistente social demorou em torno de um mês e meio, foi tranquilo (exceto para a comprovação e documentos, porque muitos eu nem sabia o que era e como conseguir); [ALUNO 1] Foi bem tranquilo, mas tive que buscar saber por conta própria, a universidade no momento da matrícula não me explicou como teria de solicitar os auxílios;

A Assistência Estudantil demonstra que o usufruto, por parte dos estudantes, desse conjunto de benefícios auxilia diretamente na sua permanência na UFRGS, projetando menores níveis de evasão e retenção, como referem: [ALUNO 2] Ajuda imensamente o RU. Não tenho como comer fora pagando 15 a 20 reais o almoço; só consigo almoçar porque tem o RU; [ALUNO 4] Foi bom, ajuda muito; E, conforme refere: [ALUNO 6] Facilitou na economia de tempo na hora do almoço, antes da primeira aula da tarde, mas os documentos são difíceis de conseguir.

É importante salientar que segundo o relatório CAF, as verbas referentes as bolsas tiveram uma baixa nos últimos 3 anos, deixando de ser ofertadas as que tangiam à pesquisa, como as de participação em eventos extra-curriculares. De acordo com Ritter (2018) e Kowalski (2012) o REUNI realmente expandiu o ingresso às IFES e fomentou às universidades, mas as verbas destinadas não foram suficientes para a demanda do mesmo. Havia, além disso, a necessidade de suprir os déficits de infraestrutura e de pessoal de anos anteriores.

Para Nascimento (2012), há uma tensão na universidade pública que se relaciona com sua hegemonia intelectual, legitimidade institucional e governança, num contexto de massificação do ensino, cortes orçamentários e limitações institucionais, culturais e jurídicas. Governança, aqui, entendida como a capacidade de um determinado governo programar e por em prática suas políticas, o que compreende sua capacidade financeira, gerencial e técnica, sem as quais não se atinge as metas definidas.

Dessa forma, a governança pode ser relacionada à ação dos servidores públicos. A importância da governança é fundamental para que todo o trabalho ali elaborado venha ao encontro de assegurar o direito ao ensino nas formas mais amplas que vão desde a elaboração dos editoriais de ingresso, da formulação das políticas de inclusão, da qualidade da docência entre outros.

O sucateamento da universidade pública e a falta de recursos geram dificuldades em encontrar soluções para seus problemas de infra-estrutura, recursos humanos e apoio aos discentes. Já em relação à capacidade gerencial das universidades públicas, de acordo

com Vieira e Vieira (2004), as federais brasileiras possuem estruturas organizacionais altamente burocráticas, tanto na área acadêmica quanto na administrativa.

Mediante ao número cada vez maior de demandas, ocorrem nas IFES um excesso de funções aos servidores, de hierarquização e de lentidão nos processos decisórios. Essa máquina organizacional e a excessiva normatização fazem com que a universidade perca sua eficiência e desempenho, conforme os dados coletados: [...] fiquei um ano na lista de espera até ser chamada para a Casa do Estudante da UFRGS, no campus centro. A casa se encontra em péssimo estado, mas contribuiu muito para uma maior estabilidade durante o curso (ALUNO 5). Pode-se perceber, pelas respostas dos PPIs, o sucateamento, a precariedade e a burocratização presente no espaço acadêmico. Posto isso, é importante perceber, que mesmo nesse cenário, houve uma intensificação de recursos na assistência estudantil anualmente dentro da UFRGS, desde sua implementação até 2018.

Os dados sobre as concessões dos benefícios são uma aglutinação de dados fornecidos pelo relatório da CAF, e mostra os números de deferimentos concedidos pela antiga SAE - Secretaria de Assistência Estudantil, entre os anos de 2008 a 2011.

Tabela 1. Benefícios de Assistência Estudantil dos anos de 2008 a 2012

| Benefícios Solicitados X Benefícios Concedidos | Acesso Universal Benefícios Solicitados | Acesso Universal Benefícios Deferidos | PPIs Benefícios Solicitados | PPIs Benefícios Concedidos |
|---|--|--|------------------------------------|-----------------------------------|
| <i>Ano de 2008</i> | 3.813 | 3.215 | 47 | 22 |
| <i>Ano de 2009</i> | 3.688 | 2.430 | 43 | 25 |
| <i>Ano de 2010</i> | 3.329 | 2.629 | 45 | 29 |
| <i>Ano de 2012</i> | 3.520 | 2.829 | 47 | 27 |

Fonte: Sistematização da autora.

Observa-se uma média de 50% de deferimentos de benefícios solicitados à SAE para alunos PPIs, e um número bem maior de concessões aos alunos que ingressaram pela modalidade universal até o ano de 2011. Considera-se que os benefícios são braços da inclusão, necessários para que não se desliguem do curso de medicina, já que esse tem currículo integral com aulas de manhã, de tarde e de noite, impossibilitando os alunos de trabalharem.

Ao comparar, a tabela 1 com a tabela 2, pode-se perceber que o deferimento dos benefícios de assistência estudantil aos PPIs demonstrados na tabela 1 do ano de 2012 era baixíssimo: apenas 27 PPIs. Na tabela 2, no ano de 2018, o número de alunos PPIs que receberam benefícios de assistência estudantil cresceu para 1.066 alunos.

A partir do segundo semestre de 2016, a SAE, atualmente, Pró Reitoria de Assistência Estudantil, PRAE, detalhou seus benefícios de assistência estudantil. A tabela 2a seguir mostra os dados dos números de benefícios concedidos a todos os alunos, independente de serem ou não cotistas; os benefícios concedidos a todos os cotistas (PPIs) ingresso vestibular e SISU; os benefícios específicos deferidos aos cotistas (PPIs) da medicina do ingresso vestibular e do SISU. Todos referentes a 2018. Observa-se que mesmo sendo referentes a 2018, os anos de concessões de benefícios anteriores, como os anos de 2015, 2016 e 2017, se mesclam nos números expostos na tabela a seguir.

Tabela 2. Benefícios da Assistência Estudantil Deferidos no ano de 2018

| <i>Assistência Estudantil</i> | <i>Todos os alunos</i> | <i>Todos os alunos cotistas</i> | <i>Todos os alunos PPIs</i> | <i>Alunos PPIs do Curso de Medicina</i> |
|--|------------------------|---------------------------------|-----------------------------|---|
| <i>Número de Beneficiários</i> | 4.127 | 2.431 | 1.066 | 45 |
| <i>Casa do Estudante</i> | 509 | 277 | 124 | 7 |
| <i>Bolsas Iniciação Científica/Ensino/Extensão</i> | 1.098 | 569 | 255 | 5 |
| <i>Auxílio Moradia</i> | 191 | 94 | 38 | 4 |
| <i>Auxílio Creche</i> | 165 | 77 | 50 | 1 |

Fonte: Sistematização da Autora

Outra política de permanência do estudante que impacta diretamente sobre o seu desempenho enquanto estudante é o nivelamento acadêmico. Sendo, então, criado no início da implementação da PAA em 2009 e pensado mediante os questionamentos feitos nas reuniões da Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas, pois essa última vinha percebendo as dificuldades enfrentadas por muitos estudantes logo que entram na Universidade.

O Programa de Apoio à Graduação, PAG, tem por função apoiar a realização de estudos sobre a retenção e evasão, bem como propor ações para superação dos problemas identificados, de alunos em cursos de graduação. O segundo Projeto, PAG2, visa proporcionar apoio pedagógico extracurricular, com vistas à superação de dificuldades e melhora pelos estudantes em disciplinas e atividades propostas em seu curso de graduação. O suporte oferecido aborda os conteúdos de cálculo, física, química, português, inglês e produção de textos acadêmicos e científicos. O Projeto é destinado prioritariamente a estudantes ingressantes pela política de reserva de vagas, mas atende a todos os alunos da UFRGS independente da modalidade que ingressaram.

O Projeto de Recuperação e Estudos Intensivos (PREI) é um programa piloto desenvolvido pelo Instituto de Matemática. Portanto, desconsidera-se, aqui, o mesmo, por não fazer parte do currículo dos alunos da medicina. Não há também, dados nos relatórios que explicitem o ingresso exclusivo (tendo nos relatórios os dados gerais dos cotistas e não cotistas sem separação) dos alunos PPI/PAA nos outros dois programas (PAG1 e PAG2), acima descritos. Esse projeto pode ser considerado uma estratégia de nivelamento, mas para os cursos em geral.

Especificamente no curso de medicina, quando questionados se têm esse tipo de

suporte (nivelamento) por parte da universidade, tanto os alunos quanto os docentes da medicina não fizeram referência a nenhuma ação semelhante às descritas acima. O nivelamento faz parte do programa de AA, pois tal ação está prevista pelo MEC. Segundo os questionários os alunos responderam que desconhecem ações de nivelamento dentro do curso de medicina:

[...] Desconheço (ALUNO 1);

[...] Não (ALUNO 2);

[...] Não (ALUNO 3);

[...] Não conheço (ALUNO 12);

[...] Não tem ações de nivelamento (ALUNO 14).

Os docentes na sua grande maioria disseram não haver ou não conhecer:

[...] desconheço (DOCENTE 2) ;

[...] desconheço (DOCENTE 3);

[...] não há, mas existe facilidade para aprovação (DOCENTE 4);

[...] desconheço, mas deveria haver para todos (DOCENTE 5);

[...] desconheço (DOCENTE 27);

Para um docente, as ações de nivelamento se confundiam com debate sobre a temática [...] fiz curso de apresentação da diversidade, mas o exercício foi segregativo (DOCENTE 9); e, para outros três elas significavam benefícios de assistência estudantil: [...] oferta de moradia e bolsas (DOCENTE 13); [...] auxílios e apoios (DOCENTE 20); moradia, bolsas e rede de apoio da universidade (DOCENTE 25); Considera-se, o nivelamento acadêmico, um pilar da inclusão, pois o “[...] Nivelamento¹⁹ acadêmico propicia ao aluno da o acesso ao conhecimento básico em disciplinas de uso fundamental aos seus estudos universitários. O propósito principal do nivelamento é oportunizar aos participantes uma revisão de conteúdo, proporcionando, pelo curso, a apropriação de conhecimentos esquecidos ou não aprendidos.”

O programa de nivelamento, que pode ser definido como um procedimento de apoio ao estudo e é uma atividade pedagógica de fundamental importância para a sua formação,

¹⁹ Programa de Apoio ao Discente do Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas. Disponível em: <http://www.ciesa.br/images/university/pdf/PROGRAMA%20DE%20APOIO%20AO%20DISCENTE.pdf>. Acesso em: 13/08/2020.

