



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ISABEL CRISTINA DA COSTA SILVA

POLÍTICAS PARA O INGRESSO DE PESSOAS NEGRAS AO ENSINO SUPERIOR
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (2003-2015)

UBERLÂNDIA
JULHO 2016

ISABEL CRISTINA DA COSTA SILVA

**POLÍTICAS PARA O INGRESSO DE PESSOAS NEGRAS AO ENSINO SUPERIOR
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (2003-2015)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Gestão em Educação

Orientadora: Dr^a Karina Klinke

UBERLÂNDIA

JULHO 2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586p Silva, Isabel Cristina da Costa, 1969-
2016 Políticas para o ingresso de pessoas negras ao ensino superior
na Universidade Federal de Uberlândia (2003-2015) [recurso
eletrônico] / Isabel Cristina da Costa Silva. - 2016.

Orientadora: Karina Klinke.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1347>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Política social. 3. Estado. 4. Inclusão social.
I. Klinke, Karina. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica - Sala 1G156

CEP: 38.408-100 - Uberlândia/MG

Fone: (34) 3239-4212 = FAX (34) 3239-4212

www.pped.faced.ufu.br = pped@faced.ufu.br

Ata da defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Defesa de: Dissertação de Mestrado Acadêmico, número 24/2016/566, PPGED

Data: 25 de julho de 2016

Discente: ISABEL CRISTINA DA COSTA SILVA - Número de Matrícula: 11412EDU015

Título do Trabalho: **“POLÍTICAS PARA O INGRESSO DE PESSOAS NEGRAS AO ENSINO SUPERIOR NA UFU (2003-2015)”**

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Às 14:40 horas do dia 25 de julho de 2016 na sala 1G145 do Campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia, reuniu-se a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores Marcelo Santos de Abreu-UFOP, Maria Célia Borges-UFU e Karina Klinke-UFU orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa Dra. Karina Klinke apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadore(s), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu os conceitos finais.

Em face do resultado obtido, a Banca Examinadora considerou o(a) candidato(a) A provado(a). Sugerindo, as seguintes observações (se couber):


Recomenda ampla divulgação do trabalho no âmbito da comunidade e sua publicação em periódicos científicos, capítulos de livro ou em um único livro. Destaca a relevância do tema e seu tratamento.

Esta defesa de Dissertação de Mestrado Acadêmico é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, legislação e regulamentação internas da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos às 16 horas e 35 minutos. Foi lavrada a presente ata que após lida foi assinada pela Banca Examinadora.


Prof. Dr. Marcelo Santos de Abreu - UFOP


Profa. Dra. Maria Célia Borges - UFU


Profa. Dra. Karina Klinke - UFU
Orientador(a)

RESUMO

A dissertação de mestrado analisa as políticas nacionais para o ingresso de pessoas negras ao ensino superior e toma a Universidade Federal de Uberlândia como campo para interpretar os supostos conflitos existentes entre a autonomia universitária e o Estado, uma vez que essa foi a última universidade federal a aderir às cotas raciais. Trata-se de uma pesquisa documental, fundamentada nos conceitos de *campo* e *capital* (social, cultural, e simbólico) de Pierre Bourdieu, para o entendimento dos atos de *discursos oficiais* presentes no *corpus*: dados históricos, publicações científicas, legislação e dados estatísticos sobre o ingresso ao ensino superior no Brasil, portarias, atas de colegiados, regimento geral, relatórios de comissões e editais de seleção da Universidade. Desenvolve a metodologia de interpretação dos *campos* e as propriedades formais das *trocas linguísticas*, consideradas as condições sociais de sua produção, para responder à pergunta: qual a capacidade da UFU em *refratar* e retraduzir as pressões ou as demandas externas para adesão às cotas raciais? Objetiva compreender quais os mecanismos que o microcosmo da Universidade (instâncias que interferem no processo de adesão às cotas raciais) aciona para se libertar das imposições externas (políticas públicas, leis, decretos, movimentos sociais, encaminhamentos de outras universidades federais etc.) e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas no que tange às cotas raciais. O resultado de analisar o jogo que permeia os campos em disputa foi reconhecer a existência de inúmeras discussões sobre a implementação das cotas raciais, que engendraram discursos favoráveis e desfavoráveis para sua adesão. Houve uma séria mobilização de um grupo dentro da Universidade que buscava a inclusão social, com ou sem reserva de vagas para pessoas negras, mas que, imiscuídos em uma autonomia institucional, acabou por adiar a adesão às cotas raciais. Conclui que o Estado regulador legitimou a força do Movimento Negro, no qual está em disputa o reverberado reconhecimento do papel histórico dos capitais cultural e social dos herdeiros dos povos africanos, discriminados desde longa data. Ao mesmo tempo, destituiu a luta travada por meio dos discursos instituídos contra as Cotas e rompeu com a morosidade de iniciativas que concorriam para concretizar essa legitimidade. Este foi o efeito do Estado e das ações afirmativas no processo de adesão às cotas raciais.

Palavras-chave: políticas sociais, Estado, UFU, cotas.

POLICIES FOR ADMISSION OF BLACK PEOPLE TO HIGHER EDUCATION IN UBERLÂNDIA FEDERAL UNIVERSITY (2003-2015)

ABSTRACT

The Master's study analyzes national policies for the entry of blacks to higher education and its field of analysis is the Federal University of Uberlândia, in order to interpret the supposed conflict between the autonomy of the university and the state, since this was the last federal university to join racial quotas. This is a documentary research, based on the concepts of field and capital (social, cultural and symbolic) of Pierre Bourdieu to understand official discourse present in the corpus: historical, scientific, publications, legislation and statistics on access to higher education in Brazil. The methodology used is the interpretation of fields and formal properties of linguistic exchanges, considered the social conditions of its production, to answer the question: what is the capacity of the UFU in refract and retranslate pressures or external compliance requirements to racial quotas? It aims to understand the mechanisms that the microcosm of the University (instances that interfere in the accession process to racial quotas) triggers to be free from external constraints (public policies, laws, decrees, social movements, references from other federal universities etc.) and be able to recognize only its own internal determinations regarding racial quotas. The result of the game analysis that permeates the fields in dispute is to recognize the existence of many discussions on the implementation of racial quotas, which created favorable and unfavorable speeches accession. There was a serious mobilization of a group within the University that sought social inclusion, with or without reservation of vacancies for blacks, but with institutional autonomy, could postpone accession racial quotas. The regulatory state legitimized the power of the black movement, which is in contention for the recognition of the historical role of the culture and heritage of the African people and the long-standing discrimination. At the same time he rejected the struggle through speeches brought against quotas and broke with the slow pace of initiatives that competed to achieve this legitimacy. This was the effect of state action in the accession process to racial quotas.

Keywords: Polític social, state, UFU, quotas.

DEDICATORIA

Dedico esse trabalho a minha mãe Maria Helena, meu exemplo de vida, meu tudo de melhor... Que até em silencio me transmite o que é garra e determinação, guerreira, vencedora, que a cada dia me ensina o que é amar incondicionalmente... Agradeço pela vida...

Dedico também ao Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, pessoa iluminada que a cada dia me faz sentir o que é ter amor de pai, amigo e irmão, meu espelho de ser humano, que me mostrou que podemos ser melhor. Me incentiva a cada segundo que posso tudo que desejar e me faz acreditar. Que desde minha iniciação acadêmica até os dias atuais segura na minha mão, me ampara e participa de todos os momentos de minha vida...

Que mesmo não sendo reconhecido pelo Programa de Pós Graduação como co-orientador, participou efetivamente de todo o processo de orientação sem esperar nada em troca, por essa e por tantas outras, as quais não há como enumerar te agradeço por me mostrar todas as possibilidades que cercam o verdadeiro ser humano.

Agradeço por estar comigo em todos os momentos e me fazer acreditar que há um outro mundo e que eu faço parte dele.

Que me “recriou”...

AGRADECIMENTOS

Primeiro agradeço a Deus e aos Orixás que me sustentam e guiam em todos os segundos da minha vida.

Aos meus avós Jeronima e José que mesmo não estando aqui materialmente sei que estão olhando e torcendo por mim.

Agradeço aos meus filhos Paulo Victor e Larissa por compreender a necessidade de minhas ausências, por estar incondicionalmente ao meu lado, por me trazer alegria em todas as horas. Meus amores para além da vida.

Ao meu irmão Marco Antônio, que com seu brilho no olhar onde vejo orgulho a cada passo que dou e me faz acreditar que vou conseguir dar o próximo passo.

À minha irmã Fernanda, por não me deixar esmorecer, e que nos momentos de desespero segura minha mão e caminhamos juntas, e me faz acreditar que tudo já deu certo...

À minha orientadora Karina Klinke, que pacientemente me mostrou incansavelmente e pacientemente que tudo se constrói aos poucos, pelos dias, noites e madrugadas que estive junto comigo e com sua fala calma me incentivando, confiando que juntas somos capazes de vencer obstáculos inimagináveis. Agradeço pelas lágrimas, risos... que juntas transformamos em aprendizagem de vida para além de um mundo intelectual e com sua força me abriu outros horizontes enquanto ser humano dotados de todas as necessidades...

À Mical Marcelino, sempre me surpreendendo com sua amizade e palavras nas horas certas, com quem sempre aprendo que amizade e amor estão nas atitudes, nos gestos...

À Ludmila que com sua doçura sempre me mostra que o sonho é o início da realização.

A Evaldo Mariano, Gustavo, meu amigo psicólogo, que não tem dia nem hora para me escutar, sempre me ensinando agregar valor as mínimas coisas.

À minha amiga Jaqueline Andrade Calixto, pelas palavras de amor, carinho, força e fé. Pela constante troca de informações, ideias, sugestões e valiosas dicas

À minha irmã de coração Adriana Angélica que me ampara e acalma, “um amor de graça” a seu marido Gu pela compreensão e nossa Maria Elisa que com sua doçura me dá paz e tranquilidade.

A Moises Carlos Xuxa, pelo apoio na hora certa, pelo exemplo de resistência, superação, força e fé.

À família Silva, que me acolheram e me fizeram sentir em casa em um lugar “desconhecido”.

À Rafaela Rodrigues e Patrícia, amigas e companheiras de lutas.

Ao Mauricio Barcelos, por compartilharmos todas as loucuras naturalmente e me fazer encontrar motivos pra rir até nos momentos de desespero.

Agradeço à Tania Cristina, Luis Antonio, Lelia, Roberto Teodoro, Tamiris, aos colegas de Mestrados e professores ... Enfim, agradeço imensamente a toda a minha família e amigos que estiveram comigo nessa caminhada me dando o apoio que eu necessitava, compreendendo meu distanciamento e me dando a certeza que o que construímos com amor e respeito é eterno.