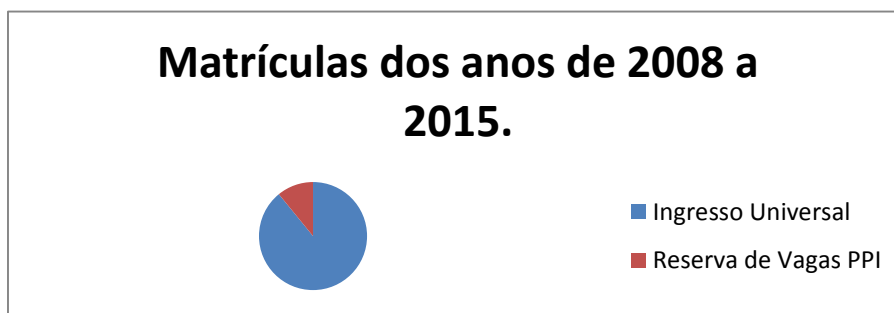
como aluno universitário. Observa-se que se, segundo o relatório da CAF/UFRGS, o nivelamento ocorre para determinados cursos, com resultados positivos em quase 50% de aprovação os alunos cotistas e não cotistas. Trata-se de um avanço da política de permanência.

Antes de abordar especificadamente a *Permanência*, serão apontados alguns aspectos relevantes à política de ingresso dos cotistas na UFRGS. Em análise dos Relatórios da CAF/UFRGS concernentes ao período 2008 a 2012, houve um aumento significativo de egressos de escola pública entre os classificados no Concurso Vestibular, progredindo de 31,5% do total em 2007 (último ingresso sem cotas) para 49,9% já no ano seguinte, 2008. Os mesmos levantamentos assinalaram uma evolução também quanto ao ingresso de autodeclarados negros oriundos de escola pública, com aumento de 3,3% para 11,0% no mesmo período.

No ano de 2007, dados referentes a alunos negros da UFRGS eram de apenas 2,8% do total de aprovados, passando para 8,0% em 2011. No período de 2008 a 2015 a matrícula pela reserva de vagas auto-declarados Negros ou PPIs (preto pardo e indígena) foi de 8,21% totalizando 3.412 alunos. Atenta-se que não se está considerando os alunos indígenas devido ao reduzido número de vagas anuais disponíveis aos mesmos na UFRGS: desde 2008 são ofertadas 10 vagas ao ano para alunos indígenas, em cursos escolhidos em assembléia pelos representantes das aldeias e servidores da UFRGS, sendo que essas não são sempre preenchidas.

Abaixo apresenta-se os números de alunos matriculados na UFRGS pelo ingresso universal e reserva de vagas PPI. Representam numericamente 27.891 alunos do ingresso universal e 3.812 alunos inscritos pela reserva de vagas.

ILUSTRAÇÃO 1



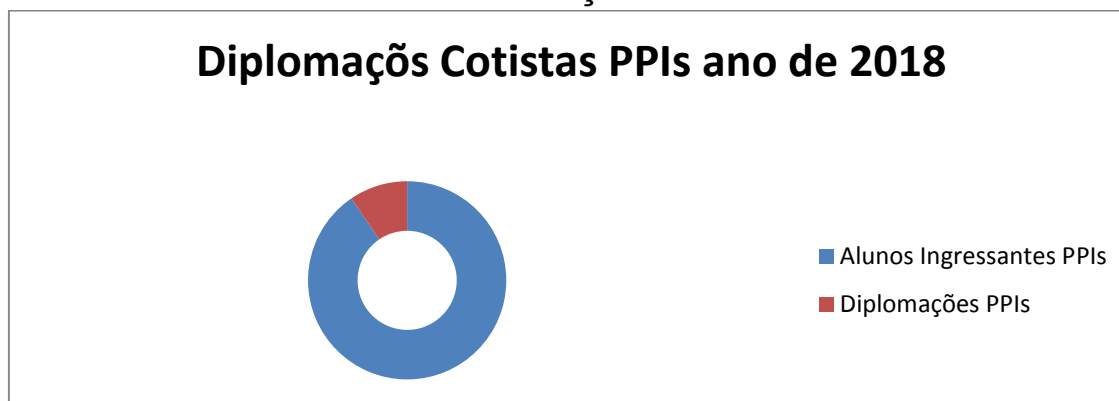
Fonte: Sistematização da autora

No período de 2015 a UFRGS aumentou a reserva de vagas para as cotas em até 40% como era a meta. O ingresso universal teve um percentual de alunos evadidos de 17% (4.924 alunos). Nesse mesmo grupo formaram-se 16%, ou seja, 4.478 alunos. No segmento composto por alunos cotistas, a evasão foi menor, sendo 9% (315 alunos) e a diplomação geral foi menor, ficando em 5%, totalizando 182 alunos.

Os dados obtidos nos relatórios da CAF, primeiramente eram amplos a todos os cotistas PPIs de todos os cursos, e, somente relatório da CAF de 2017 são encontradas informações mais específicas tanto no que se refere a cursos, no que diz respeito aos cotistas PPIs mais especificadamente. Anteriormente a 2017, se encontra dados específicos por curso que tangem acerca de desempenho acadêmico e notas e esses não emergiram na categorização dessa pesquisa.

Abaixo serão apresentados dados acerca das diplomações somente dos cotistas PPIs, referentes ao ano de 2018 e de todos os cursos. Dos 6.156 alunos cotistas PPIs, 647 alunos (10,4%) se diplomaram. Ao comparar com os anos de 2015, da ilustração 1, percebe-se que o dobro de alunos cotistas, no geral (PPI e não PPI) se diplomaram em 2018.

ILUSTRAÇÃO 2



Fonte: Sistematização da autora

Utilizando-se de uma linearidade, apenas para demonstrar o avanço temporal da PAA, em 2008, as vagas para L3 (candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar) e L4 (candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena) correspondiam ao ingresso de até 30% das vagas reservadas. Em 2012, houve a entrada de novas subcotas, a L1 (candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita) e a L2 (candidato egresso Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita autodeclarado preto, pardo ou indígena).

Combinadas ao perfil socioeconômico, os registros de diplomações para cotistas devem cotejar essa diferença temporal na expectativa de diplomações de L1 e L2, de modo mais tardio que L3 (candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar) e L4 (candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena). No ano de 2017, é introduzida uma nova subcota, relativa à deficiência na PAA, mas que não fora contabilizada no relatório da CAF/UFRGS 2017.

Sendo assim as modalidades de ingresso PPIs pela PAA se subdividiram como: PPI, independente de renda; PPI renda inferior a 1,5 salário mínimo; PPI independente de renda escola pública; e, PPI independente de renda de 1,5 salário mínimo escola pública.

A tabela 3 mostra detalhadamente, a situação atual dos alunos PPIs no curso de medicina da UFRGS no ano de 2020. As informações trazidas foram fornecidas para

pesquisadora pela universidade, mediante solicitação formal, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, e não se encontram publicizadas nos relatórios da CAF. Tem-se três casos de evasão apenas.

Dos 196 alunos, 54 já se graduaram, ou seja, 27,6% dos alunos se diplomaram, demonstrando um percentual superior às médias de diplomações de alunos cotistas, PPIs e não PPIs, de todos os cursos, como mostra a ilustração 1 (5% de cotistas diplomados em 2015) e a ilustração 2 PPIs, que mostra um percentual de 10,4% de PPIs de todos os cursos diplomados em 2018.

Tabela 3. Situação atual dos alunos PPIs no curso de medicina no ano de 2020.

| <i>Válido</i> | <i>Nº alunos</i> | <i>Porcentagem</i> | <i>²⁰Porcentagem acumulativa</i> |
|---|------------------|--------------------|---|
| <i>Afastado: Afastamento para Complementação de Estudos</i> | 1 | ,5 | ,5 |
| <i>Afastado: Afastamento por Trancamento</i> | 1 | ,5 | 1,0 |
| <i>Ativo: Matriculado</i> | 135 | 68,9 | 69,9 |
| <i>Ativo: Não Matriculado</i> | 1 | ,5 | 70,4 |
| <i>Egresso: Diplomação</i> | 54 | 27,6 | 98,0 |
| <i>Evadido: Abandono</i> | 1 | ,5 | 98,5 |
| <i>Evadido: Desistência de Vaga</i> | 2 | 1,0 | 99,5 |
| <i>Evadido: Transferência Interna</i> | 1 | ,5 | 100,0 |
| <i>Total</i> | 196 | 100,0 | |

Fonte: Sistematização da autora.

Além disso, o curso de Medicina UFRGS tem no seu histórico, a graduação mais procurada pelos candidatos no concurso vestibular e é um dos cursos mais concorridos do estado. O número de candidatos por vaga, ou seja, a densidade é a maior em relação a todos os cursos da universidade, e aumenta ano a ano, tendo uma baixa apenas em 2017 em relação a 2016.

²⁰Para calcular a percentagem acumulada, tudo o que tem de fazer é somar as percentagens dos dados que se apresentam antes dos dados atuais. Lembre-se que a sua percentagem acumulada não pode ser maior que 100 por cento. Site: Educação Um Como. Disponível em: <https://educacao.umcomo.com.br/artigo/como-calculer-a-percentagem-acumulada-de-elementos>. Acesso em: 24/10/2012.

QUADRO A– Densidade/Vagas Medicina²¹

| Curso Medicina/ano | Candidatos PPIs | Vagas | Densidade |
|-----------------------|--------------------|-------|-----------|
| 2014 | 454 | 21 | 57,06 |
| 2015 | 488 | 20 | 78,78 |
| 2016 | 525 | 25 | 79,82 |
| 2017 | 515 | 25 | 74,26 |
| 2018 | 235 | 19 | 83,83 |

Fonte: Sistematização da autora

Esse aumento de densidade vai apontar o nível cada vez maior da concorrência e dificuldade de ingresso do curso de medicina. Mediante essa disputa, observou-se que, na UFRGS, poucos alunos cotistas negros ingressavam no curso de medicina, nos anos iniciais da PPA, pois mesmo com a reserva de vagas, as notas de corte para medicina eram e são as mais altas, fato esse que reduzia o número de redações corrigidas dos candidatos cotistas.

Naquele período o CV, concurso vestibular, operava com a seguinte configuração: corrigiam-se as redações de quatro vezes (4x) o número de vagas oferecidas ou seja, em um curso de 100 vagas, se corrigia as redações dos primeiros 400 candidatos. O restante era desclassificado do concurso vestibular.

Dessa forma, em 2011, surge uma alteração na análise da redação, através do CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) que a deliberou pensando numa maior inclusão dos alunos. Na nova regra, são corrigidas 4 vezes o número de redações por vaga em cada uma das modalidades de ingresso. Assim mais cotistas passaram a ocupar as vagas reservadas em medicina e em outros cursos também concorridos, como pode ser percebida na tabela 4.

Observa-se que a partir do ano de 2011, o número de ingresso dos PPIs na medicina

²¹ In: UFRGS DENSIDADE. Disponível em:
https://www.ufrgs.br/vestibular/cv2016/densidade_2016.htm ACESSO EM: 02 DE JUNHO DE 2020

aumentou de forma contundente.