LISTA DE SIGLAS

CEBIM	Ciências Biomédicas
CEHAR	Ciências Humanas, Letras e Artes
CETEC	Ciências Exatas e Tecnológicas
CONDIR	Conselho Diretor
CONGRAD	Conselho de Graduação
CONSUN	Conselho Universitário
ESEBA	Escola de Educação Básica
ESTES	Escola Técnica de Saúde
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MN	Movimento Negro
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAES	Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior
PAIES	Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UnU	Universidade de Uberlândia
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Avanço do acesso à educação em 2010.....	17
Gráfico 2	Porcentagem de pessoas negras alunas de Universidades Federais.....	18
Gráfico 3	Porcentagem de pessoas negras que cursam ou portam diploma de graduação.....	18
Quadro 1	Comparativo da trajetória do Movimento Negro na República.....	41
Quadro 2	Comparativo de Organizações e Instituições de atuação do Movimento Negro.....	45
Gráfico 3	Distribuição dos brasileiros de 15 a 24 anos por cor ou raça e por nível de escolarização.....	54
Gráfico 4	Percentual de distribuição da população brasileira, segundo cor ou raça.....	55
Figura 5	Oferta de vagas da UFU pelo Sistema de Seleção Unificada – SiSU - Edição 1º/2011.....	111
Figura 6	Oferta de vagas da UFU pelos cursos que exigem Certificação em Habilidades Específicas - Edição 1º/2013.....	111
Figura 7	Oferta de vagas da UFU pelos cursos que exigem Certificação em Habilidades Específicas - Edição 1º/2013.....	112
Figura 8	Organograma das Ações Afirmativas na UFU.....	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 ESCOLARIZAÇÃO PARA PESSOAS NEGRAS NO BRASIL.....	25
1.1 O acesso das pessoas negras à Educação Brasileira.....	26
1.2 O Movimento Negro em circulação.....	35
1.3 Ações afirmativas.....	50
2 POLÍTICAS DE ACESSO DE PESSOAS NEGRAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	67
2.1 Caminhos e trajetórias da educação superior no Brasil.....	85
2.2 O sistema de Cotas nas instituições de educação superior brasileiras.....	92
3 A INCLUSÃO DE PESSOAS NEGRAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU).....	95
3.1 Histórico de criação da UFU.....	98
3.2 Programas de acesso ao Ensino Superior na UFU.....	109
3.3 Ações Afirmativas na UFU em favor das Cotas Raciais.....	113
4 O CAMPO ACADÊMICO E AS RELAÇÕES DE PODER ESTABELECIDAS.....	123
4.1 As disputas sobre as Cotas Raciais.....	124
4.2 Condições do sistema de ingresso por cotas para pessoas negras na UFU (2013-2015).....	152
5 CONCLUSÃO.....	154
6 REFERÊNCIAS.....	159
7 ANEXOS.....	169

INTRODUÇÃO

*Se tu tens consciência, respeite tua própria natureza.
Assuma tua beleza que muitos desejariam ter.
Se tu tens consciência, respeite o negro,
Afrodescendente e toda gente
Que vive acorrentado pelo preconceito da cor.
Mas se tu tens consciência,
Assuma sua identidade
E veja seu valor.
Já que negro quando pinta,
Tem três vezes trinta.
Assim dizia meu avô.
Viver muito pra ti é mais
Dádiva do nosso Criador.¹*

A educação escolar no Brasil é um elemento social e político, primeiro por reter o conhecimento entre poucos, segundo, por compreendermos que negando esse conhecimento, o *status quo* é mantido. Sofre, nesta perspectiva, interferências da sociedade ao mesmo tempo em que interfere nela. Partindo dessas alegações, buscamos entender, nesta dissertação, como o processo de negação de educação delegado à população negra do Brasil se dá, até a contemporaneidade, perpassando por desigualdades, discriminações, pelo mito da democracia racial e a diversidade. Construíram-se, assim, discursos² de reivindicação e conquista entre segmentos sociais contrários.

Sobre a negação de educação aos negros, historicamente falando, inferimos, que a complexidade apresentada pela a forma de constituição de famílias negras brasileiras refletiu, predominantemente, no seio da sociedade por várias décadas, na pouca escolaridade era fato devido sua presença no exercício dos trabalhos braçais sendo assim a única oportunidade capaz de manter o provimento da família.

A respeito da ausência dos negros na educação, é possível inferir, do ponto de vista histórico, que esteja ligada à complexidade da constituição das famílias negras brasileiras, a saber, a sua presença, predominantemente e por várias décadas, no exercício dos trabalhos braçais, como a única oportunidade capaz de manter o provimento da família.

¹ SILVA, Walter Alves da. Se tu tens Consciência. Disponível em: <<http://www.mundojovem.com.br/poesias-poemas/negro/se-tu-tens-consciencia>>

² Conceito que desenvolveremos mais detidamente mais adiante neste texto introdutório.

Essas circunstâncias, ainda bastante comuns entre a maioria da população brasileira ainda são perceptíveis atualmente. Entendemos isso como resquício de um processo de escravidão e de suas consequências posteriores, pois, mesmo após a abolição, permaneceu a negação ou a dificuldade de acesso à educação, a inserção no mundo do trabalho predominantemente braçal ou em serviços pouco valorizados.

Entende-se que essas situações são modos operantes de uma sociedade dual e excludente que carrega em seu âmago características que valorizam mais a condição racial branca, aliada a uma situação econômica favorável, da qual grande parte da população não dispõe. Com isso, os afros descendentes são esmagados na base da pirâmide social e educacional referendando todas as estratégias de sobreposição racial desenvolvida no país desde a colonização. Segundo Michel Apple, essa hegemonia se refere:

[...] um processo no qual grupos dominantes da sociedade se juntam formando um bloco e impõe sua liderança sobre grupos subordinados. Um dos elementos mais importantes que essa ideia implica é o de que o bloco do poder não tem que se basear em coerção. Embora, às vezes, o faça. (APPLE, 2001, p.43)

As palavras de Apple ilustram claramente a herança imprimida pelo sistema de escravidão vivida pelos negros, assim como seus reflexos atuais vistos dentro de uma coerção, hoje invisível, por não usar castigos físicos que deixam marcas em seus corpos, como se fosse um aviso para a obediência, mas impedindo que os mesmos tenham condições igualitárias, que seriam garantidas por meio de uma formação sistematizada de galgar os mesmos espaços ou ter as mesmas oportunidades. Pierre Bourdieu, por meio do conceito de *capital cultural*, explica que a formação da identidade de todos nós tem forte influência do meio ao qual estamos inseridos.

Analisar as políticas públicas neste contexto significa, segundo Laswell,³ “responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (apud SOUZA, 2006, p.24-5)⁴. Celina Souza (2006), ao trazer em seu artigo outras definições do termo políticas públicas, acrescenta que essas, por concentrarem o foco no papel dos governos, “deixam de lado o seu aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos. Deixam também de fora possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais” (p.25). São justamente esses aspectos que nos propusemos a

³ LASWELL, H.D. Politics: Who Gets What, When, How. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958. Laswell (1936) introduz a expressão policy analysis (análise de política pública), ainda nos anos 30, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo. (SOUZA, 2006, p.23)

investigar sobre as cotas raciais na Universidade, em especial na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sem deixar de questionar o papel do Estado nas relações travadas. Mesmo porque, “as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí porque qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (SOUZA, 2006, p.25). A autora ainda alerta:

No processo de definição de políticas públicas, sociedades e Estados complexos como os constituídos no mundo moderno estão mais próximos da perspectiva teórica daqueles que defendem que existe uma “autonomia relativa do Estado”, o que faz com que o mesmo tenha um espaço próprio de atuação, embora permeável a influências externas e internas (Evans, Rueschmeyer e Skocpol, 1985). (SOUZA, 2006, p.27)

Assim, inferimos que buscar compreender os códigos implícitos nos discursos produzidos pelo Estado e pelos sujeitos da UFU implicados com as cotas raciais é elementar para uma interpretação que mais se aproxima da realidade posta, criando assim um campo de possibilidades para atuação na realidade e ruptura de paradigmas impostos.

O **objetivo geral** desta pesquisa – compreender quais os mecanismos que o microcosmo da UFU (instâncias que interferem no processo de adesão às cotas raciais) aciona para se libertar das imposições externas (políticas públicas, leis, decretos, movimentos sociais, encaminhamentos de outras universidades federais etc.) e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas no que tange às cotas raciais – foi suscitado na tentativa de provocar outras reflexões a partir da revisão das publicações dos estudiosos consultados.⁵

Nessa perspectiva, as políticas públicas da atualidade, focadas na reparação sociocultural, em especial as que evidenciam a valorização étnica e racial, vem embebidas de historicidades que muito bem expressam os vários discursos sobre a relação estabelecida entre educação e negritude. Nessa lógica, a diáspora negra⁶ nos ajuda a compreender esse processo:

Para a população de origem africana, a escravidão significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização. A educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência. As sucessivas leis, que foram lentamente afrouxando os laços do escravagismo, não trouxeram como consequência direta ou indireta, oportunidades de ensino para os negros. (PRIORE, 1997, p.445)

⁵ Conferir nas Referências todos os títulos que tratam do tema.

⁶ Sobre a diáspora negra ver: HEYWOOD, Linda M. (org.) Diáspora negra no Brasil. Tradução de Ingrid de Castro Vompean Fregonez, Thaís Crsitina Casson, Vera Lúcia Benedito. São Paulo: Contexto, 2008. LOPES, Nei. Enciclopedia brasileira da diáspora africana.4. Ed. Cidade: Selo Negro, 2011.

Diante do posicionamento de Mary Del Priore e de outros autores com enfoque sócio-histórico,⁷ é perceptível que as pessoas negras no Brasil, apesar de exercerem um papel fundamental na vida econômica, social e cultural, foram contempladas por poucas políticas que as levassem a ascender econômica e socialmente a ponto de conquistarem espaço em outros nichos sociais para além daqueles historicamente a elas legitimados. Para entendermos como essa herança ainda interfere no referencial que a sociedade brasileira tem de negros e negras, levamos em consideração o processo pós-abolição, visto que, na perspectiva de Mary Del Priore (1997), os processos de servilismo criados no Brasil⁸ recompõem os quadros históricos e culturais que constituem um mosaico. Entendemos que os sistemas de ensino oficiais são compartípeis da dinâmica desse processo condicionante da sistemática brasileira, cujos impactos são sentidos até os dias de hoje, em especial pelos grupos sociais populares. (Cf. SANTOS, 2005)

Perpetuam-se, assim, processos discriminatórios velados que mascaram a herança familiar⁹ de matriz africana, por meio da afirmação constante do mito da democracia racial que, segundo Nilma Lino Gomes, é uma:

[...] corrente ideológica, divulgada a partir da década de 30, traz um certo “alívio “à consciência da sociedade brasileira. Ela afirma que as diferentes raças/etnias formadoras da nossa sociedade convivem historicamente de forma harmoniosas e sem conflitos. A teoria privilegia o discurso da igualdade e omite as diferenças, dando margem à consideração de que falar sobre as diferenças é discriminar. (GOMES,1996, p.71).

Por isso, de acordo com Jurjo Torres Santomé (1995),

É preciso estar consciente de que as ideologias raciais são utilizadas como alibi para a manutenção de situações de privilégios de um grupo social sobre outro. Essas ideologias são, com frequência, acompanhadas de uma linguagem com aparência de cientificidade, com o fim de impedir que as raças ou grupos étnicos oprimidos possam exigir a modificação das estruturas sócio-políticas que perpetuam seu atual estado de inferioridade. (SANTOMÉ, 1995, p.168)

⁷ BOSI (1995), FAORO (1977), FAUSTO (1975, 1995), FERNANDES (2008), FURTADO (1970), LAMOUNIER (1988), LOPES; SIQUEIRA; NASCIMENTO (1987), SINGER (2012).

⁸ Segundo Pierre Bourdieu (1996), para a compreensão dos conflitos vividos é preciso conhecer a criação das divisões sociais, posto que no espaço social, além das condições de grupos que vivenciam relações de dominação, existem (enquanto práticas) “princípios de distinção”. Há, pois, que se considerar os “espaços de posições ocupadas” que se correspondem com “espaços de disposições” (*habitus*) e, intermediando-os, os “espaços de tomadas de posição”.

⁹ Interpretamos a herança familiar conceituada por Pierre Bourdieu, como uma associação às características herdadas dos capitais cultural, social, econômico, linguístico e simbólico dos familiares com os quais se convive. “A transmissão da herança (sobretudo talvez quando ela consiste em capital cultural), não é condição suficiente para o sucesso da empresa de sucessão que, sobretudo para os detentores de capital cultural, mas também, em menor medida, para todos os outros, está hoje subordinada aos veredictos da Escola e por isso passa pelo sucesso escolar”. (BOURDIEU, 2007, p.231)

Deste modo, os discursos¹⁰ produzidos na sociedade em que vivemos privilegiam grupos de prestigiado capital social e econômico que ditam as regras do jogo racial e assim, hierarquizam e tencionam a relação entre pessoas negras (como também as consideradas mulatas ou pardas) e não negras. Define-se, desse modo, quem ocupará alguns espaços, de acordo com o chamado “melhor perfil” e “aparência” para executar determinadas funções no mundo do trabalho ou em locais prestigiados. É legitimado, do mesmo modo, quem estará à margem da sociedade e enfrentará situações adversas de silenciamento,¹¹ as quais a condição econômica e a cor da pele são definidoras da ocupação de posições sociais.