Tabela 4. Ingresso anual dos alunos PPIs na medicina.

| <i>Válido</i> | <i>Nº alunos</i> | <i>Porcentagem</i> | <i>Porcentagem acumulativa</i> |
|---------------|------------------|--------------------|--------------------------------|
| 2009/2 | 1 | ,5 | ,5 |
| 2010/2 | 1 | ,5 | 1,0 |
| 2011/2 | 1 | ,5 | 1,5 |
| 2012/2 | 21 | 10,7 | 12,2 |
| 2013/2 | 21 | 10,7 | 23,0 |
| 2014/2 | 21 | 10,7 | 33,7 |
| 2015/2 | 29 | 14,8 | 48,5 |
| 2016/1 | 4 | 2,0 | 50,5 |
| 2016/2 | 29 | 14,8 | 65,3 |
| 2017/1 | 16 | 8,2 | 73,5 |
| 2017/2 | 15 | 7,7 | 81,1 |
| 2018/1 | 4 | 2,0 | 83,2 |
| 2018/2 | 11 | 5,6 | 88,8 |
| 2019/1 | 9 | 4,6 | 93,4 |
| 2019/2 | 9 | 4,6 | 98,0 |
| 2020/1 | 4 | 2,0 | 100,0 |
| <i>Total</i> | 196 | 100,0 | |

Fonte: Sistematização da autora.

Conforme o relatório do AVALIES 2015²², há um fator extremamente positivo para o aluno PPI da medicina da UFRGS: não foi verificada diferença significativa entre a média de cotistas e não cotistas. Em essência, percebeu-se que neste curso os alunos tendem a se diplomar independentemente da categoria de ingresso; e, apesar do desempenho, em termos de histórico escolar, ser na média um pouco superior para o acesso universal.

A Política de Ação Afirmativa para os alunos negros cotistas dentro do curso de

²² Anais do Avalies 2015. In: <http://www.ufrgs.br/sai/relatorios-de-autoavaliacao-institucional/anais-do-simposio-avaliacao-da-educacao-superior-2015/view> Acesso em 02/10/2020.

medicina na UFRGS no que tange aos aspectos quantitativos de ingresso, invocado pela lei de cotas, vem cumprindo com seu papel. Observou-se a ausência do nivelamento acadêmico. Por outro lado no que tange as demais políticas de permanência, categoria elencada nessa pesquisa, pode-se ver avanços consideráveis nas ações de assistência estudantil e na formação dos alunos negros cotistas. Posto isso, buscou-se elucidar o terceiro objetivo específico discorrendo sobre evasão e permanência do aluno cotista com vistas a desvelar como vêm se materializando o processo de graduação do público alvo da PAA. O subitem a seguir vai abordar a igualdade racial e social, a última categoria de análise da pesquisa.

3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A IGUALDADE RACIAL E SOCIAL

A categoria *Igualdade Racial e Social* pode ser relacionada ao princípio de uma sociedade democrática, onde possa ser equiparado o usufruto dos bens socialmente produzidos, bem como, o proveito dos direitos a todos os estratos e minorias sociais. Na perspectiva Rawlsiana, a igualdade é remetida a equidade e à justiça social. Por outro lado, a igualdade, em sociedades com a formação histórica brasileira de país escravocrata/agrário-exportador caminhou, ao lado de injustiças sociais, racismo e iniquidades.

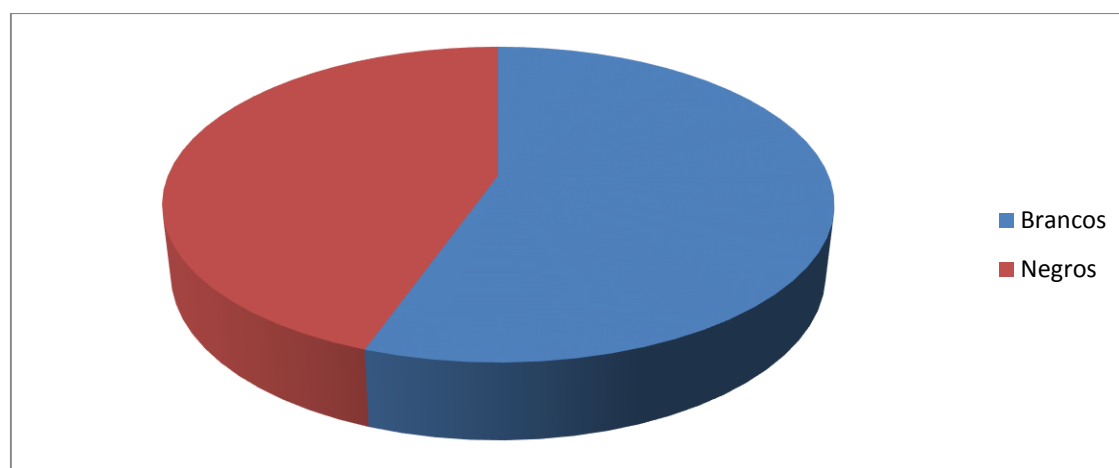
A falta de oportunidades que a sociedade brasileira estendeu aos negros, as discriminações e o racismo engendraram uma enorme exclusão social dessa minoria. Para Moretti (2017) o fator mais marcante da desigualdade no Brasil é ainda o fator étnico-racial, que está intimamente relacionado ao fator socioeconômico e educacional da população brasileira. Isso representa um grande obstáculo para a realização e o gozo dos direitos humanos dos indivíduos desfavorecidos. O colonialismo, o sistema escravista e o capitalismo têm deixado obstáculos à mobilidade socioeconômica da população afrodescendente.

Neste plano de fundo é que emergiu a necessidade da legalização das ações afirmativas as quais pretendem acabar com a discriminação e com a exclusão social de minorias sociais e grupos discriminados. As ações afirmativas são medidas políticas de equidade, pois adequam as oportunidades com vistas à propagação de uma justiça social, casando um olhar para a igualdade considerando as diferenças. Nesse ponto, pode-se

inferir que rompe com os privilégios de oportunidades enraizadas e postas aos brancos dentro da sociedade brasileira.

É inegável que as políticas públicas reparatórias direcionadas ao segmento negro estão abrindo um leque de possibilidades e acessos aos mesmos num recorte temporal que abrange duas décadas. A ilustração 3 mostra o percentual de negros e brancos que concluíram, em 2019, o ensino médio até 22 anos. Em relação aos negros, a taxa de conclusão fica em 61,8% da população. Já com a população branca tem-se um percentual de 76,8% que terminam o ensino médio.

ILUSTRAÇÃO 3. Percentual de negros e brancos que concluíram, em 2019, o ensino médio até 22 anos.



Fonte: Observatório das Desigualdades 2020.

O percentual de negros e brancos do ano de 2004, que cursaram o ensino médio, segundo o IPEA no relatório Retratos da desigualdade (IPEA/UNIFEM, 2006) mostra uma diferença considerável em relação a 2019. Tem-se, nos anos de 2004, 54,6% da população branca concluiu essa faixa de escolarização. Com os negros o percentual era de 36% que cursaram o ensino médio.

Sendo assim, percebe-se pelos índices educacionais que as ações afirmativas podem ser entendidas como uma fonte de fomento para que se estabeleçam as bases necessárias da igualdade. Na perspectiva de alguns professores, a cota racial é injusta [DOCENTE 23] contra, injusta e sem mérito; [DOCENTE 16] injusta, inconstitucional, discriminatória e sem mérito; [DOCENTE 10] contra é equivocada; [DOCENTE 8] vai contra a igualdade; [DOCENTE 9] critério de raça é errado, deveria ser social;

Negar a existência da desigualdade racial e social significa não amparar e manter os privilégios da classe hegemônica branca e abastada. Para Silva (2006), a exclusão de negros se mostra às vezes com sendo uma problemática socioeconômica, atrelada a raça e a classe. Essa relação reforça a possibilidade de se banalizar o racismo existente, e, dessa forma, abre margem à defesa de que somente as cotas sociais deveriam existir. Entender as cotas raciais como sendo racistas vai negar o reparo à desigualdade e a dívida histórica com os negros. Daí a importância de se tratar desigualmente aqueles que foram tratados como desiguais durante séculos. Para que se avance numa sociedade igualitária e democrática, é preciso haver o compromisso com a consciência negra, bem como com a consciência de classe no âmbito social.

Moretti (2017), argumenta duas categorias de cunho filosófico – que não foram categorias emergentes dessa tese, mas crê-se relevantes à medida que podem auxiliar numa consciência de igualdade racial e social: a diversidade e o multiculturalismo. Para Lopes (2001):

O Multiculturalismo é a teoria que defende a valorização da cultura dos diversos grupos que compõem a humanidade, que defende que ser diferente não significa ser nem melhor nem pior do que ninguém, que é contra a uniformização ou padronização do ser humano, que valoriza as minorias e suas especificidades e que entende que o mais valioso que tem a humanidade é a sua diversidade. Durante séculos, afirmou-se que ser humano “bom” era o homem branco, saudável, rico, cristão, heterossexual e alfabetizado. Diferentemente, mulheres, negros, indígenas, não cristãos, homossexuais, portadores de necessidades especiais, pobres e analfabetos foram, e muitas vezes ainda continuam sendo considerados seres de segunda classe, seres inferiores por não corresponderem aos padrões culturalmente impostos pela cultura ocidental. (LOPES, 2001, p.6).

O Multiculturalismo, bem como a diversidade, se propõe a por em cheque a perspectiva hierarquizada e estratificada que a sociedade brasileira ainda se estrutura. A busca dessa teoria visa a respeito e consciência do povo junto a sua diversidade, aos seus valores. Para Lopes (2001)

Poder-se-ia argumentar que a diversidade e o multiculturalismo são elementos universais, uma vez que a nossa espécie humana é composta por vários povos, culturas, línguas, cores, etnias, etc. São elementos comuns a todos os Estados de certa maneira e, por isso, poderiam fazer parte dos critérios mínimos do direito internacional, nesse caso, especificamente, do direito à educação. Tais critérios deveriam ser executados com o fim de não causar (ou de reduzir) a marginalização, a exclusão e a desigualdade. Esses critérios deveriam ser direcionados para providenciar uma educação de qualidade, inclusiva, pacífica e respeitosa da diversidade e do multiculturalismo. (MORETTI, 2017, p. 164).

Nesse sentido, segundo Moretti (2017), importa pensar que a igualdade da espécie humana reside no critério comum de que somos todos diferentes (a diversidade) e, portanto, deve-se viver e usufruir o direito de poder viver essas diferenças de forma harmônica, respeitando e considerando as diferenças de uns e de outros. Eis a contribuição da diversidade e do multiculturalismo na construção da igualdade racial e social.

No que tange à desigualdade social, ela pode ser entendida como sendo as diferenças entre os estratos sociais e as pessoas, como também as vantagens e desvantagens que determinados grupos têm em relação aos outros em várias esferas da sociedade, como na educação e na política, na condição de moradia e na economia por exemplo. No caso brasileiro, as marcas da desigualdade racial e social são construções históricas, processos sociais que se originaram já na sua formação. Dessa forma, acompanham posturas que vão desde o conservadorismo e a banalização dessas mazelas. Mesmo com o Estatuto da Igualdade Racial Lei no 12.288/2010, onde no seu Art. 1º esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica, crê-se que vencer as ideias instituídas e instituir novas lógicas mais justas e progressistas, é o ponto nodal mais difícil de ser desatado.

Por outro lado, a UFRGS tem feito movimentos bastante promissores acerca das demandas do movimento negro, como a criação da Comissão de Verificação da Auto-declaração étnico racial, CVAE. Trata-se da consolidação da legitimidade de procedimentos de hetero-identificação.

Os integrantes do movimento negro com vínculo na universidade são membros efetivos da CVAE, e trazem consigo novos conhecimentos envolvendo a raça negra, suas peculiaridades e vivências para CAF. Desde o ano de 2018, os alunos que ingressaram sob as cotas raciais devem se submeter ao processo de verificação racial. Tal análise de verificação é feita por uma comissão composta por três pessoas, onde o aluno que se autodeclarou PPI é examinado visualmente. O processo elencado em 2018, em um novo chamamento para o segundo semestre, mais oito ingressantes foram convocados a estar diante da comissão, que avaliaria se eles são mesmo negros.

Em 2018, 1.336 novos alunos que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas foram convocados para o procedimento. Caso a comissão não o considere negro, há a

chance de recorrer da decisão. No fim do processo, 762 cotistas tiveram a vaga confirmada. Perderam o direito 574, o equivalente a 43% do total. Existe a ressalva de que outros fatores podem ser eliminatórios como o socioeconômico. Para preencher os lugares vagos, novos chamamentos de auto-declarados negros foram feitos pela universidade.

Desde então, a autodeclaração perdeu soberania, mudando o edital: os candidatos teriam de comparecer perante uma comissão de verificação da autodeclaração étnico-racial. Só podendo haver matrícula se esse comitê validasse quem eram realmente negros (categoria na qual estão incluídos os pretos e os pardos). A avaliação seria baseada apenas no fenótipo, ou seja, as características físicas, pelo entendimento de que é quem tem características físicas associadas à negritude é quem sofre preconceito no Brasil.

A Comissão Permanente de Verificação da Autodeclarações étnico-raciais que atua na aferição de candidatos para sub-cota PPI no ingresso de graduação na UFRGS, é estruturada de forma democrática. Segundo o edital (2020) de inscrição de candidatos para membros da Comissão Permanente de Verificação da Autodeclaração étnico-racial:

A Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF) informa a abertura de inscrições de servidores docentes e técnico-administrativos da UFRGS, de discentes com vínculo com a UFRGS, de observadores indicados pelo movimento negro, para completar vagas na Comissão Permanente de Verificação das Autodeclarações Étnico-raciais (CPVA), no Programa de Ingresso na Graduação através das Ações Afirmativas. Estruturou-se portanto a composição como sendo:

- 01 vaga para membros servidores da UFRGS;
- 01 vaga para discentes da UFRGS;
- 01 vaga para discente vinculado ao movimento negro matriculado na UFRGS;

A implementação da CVAE garante o direito a vaga para a população negra de fato. Essa é uma medida que se insere no âmbito da garantia de direito considerando as diferenças. E isso está presente na consciência dos alunos. Para os PPIs a PAA promove a igualdade sob a luz da igualdade substancial. [ALUNO 4] necessária para assegurar igualdade racial e social, mas deve ser temporária; [ALUNO 5] fundamental pois a sociedade é desigual em termos de raça e renda; [ALUNO 8] necessária, porque os negros estão em posição de desigualdade; [ALUNO 11], a igualdade é para os iguais. Para Moretti (2017):

O Brasil tem um problema sócio-histórico estrutural em relação à discriminação étnicoracial, principalmente contra grupos afrodescendentes e indígenas. [...] esses grupos têm a tendência, em termos gerais, de ser marginalizados. Portanto, eles precisam de mais atenção político-jurídica-econômica do Estado para poder gozar e realizar plenamente seus direitos e liberdades, bem como de oportunidades para exercer uma cidadania emancipatória e contribuir para o desenvolvimento da sociedade. (MORETTI, 2017, p.39).

Sendo assim, é necessário que se construam pontes para fundar uma sociedade sem preconceitos, vulneráveis, excluídos dos direitos fundamentais como a educação, sem discriminações étnicas e de cor. A presença dessas, gera a exclusão racial e social e materializa a desigualdade. Os debates e estudos sobre o tema da política de cotas, a possibilidade de estudar sem ter que trabalhar, e, *o fato do curso ser um dos que tem a taxa de aprovação alta indiferente da modalidade de ingresso*, contraditoriamente, promove a inclusão pela face da graduação e da possibilidade de ascensão profissional aos negros após se graduarem. Tem-se nesse contexto formas de equidade direcionadas a igualdade racial e social almejada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente tese, investigou-se a instituição da Política de Ação Afirmativa para os alunos negros cotistas que ingressaram no curso de perfil socioeconômico mais elevado apontado pelo ENADE, na universidade de ensino público superior do Rio Grande do Sul, o de medicina. O objetivo geral buscou desvelar de que forma vem se constituindo a Política de Ação Afirmativa desenvolvida junto aos alunos negros cotistas que entraram no curso de perfil socioeconômico mais elevado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nos anos de 2008 até 2018, a partir da Lei de Cotas, com vistas a colaborar com a consolidação da educação como um direito universal.

O percurso do trabalho foi norteado por três objetivos, principais que foram: compreender qual a concepção acerca das cotas que permeiam dentro da UFRGS para poder desocultar os pontos de vista sobre a temática que se apresentam no espaço acadêmico; pesquisar como vem sendo a trajetória dos PPIs, dentro da instituição de ensino público superior, com vistas a elucidar como se constituem as suas vivências na universidade e, por último, discorrer sobre evasão e permanência do aluno cotista com vistas a desvelar como vêm se materializando o processo de graduação do público alvo da PAA dentro do curso de medicina.

O segundo capítulo, o referencial teórico, priorizou as contribuições de Santos (1999) e Cardoso (2003). O primeiro subcapítulo faz uma abordagem filosófica, política e econômica sobre as relações sociais estabelecidas socialmente no sistema capitalista junto as suas metamorfoses ocorridas na modernidade e pós-modernidade.

A reflexão incidiu sobre as teias do contrato social, a forma que ele foi se desenhando nas relações sociais, mostrando que o mesmo não vai permitir que se resolvam as injustiças e tensões inerentes da sua própria contratualidade. A nova roupagem pós-moderna se veste de um contrato liberal-individualista invocando a intervenção estatal mínima. Desse ponto, a contratualidade se utiliza de múltiplas dimensões para poder manter sua vigência, dentre essas, nacionalização da identidade cultural, merece destaque para a temática aqui abordada. É através dessa

nacionalização que foram excluídas as memórias e as tradições da população negra. A classe social dominante se valida dessa exclusão para manter seus privilégios.

O segundo subcapítulo vai aludir os aspectos econômicos e sociais relacionados à escravidão da população negra dentro da particularidade sul-riograndense cujos feitos são importantes dentro do recorte geográfico onde se insere essa pesquisa. Sob a luz do aporte teórico de Cardoso (2003) mostrou-se a perversa face do racismo no Rio Grande do Sul, em que os aspectos econômicos prevaleceram à justiça social na abolição da escravatura. Desmistifica, portanto o romantismo de que a escravidão do estado supracitado foi mais generosa e que as relações entre senhores e escravo eram pacíficas e harmoniosas.

A cultura do branqueamento e a incorporação das teorias européias foram abordadas e mostraram-se decisivas para desconstrução moral e social da população negra, tornando-os sujeitos despossuídos dos bens materiais e culturais no Brasil. A identidade padronizada branca vai se configurar no que é belo, desmerecendo a diferença. As características do racismo brasileiro em suas mais variadas dimensões trouxeram impactos profundamente desiguais para a raça negra, e acredita-se que os aportes teóricos mais relevantes para elucidar a segregação racial foram as contribuições Bento, (2002), Cardoso, (2003) e Schwarcz, (1993). Tais autores construíram um cenário que possibilita uma compreensão dialética de como foi se desenhando a face da exclusão

O terceiro e quarto subcapítulos teóricos apontaram os estudos da temática de cotas junto ao Serviço Social, tecendo-se também, a perspectiva da cota à luz do direito. Os estudos sobre a temática de cotas raciais no campo acadêmico feitos pelos assistentes sociais, mostram o comprometimento desses profissionais mediante à garantia de direito ao ensino e à justiça social quanto a distribuição de bens para a raça negra, bem como, a reflexão necessária para que se aprimore a atuação desse profissional na educação. As bases legais e o pensar na política de cotas raciais na esfera do direito representam uma grande evolução da sociedade brasileira que mantém muitas raízes conservadoras e elitistas consonantes com sua formação sócio-histórica de cunho eurocentrista.

É inegável a importância dos legisladores na garantia de direitos para a população negra. Igualdade entre os iguais, igualdade com as diferenças e igualdade substancial são nomenclaturas diversas de uma concepção análoga, tão necessária para compor o aparato legal que vai garantir acesso, ascensão social, resgate histórico e justiça social com esse segmento. Torna-se uma ratificação com a democracia, exigindo do Estado medidas e ações compensatórias e inclusivas direcionadas exclusivamente aos negros, para além da mera legislação punitiva para quem comete ato racista.

O quarto subcapítulo abordou a Reforma da Política de Educação do Ensino Superior no Brasil, desde meados dos anos 90, junto aos movimentos do Estado e do Mercado. Demonstrou-se recortes das ondas políticas no campo educacional que o Brasil passou, desde a década de 1990, até o ano de 2018. Tais movimentos emolduraram um cenário preocupante com o ensino público superior brasileiro.

O quinto subitem, do segundo capítulo, mostra como a universidade foi se estruturando para receber a PAA. Todo o percurso dessa política, dentro da UFRGS, fomenta a saída da condição negro enquanto de objeto da história com vistas ao surgimento desse enquanto protagonista da sua própria história. Observou-se a relevância de olhar os programas de ações afirmativas não como mecanismo fim, mas como políticas públicas ou privadas que servem de instrumentos cuja função precípua é a redução das desigualdades sociais.

O terceiro capítulo se ocupou da análise dos (des) caminhos da PAA tendo trabalhado em cima das categorias que emergiram dos questionários respondidos pelos docentes e discentes, sendo essas: *Percepções sobre a Política de Ação Afirmativa*; *Racismo e preconceitos*; a *Política de permanência do estudante*; e, por último, a *Igualdade racial e social*.

A primeira categoria de análise, *Percepções sobre a Política de Ação Afirmativa*, desoculta que as concepções sobre a PAA se originam de construções históricas, de um arcabouço cultural e ideológico que foi se estruturando na sociedade brasileira. A ideologia e a cultura são elementos essenciais de manutenção da ordem classista e relacionam-se as percepções que docentes vão ter acerca da política afirmativa. Tais percepções se demonstraram bastante contraditórias e insipientes, indo desde a

ciência da dívida histórica com os afrodescendentes, até a concepção de cunho liberal do conceito de igualdade. Na percepção dos PPIs, as ideias se encontram sob uma ótica mais crítica. Exceto na percepção sobre as políticas de assistência estudantil que vão ao encontro da própria denominação: caridade e benesse, para ambos os segmentos pesquisados.