Isso porque a apologia etnocêntrica constrói “espaços discursivos”¹² que desqualificam as pessoas negras em “um conjunto de enunciados, apoiados num determinado sistema de formação ou formação discursiva.” (FISHER, 2001, p.202) Segundo Fisher (2001, p.203), a formação discursiva deve ser vista “como o *princípio de dispersão e de repartição* dos enunciados, segundo o qual se *sabe* o que pode e o que deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo.” Nesse sentido, a formação discursiva etnocêntrica, fundada na legitimação das pessoas não negras como melhores e mais capazes, “funcionaria como *matriz de sentido*, e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias, *naturais*.” (FISHER, 2001, p.204)

Portanto, os enunciados produzidos socialmente carregam interesses e subjetividades que nem sempre estão acessíveis a todos os comunicantes. Então,

[...] ao invés de buscar explicações lineares de causa e efeito ou mesmo interpretações ideológicas simplistas, ambas reducionistas e harmonizadoras de uma realidade bem mais complexa, [cabe-nos] aceitar que a realidade se caracteriza antes de tudo por ser belicosa, atravessada por lutas em torno da imposição de sentidos. (FISHER, 2001, p.205)

No exercício de descrever esses enunciados para compreendermos como acontece a segregação das pessoas negras, é perceptível que o espaço discursivo dificultou historicamente o acesso do negro ao contexto escolar brasileiro.

Entretanto, vistos por vários séculos apenas como mão de obra barata para o fomento dos ciclos econômicos, os saberes, as práticas e os conhecimentos africanos aplicados na

¹⁰ A teoria do discurso de Michel Foucault será explicitada mais adiante neste texto introdutório.

¹¹ José Luiz Fiorin (2009, p.154) esboça algumas das formas de silenciamento: “aquela que procura apagar o passado, reescrevê-lo”; [...] “Mas há uma forma mais sutil, é aquela que impede que certos discursos sejam proferidos, [...] é aquela que sacraliza certos temas”; e “Há um silenciamento ainda mais pernicioso, é aquele que reduz seres humanos ao silêncio, por não dominarem certas práticas de linguagem”.

¹² Conceito desenvolvido por Dominique Maingueneau (1993).

agricultura, na mineração, dentre tantos campos de atuação, foram desqualificados pela história oficial brasileira que, por décadas, enalteceu e impôs uma narrativa que elevou os feitos portugueses. Isso promoveu uma visão identitária eurocêntrica em detrimento dos conhecimentos herdados dos diferentes povos advindos de países africanos no processo de crescimento econômico, social e cultural do Brasil.

Esse processo de negação que perdurou séculos não só criou dificuldade de acesso das pessoas negras ao ensino formal e outros espaços sociais, como veio embebido de visões deturpadas das culturas dos povos africanos, evidenciando posicionamentos racistas, preconceituosos e discriminatórios sobre essa população, fazendo com que tal visão perdure ainda hoje.

Esse ponto de vista pode ser compreendido se levarmos em consideração que em 1988, com a promulgação de nossa Constituição Federal mais democrática, o arcabouço jurídico traz em seus Princípios Fundamentais a necessidade real de se combater as mais diversas formas de preconceito e discriminação que se encontram enraizados na maioria da população do país:

Dos Princípios Fundamentais

Art. 3º - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais regionais;

IV – **promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.** (grifo nosso, BRASIL, 1988)

Se no processo de redemocratização do País, após 30 anos de Regime Militar, a legislação nacional referenda – no mesmo artigo que trata da construção de uma sociedade livre, justa e solidária e do desenvolvimento nacional – que todo tipo de preconceito e discriminação deve ser banido da sociedade, significa que: embora tenha havido um deslocamento de mentalidade sobre a concepção negativa da miscigenação (promovida, inclusive, pelo Movimento Negro), ainda acontecem, cotidianamente, situações de racismo, preconceito e discriminação que precisam ser regulamentadas por lei para garantia dos direitos humanos.

Para Sérgio Costa (2004, p.30), “a adesão à Declaração Universal dos Direitos Humanos¹³ tem um sentido meramente formalista, sem qualquer consequência prática”. Ele explica:

Os direitos humanos devem ser vistos não como ajuda paternalista ao desenvolvimento, mas como parte de um campo conflituoso de disputas simbólicas e materiais. É na medida em que se explicitam os interesses diversos e as relações de poder ocultas na intenção declarada de promover o bem comum da humanidade que se pode interpelar os discursos universalistas e, por assim dizer, cobrar o cumprimento das promessas que enunciam. (COSTA, 2004, p.27)

O paternalismo interessado no desenvolvimento não é uma interpretação exclusiva de Costa, Regis de Castro Andrade (1989, p.112), interpreta algumas das interpelações institucionais mencionadas sobre o pobre no País e, dentre elas, aponta o jargão: do “O pobre¹⁴ é um ser desamparado”. Esta concepção coloca os grupos de baixa renda (o que inclui negros) na condição de necessitados do amparo do Estado, contudo Andrade avalia que “o efeito do paternalismo estatal, no Brasil, é a dependência generalizada, real ou imaginária, com respeito ao Estado, dificultando-se dessa forma as iniciativas dos próprios grupos interessados no sentido de melhorar a sua sorte” (p.112).

Andrade complementa o campo discursivo de caráter paternalista com outro jargão utilizado: “O pobre é potencialmente revolucionário”. Este enunciado sugere que essa camada da população deve ser pacificada, tranquilizada, “ao mesmo tempo em que se fortalecem as estruturas estatais destinadas a garantir a segurança da nação” (ANDRADE, 1989, p.113). Justifica-se, assim, o policiamento e o cerceamento da presença daqueles grupos em determinados espaços sociais. Esta concepção é complementada por outro jargão, “O pobre é perigoso”:

A assimilação da criminalidade à pobreza se expressa em aparatos policiais e judiciários de enormes proporções voltados à repressão do banditismo de periferia, dos menores infratores, do pequeno comércio de drogas, e dos trabalhadores da cidade e do campo em suas lutas econômicas. O *continuum* pobreza-crime estigmatiza os pobres [e negros] (que, entre outras coisas, se sentem compelidos a viver segundo a sua reputação ou estigma), origina os linchamentos e os “justiceiros” (porque a polícia, como o judiciário, não pune todos os criminosos, e sobretudo deixa impunes os que têm poder de suborno) e confirma, face aos ricos e à classe média afluente, a necessidade dos aparatos nos moldes em que estão organizados. (ANDRADE, 1989, p.114-5)

¹³ Adotada e proclamada pela Resolução n. 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Assinada pelo Brasil na mesma data.

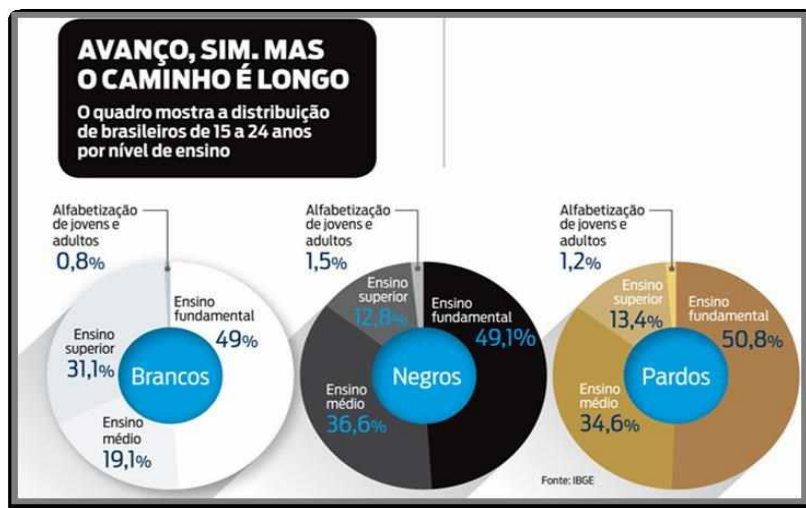
¹⁴ A grande maioria dos pobres no Brasil são negros. PORTAL BRASIL(2015).

O cenário descrito por Andrade se mostra bastante atual no que tange à violência discursiva e física aplicada nos últimos anos sobre as pessoas negras e pobres¹⁵ em favor da conservação de um *status quo* elitista e etnocêntrico.

No que tange ao nosso objeto de pesquisa, fazemos um primeiro questionamento: qual o papel das Ações Afirmativas¹⁶ para a conquista do direito equitativo de acesso ao Ensino Superior no caso da Universidade Federal de Uberlândia? Fazemos este questionamento mediante o aparente cumprimento do papel do poder legislativo do Estado em trazer como um dos princípios constitucionais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Como este Estado procura garantir o cumprimento deste princípio nas instituições de Ensino Superior por ele mantidas? E como os agentes do poder executivo do Estado que atuam nestas instituições, promovem o cumprimento desse princípio?

Os dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/2010 destacam que as pessoas consideradas pardas e negras têm mais dificuldade de ingresso no Ensino Superior diante da defasagem apresentada na Educação Básica, ficando, em sua maioria, restritas ao Ensino Fundamental como única possibilidade de acesso à educação.

Gráfico 1 – Avanço do acesso à educação em 2010



Fonte: IBGE, 2010

¹⁶ O conceito de ações afirmativas é utilizado aqui como o propõe Nilma Lino Gomes (2011, p.152): elas “trazem para o cerne do debate político e educacional a indagação sobre a forma como historicamente a direito à vivência da diversidade, com dignidade, e a efetivação da igualdade social e racial articulada à equidade e à justiça social vêm sendo construídos”.

Nas Universidades Federais, se atentarmos para os dados que expressam o universo acadêmico por cor da pele, a diferença dos números que representam o ingresso dos negros, pardos e brancos são mais gritantes. Os dados que seguem levam em consideração toda a política de ação afirmativa de ingresso nas universidades desenvolvidas nos últimos anos e, mesmo assim, é nítido que mesmo tendo elevado o número de acesso de pessoas negras e pardas entre 2003 e 2013 – 2,9% de negras e 3,78% de pardas –, o percentual daquelas que cursam ou concluem o Ensino Superior nas federais ainda é bastante pequeno: cerca de 8,80 % de negros concluíram um curso superior em 2013 e 11% dos pardos também alcançaram tal objetivo. Observemos os gráficos que seguem:

Gráfico 2- Porcentagem de pessoas negras alunas de Universidades Federais

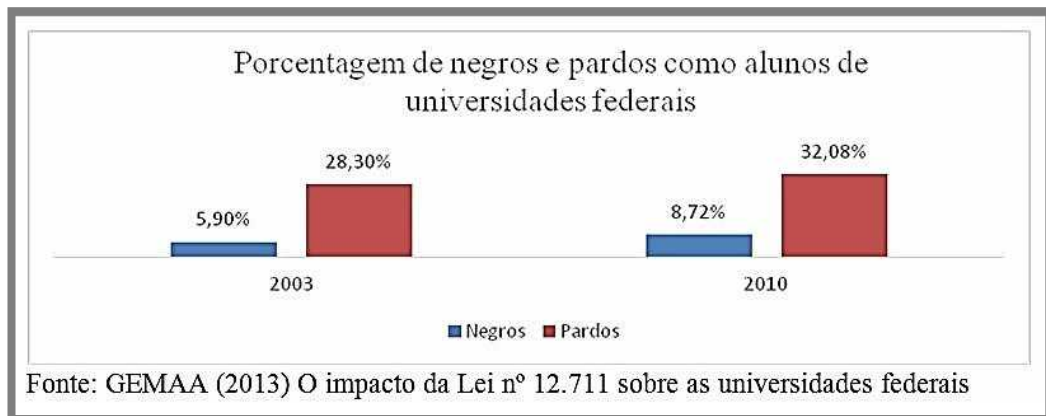
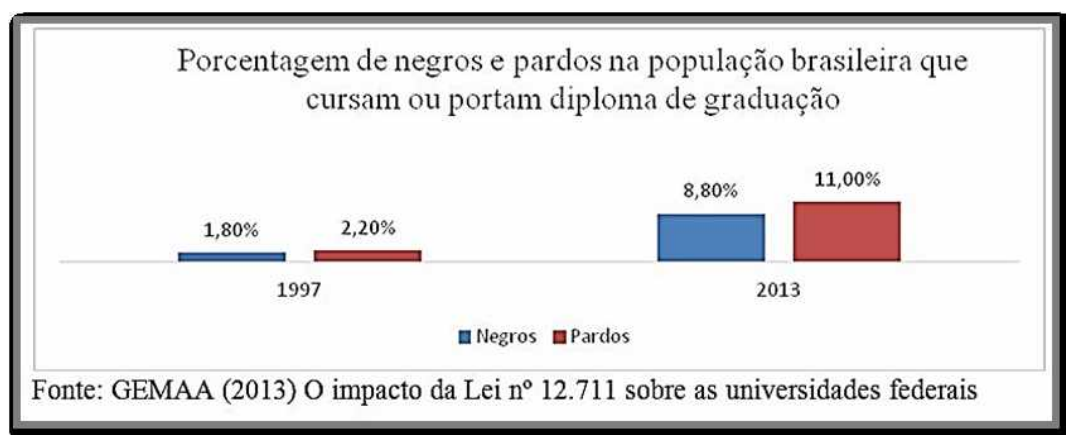


Gráfico 3 - Porcentagem de pessoas negras que cursam ou portam diploma de graduação



As estatísticas apresentadas nos gráficos anteriores demonstram a que se refere a epígrafe da presente Introdução: a população negra tem consciência dessa discrepância e

continua lutando para fazer valer seus direitos e a legitimação das culturas e dos saberes afrodescendentes.