A segunda categoria de análise, *Racismos e Preconceitos*, aponta o racismo como fruto de uma engrenagem, uma vez que se forma e se desenvolve por meio de estruturas, políticas, práticas e normas que determinam oportunidades e valores para pessoas e populações a partir, principalmente do genótipo agindo em diferentes esferas sociais como a interpessoal e a institucional. Nessa última esfera, se apresenta o racismo institucional, que não se constituiu uma categoria analítica emergente desse estudo, mas se constitui numa subdivisão do racismo. Os preconceitos se apresentaram na cotidianidade dos alunos PPIs.

Na terceira categoria de análise, referente à *Política de permanência*, demonstrou avanços no campo da assistência estudantil para o curso de medicina. Sabe-se que há um desmonte das políticas sociais e a universidade não tem sido o foco do atual governo Jair Bolsonaro, mas no campo prático os PPIs têm se utilizado das políticas de permanência. Por outro lado, faltou a ação de nivelamento acadêmico prevista pelo MEC aos cotistas nesse curso específico.

A quarta categoria analítica, *Igualdade racial e social*, refere a sociedade desigual, cheia de preconceitos e exclusão dos afrodescendentes aos seus direitos fundamentais como a educação. A presença dessas mazelas sociais, gera a exclusão racial e social e materializa a desigualdade. Deve-se buscar pontes para uma sociedade mais justa e o multuculturalismo e a diversidade configuraram concepções possíveis na criação de uma consciência negra e social. A inclusão que pode vir a instrumentalizar uma sociedade igualitária está se efetivando dentro do curso de medicina, espaço esse que está tendo baixíssima evasão e alta graduação dos PPIs.

Por fim, a PAA direcionada aos PPIs dentro do curso de medicina na UFRGS no que tange aos aspectos quantitativos de ingresso, invocado pela lei de cotas, vem cumprindo com seu papel. No aspecto das políticas de permanência, percebeu-se

que estão sendo utilizadas e são importantes para os alunos. A contradição é latente na análise da PAA, à medida que se apresentam na trajetória acadêmica dos alunos falas e ações racistas e preconceituosas, mas, no que tange a formação dos PPIs tem sido muito satisfatória, com índice de evasão bem aquém do índice de evasão geral. Na medicina evadiram 03 alunos PPIs (1,5%) de um total de 195 (100%) alunos que já se matricularam desde o início do curso, conforme mostra a tabela 3, considerando os evadidos aqueles que abandonaram e que desistiram. Em relação a todos os cursos, a evasão dos PPIs em 2017²³ ficou em 24,43% nas modalidades L2/L4. Observou-se a ausência do nivelamento acadêmico. Por outro lado, no que tange as demais políticas de permanência, categoria elencada nessa pesquisa, pode-se ver avanços consideráveis nas ações de assistência estudantil e na formação dos alunos negros cotistas.

Enfim, percebeu-se que os alunos se depararam com muitos entraves no *templo branco* da UFRGS. Encontraram acolhimento por parte de alguns, mas por parte de outros vivenciaram o racismo, o racismo institucional, a burocracia para conseguir seus benefícios de assistência estudantil, a lógica meritocrática, a ausência de ações de nivelamento para os egressos de escola pública no curso de medicina, bem como percepções retrógradas de que a política de ação afirmativa vai de encontro à igualdade. Tais percepções não foram unânimes. Nessa conjuntura, as ações afirmativas questionam a exclusividade da meritocracia enquanto discurso e valor acadêmico quando abre as vagas para seus cursos de graduação às cotas. Ao fazer isso, ela também instaura um desvio no seu padrão até então instituído: os melhores selecionados pelas melhores notas é que devem entrar. Essa nova demanda instituída pela Lei de Cotas pode incutir mudanças, novos olhares e abrir caminhos para uma ascensão social desse segmento. Pode-se fazer um uso metafórico da PAA como sendo uma escada. No primeiro degrau a inclusão, no segundo, a formação, e após cada degrau que se sobe uma batalha vencida. No topo, pode-se encontrar uma sociedade que incorporou a concepção de justiça social, uma consciência negra e uma concepção de classe social.

²³ Relatório Comissão de Ações Afirmativas da UFRGS de 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/wp-content/uploads/2019/07/RELATORIO-CAF-2018.pdf> Acesso em 28 de setembro de 2020.

Por fim, a meta imediata de graduar, está se consolidando expressivamente no curso de medicina da UFRGS. Tais formandos, que eram até o momento, os estudados pela universidade, agora estudam nessa, e poderão ser os futuros formadores, professores negros no templo branco.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Magali da Silva. **Mulher negra militante: trajetórias de vida, identidade e resistência no contexto da política de ação afirmativa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.** Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2011.

ANDRADE, Francisco Jatobá. In: Estudos de Sociologia. **Ações Afirmativas e Raça no Brasil: dinâmicas na trajetória de institucionalização da temática** Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE: Recife. 2016.

BAPTISTA. Dulce Maria Tourino. **O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa.** In: Martinelli, Maria Lúcia (org). Pesquisa Qualitativa um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1999.

BARROS, Clarissa Fernandes Rêgo. **As ações afirmativas na UERJ: trajetórias sociais e perspectivas dos estudantes cotistas no desafio do acesso à universidade.** Dissertação apresentada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

BEHRING, E. R. **Política social no contexto da crise capitalista.** In: Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. P. 302-321.

BEZERRA, O. C.T. **Apolíticadecotasemuniversidadeseinclusãosocial: desempenho de alunos cotistas e a sua aceitação no grupo acadêmico.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade de La Empresa, Montevideo, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva Iray Carone (Org). **Branquitude e Branqueamento no Brasil.** In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58)

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação Legislação Federal. Comissão de Educação e Cultura. Edições Câmara. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº. 12711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o Ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico e Nível Médio. Brasília, 2012.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988.**

CFESS. **Código de Ética profissional do Assistente Social.** Brasília: CFESS, 1993.

CARDOSO Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul.** Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira. (2003).

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento.** Rev. Inst. Estud. Bras., São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CARVALHO, José J de. In: Revista Cinética Cinema e Crítica. **Racismofenotípicoe estéticas da segunda pele.** 2007. Disponível em: <http://www.revistacinetica.com.br/cep/josejorge.pdf> Acesso em 25/05/2020.

CARVALHO, José Jorge. **Racismo fenotípico e estéticas da segunda pele.** In: Revista Cinética - Programa Cultura e pensamento 2007. Disponível em: http://www.revistacinetica.com.br/cep/jose_jorge.htm Acesso em: 02/09/2020

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade hoje:** In: revista Sinpro-Rio/Cultural, outubro de 1999. Edição 58, Ago/Set/Out, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade Operacional.** Universidade de São Paulo (USP). Disponível em <https://www2.unifap.br/borges/files/2011/02/A-Universidade-Operacional-Marilena-Chau%C3%AD.pdf> Acesso em 24/08/2020.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** 13ª ed. São Paulo: Ática, 2005. 424 p.

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

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** 2 ed. São Paulo: Brasiliense 2008.

CASTRO, Alba Teresa B.de. **Estudantes de Cotas:** Um convite à reflexão. Revista Textos e Contextos, nº5, ano V. novembro de 2006. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

COSTA, José Junio Souza da **A educação segundo Paulo Freire: Uma primeira análise filosófica.**Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre Disponível em: <http://www.theoria.com.br/edicao18/06182015RT.pdf> Acesso em março de 2020.

COSTA, Vanessa Pontes da. **Ensino superior, desigualdades e democratização: um estudo sobre a inserção dos estudantes ingressantes por reserva de vagas na Universidade Federal do Rio de Janeiro.** Dissertação apresentada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto.** 3ªed – Porto Alegre: Artmed 2010.

DAMBROS, Marlei. **Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações** Em X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Indígenas Estudantes nas graduações da UFRGS: Movimentos de re-existência.** Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, Porto Alegre, 2017.

DUARTE, Nestor Gomes. **A Assistência Estudantil e as Cotas Sociais nas Universidades Estaduais do Nordeste.** Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2013.

FERNANDES, Idília; PRATES, Jane. Org. **Diversidade e Estética em Marx e Engels: A Produção Social de uma Estética Padronizada:** Idilia Fernandes; Humberto Lippo. 2014.

FERREIRA, Suely. **Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011).** Linhas Críticas, vol. 18, núm. 36, maio. p. 455-472 Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

FIORI, Ernani Maria. **Aprender a dizer sua palavra** (Prefácio). In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Ed: Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1980.

FREIRE Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade:** e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em Acesso em: 02 de dezembro de 2019.

_____. **Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas.** In: FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, arquivo.PDF. Disponível em:
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2019.

_____. **Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica.** In: **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2003. Arquivo.PDF. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832001000100016
Acesso em: 02 de setembro de 2019.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo : Global, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a construção democrática no Brasil – da ditadura civil-militar à ditadura do capital.** In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 1ª ed. São Paulo: Atlas 1987.

GLORIA, Maria Cristiane Santos da. **Políticas de Ação Afirmativa para Negros. Novas respostas para antigos problemas.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

GOMES, J. **As Ações Afirmativas e os Processos de Promoção da Igualdade Efetiva.** In: Seminário Internacional: as Minorias e o Direito. Brasília: CJF, 2003.

GRAEFF, Betina Alves. **A política de assistência estudantil na universidade federal: da escola pública para o ensino superior.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. – Porto Alegre, 2014.

GRISA, Gregório D. **Ações Afirmativas na UFRGS: Racismo, Excelência Acadêmica e Cultura do Reconhecimento.** Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A Política de Ações Afirmativas (PAA) e a inclusão Educacional nas Universidades Brasileiras.** Revista de Ciências da Educação. São Paulo: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2004.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômico Aplicada. **Retratos da desigualdade.** 2006. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/segundaedicao.pdf> Acesso em: 23 de agosto de 2020.

JANOARIO, Ricardo de Souza. **A Coragem da Verdade: Acesso, Permanência e Política de Ação Afirmativa para Negros na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na Visão dos Gestores.** Tese – Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos.** Tese (Pós-Graduação em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2012.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética.** 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LIMA, Regina Luzia Marcondes de Arruda. **Cotas: uma política de inclusão.** Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP. 2008.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. **A Contribuição da Teoria do Multiculturalismo para a defesa dos direitos Fundamentais dos Indígenas Brasileiros.** 2001. In: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/manaus/estado_dir_povos_ana_maria_lopes.pdf Acesso em: 26 de setembro de 2020.

LÖWY, Michel. **Walter Benjamin: Aviso de Incêndio.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas 2002.

MARTINELLI, Maria. L. **Pesquisa Qualitativa um instigante desafio.** São Paulo: Veras 1999.

MARX, Karl. **A Questão Judaica.** Tradutor Artur Morão. ExHerminiisInvitatio ad Lucem. LusoSofia: press.1989. www.lusosofia.net Acesso em 15 de julho de 2018.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** Revista Educação. v. 22, n. 37, p. 7-32. PUCRS: Porto Alegre, 1999.