Apesar da inserção de pessoas negras nas universidades públicas brasileiras ser tema das atuais políticas públicas nacionais, é perceptível o desconforto que as mesmas provocam no interior da sociedade, inclusive nas Universidades públicas, sendo tema recorrente na discussão de docentes, discentes e demais segmentos da educação superior, como apresentaremos no decorrer deste trabalho.

Para respondermos as perguntas aqui apresentadas e atingir os objetivos já elencados, buscamos um *corpus* documental que viabilizasse esse entendimento, com fontes que variam conforme o objetivo específico de cada capítulo – dados históricos, publicações científicas, legislação e dados estatísticos sobre o ingresso no Ensino Superior no Brasil; portarias, atas de colegiados, regimento geral, relatórios de comissões e editais de seleção da UFU –, como explicaremos na abertura dos respectivos capítulos.

Optamos por uma pesquisa documental porque não encontramos outros meios de apreender essa trama, uma vez que os sujeitos envolvidos se silenciaram diante de nossa proposta de investigação, disponibilizando-nos apenas documentos escritos ou alegando não terem nada guardado do período. Alguns não apresentaram disponibilidade de entrevista e outros que se disseram dispostos, alegaram indisponibilidade de horários (quaisquer que fossem).

Para analisar os documentos selecionados, fundamentamo-nos nos pressupostos de *campo* e *capital* (social, cultural, e simbólico), de Pierre Bourdieu, que nos viabiliza o entendimento dos atos de *discursos oficiais* presentes em nosso *corpus*. Esses discursos são considerados por Bourdieu (1996, p.99) como “simbolicamente eficientes porque realizados em situação de autoridade, por pessoas autorizadas, oficiais, agindo *ex officio* como detentores de um *officium (publicum)*, de uma função ou de um cargo atribuído pelo Estado”, ou por uma comunidade que o legitima, no caso, a acadêmica. O Estado é considerado, deste modo, como “o resultado de um processo de concentração de diferentes tipos de capital” (p.99) – econômico, cultural (de informação) e simbólico – que concentra a constituição do próprio Estado “como detentor de uma espécie de metacapital, com poder sobre os outros tipos de capital e sobre seus detentores” (p.99).

A metodologia de interpretação dos *campos* elaborada por Pierre Bourdieu os considera como *microcosmos relativamente autônomos*. (BOURDIEU, 2004) Este é um conceito básico na obra de Bourdieu, considerado como espaço de práticas específicas, relativamente autônomo:

Compreender a gênese social de um campo é apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas. (BOURDIEU, 1998, p. 69)

A metodologia de interpretação dos *campos* nos serve, pois, para análise das fontes, ou seja, dos textos produzidos sobre a adesão às cotas raciais na UFU, no período delimitado (2003-2015).

O **método de análise** desenvolvido por Pierre Bourdieu que nos serve de fundamentação teórico-metodológica trata da interpretação das produções culturais (textos).

Para Bourdieu (2004), há uma oposição entre os modos de considerar a interpretação das produções culturais. Um deles considera os textos como *irredutíveis*, de modo que basta lê-los para os interpretar (internalista). Essa concepção advém da autonomização do texto que floresceu na França com a semiologia. Nesta perspectiva, o que é externo ao texto (mundo social) é desconsiderado em sua análise. “O texto é o alfa e o ômega e nada mais há para ser conhecido, quer se trate de um texto filosófico, de um código jurídico ou de um poema, a não ser a letra do texto”. (BOURDIEU, 2004, p.19)

Outro modo, chamado por ele de *externalista*, é “frequentemente representada por pessoas que se filiam ao marxismo” e relaciona o texto ao contexto, interpretando-o em relação com o mundo social ou econômico. (BOURDIEU, 2004, p.19)

Para escapar dessa oposição, Bourdieu elaborou uma noção entre esses dois polos, entendida como um universo intermediário, o *campo*: literário, artístico, acadêmico, jurídico, científico etc. Um *campo* é, assim, um “universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem” (p.19) as produções. Para ele, “esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas”. (idem) Explica que o *campo* se trata de um espaço relativamente autônomo, um microcosmo dotado de leis próprias e, embora se submeta a leis sociais do macrocosmo, não são as mesmas. Assim, embora um *campo* jamais escape às imposições do macrocosmo, dispõe em relação a ele uma autonomia parcial, mais ou menos acentuada.

Analisar os textos que servem de *corpus* documental à presente pesquisa, na perspectiva do *campo* significa, portanto, “saber qual é a natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem, créditos, ordens, instruções, contratos, e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia”. (BOURDIEU, 2004, p.21) Deste modo, buscamos responder a **pergunta principal** desta pesquisa: qual a capacidade da

UFU em *refratar* e retraduzir as pressões ou as demandas externas para adesão às cotas raciais?

Consideramos que, “de fato, as pressões externas, sejam de que natureza forem, só se exercem por intermédio do *campo* [UFU] e são mediatizadas pela lógica do *campo*” (BOURDIEU, 2004, p.21-2). Bourdieu considera que, “quanto mais autônomo for um campo, maior será o seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis” (BOURDIEU, 2004, p.22).

Advém desta consideração um dos **objetivos específicos** que concernem ao nosso objeto de pesquisa: entender o maior ou menor grau de autonomia que a UFU tem em relação à adesão às cotas raciais. Em outras palavras, interessa-nos o *quanto* e *como* os discursos produzidos durante as discussões ocorridas sobre as cotas constroem maior ou menor autonomia do campo.

Outro objetivo específico é saber como os diferentes campos de poder – Estado, movimentos sociais, sujeitos da UFU – atuam neste processo de autonomização.

Um terceiro objetivo específico complementa a análise: saber quais são os tipos de capital em disputa – social, econômico, cultural e simbólico – e como esses alimentam as lutas travadas no campo de poder. A *autoridade científica* que permeia o campo da Universidade, por exemplo, é uma espécie particular de *capital social* e a luta por essa autoridade, observada nos discursos dos sujeitos da academia, asseguram poder sobre os mecanismos constitutivos do campo. Ao mesmo tempo, quanto maior a autonomia do campo, os produtores do discurso tendem a disputar com seus próprios concorrentes, ou seja, outros profissionais com autoridade científica. (Cf. BOURDIEU, 1983a, p.127)

Já o conceito de *capital* para Bourdieu, como explica Hermano Roberto Thiry-Cherques (2006, p.38), deriva “da noção econômica, em que o capital se acumula por operações de investimento, se transmite por herança e se reproduz de acordo com a habilidade do seu detentor em investir”. Contudo, além do *capital* econômico, que compreende a riqueza material, o dinheiro, as ações etc. (bens, patrimônios, trabalho), Bourdieu considera:

- o **capital cultural**, que compreende o conhecimento, as habilidades, as informações etc., correspondente ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família, e pelas instituições escolares, sob três formas: o estado incorporado, como disposição durável do corpo (por exemplo, a forma de se apresentar em público); o estado objetivo, como a posse de bens culturais (por exemplo, a posse de obras de arte); estado institucionalizado, sancionado pelas instituições, como os títulos acadêmicos;

- o **capital social**, correspondente ao conjunto de acessos sociais, que compreende o relacionamento e a rede de contatos;
- o **capital simbólico**, correspondente ao conjunto de rituais de reconhecimento social, e que compreende o prestígio, a honra etc. O capital simbólico é uma síntese dos demais (cultural, econômico e social). (THIRY-CHERQUES, 2006, p.38)

Os capitais presentes nos jogos de poder são reconhecidos nos discursos do *corpus* documental e nos ajudam a entender o próprio jogo no campo em questão.

Assim sendo, as noções de *campos* e dos *capitais* nos ajuda a interpretar no contexto das disputas constituídas na UFU, desde sua fundação na década de 1950¹⁷ até o tempo presente, o papel do Estado sobre os sistemas de ingresso no Ensino Superior. Esse procedimento de análise se efetiva a partir dos discursos pronunciados na documentação coletada que organizou e regimentou o acesso aos cursos de graduação, cotejada com a legislação vigente sobre educação.

Como na perspectiva de Bourdieu (1996, p.99), o Estado concentra diferentes tipos de capital (junto com a construção dos diversos campos correspondentes), induz, “a emergência de um capital específico, propriamente estatal, que permite ao Estado exercer um poder sobre os diversos campos e sobre os diferentes tipos específicos de capital”.

Segue-se que a construção do Estado está em pé de igualdade com a construção do campo de poder, entendido como o espaço de jogo no interior do qual os detentores de capital (de diferentes tipos) lutam particularmente pelo poder sobre o Estado, isto é, sobre o capital estatal que assegura o poder sobre os diferentes tipos de capital e sobre sua reprodução (notadamente por meio da instituição escolar). (BOURDIEU, 1996, p.100)

Estes jogos de poder, analisados a partir dos discursos contidos nos textos que nos servem de *corpus* documental, possibilitou-nos entender a trama de construção e de resistência às cotas raciais na UFU. Como elas foram instituídas para o ingresso de 2013, percorremos os doze anos de discussões nos colegiados da Universidade a fim de atingir nosso objetivo.

O que nos indica a **relevância** desta pesquisa documental é o entendimento das tramas no jogo entre dois campos de poder: a UFU e o Estado. Isto porque, apesar das ações afirmativas em favor da adesão às Cotas raciais por um grupo de professores da Universidade, houve um movimento de resistência às mesmas. Mesmo após sua implantação na UFU apenas

¹⁷ O passado – seja da constituição da UFU, seja da história exclusão das pessoas negras dos espaços educacionais – é considerado aqui devido a importância de sua herança para do tempo presente, mesmo porque a fundamentação conceitual de nossa proposta interpretativa, tanto para Foucault como para Bourdieu, considera indispensável o entendimento do processo histórico para compreensão do objeto de estudo.

por meio da Lei de Cotas – n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 – persiste a segregação de pessoas negras na UFU. Isto é inegável para nossa condição de aluna de graduação e pesquisadora negra nesta Universidade, onde vivenciamos a manutenção de atitudes preconceituosas em várias instâncias.

Para entendermos a dimensão dessa condição das pessoas negras no Ensino Superior em âmbito nacional, fizemos um estado da arte sobre as pesquisas já desenvolvidas sobre a adesão às cotas raciais e a presença de pessoas negras a partir das cotas raciais. Isto nos possibilitou compor, ao menos em parte, o que o limite dessas pesquisas nos permite compreender sobre “o processo de constituição de um capital estatal e o processo de monopolização desse capital pela nobreza de Estado que contribuiu para produzi-lo, ou melhor, que se produziu como tal ao produzi-lo”. (BOURDIEU, 1996, p.122)

Para Bourdieu (1996), os agentes do Estado (governantes, professores universitários, funcionários do governo, legisladores, etc.) criam, ao menos aparentemente, uma ideia de universal e um “reconhecimento universal da representação universalista da dominação, apresentada como legítima, desinteressada” (p.122). Para ele, interpretações como as de Karl Marx, “invertem a imagem oficial que a burocracia pretende dar de si mesma e descrevem os burocratas como usurpadores do universal, agindo como proprietários privados de recursos públicos” (p.122). Segundo ele, são ignorados, assim,

[...] os efeitos bastante reais da referência obrigatória aos valores de neutralidade e de devotamento desinteressado ao bem público que se impõe com força crescente aos funcionários do Estado, à medida que avança a história do longo trabalho de construção simbólica, ao final do qual é inventada e imposta a representação oficial do Estado como lugar da universalidade e do serviço do interesse geral. (BOURDIEU, 1996, p.122)

Diferente disso, propomo-nos, como hipótese bourdiesiana, a entender a monopolização do direito universal como resultado de um trabalho de universalização realizado no interior do próprio campo burocrático. Seria este o efeito do papel do Estado e das ações afirmativas no processo de adesão às cotas raciais?

Por entendermos que todo ato social é também político, o que definimos como conflitos sociais e de intencionalidades, onde a luta de classes se faz e se dá de acordo com o contexto vivenciado, salientamos que esses conflitos quase sempre estão permeados pela busca de direitos, ou seja, a negação dos mesmos em detrimento de outros.

Portanto, no primeiro capítulo, analisaremos as condições de *Escolarização para as pessoas negras no Brasil* e suas possibilidades de acesso em uma retrospectiva histórica que remonta ao processo de escravidão. Isto por compreendermos o racismo como primeiro

elemento segregatório, no qual a coisificação do humano, a condição à qual as pessoas negras foram submetidas, negou-lhes todas as singularidades de humanização e as classificou como mercadorias a serem avaliados fisicamente e de acordo com os serviços que lhes seriam impostos. Além de salientar a perversidade social vivida pelas pessoas negras, buscaremos enfocar os conflitos existentes, pois acreditamos que as pessoas escravizadas sempre buscaram meios de subverter o sistema que lhes condicionavam a uma sobrevivência, uma herança familiar que deixou rastros nas tomadas de atitude do Movimento Negro.

No segundo capítulo, analisamos *As políticas de acesso à educação superior no Brasil* e como a implementação do sistema de Cotas promoveu mudanças para o ingresso de estudantes negros(as) nas universidades.

Os dois primeiros capítulos foram elaborados a partir do procedimento metodológico de cotejamento da legislação com outras pesquisas publicadas sobre o tema.

No terceiro capítulo, desenvolvemos, a partir desse contexto, uma análise sobre *A inclusão de pessoas negras na UFU*, na qual nos pautamos nas atitudes colegiadas ocorridas a partir do ano de 2003, quando professores e o Movimento Negro propõem Ações Afirmativas na UFU. Para tanto, os procedimentos metodológicos adotados foram o cotejamento das portarias, atas dos colegiados, dados estatísticos, regimento geral da Universidade, relatórios de comissões, editais de seleção e resultados de outros trabalhos científicos publicados sobre o assunto. Procedemos a análise dos discursos contidos nesses textos, conforme o pressuposto de *campo*, de Pierre Bourdieu.

Passamos às conclusões sobre o papel da Universidade Federal e do Estado para o acesso de pessoas negras ao Ensino Superior no cenário brasileiro. Trazemos, com isso, novos questionamentos sobre as desigualdades de acesso à educação superior e como podem ser reparadas por políticas de inclusão.

CAPÍTULO 1

ESCOLARIZAÇÃO PARA PESSOAS NEGRAS NO BRASIL

A educação inserida no contexto social é permeada por desigualdades e conflitos se constituindo em um dos principais campos de luta da maioria dos movimentos sociais no Brasil.¹⁸ Nas últimas décadas, o acesso e o prolongamento dos níveis de escolarização dos jovens no Brasil aumentaram significativamente, sobretudo a partir da década de 1990. Houve a mudança do perfil da universidade, que passou a receber cada vez mais estudantes oriundos de camadas populares, reflexo da própria universalização do ensino fundamental, do crescimento do ensino médio e do superior, o que é referendado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD.

Dados do PNAD de 2009 ressaltam que o ingresso de jovens na educação superior cresceu, porém ainda é pouco expressivo, atingindo cerca de 19% dos jovens entre 19 a 24 anos, mas se comparados a anos anteriores esse número é bastante animador.¹⁹ Essa mudança de cenário é reflexo da ação dos movimentos reivindicatórios que objetivavam oportunidades de acesso à educação nos mais diferentes níveis, em especial nas últimas duas décadas.

Historicamente, tais reivindicações estão pautadas nas diferenças socioeconômicas do país, que refletem também na função assumida pela educação ao longo desse processo, ou seja,

[...] com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p.155-156).

O autor, analisando esse contexto, conclui: “[...] que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho” (SAVIANI, 2007, p.156). Essa distinção evidencia a estrutura social instituída historicamente e materializada nas mais diversas relações sociais, acabando por

¹⁸ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento Negro Unificado (MNU), Movimento pela Moradia ou Sem Teto, Movimento Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Simpatizantes (LGBTTTTS).

¹⁹ Sobre esses dados consultar: <http://www.seriesestatisticas.ibge.gov.br/pnad>.

reconfigurar as demandas sociais ou até mesmo as disparidades em lugares distintos, na forma de espaços de segregação que servem de “modelo” na atualidade.

Uma das formas mais visíveis dessa segregação pode ser percebida, como bem destaca Cibele Yahn de Andrade, (2012), no atraso escolar, sendo este uma das restrições de acesso de jovens brasileiros ao ensino superior, alcançando a porcentagem de 21% dos jovens entre 18 a 24 anos que não tinham, sequer, completado o ensino fundamental e outros 27%, apesar de terem completado o ensino fundamental, não ingressaram no ensino médio, ou entraram, mas não concluíram, segundo dados do PNAD 2009.

Esse percentual representa, na perspectiva da pesquisadora, cerca da metade dos jovens (48%) que, nessas condições, não possuem os requisitos educacionais formais para ingressar no ensino superior. Ela destaca também que em números absolutos, são mais de 10 milhões de jovens. Temos outros 33% do total de estudantes nessa faixa etária que concluíram o ensino médio, mas não ingressaram na educação superior. E, finalmente, apenas 19% tiveram acesso ao ensino superior.

Nessa perspectiva, fica uma indagação: se o acesso à educação superior é tão excludente quando se trata das camadas populares, como é, então, o acesso quando a população além de pertencente a essas camadas são também negras? Para entendermos essa questão necessário, se faz uma contextualização histórica que expressa, justamente, o acesso das pessoas negras a educação brasileira.

1.1 O acesso das pessoas negras à Educação Brasileira

Historicamente, o acesso das pessoas negras à educação no Brasil foi dificultado pelas questões raciais que envolvem a inferioridade pela cor da pele e pelas condições que envolviam as pessoas negras escravizadas desde a colônia. Os conhecimentos trazidos pelos africanos e aplicados nos mais diversos setores da vida social, seja na agricultura, metalurgia, cultura, medicina, dentre outros campos de atuação, foram silenciados ao ponto de hoje, em pleno século XXI, a educação seguir um currículo eurocêntrico que valoriza as heranças europeias e incentiva o descrédito aos conhecimentos africanos no nosso crescimento social, econômico, político e cultural.

Segundo José Murilo de Carvalho (2002, p.19), “o fator mais negativo para a cidadania foi a escravidão”, o que entendemos ter contribuído para as visões distorcidas em relação às pessoas negras no Brasil, fazendo com que as africanas e seus descendentes fossem rotulados como inferiores ao longo de nossa história. Por outra lógica, percebemos que a

população de pessoas negras escravizados no Brasil foi bastante significativa o que destaca a contribuição desses povos de diferentes etnias para a concretização de um processo de miscigenação bastante significativo. Os números apresentados por Carvalho (2002) demonstram de forma clara o aumento do quantitativo de pessoas negras escravizadas no Brasil:

Os escravos começaram a ser importados na segunda metade do século XVI. A importação continuou ininterrupta até 1850, 28 anos após a independência. Calcula-se que até 1822 tenham sido introduzidos na colônia cerca de 3 milhões de escravos. Na época da independência, numa população de cerca de 5 milhões, incluindo uns 800 mil índios, havia mais de 1 milhão de escravos. (CARVALHO, 2002, p.19).

Variadas as condições ao longo do período e dos espaços ocupados por diferentes nações africanas no Brasil, em linhas gerais, os senhores donos de escravos tinham como objetivo garantir um papel peculiar ao cativo na organização e perante o funcionamento da sociedade escravista, por meio da submissão. Assim, para facilitar o processo de submissão e manter as pessoas negras à margem da sociedade, as classes dominantes elaboravam e concretizavam uma série de estratégias, dentre as quais a de não viabilizar uma educação que ampliasse às pessoas negras as condições para questionar o meio que lhes fora imposto. Desta forma, a educação era concebida como um instrumento de dominação e alienação. Por isso lhes foi aplicada a pedagogia do medo.

Na visão de Mário Maestri (2004a), essa pedagogia se consolidou embebida de práticas que direta ou indiretamente tentavam enquadrar os escravizados nos moldes do trabalho forçado, onde a força braçal era a balizadora de todo o processo. Mesmo assim, compreendemos que as pessoas negras utilizaram de uma série de astúcias a fim de driblar os efeitos dessa condição imposta, ressignificando processos de comunicação, cultura, modos e costumes a fim de não deixar que suas marcas identitárias fossem apagadas.

A transmissão desses conhecimentos se deu mediante o estabelecimento de uma pedagogia da oralidade, ou seja, aquela que transmitia não só os conhecimentos formais trazidos de África como também recriando as formas de comunicação e transmissão de valores, práticas e saberes herdados. Esse universo permitiu a manutenção da herança e do pertencimento ressignificados ao longo do processo de inserção cultural das pessoas negras nas terras brasileiras. Esse processo foi tão intenso que incomodava as classes mais privilegiadas da época ao ponto de cercearem o acesso daquelas aos espaços sociais, como o

da escola ou aos processos educativos da época, a fim de silenciar e barrar a interferência da cultura africana e afro-brasileira na sociedade.

Como explica Mário Maestri (2004b, p.20), no período escravocrata e, informalmente, durante bom tempo depois dele, O “castigo físico imperou como recurso pedagógico excelente, penetrou as classes subalternizadas da época, tornando-se a seguir, uma das mais arraigadas visões pedagógicas informais da civilização brasileira”.

A primeira legislação imperial voltada para o ensino no Brasil, a Lei Geral para a Educação Primária, de 15 de outubro de 1827, instituiu o *Método Lancaster* – oficial desde 1823 em escolas de formação de professores militares – que regulamentava *os castigos escolares*, definido sinteticamente no discurso do senador Marquês de Caravelas (José Joaquim Carneiro de Campos - Bahia):

Estes castigos reduzem-se a fazer passar o discípulo que erra, do lugar em que está, para outro inferior, quando o seu erro é emendado por outro que estava neste lugar; lembrança mui plausível, porque deste modo se criam na mocidade sentimentos de brio. A palmatória, as disciplinas, só servem para lhes fazer perder a vergonha, e torná-los destemidos (Anais do Senado Federal, sessão de 29 de agosto de 1827, vol. 2, p. 265 Apud CASTANHA, 2012, p.12)

Entendemos, assim, que a educação dispensada aos grupos populares e às pessoas negras foi a pedagogia do medo, o adestramento por meio da força bruta, dos castigos, da barbárie como forma de submissão, sendo esses os tratamentos elementares para a manutenção da obediência e o único meio educacional ao qual tinham acesso.

Na opinião de Mário Maestri (2004a, p.207) essa herança evidencia “muito ampla percepção pedagógica de dificuldade quase natural ao aprendizado das classes populares, sobretudo se afrodescendentes e se expressando nos padrões linguísticos populares divergentes da norma culta praticada e ditada pelos segmentos dominantes”.

Desde o Brasil Colônia, o ensino formal é um elemento de distinção que reforça a segregação, tanto quanto a ocupação de cargos de poder. Compreendemos que a escolarização desde a Colônia não se constituiu como um ato neutro e, sim, como instrumento, que assim quanto os sujeitos e a sociedade sofrem transformações, sofre interferências e intervém em toda a conjuntura social. Inferimos que essa dualidade tem um contexto mais amplo, ou seja, de estar a serviço de alguns em detrimento de outros. Conseqüentemente, a negação da educação é um processo histórico balizado pelas diferenças sociais presentes em nossa sociedade há vários séculos e foi assumindo, em diferentes contextos históricos, ideologias capazes de garantir a hegemonia social em que alguns grupos passaram a controlar a

sociedade por meio do acesso à educação e do que era ensinado e difundido nas escolas, impedindo que alguns grupos sociais como os de pessoas negras tivessem acesso à educação para que assim, o conhecimento negado não os possibilitassem de ver a realidade na qual estavam inseridos.

Para compreendermos esse contexto, basta nos remetermos a um entendimento da legislação brasileira ao longo de sua história.