MORAES, Roque. **Uma Tempestade de Luz:** a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003

MORAES, Salete. C. (Re)Discutindo a ação do estado na formulação e implementação das políticas educacionais. Educação: Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 159-164, maio/ago. 2009.

NASCIMENTO, João. **Ações Afirmativas e Políticas Públicas de Inclusão.** In: SociológicaDisponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/sociologia/acoes-afirmativas-politicas-publicas-inclusao-social.htm>. Acesso em 21 de setembro de 2020.

NETTO, J. P. **Cinco notas a propósito da “questão social”.** Revista Temporalis: Brasília, ano 2, n. 3, p. 23-30, 2002.

OLIVEIRA, Adão F. de. **Políticas Públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática.** In: OLIVEIRA, Adão F. (org) Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas. Editora da PUC. Goiás, 2010.

OLIVEN, Arabela C. **Ações Afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil.** Educação, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-52, jan/abr. Porto Alegre: 2007.

PAIVA, Angela. **Políticas públicas, mudanças e desafios no acesso ao ensino superior.** In: PAIVA, AngelaRandolpho (org). Ação Afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PRATES, Jane Cruz. **O método e o potencial interventivo e político da pesquisa social.** p. 131-145. Revista Temporalis. Ano V, n. 9, janeiro a junho/2005.

QUINTANILHA, Flávia Renata. **A concepção de justiça de John Rawls.** <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/6107/5176>. Acesso em 07 de maio de 2020.

RAWLS, J. **Justiça e Democracia.** Trad. Irene A. Peternot. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RAWLS, J. **Justiça como Equidade: uma reformulação**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Uma Teoria da Justiça**. Trad. Almiro Piseta e Lenita Maria Rímoli Esteves. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RIBEIRO, Marcos Abraão Fernandes. As relações raciais na obra de Fernando Henrique Cardoso e a dimensão moral do racismo. Periódicos UFES. 2011.

RIBEIRO, Matilde. **Institucionalização das Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: percursos e estratégias – 1986 a 2010**. Tese apresentada no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2013.

RITTER, Carolina. **A política de cotas na educação superior: as (a) simetrias entre o acesso nas universidades federais e o desenvolvimento social brasileiro**. Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2018.

SANTOS, Boaventura de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHNEIDER, Yuri. **A (in) efetividade os direitos fundamentais no Estado democrático de direito; as ações afirmativas como conseqüências da busca da eficaz aplicação do princípio constitucional da igualdade**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em, em Direito). Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo, 2007.

TONET, Ivo. **Educação e formação humana**. Maceió, 2006. Disponível em: http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf

PASE, Hemerson. L. **Contrato Social e (Des) Igualdade**. Revista Desenvolvimento em Questão: Editora Unijuí, ano 6. N. 12. jul/dez. 2008.

PAUGAM, S. **Fragilização e ruptura dos vínculos sociais: uma dimensão essencial do processo de desqualificação social**. Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, nº 20, n. 60, jul. 1999.

LACLAU, Ernesto. **Inclusão, exclusão e a construção de identidades**. In: AMARAL JR, Aécio; BURITY, Joanildo (Orgs.). Inclusão social, identidade e diferença: perspectiva pós-estruturalista de análise social. São Paulo: Annablume, 2006.

MENDES, Rosana Maria do N. **Nem tudo para os brancos, nem tudo para os negros: Ação afirmativa no ensino superior e os direitos de cidadania no Brasil**. Dissertação de Mestrado em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação Afirmativa:** história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 03/03/2020.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade:** novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MORETTI, Gianna Alessandra Sanchez. **Igualdade como Diversidade no Direito à Educação:** erradicando a discriminação étnico-racial no sistema de ensino brasileiro. Tese (Doutorado em Direito, Estado e Constituição) – Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. 2017.

NASCIMENTO, Talita. **Flexibilidade e governança na universidade necessária:** desafios e perspectivas. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/97789/Flexibilidade%20E%20Governan%C3%A7a%20Na%20Universidade%20Necess%C3%A1ria%20Desafios%20E%20Perspectivas.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em 27/04/2020.

NOGUEIRA, Fernanda. **Cotas raciais no curso de medicina da UFRGS na perspectiva docente:** rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação Pública. PUCRS. 2015.

OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES: **Falando sobre o Racismo.** Alguns apontamentos acerca das desigualdades raciais no Brasil. Boletim N^o.7. Fevereiro de 2020.

RIBEIRO, Stenio da Paixão, Josuel. **Os Contratualistas em questão:** Hobbes, Locke e Rousseau -, vol. 16, núm. 1, p. 3-24 Universidade Nove de Julho São Paulo: Prisma Jurídico, 2017.

SALVADOR, Andréia Clapp. **Ação afirmativa no ensino superior: estudo da política de inserção de alunos pobres e negros na PUC.** Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SANTA, Helena EberZoehler. **Justiça distributiva na teoria da justiça como equidade de John Rawls.** 2008. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176536/000842803.pdf?seque>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

SANTOS, Boaventura de S. **Reinventar a democracia:** entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, et al (orgs). A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o séc XXI. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

SANTOS, Boaventura de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reiventar a democracia.** Cadernos democráticos, 4. Lisboa: Fundação Mário Soares; Gradiva, 2002.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa.** Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia). Salvador: 2009.

SANTOS, H. **Igualdade de oportunidades.** Folha de S. Paulo, São Paulo, 6 jul. 1996. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/7/06/opiniaio/11.html>. Acesso em: 23 fev. 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930.** São Paulo:1993.

SILVER, Hilary. **Políticas dos países europeus para promover a inclusão social.** In: BUVINIC, M.; MAZZA, J.; DEUTSCH, R. (Orgs.). *Inclusão social e desenvolvimento econômico.* Rio de Janeiro: Elsevier,2005.

SILVA, Luana Rocha da. **A implementação da lei das cotas e a discussão das ações afirmativas no IFRS.** Dissertação apresentada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. 2014.

PEREIRA, Larissa Ramalho. **O acesso e permanência do aluno prounista na universidade privado-filantrópica brasileira.** Dissertação. (Mestrado) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2014.

PEREIRA, Jorge Alberto Saboya. **Ações afirmativas nas universidades públicas: aportes necessários ao debate da política de cotas.** Tese (Doutorado em Serviço Social na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (2009).

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. **Criminalização do Racismo entre política de reconhecimento e meio de legitimação do controle social dos não reconhecidos.** Tese (Doutorado do Departamento de Direito). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUCRJ, Rio de Janeiro, 2012.

RIBEIRO, Marcos Abraão Fernandes. **As relações raciais na obra de Fernando Henrique Cardoso e a dimensão moral do racismo.** In: v. 1; n. 1, 2011: Anais do Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais–UFES. <http://www.periodicos.ufes.br/?journal=snpags&page=issue&op=view&path%5B%5D=131> acesso em 20/11/2019

TONET, Ivo. **Teoria Social Crítica: do que se trata?** In: Em defesa do pensamento crítico. Maceió: 2012. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/Teoria_social_critica.pdf. Acesso em 23/09/2020

TORRECILHA; Ferreira, Nara. **Desigualdade racial e educação: uma análise das políticas afirmativas no ensino superior.** 2017. Tese (Programa de Doutorado Acadêmico em Administração Pública e Governo (CDAPG) da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas). FGV-EAESP. 2017.

VIEIRA, Eurípedes F.; VIEIRA, Marcelo M. F. **Funcionalidade burocrática nas universidades federais: conflito em tempos de mudança.** RAC, v. 8, n. 2, p. 181-200, Abr./Jun. 2004. Revista Administração Contemporânea vol.8 no.2 Curitiba. Apr/Jun. 2004.

VIEIRA, Bianca Machado Concolato. **Do escravismo às políticas de ações afirmativas: o negro cotista na Universidade Federal de Juiz de Fora.** Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, na Universidade Federal de Juiz de Fora. 2014

VIEIRA JÚNIOR, Herval de Souza. **Contribuição à Análise da Aplicação da Política de Cotas Raciais no Ensino Superior.** Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Política Social e Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2019.

ZACARIAS Inez R. **A Mediação da Teoria e do Método em Marx na Formação Profissional em Serviço Social.** Tese (Doutorado do Programa de Pós Graduação em Serviço Social) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, 2017.

WEBER, Thadeu. **Neocontratualismo, uma leitura a partir de John Rawls.** Revista online Unisinos Edição 436. 10 março de 2014.
Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5353-thadeu-weber-2> - Acesso em 12/05/2020

WERNECK, Jurema. **Racismo institucional: uma abordagem conceitual.** Geledés - Instituto da Mulher Negra. 2016. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/FINAL-WEB-Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf>

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução 510/2016 – Conselho Nacional de Saúde

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: **A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NO CURSO DE ELEVADO PERFIL SOCIOECONOMICO NA UNIVERSIDADE FEDERAL: A INCLUSÃO ATRAVÉS DA VISÃO DOS DOCENTES E DISCENTES**

O objetivo geral do estudo é analisar a constituição da Política de Ação Afirmativa desenvolvida junto aos alunos negros cotistas que entraram nos dois cursos de perfil socioeconômico mais elevado nas instituições de ensino público superior do RS, nos anos de 2008 até 2018, com vistas a colaborar com a consolidação da educação como um direito universal.

O estudo se justifica pela contribuição à construção de conhecimento teóricometodológico sobre o tema, possibilitando a formulação de aporte ao trabalho profissional dos (as) assistente sociais inseridos nas Universidades Federais bem como pela visibilidade deste espaço sócio ocupacional do Serviço Social e as suas possibilidades de atuação profissional na Política de Educação.

A coleta de dados terá duração de um ano (de 2019 a 2020). Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você poderá recusar-se a responder qualquer pergunta, ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, ou com a instituição em que você trabalha. O (A) sr. (sra.) não terá nenhum custo ou compensações financeiras.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário eletrônico (formulado na plataforma Google), enviado para o e-mail do participante, que terá o tempo de um mês para o envio das respostas (caso necessário esse prazo pode ser expandido). Este formato de questionário

permite que se mantenha a impessoalidade no processo de coleta, pois as respostas são retornadas à pesquisadora sem identificação do participante.

Considerando que toda pesquisa possui riscos potenciais, como o constrangimento e prejuízo à vida pessoal e à jornada de trabalho do(a) participante, que podem ocorrer na coleta de dados por entrevista, buscamos formas de minimizá-los. A utilização do questionário eletrônico, enviado ao (à) participante por e-mail, possibilita que as questões sejam respondidas com sinceridade, tendo por pressuposto a liberdade permitida pelo anonimato do ambiente virtual. Ainda, este formato de instrumento reduz as implicações na rotina pessoal e profissional do (a) participante, pois pode ser respondido conforme lhe for mais conveniente.

O benefício relacionado à sua participação será o adensamento dos conhecimentos acerca do trabalho do (a) assistente social na Política de Educação e, de forma específica, nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul. Por meio da ampliação dos subsídios teórico-metodológicos sobre o tema se intenciona contribuir para a qualificação do trabalho profissional e, conseqüentemente, com a sustentação do compromisso ético-político do (a) assistente social com a universidade pública e com a sociedade.