No decreto n. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, é prevista a não admissão de escravos e a previsão de instrução para pessoas adultas negras dependia da disponibilidade de professores. Ora, se em 1854, havia barreiras para o acesso de pessoas negras aos sistemas oficiais de ensino, mesmo sendo esta mera instrução básica que ensinava a ler, escrever e realizar operações aritméticas rudimentares, é perceptível que não era de interesse da sociedade da época que afrodescendentes ou até mesmos africanos que viviam no Brasil tivessem acesso à educação formal, uma vez que esse era privilégio de uma minoria, em uma sociedade na qual as pessoas escravizadas, ou mesmo as negras libertas, eram vistas apenas como propriedade privada e mão de obra a ser explorada.

Segundo Leôncio Soares e Ana Maria Galvão (2012, p.261), durante a segunda metade do século XIX, em muitas províncias do país, foram criadas associações de intelectuais que ministravam cursos noturnos para adultos como modo de “*regenerar* a massa de pessoas pobres brancas, negras livres, libertas e até mesmo, em alguns casos, escravas.” Predominava a filantropia, a caridade, a solidariedade para com as pessoas negras, mas não havia o direito à aprendizagem formal.

Essa prática informal de aprendizagem sofreu alterações após a promulgação da Lei do Ventre Livre (28 de Setembro de 1871), uma vez que a monarquia precisava dar conta de um número maior de libertos, mas que serviriam, ainda, como mão de obra barata. Assim, o decreto nº. 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que as pessoas negras só podiam estudar no período noturno. Embora se observe essa e outras alterações que ocorreram antes e após a abolição, mantiveram-se obstáculos que dificultaram o acesso ao ensino formal. Se a maioria, para sobreviver, executava, durante o dia, atividades braçais em condições subumanas, à noite, muito provavelmente, não tinham a mesma disposição para estudar.

É sabido, todavia, que, na informalidade, havia muitas pessoas negras escravizadas sem acesso à escolarização que praticavam a leitura e a escrita, visto serem essas práticas fundamentais para a conquista dos direitos civis. Dentre eles, o direito ao voto, visto que a primeira Constituição da República (1891) proibia aos analfabetos votarem, mesmo que o

senso de 1890 mostrasse que mais de 80% da população brasileira era analfabeta. (SOARES; GALVÃO, 2012)

Fatores como esses nos levam aos discursos elaborados por várias linguagens no decorrer da história, a maioria deles geradores de empecilhos para que os saberes e as culturas dos povos africanos escravizados no Brasil e seus descendentes fossem respeitados e referendados como parte da construção da identidade social, cultural e nacional. Construção essa que teve amplo protagonismo entre as pessoas negras.

Julia O'Donnell e Celso Castro (2011) lembram em suas aulas que desde Karl Friedrich Von Martius (1794-1868) – *Como se deve escrever a História do Brasil* (1843) – foram produzidos discursos indenitários que abordavam aspectos da miscigenação da nação brasileira. O diplomata francês Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882) publicou um dos primeiros livros sobre eugenia e racismo científico – *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas* (1855) – embasado na “quantidade de mistura racial” entre as pessoas negras, brancas e indígenas no Brasil. Para ele, a raça determinava a ação e a qualidade das ações dos indivíduos e a miscigenação gerava sua “degeneração”.

Maria Helena Machado (2007), ao tratar do “poligenismo degeracionista”, traz a linguagem fotográfica de Louis Agassiz (1807-1873), que fez registros iconográficos de tipos raciais brasileiros do Rio de Janeiro e da Amazônia, atualmente preservados no acervo do Peabody Museum de Harvard University.

Essas tipologias também foram disseminadas por brasileiros como Oliveira Vianna (1883-1951), que no texto *Evolução da raça* (1923) interpreta as características “raciais” das pessoas portuguesas, indígenas, negras e mestiças, caracterizando-as como “instáveis”. Sob o ponto de vista do autor, na composição interétnica da nação brasileira, a branca prevaleceria sobre as demais e a miscigenação, se controlada, poderia criar seres melhores que os seus progenitores, pois para o autor, a etnia branca seria incontestavelmente superior.

É nítido nos diversos discursos sobre a negritude que o papel dos povos africanos escravizados e seus descendentes no Brasil é perpassado por uma concepção elitista que desvaloriza o trabalho manual em detrimento do intelectual, contudo é praticamente consensual entre os pesquisadores da atualidade, a importância daqueles no campo econômico:

Os ciclos econômicos da história brasileira foram possíveis de sucesso em muito devido aos conhecimentos da mão de obra africana. Muitas especializações agrícolas e de mineração encontradas na África não eram de domínio europeu e foram realizadas no Brasil em virtude da importação de africanos. (CUNHA JUNIOR, 2010, p.23).

Diante do que afirma Cunha Júnior, entendemos que os preconceitos, as negações e a invisibilidade foram fortemente arraigados por um denso sistema ditado por uma minoria que detinham o poder, o que se mantém até a atualidade:

[...] A abolição foi realizada sem uma ampla revisão de direitos e necessidades da população negra. Ao contrário, as políticas republicanas sempre foram da “negação do Brasil” e da europeização do país. As políticas cultural e educacional são exemplos importantes deste esforço, onde nós encontramos uma constante “folclorização”, simplismos, desprezo e perseguição à cultura africana e afrodescendente (CUNHA JUNIOR, 2008, p. 7)

A manutenção da submissão ao longo do tempo, além de promover a naturalização e a necessidade da segregação, de acordo com as demandas da classe dominante no poder, é permeada pelo ideário da igualdade, mesmo que essa não viesse a se concretizar. Esse é criado tanto nas relações sociais como legitimado, por séculos, na legislação produzida por um Estado que primou pela vontade de um sistema excludente, ou seja, a sustentação de “quem manda e quem obedece”.

Pierre Bourdieu conceitua o Estado como um representante da classe dominante que dita às regras e normas a serem seguidas, embora suas ações variem conforme o regime de governo:

O Estado é resultado de um processo de concentração de diferentes tipos de capital, capital de força física ou de instrumentos de coerção (exercito, policia), capital econômico, capital cultural, ou melhor, de informação, capital simbólico, concentração que, enquanto tal, constitui o Estado como detentor de uma espécie de metacapital, com poder sobre os outros tipos de capital e sobre seus detentores. (BOURDEU, 1996, p.99).

No sentido atribuído por Pierre Bourdieu, o Estado possui funções primordiais para a manutenção do *status quo*, funcionando duplamente, como um aparelho ideológico e moldado por um conjunto de forças repressivas, ditando o padrão normal, as regras de convivências e as transgressões, utilizando todos os seus dispositivos, como as práticas jurídicas, policiamentos (inclui exército, polícia civil e militar), dentre outros tantos quanto achar necessário para manter a ordem, configurando assim um legítimo representante da classe dominante. Nesse viés, percebemos que há distinção na forma de o Estado aplicar esses aparelhos coercitivos e uma das mais usuais é a inculcação ideológica, moral e de inferioridade social determinadas pela classe dominante fazendo valer o caráter repressivo, que está diretamente ligado a violência, implícita ou explícita.

Falando especificamente sobre educação inserida num sistema dual entre escolas privada e pública, de acordo com Pierre Bourdieu, ela é responsável por referendar o papel da

educação como um dos aparelhos do Estado, cuja finalidade é a de atender aos interesses da classe dominante, fortalecendo a dualidade educacional que se faz presente nesse meio. Em relação às pessoas negras, marginalizadas historicamente por essa classe dominante, como conviver ou sobreviver diante a tantas desigualdades?

É notório, em nosso ponto de vista, que, na perspectiva posta, o poder de organização do Estado e a naturalização de lugares ocupados são fatores determinantes para essas situações, mas ressaltamos a capacidade que as pessoas negras tiveram ao longo da história de organizar movimentos de resistência desde os quilombos. Assim destacamos essas organizações como mecanismos reivindicatórios, que por meio de atos políticos objetivavam o seu reconhecimento social, cultural e histórico.

Compreendemos que os quilombos assumiram um papel significativo dentro do Movimento Negro reivindicatório, pois foi um marco de resistência de luta organizada no Brasil, como centros nucleares de resistência ao colonialismo, à escravidão à dominação, e conseqüentemente, local da memória-registro de nossos antepassados na sociedade contemporânea afro-brasileira:

Quilombo é um movimento amplo e permanente que se caracteriza pelas seguintes dimensões: vivência de povos africanos que se recusavam à submissão, à exploração, à violência do sistema colonial e do escravismo; formas associativas que se criavam em florestas de difícil acesso, com defesa e organização sócio-econômico-política própria; sustentação da continuidade africana através de genuínos grupos de resistência política e cultural. (NASCIMENTO, 1980, p.32).

Partindo do princípio que o conceito de quilombo transcende a deturpação colocada como verdade pela sociedade, onde as pessoas negras eram caracterizadas como submissas, acreditamos que há, nesses núcleos, uma nova forma de estruturação social, a valorização de conhecimentos, dos saberes, da cultura e de toda uma organização política e social que prima pelas relações e interesses coletivos. A troca de conhecimentos nesses espaços era múltipla; ladeada por ações efetivas de caráter educativo mantenedoras das diferentes etnias que fundamentaram a sociedade brasileira.

O quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos. Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros,

índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar. (MUNANGA, 1996, p.63)

Assim, em todo processo de resistência, desde a lentidão nos serviços, o enfrentamento aos seus senhores e capitães do mato, as fugas e a organização de quilombos dentre outros, não os entendemos apenas como atos de busca de liberdade ou de rebeldia como era posto, e sim atos políticos em busca dos direitos que os legitimassem como seres humanos dotados de direitos e deveres. Desse modo,

A relação entre senhores e escravos era fundamentada na dominação pessoal e estava determinada principalmente pela coação. Assim, os castigos físicos e as punições eram aspectos essenciais da escravidão. Os cativos tinham pouquíssimos recursos contra os castigos recebidos. A menos que a punição resultasse em morte e alguém se dispusesse a delatar às autoridades, pouco ou nada podia ser feito. Apesar da legislação colonial permitir que escravos e livres denunciassem senhores cruéis às autoridades civis ou eclesiásticas, pouquíssimos senhores responderam perante os juízes por acusações de crueldade contra escravos. A maioria dos acusados terminou perdoada ou absolvida por juízes que, em geral, pertenciam à mesma classe dos senhores. (ALBUQUERQUE e FRAGA FILHO, 2006, p.68)

No entanto, compreendemos que mesmo diante de atos abusivos praticados pelos seus “donos” as formações dos quilombos, como marco de luta, foram contundentes para uma nova conjuntura política, desde as suas organizações até a resistência mais consistente que apresentavam aos escravocratas ou ao sistema social normativo que havia diante da coisificação imposta seres humanos que traziam consigo noções de cidadania e por ela lutavam.

Essa mão de obra, não era empregada só nas lavouras, mas eram estendidas às cidades, onde os escravizados, para além dos serviços domésticos, exerciam diversos serviços fora das casas, como a venda de doces, bolos e diversas quitandas e quitutes dentre outros. Frente ao contexto apresentado, deduzimos que os movimentos sociais negros fundamentaram suas lutas por igualdade, embasados nas estruturas contra todas as violências sofridas pelas pessoas negras:

Um foco de origem dos movimentos sociais negros é resultante das ações sociais de luta pela abolição do escravismo criminoso e da insatisfação dos resultados práticos da abolição. [...] Outra origem que deve ser considerada ao aparecimento destes movimentos sociais no meio negro foi o conjunto de políticas imigratórias europeias que se configuravam como políticas racistas contrárias aos interesses e à estabilidade social, econômica e política das populações negras. Além destas organizações de protesto e formulação direta de luta política devemos considerar a existência de instituições culturais e

religiosas que defendem, de certa maneira, a consolidação de uma expressão cultural negra. (CUNHA JUNIOR, 2008, p. 3)

É nesse contexto social de reivindicações, ou seja, marcados por atos políticos contestatórios que primavam por reconhecimento de uma etnia e suas especificidades, que entendemos estar inserido o Movimento Negro brasileiro e que contribuiu com os questionamentos futuros acerca do mito da democracia racial.