DECLARAÇÃO DO (A) PARTICIPANTE:

Eu _____ fui informado(a) da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (onde constam o número de telefone celular e o e-mail pessoal da pesquisadora) e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

Participante da Pesquisa (assinatura):

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica do Rio

Grande do Sul (PUCRS) é o órgão responsável pela autorização desta pesquisa e pela avaliação dos seus aspectos éticos. Caso você perceba dificuldades em contatar a pesquisadora comunique-se com o CEP/PUCRS (Av. Ipiranga 6681, Prédio 40 - Sala 505. Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900) por telefone (51 3320 3345) ou por e-mail (cep@pucrs.br).

Ms. Betina Alves Graeff Dr. Francisco Arseli Kern

Doutoranda em Serviço Social Professor Orientador

Telefone: (51) 981542798

Email: Francisco.kern@pucrs.br

E-mail: betinaagraeff@hotmail.com / betinaagraeff@ufrgs.br

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ELETÔNICO PARA DOCENTES

Questionário eletrônico para docentes²⁴:

A Política de Ação Afirmativa para alunos negro cotistas nos cursos de elevado perfil socioeconômico nas Universidades Federais da cidade de Porto Alegre, RS.

Essa pesquisa visa a proporcionar uma análise acerca da Política de Ação Afirmativa para alunos negros cotistas dentro das Universidades Federais do RS, seus desafios, os movimentos de inclusão e nivelamento que as instituições realizam para permanência do discente, bem como as concepções dos docentes acerca das cotas sociais, com vistas a desvelar a constituição da referida política.

1 Perfil dos docentes – essas questões pretendem dar visibilidade ao perfil dos docentes.

1.1 Idade:

1.2 Sexo: Feminino () Masculino () Outro:.....

1.3 Estado do Civil

Solteiro (a) () Casado (a) () Divorciado (a) ()

União Estável ()

Separado (a) () Viúvo (a) ()

Outros:.....

1.4 Em que ano se graduou?

1.5 Qual a sua formação?

1.6 Em que ano entrou na instituição?

1.7 Qual o cargo ocupa na instituição?

1.8 Fez pós graduação lato senso e/ou stricto senso (mestrado, doutorado, pós doutorado)?

²⁴⁹ Disponível em https://help.surveymonkey.com/articles/pt_BR/kb/Are-my-survey-responses-anonymous-and-secure Acesso em 08/01/2019

Qual área?

1.9 Faz cursos de aprimoramento profissional atualmente? Sim () Não ()

2. A Política de Ação Afirmativa na Universidade - Esse item procura desocultar a percepção do docente sobre a Política de Cotas:

2.1 Como você percebe a Política de Ação Afimativa?

2.2 Para você, as cotas raciais reforçam o racismo? Porque?

2.3 Para você as cotas raciais resgatam dividas históricas das minorias sociais? Porque?

3 Nivelamento – Essa questão busca dar visibilidade as ações de nivelamento ofertadas pela instituição de ensino.

3.1 Quais as ações de nivelamento que a universidade oferece para os discentes cotistas?

3.2 Você já participou das ações de nivelamento? Se sim, como foi realizada essa ação?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO PARA DISCENTES

QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

SIM

Questionário eletrônico para discentes:

A Política de Ação Afirmativa para alunos negro cotistas nos cursos de elevado perfil socioeconômico nas Universidades Federais da cidade de Porto Alegre, RS.

Essa pesquisa visa a proporcionar uma análise acerca da Política de Ação Afirmativa para alunos negros cotistas dentro das Universidades Federais do RS, seus desafios, os movimentos de inclusão e nivelamento que as instituições realizam para permanência do discente, bem como as concepções dos docentes acerca das cotas sociais, com vistas a desvelar a constituição da referida política.

1 Perfil dos discentes – essas questões pretendem dar visibilidade ao perfil dos discentes.

1.1 Idade:

1.2 Sexo: Feminino () Masculino () Outro:.....

1.3 Estado Civil Solteiro (a) () Casado (a) () Divorciado (a) () União

Estável () Separado (a) () Viúvo (a) ()

Outros:

1.4 Você trabalha?

Sim () Se sim, em que você trabalha? Onde? Qual a sua renda?

Não ()

1.5 Qual a renda familiar aproximada? (para responder a essa questão você deve somar as rendas de todos os integrantes da sua família e dividir entre o número de pessoas que fazem parte do seu núcleo familiar; atenta-se que as pessoas da sua família são exclusivamente aquelas que moram com você). Número de pessoas da família () Soma total das rendas:

2A Política de Ação Afirmativa na Universidade - Esse item procura desocultar a percepção do discente sobre a Política de Cotas, os preconceitos encontrados, bem como as políticas de assistência estudantil acessadas e as ações de nivelamento que os alunos participaram.

2.1 Como você percebe a Política de Ação Afimativa?

2.2 Para você, as cotas raciais reforçam o racismo? Porque?

2.3 Para você as cotas raciais resgatam dividas históricas das minorias sociais? Porque?

2.4 Você já sofreu algum tipo de preconceito na universidade? Se sim, como foi e de quem foi (colegas, docentes, servidores)?

2.5 Quais as ações de nivelamento que a universidade oferece para os discentes cotistas?

2.6 Você já participou das ações de nivelamento? Se sim, como foi realizada essa ação?

2.7 O que é a política de assistência estudantil para você?

2.8 Quais políticas de assistência estudantil você acessou?

2.9 Como foi o acesso a política de assistência e como isso ajudou na sua vida acadêmica?

APÊNDICE D - Quadro 1 - Organização da análise docente

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>1. Formação continuada/ Área</p> | <p>11 docentes: pós-doutorado; 16 docentes: doutorado Área 2 docentes da Farmácia 25 docentes da medicina</p> | <p>Professores titulados com mais altos níveis de pós graduação/grande maioria médicos</p> | <p>Professores titulados com mais altos níveis de pós graduação</p> |
| <p>2. Cursos de aprimoramento profissional</p> | <p>11 professores fazem curso 16 não fazem curso</p> | <p>Mais da metade dos docentes não está em cursos de educação continuada</p> | <p>Educação continuada</p> |
| <p>3. Percepção sobre a Política de Ação Afirmativa PAA</p> | <p>1) confusa; 2) boa, importante, precisa aprimorar; 3) artifício para corrigir desigualdades; 4) temporária; 5) desconhece a política; 6) contra, política não resolutiva; 7) positiva; 8) contra; 9) já estabelecida; 10) contra é equivocada; 11) espetacular; 12) inadequada deveria ser 100% para negros índios; 13) necessária para equidade social; 14) excelente supre déficit histórico; 15) importante; 16) contra, injusta, incostitucional, discriminatória e sem mérito; 17) contra, péssima tem que ajustar; 18) contra, problemática; 19) boa; 20) contra; 21) polêmica; 22) positiva e inclusiva; 23) contra, injusta e sem mérito; 24) necessária, frágil não responde necessidades sociais e políticas; 25) importante, mas conduzida inadequadamente; 26) aumenta a diversidade de alunos e consequentemente dos profissionais; 27) válida, necessária para reparar a desigualdade social e racial</p> | <p>PAA é necessária Trabalha equidade Resgata dívida histórica Necessita de ajustes 8 professores contra a PAA</p> | <p>Percepções diversas sobre a Política de Ação afirmativa</p> |
| <p>4. As cotas raciais reforçam o racismo? Por quê?</p> | <p>1) sim destaca diversidade; 2) não mas precisa aprimorar ingresso; 3) sim pois discrimina; 4) sim o ambiente é estigmatizado competitivo e deficitário; 5) não; 6) discriminatória têm mais vagas para cotistas; 7) em parte; 8) sim e vai contra a igualdade; 9) sim, critério de raça é errado, deveria ser social; 10) sim é forma errada de igualdade; 11) não; 12) não; 13) não acaba com o racismo; 14) sim racismo existe e tem que mudar; 15) não sei; 16) sim pelo aluno que perde a vaga para o negro; 17) sim é probabilidade falsa; 18) sim; 19) não; 20) sim; 21) em parte; 22) não, vejo o contrário; 23) sim o conhecimento é que deve vale; 24) não; 25) sim a instituição não sabe trabalhar o tema; 26) reforça a diferença, mas é necessária; 27) não, pois oferece conhecimento aos vistos inferiores intelectualmente</p> | <p>15 professores, cota reforça o racismo 9 professores, cota não reforça racismo Cota é discriminatória Critério de raça é errado Oportunizam o estudo a quem não tinha</p> | <p>Cotas e a relação com o racismo na percepção dos professores</p> |
| <p>5. As cotas raciais resgatam dívidas históricas das minorias sociais?</p> | <p>1) não, o resgate tem que ser diferente; 2) não concordo com a palavra resgate; 3) não só mascara a desigualdade; 4) não pois não se corrige só na universidade a má formação; 5) não; 6) sim, podem ter realidades diferentes após se formarem; 7) em parte; 8) não podemos responder pelos erros passados; 9) desconheço 10) é proposta mas não acho a maneira correta; 11) sim pelos motivos históricos; 12) não pois já existe resgate; 13) sim, é maneira prática de se compensar a inequidade; 14) não sei se existe a necessidade de resgate para maioria cotista; 15) não; 16) não pois deveria ter boa formação para todos; 17) não, a ideia é falsa; 18) não; 19) sim; 20) não, deveria se resgatar no ensino básico; 21) em parte; 22) sim 23) não pois se fosse assim deveriam ter cotas para outros grupos discriminados; 24) sim, pelo racismo estrutural; 25) não, porque a dívida é com pobres e excluídos; 26) sim, dá tratamento diferenciados aos que foram prejudicados; 27) sim, pobres e negros estão em situação desigual e não partem do mesmo ponto</p> | <p>14 professores acham que a cota não resgata dívida histórica 8 professores acham que a cota resgata dívida histórica Cota é compensatória para os negros Cota inclui, dá tratamento diferenciado aos excluídos, compensa a inequidade Resgate deve ser diferente</p> | <p>Sociedade da dívida com negros</p> |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>6. Ações de nivelamento que a universidade oferece para os discentes cotistas?</p> | <p>1) poucas; 2) desconheço; 3) desconheço; 4) não há, mas existe facilidade para aprovação; 5) desconheço mas deveria haver para todos; 6) cursos e tutorias; 7) não sei; 8) desconheço; 9) fiz curso de apresentação da diversidade mas o exercício foi segregativo; 10) desconheço; 11) desconheço; 12) tem vários cursos para quem quer melhorar, línguas, computação; 13) oferta de moradia e bolsas; 14) desconheço; 15) não existe; 16) desconheço; 17) desconheço; 18) poucas; 18) não conheço; 19) não sei; 20) auxílios e apoios; 21) desconheço; 22) nenhuma; 23) desconheço; 24) poucas e insuficientes; 25) moradia, bolsas e rede de apoio da universidade; 26) desconheço; 27) desconheço</p> | <p>Ações de nivelamento são desconhecidas</p> <p>Ações de nivelamento não são oferecidas aos alunos.</p> | <p>Ações de nivelamento: uma estratégia necessária</p> |
| <p>7. Participação nas ações de nivelamento. Se sim, como foi realizada essa ação?</p> | <p>1) fui numa apresentação, sem eficácia, efeito negativo; 2) não; 3) não; 4) não; 5) nunca; participei; 6) não; 7) não; 8) não; 9) não; 10) não; 11) não; 12) não; 13) não; 14) não; 15) não; 16) não; 17) não; 18) não; 19) nunca participei; 20) não; 21) não; 22) não; 23) não; 24) não; 25) não; 26) nunca; 27) não</p> | <p>Não participaram das ações de nivelamento; Docentes não são capacitados de forma a trabalharem nem debaterem a PAA.</p> | <p>Ações de nivelamento: uma estratégia necessária</p> |

*Fonte: Sistematização feita pela autora

APÊNDICE E - Quadro 2 - Organização de análise discente

| IDEIA DA PERGUNTA | SUBCATEGORIA | CATEGORIA PRELIMINAR | CATEGORIA FINAL |
|--|---|---|---|
| <p>1. Como você percebe a Política de Ação Afirmativa?</p> | <p>1) Necessária, insuficiente para combater o racismo; 2) Positiva, pois cota é tabu; 3) excelente para incluir; 4) necessária para assegurar igualdade racial e social, mas deve ser temporária; 5) fundamental pois a sociedade é desigual em termos de raça e renda; 6) necessária; 7) importante quanto mais antigo o semestre, menos negros tem; 8) necessária, porque os negros estão em posição de desigualdade; 9) ferramenta de ingresso para pessoas negras pobres; 10) importantíssima; 11) Positiva, a igualdade é para os iguais; 12) justa; 13) importante; 14) acho boa mas não vai acabar com o preconceito e o racismo no Brasil</p> | <p>Cota apenas não combate o racismo</p> <p>Importante ferramenta de Inclusão</p> <p>Promotora de igualdade</p> | <p>Igualdade racial e social</p> |
| <p>2. Para você, as cotas reforçam o racismo? Por quê?</p> | <p>1) Jamais. Esse argumento visa manter a desigualdade. Racismo é problema estrutural não pode ser atenuado com uma única medida. As quotas viabilizam uma mobilidade social; 2) Não. É forma de acesso; 3) não. No Brasil o racismo é mascarado; 4) não. a pessoa é cotista porque precisou daquela cota por questões sociais e educação de má qualidade; 5) não. Racismo continua existindo dentro de quem tem preconceito; 6) não, a cota luta contra o racismo, compensa o racismo que existe há gerações desde o fundamento do Brasil; 7) Não, reforçam a necessidade de ocuparmos os espaços que são nossos, que nos foram tirados. É reparação histórica; 8) Não. São importantes tendo em vista a disparidade social aprofundada pelo capitalismo; 9) Nunca; 10) não; 11) não, ela é contra o racismo; 12) eles usam esse argumento; 12) acho que não, ela garante acesso; 13) não; 14) não.</p> | <p>Não reforçam o racismo</p> <p>Racismo existe dentro de quem tem preconceito</p> <p>Cota é contra o racismo</p> | <p>Racismo</p> |
| <p>3. Para você as cotas raciais resgatam dívidas históricas das minorias sociais? Por quê?</p> | <p>1) Em parte, um problema estrutural como racismo, não pode ser solucionado com uma única medida. As cotas apenas atenuam a desigualdade social e racial; 2) Não! Não acredito em dívidas históricas a maneira com que tudo começou é errada; 3) Sim, na alforria não foi dada uma forma de próprio sustento. Negros tinham empregos degradantes e viviam em cortiços. É uma compensação histórica; 4) Não chega perto de compensar dívida. Apenas coloca o negro na</p> | <p>As cotas resgatam dívidas históricas do problema estrutural do racismo,</p> <p>Compensam anos de exclusão</p> | <p>Resgate de dívidas históricas</p> |

| | | | |
|---|--|--|---|
| | <p>universidade e ainda tem preconceito; 5) Sim porque somos reflexos; 6) Sim. No Brasil, por mais de 300 anos pessoas negras foram escravizadas, com a abolição, não ganharam terras nem casas: tiveram que se virar, ao contrário dos imigrantes europeus, que tinham cotas (de terras). A população Até hoje é maioria nas favelas, presídios e nas ruas e ganham salários menores que brancos com a mesma formação; 7) Com certeza resgatam dívidas histórias. Nossos pais e avós não tiveram acesso à educação. É um ciclo de desigualdade que tem nas cotas raciais um degrau como auxílio em meio a tantos outros obstáculos; 8) Não digo dívidas. É fato a disparidade entre pretos, pardos e brancos (social, educacional, salarial, de oportunidades). As cotas servem como modo de gerar distribuição; 10) Sim, porque viemos da escola pública que é mais fraca; 11) Sim, pois a maioria dos negros são pobres porque sempre fomos excluídos da sociedade; 12) sim, porque sempre fomos prejudicados; 13) sim; 14) sim, porque fomos escravizados e sofremos o racismo.</p> | Compensam a exploração e o preconceito | |
| <p>4. Você já sofreu algum tipo de preconceito na universidade? Se sim, como foi esse preconceito e de quem foi (colegas, docentes, servidores)?</p> | <p>1) Sim. Preconceito de alguns colegas mais jovens que não aceitam estudarem com um negro pertencente a classe média, pós-graduado em direito, Nordestino e Baiano e estudante de medicina em plena faculdade federal gaúcha. sequer me saúdam no corredor 2) Sim percebo diferença como alguns professores me tratam. Penso que sabem que entro com cotas, me sinto ruim com isso; 3) Não, sou negra mas meu cabelo é liso, meu nariz fino; 4) Sim, um docente tratava todos os aluno negros diferente, como se tivessem dificuldade de aprendizado como se fossemos idiotas Frequentemente sou parado pelo segurança do HCPA que pede meu cartão, pergunta o que eu estou fazendo ali e qual meu vínculo com o hospital, ocorre pelo menos 1 a 2 vezes por mês (já foi bem mais); 5) não, tive apenas uma semana de aula; 6) Ainda não, sou caloura; 7) Sim. Um paciente me chamou de neguinha, outro que meu cabelo é bom para espantar o pó dos móveis; 8) Sim, tive professora que me humilhava na frente dos colegas, me cobrava mais e disse me considerar insuficiente; quando tirei uma das maiores notas da turma na prova, falou que provas teóricas não significavam nada e podem ser só sorte olhando na minha cara; 9) Sim, de colegas, de docentes e funcionários; 10) Já sofri. Algumas meninas de comentaram sobre o meu cabelo crespo. situações como essa na FAMED são comuns; 11) não, acredito que por estar em etapas iniciais do curso. Colegas negros em estágios mais avançados, já sofreram; 12) sim, já sofri; 13) já sofri preconceito por uma professora; 14) sim. Por um paciente que não gostava de ser atendido por um negro.</p> | Alunos sofrem preconceito por parte de alguns docentes, colegas e pacientes do hospital escola | <p>Vivência do preconceito na pele</p> <p>Comentários sobre meus cabelos crespos: o fenótipo em questão</p> |
| <p>5. Quais as ações de nivelamento que a universidade oferece para os discentes cotistas?</p> | <p>1) Desconheço; 2) Não; 3) Não; 4) Não; 5) Nunca soube que havia; 6) Não; 7) Não tem; 8) Não existe; 9) Não oferece; 10) Não conheço; 11) Não; 12) Não conheço; 13) Desconheço; 14) Não tem ações de nivelamento.</p> | Não há oferta de ação de nivelamento na totalidade dos alunos | Ações de nivelamento: uma estratégia necessária |
| <p>6. O que é a política de assistência estudantil para você?</p> | <p>1) Excelente medida de apoio a estudantes carentes; 2) É uma maneira de auxiliar o estudante em tudo que ele precisar e que estiver ao alcance do órgão responsável; 3) É um auxílio para estudantes carentes; 4) A assistência estudantil é a minha única possibilidade de me manter na graduação, em outra cidade, sozinha, sem poder trabalhar devido a carga horária do curso. Sem ela, meus pais jamais conseguiriam me manter; 5) uma política de ajuda ao estudante; 6) é um benefício para o estudante pobre; 7) É um direito dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica para permanecer na universidade; 8) uma ajuda para se manter na universidade; 9) um auxílio para</p> | Concepções vão ao encontro mais de benefício para os pobres do que de direito desses | <p>Possibilidade de manter a graduação</p> <p>Um benefício ao estudante pobre</p> |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | o aluno que precisa; 10) são benefícios para os alunos pobres; 11) boa para o aluno se manter; 12) importante ajuda para o aluno se manter na universidade sem trabalhar; 13) um benefício para quem precisa; 14) benefício importante para quem é pobre. | | |
| 7. Quais políticas de assistência estudantil você acessou? | 1) Casa do Estudante, Auxílio Alimentação, Auxílio Material Escolar; 2) RU; 3) Casa do Estudante, Auxílio Alimentação, Auxílio Transporte e Auxílio Material Escolar; 4) Nenhuma; 5) Casa do Estudante, Auxílio Alimentação, Auxílio Transporte; 6) Não uso; 7) RU; 8) RU, Casa do Estudante, Auxílio Material Escolar; 9) Não uso; 10) Nunca usei; 11) RU; 12) RU; 13) Só uso o RU; 14) Casa do Estudante, Auxílio Material Escola, Auxílio Alimentação; | Benefícios são amplamente usados pelos alunos | Pilares da Permanência: Casa do Estudante, Auxílio Alimentação, Auxílio Transporte e Auxílio Material Escolar |
| 8. Como foi o acesso a política de assistência e como isso ajudou na sua vida acadêmica? | 1) Foi bem tranquilo, mas tive que buscar saber por conta própria a universidade no momento da matrícula não me explicou como teria de solicitar os auxílios; 2) Ajuda imensamente o RU. Não tenho como comer fora pagando 15 a 20 reais o almoço; Só consigo almoçar porque tem o RU; 3) O ingresso até a entrevista com a assistente social demorou em torno de um mês e meio, foi tranquilo (exceto para a comprovação e documentos, porque muitos eu nem sabia o que era e como conseguir); 4) Foi bom, ajuda muito; 5) Foi difícil conseguir todos os documentos mas só consigo estudar porque tenho os benefícios. Fiquei um ano na lista de espera até ser chamada para a Casa do Estudante da UFRGS, no campus centro. A casa se encontra em péssimo estado mas contribuiu muito para uma maior estabilidade durante o curso; 6) Facilitou na economia de tempo na hora do almoço, antes da primeira aula da tarde, mas os documentos são difíceis de conseguir; 7) Não usei; 8) Foi fácil; 10) Não usei; 11) Não solicitei, só uso o RU; 12) Não precisei solicitar, pois só uso RU; 13) Não solicitei; 14) Foi demorado mas consegui receber no segundo semestre. | Alunos relatam dificuldade em obter documentos e falta de informação, tendo que muitas vezes trilhar o próprio caminho. Faltou informação | Burocratização |

Fonte: Sistematização da autor



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br