Para elucidar o mito da democracia racial, é preciso compreender que a mesma “pode também ser vista como a institucionalização de um sistema de orientação de ação (práticas, expectativas, sentidos e valores arraigados no senso comum)”, como bem enfatiza Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2001, p.129). Entendemos ser esse processo embebido de muitos sentidos e várias historicidades, ou seja:

[...] os homens não são a mera expressão de uma essência metafísica predeterminada, nem a mera resultante de um processo de transformações naturais que estariam em evolução. Ao contrário, naquilo em que são especificamente humanos, eles são seres em permanente processo de construção. Nunca estão prontos e acabados, nem no plano individual, nem no plano coletivo, como espécie. Por sobre um lastro de uma natureza físico-biológica prévia, mas que é pré-humana, compartilhada com todos os demais seres vivos, eles vão se transformando e se reconstruindo como seres especificamente humanos, como seres “culturais”. (SEVERINO, 2000, p.68)

Os seres humanos, conforme Severino (2000), constituem-se nas e com as relações pertinentes ao meio ao qual estão inseridos e, diante do que vivem, vão se construindo de acordo com o que lhes é apresentado e como sujeitos de essências culturais diversificadas. É por esse motivo que esse processo se concretiza também no campo político, firmando ou negando as coações e coerções sociais presenciadas.

A noção de campo político tem muitas vantagens: ela permite construir de maneira rigorosa essa realidade que é a política ou o jogo político. Ela permite, em seguida, comparar essa realidade construída com outras realidades como o campo religioso, o campo artístico... e, como todos sabem, nas ciências sociais, a comparação é um dos instrumentos mais eficazes, ao mesmo tempo de construção e de análise. (BOURDIEU, 2011, p.194)

Assim sendo, é nesse campo que se estabelecem as relações, onde implicitamente ou explicitamente fica posto quem está incluído ou quem são os excluídos desse meio. Como sabemos, a sociedade brasileira é permeada por um modelo eurocêntrico, onde o aceito e o belo tem a conotação de homem, branco e rico, ficando clara a exclusão das pessoas negras nesse meio. Deduzimos que essa, dentre outras questões, foi o que condicionou e viabilizou o fortalecimento do Movimento Negro por todo o Brasil, como trataremos adiante.

Destarte, não há como não se referir ao campo político em se tratando de lutas reivindicatórias ou emancipatórias que visam a concretização dos direitos em uma sociedade que se diz democrática e, sendo democrática, todos são iguais em direitos e deveres, pois a “política é uma luta em prol de ideias, mas um tipo de ideias absolutamente particular, a saber, as ideias-força, ideias que dão força ao funcionar como força de mobilização”. (BOURDIEU, 2011, p.294)

Creemos que são as ideias e a mobilização, e para além destas, o conhecimento junto ao que foi experienciado ao longo do tempo, desde a colonização até a democracia, que deu e ainda dá ao Movimento Negro subsídios em busca de reparação às negações de direitos.

Diante de fatos tão contundentes explicitados na lei suprema do Brasil (BRASIL, 1824 e 1988), é evidente que as buscas travadas por igualdade e direitos foi e ainda é uma máxima até os dias atuais. Entre conquistas e retrocessos, analisando o processo histórico, social e político, entendemos que a organização das pessoas negras como movimento reivindicatório por reconhecimento e valorização de sua identidade, subjetividade e particularidade, fizeram-se necessárias devido ao processo discriminatório e as negações sofridas. Desta forma, afirmamos que a luta por igualdade não termina com o fim do regime escravocrata estabelecido e constituído. Trataremos deste tema a seguir.

1.2 O Movimento Negro em circulação

Compreendemos o Movimento Negro como uma forma de ruptura, tendo como foco a concretização da visibilidade positiva das questões raciais envolvendo a população negra, em uma sociedade que já havia imposto ideologias de branqueamento²⁰, ou seja, que visava a possibilidade de eliminação das pessoas negras com o clareamento através da miscigenação e da democracia racial que, como ressaltamos, pregava uma pretensa convivência pacífica entre pessoas brancas e negras que enunciava a igualdade.

Esse suporte de uma igualdade inexistente se consolida para além de um conceito hegemônico no qual o preconceito se faz presente e que o Movimento Negro se firma envolto em questionamentos sobre as pessoas negras brasileiras e os problemas que enfrentavam e ainda enfrentam como o racismo e a exclusão (relegando-os a marginalidade social) e que se perpetuam desde a libertação dos escravizados. Isso porque,

²⁰ Para saber mais consultar: Houfbauer, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP. 2006.

Para a elite brasileira, o negro, por conta do seu “caráter bárbaro” e “estado de selvageria” era um empecilho a formação de uma nação [...] o governo republicano, além de incentivar, destinou recursos próprios para a imigração europeia, proporcionando, em grande medida, a exclusão do negro do mercado de trabalho formal. (destaques do autor, MATTOS, 2014, p.186)

Segundo Regiane Augusto de Mattos (2014), o fato das pessoas negras, mesmo que libertas, continuarem destinadas aos serviços subalternos, inclusive a pós a abolição da escravatura, deu continuidade a todo o processo de submissão efetivado. Elas tinham que manter a subsistência, mas devido à sua condição social depreciada, não lhes restavam alternativas além de se submeter aos serviços que lhes eram oferecidos, ou seja, continuavam sendo trabalhadores braçais, cujos serviços eram mal remunerados ou trocados por insumos para a manutenção das mais elementares condições de sobrevivência. Considerado esse estreito campo de possibilidades, a Lei Áurea acabou com o direito à prática da escravidão, mas a comunidade negra não foi enquadrada na cidadania brasileira de modo a ter garantia dos mesmos direitos da população branca. E mais,

A exclusão racial não aconteceu apenas no âmbito do trabalho. Pode-se notar também que os negros foram excluídos geograficamente. Por conta da sua precária condição financeira, eles foram obrigados a residir nas regiões periféricas das cidades, habitando cortiços e pequenas casinhas de aluguel nos bairros afastados do centro paulistano e favelas que surgiram nos morros cariocas. (MATTOS, 2014, p.187).

Compreendemos, assim, que para além da segregação devida à cor da pele e aos trabalhos destinados e executados pelas pessoas negras, estas, mesmo que libertas, tinham pouca visibilidade enquanto cidadãos. Imbricadas nesse contexto político contraditório, a comunidade negra liberta enfrentava outra batalha que era a luta pela sobrevivência frente à ocupação dos espaços públicos como praças, feiras e cais dos portos, além de vivenciar a chegada de imigrantes que recebiam incentivo governamental não oferecidos às pessoas negras para que tivessem emprego tanto na área urbana como rural. É sabido que imigrantes europeus e asiáticos vieram para o Brasil para trabalhos remunerados, diferente do que era oferecido às pessoas negras, e mais, tinham possibilidade de serem colonos em áreas prósperas.

Entendemos essa questão como um processo de exclusão, como manobra política, que ressaltava a política do branqueamento pretendido nesse tempo, e que ainda hoje vivenciamos e presenciemos em atitudes de exclusão, ainda que com outras características, em que as pessoas pobres, consequentemente as negras, por terem menor poder monetário e de educação formal continuam ocupando as margens da sociedade.

A intencionalidade de sair dessa condição/visão deturpada pela sociedade e se postarem como sujeitos ativos e participativos da constituição da sociedade brasileira, o intuito de não serem vistos como indivíduos a serem explorados e sim como pessoas com identidade e cultura própria que agregou valores significativos a essa sociedade, podem ser apontados como alguns dos motivos que fomentaram as lutas dos movimentos negros organizados pelo país, como explica Maria da Glória Ghon:

Na realidade histórica, os movimentos sempre existiram, e cremos que sempre existirão. Isso porque representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e experimentação social, A experiência da qual são portadores não advém de forças congeladas do passado embora este tenha importância crucial ao criar uma memória que, quando resgatada, dá sentido às lutas do presente essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais. (GHON, 2011, p.336).

Em acordo com a pesquisadora, reiteramos que nessa concepção de organização, as pessoas negras escravizadas, assim como seus descendentes, se organizam até hoje para a valoração e reconhecimento de tudo que as constituem como seres históricos. Há um exercício constante de quebra desse silenciamento histórico que insiste em apresentar a pessoa negra de forma estereotipada, objetivando a sobreposição de “raça”. O Movimento Negro vem com o intuito de desconstruir esses estereótipos e efetivar uma visibilidade positiva para as questões raciais. Considera, ainda, a autora:

Movimentos sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores e políticos compartilhados pelo grupo. (GHON, 2000, p.13)

O posicionamento de Ghon nos permite compreender as ações das comunidades negras brasileiras, desde sua escravização até a atualidade, como atos políticos que visam à legitimidade de sua identidade negra na sua coletividade, para além de terem reconhecidos os seus direitos e deveres como cidadãs, saindo assim da condição de objeto ou ser inferiorizado.

Partimos da premissa de que as diferenças ou inferioridades existentes foram criadas socialmente e transformadas em conotações de deficiências e desigualdades. Tais conotações são justificadas por ações e olhares que isolam as pessoas negras por meio de injustiças e

condições socioeconômicas que incidem, de modo geral, em colocá-los como mão de obra, antes escrava e depois, conseqüentemente desqualificadas.

Desta forma, compreendemos a legitimidade dos movimentos negros, desde as fugas das fazendas até a atualidade, como movimentos que buscam direitos, visibilidade e reconhecimento de uma raça, que tem características próprias e que se deparam com uma exclusão fundamentada na sobreposição de classe e manutenção do *status quo*. Diante do que é posto pela sociedade que exclui, as pessoas negras se organizam em busca do que lhes é negado e, assim,

Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado *empowerment*²¹ de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede. (GHON, 2011, p.336)

Percebemos que, nesse processo complexo, os movimentos negros se solidificaram, instigados por meio do preconceito e da discriminação sofrida em toda a historicidade de sua exclusão como sujeito social. Nesse sentido,

As lutas sociais conferem aos movimentos um caráter cíclico. Eles são como as ondas e as marés; vão e voltam segundo a dinâmica do conflito social, da luta social, da busca do novo ou da reposição/conservação do velho. Esses fatores conferem às ações dos movimentos caráter reativo, ativo ou passivo. Não bastam as carências para haver um movimento. Elas têm que se traduzir em demandas, que por sua vez poderão se transformar em reivindicações, através de uma ação coletiva. O conjunto deste processo é parte constitutiva da formação de um movimento social. Os fatores carências, legitimidade da demanda, poder político das bases, cenário conjuntural do país darão a força social de um movimento, gerando o campo de forças do movimento social e uma dada cultura política. (GOHN, 2011, p.13)

Explica-se, com isso, porque desde os motins do período colonial até os dias de hoje, a sociedade foi permeada pelos movimentos negros em contextos temporais cíclicos, como nos referenda Gohn. Decorre daí, o fato de a luta desse movimento ter a perspectiva de solucionar unicamente os problemas sociais que os acometem, em particular os derivados dos

²¹ Em sua forma literal, o termo inglês *empowerment* significa "empoderamento", um neologismo que designa as relações de poder dentro de uma sociedade. O *empowerment* como fenômeno sociológico está muitas vezes relacionado com membros de grupos que são discriminados pela sua raça, religião ou sexo. Ele se refere a um aumento de força política e social desse grupo ou de um único indivíduo discriminado, através do fortalecimento de suas próprias capacidades.

preconceitos e das discriminações raciais, que o marginalizam em todas as esferas sociais. Entendemos, ainda esse Movimento sob a ótica de uma liderança constituída ou não; contando com um projeto, um plano ou objetivos comuns, fundamentado em princípios que tem como norteador aquilo que os descaracteriza- da sua realidade social, econômica e cultural, tendo como finalidade a ruptura de paradigmas impostos, ou seja, a representação de um padrão ou modelo a ser seguido. Consequentemente, em relação ao Movimento Negro, podemos deduzir que seu foco é a busca em prol do reconhecimento de identidade e particularidades de uma etnia ou reconhecimento. Uma vez que

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994, p. 177-178)

Esse reconhecimento identitário não se prende apenas ao viés da cultura. Está para além: engloba o arcabouço sociopolítico e econômico de uma determinada sociedade em um tempo vivido, histórico. A construção de identidade das pessoas negras tem como ênfase a diferença: ao mesmo tempo em que busca uma identidade no mesmo grupo ao qual pertence, invoca a diferença do mesmo em relação a outros grupos sociais e ao modo de governo exercido, instituições e segmentos aos quais não são comuns.

Enfatizamos que para a construção de uma identidade negra positiva, em uma sociedade na qual a imposição de negação faz parte do cotidiano das pessoas negras, é primordial, para serem aceitas, que perpetuem essa negação.

Segundo Kabengele Munanga (1994), faz-se necessário compreender essa complexidade para podermos explicitar como o racismo no nosso país é retroalimentado. Para tanto é preciso descortinar os vários discursos, pautados no mito da democracia racial, correntes tanto entre os que defendem as pessoas negras em busca da afirmação quanto entre os que as acusam de criar falsos problemas. Isso dentro de uma sociedade capitalista onde há uma diversidade de dificuldades que cerceia todos os grupos oprimidos.

Nesse sentido, consideramos que foi e é em busca de uma conscientização sobre as privações sofridas que as pessoas negras se organizaram em busca de reparações das lacunas que não foram resolvidas ou ignoradas pelo poder público. Entendemos que tal situação perpetuou as desigualdades sociais e reforçou os indicativos de discriminação e racismo, características inflexíveis que se tornaram intrínsecas ao sujeito, tendo a cor, sexo, cultura,

ancestralidade, dentre outros, como definidores de oportunidades de acesso à educação, ao mercado de trabalho, a ascensão social, ao acesso ao ensino superior, a participação na vida política. Compreendemos que os movimentos sociais são os indicadores históricos mais relevantes em se tratando de analisar os múltiplos funcionamentos das sociedades, saindo, assim, do comodismo do que é ditado pelos grupos sociais no poder. Neste sentido,

Os movimentos sociais realizam, de fato, um papel histórico maior do que simplesmente revelar as tensões e contradições sociais de cada momento histórico. Eles são acima de tudo uma bússola para a ação social, impulsionando o campo social para formas superiores de organização e buscando a institucionalização jurídico-legal das conquistas. Neste sentido, os movimentos sociais produzem efeitos que extrapolam o limite das demandas localizadas, ampliando e universalizando o campo formal do direito para todo o conjunto da sociedade. Mudanças institucionais devem à existência dos movimentos sociais a sua qualidade, estando intimamente atreladas à força transformadora destes. A ausência ou a pequena força dos movimentos sociais refletir-se-ão, inevitavelmente, na estrutura jurídico-legal das sociedades, limitando o alcance da pluralização e da democratização políticas e, conseqüentemente, do espaço de desenvolvimento e de atuação das identidades sociais e individuais. (DO BEM, 2006, p.1138-1139).

Em cada momento histórico, são os movimentos sociais que revelam as carências ou falhas de estruturação social, os descontentamentos, os desejos coletivos, permitindo aos sujeitos, desse modo, interferirem no âmbito político em busca de uma transformação social que contemple a todos de forma igualitária. Sua forma de atuação é regulada conforme o funcionamento da sociedade e suas leis, sendo condicionados pelas características históricas que marcam as segregações e cujos motivos que não podem ser ignorados, por serem determinações históricas que demarcam o modelo imposto. Com isso, as articulações sociais são como feridas abertas em busca de dar visibilidade ao que é negado.

Segundo vários estudiosos, os movimentos negros têm a educação como principal reivindicação, como afirma Nilma Lino Gomes:

A educação continua sendo um dos campos principais de luta dos movimentos sociais no Brasil. A articulação entre a educação escolar e os processos educativos que se dão fora da escola, nos movimentos sociais, nos processos políticos e nos grupos culturais se configura, atualmente, mais do que antes, como bandeira de luta dos setores considerados progressistas. (GOMES, 2011, p.134)

Segundo a Nilma Gomes, as várias organizações negras no Brasil e nos vários países da América Latina constroem demandas específicas para a educação, as quais nem sempre são incluídas nas políticas educacionais, (GOMES, 2011, p.134). Sobre as organizações negras no

Brasil e seus percursos, apresentamos abaixo o quadro desenvolvido por Petrônio Domingues, (2007), que destaca a trajetória do Movimento Negro no período republicano.

Quadro 1 - Comparativo da trajetória do Movimento Negro na República

Movimento Negro Brasileiro	Primeira Fase (1889-1937)	Segunda Fase (1945-1964)	Terceira Fase (1978-2000)
Tipo de discurso Racial predominante	Moderado	Moderado	Contundente
Estratégia cultural de “inclusão “	Assimilacionista	Integracionista	Diferencialista (igualdade na diferença)
Principais princípios ideológicos e posições política	Nacionalismo e defesa das forças políticas de “direita”, nos anos 1930	Nacionalismo e defesa das forças políticas de “centro” e de “direita”, nos anos 1940 e 1950	Internacionalismo e defesa das forças políticas da esquerda marxista, nos anos 1970 e 1980
Conjuntura Internacional	Movimento nazifascista e pan-africanista	Movimento da negritude e de descolonização da África	Afrocentrismo, movimento dos direitos civis nos Estados Unidos e de descolonização da África
Principais termos de autoidentificação	Homem de cor, negro e preto	Homem de cor, negro e preto	Adoção “oficial” do termo “negro”. Posteriormente, usa-se, também, o “afrobrasileiro” e “afro descendente”
Causa da marginalização do Negro	A escravidão e o despreparo moral/educacional	A escravidão e o despreparo cultural/educacional	A escravidão e o sistema capitalista
Solução para o Racismo	Pela via educacional e moral, nos marcos do capitalismo ou da sociedade burguesa	Pela via educacional e cultural, eliminando o complexo de inferioridade do negro e reeducando racialmente o branco, nos marcos do capitalismo ou sociedade burguesa	Pela via política (“negro no poder!”), nos marcos de uma sociedade socialista, a única que seria capaz de eliminar com todas as formas de opressão, inclusive a racial
Métodos de lutas	Criação de agremiações negras, palestras, atos públicos “cívicos” e publicação de jornais	Teatro, imprensa, Eventos “acadêmicos” e ações visando à sensibilização da elite branca para o problema do negro no país	Manifestações públicas, imprensa, formação de comitês de base, formação de um movimento nacional
Relação com o “mito” da democracia racial	Denúncia assistemática do “mito” da democracia racial	Denúncia assistemática do “mito” da democracia racial	Denúncia sistemática do “mito” da democracia racial
Capacidade de Mobilização	Movimento social que chegou a ter um caráter de massa	Movimento social de vanguarda	Movimento social de Vanguarda
Relação com a “cultura negra”	Distanciamento frente alguns símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba,	Ambiguidade valorativa diante de alguns símbolos associados à cultura negra (capoeira,	Valorização dos símbolos associados à cultura negra (capoeira, samba, religiões de matriz

	religiões de matriz africana)	samba, religiões de matriz africana	africana, sobretudo o candomblé)
Como concebiam o fenômeno da mestiçagem	De maneira positiva (discurso pró-mestiçagem)	De maneira positiva (discurso pró-mestiçagem)	De maneira negativa (discurso contra a mestiçagem)
Dia de reflexão e/ou protesto	13 de Maio (dia da assinatura da Lei Áurea, em 1888)	13 de Maio (dia da assinatura da Lei Áurea, em 1888)	20 de Novembro (dia de comemoração da morte de Zumbi dos Palmares)
Principais lideranças	Vicente Ferreira, José Correia Leite, Arlindo Veiga dos Santos	José Bernardo da Silva, Abdias do Nascimento	Hamilton Cardoso, Lélia Gonzalez

Fonte: Domingues, 2007

Em linhas gerais, de uma forma simplificada, o quadro exposto destaca a trajetória de concretização do Movimento Negro no Brasil, explicitando alguns pontos relevantes de atos políticos desse movimento, o que nos permite afirmar que o mesmo não foi estanque ou linear. Existem variações ao longo de todo processo histórico, que envolvem conjunturas sociais, políticas, econômicas e culturais, durante o período relatado pelo pesquisador (1889 a 2000), enfatizando, assim, o início do sistema republicano, em que a elite branca brasileira se estruturou e reestruturou balizada por políticas públicas arraigadas na segregação, acentuando as ideologias racistas.

Portanto, fica evidente que os embates travados foram e são permeados por discursos e ações, tendo uma condicionalidade brasileira de superação das diferenças raciais originais, que foram distinguidos por contradições, avanços, retrocessos e inércia de distintas ordens. Desse modo, “alguns militantes, inclusive, [...] todavia, para fins analíticos, buscaram-se apontar as linhas gerais que caracterizaram a ideologia, a dinâmica interna, a atuação política, os métodos de luta, o discurso” (DOMINGUES, 2007, p.119).

Nesse viés visando uma tentativa de pontuar as principais disposições que orientaram as lutas antirracistas ao longo dos tempos, Petrônio Domingues (2007) destaca que:

Os egressos do cativeiro e os afrodescendentes de um modo geral foram privados – ou tiveram dificuldades – de acesso ao emprego, à moradia, à educação, à saúde pública, à participação política, enfim, ao exercício pleno da cidadania. Ante tal situação, uma parte deles não permaneceu passiva. Pelo contrário, levou avante múltiplas formas de protesto, impulsionando os movimentos de mobilização racial (negra) no Brasil. (DOMINGUES, 2007, p.120)

Nesse conjunto social em que está presente a suposta democracia racial, consideramos a interposição das distintas peculiaridades de protesto e os objetivos finais sobre os quais o Movimento Negro vem discorrendo, não apenas com o Estado, mas, sobretudo com a

sociedade brasileira, instâncias que tornam em verdades absolutas os discursos igualitários da classe dominante.

No entanto, mesmo diante de um novo sistema — a transição do colonial para o democrático —, a educação permaneceu sendo um dos campos fundamentais de luta dos movimentos sociais. O que apregoam as reivindicações consolidadas ao longo dos anos pelas pessoas negras é uma educação sistêmica que as contemple e suas contribuições na formação e constituição da sociedade brasileira, como sujeitos históricos, dignos de respeito dentro de todo processo, saindo da invisibilidade impregnada socialmente por preconceitos infundados, como explica Nilma Lino Gomes:

[...] quanto mais aumenta a consciência da população pelos seus direitos, mais a educação é tomada na sua especificidade conquanto direito social. E mais, como um direito social, que deve garantir nos processos, políticas e práticas educativas a vivência da igualdade social, da equidade e da justiça social aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais. (GOMES, 2011, p.134)

Pautados nessa consciência de educação como direito social, como pontua a autora, destacamos que é só através de uma reflexão mais dialógica e procurando entender essa trajetória histórica que compreenderemos como os conhecimentos acerca da luta pela igualdade social e pela justiça são balizadores de releituras dessa realidade histórica que envolve as organizações do Movimento Negro, a sua atuação e inserção no cenário sociopolítico. É dessa forma que busca reverter a exclusão das pessoas negras e promover a sua inclusão nos diversos segmentos sociais dos quais foram e ainda são excluídas, por motivos que estão além da questão da cor, mas que se baseiam na falta de formação educativa. Desse modo, “a ação do movimento negro brasileiro por meio das suas diversas entidades tem sido marcada por uma perspectiva educacional aguçada, explicitada nas suas diversas ações, projetos e propostas” (GOMES, 2011.p.134), pois

O movimento negro é entendido como um sujeito político, com uma trajetória histórica, integrante do contexto atual da organização do movimentos sociais e participante da articulação transnacional com outros movimentos e ONGs na luta pela construção de uma sociedade democrática. A educação é compreendida como parte do processo de formação humana, na perspectiva de Paulo Freire, no qual a escola e os processos educativos construídos em outras instituições sociais são considerados vivências formadoras (e, por vezes, deformadoras) que constituem sujeitos. (GOMES, 2011, p.133)

Surgiram assim, no Brasil vários segmentos ou instituições “no alvorecer da República, os libertos, os ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de

mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação”. (DOMINGUES, 2007, p.104)

Os jornais foram outro aliado importante na recomposição de instrumentos que denunciavam as desigualdades e o descumprimento de direitos bem como a cultura negra, referendando o período compreendido, desde o fim do século XIX. O jornal “denunciava o preconceito racial que assolava o Brasil, proibindo os negros de frequentar inúmeros recintos desde alguns restaurantes, clubes, cinemas, até escolas e praças públicas”. (MATTOS, 2014, p.189), o que muito nos lembra o *apartheid* americano.

Fundamentados na falta de diálogos as várias instituições compostas por pessoas negras e suas atuações frente aos atos discriminatórios, entendemos que é da compreensão do passado que as lutas travadas partem, para sua atuação no presente vivido, contemplando uma transformação futura e, nessa probabilidade,

Compreendermos a ação política e social da população negra ao longo da história do nosso país e sua intensa produção de saberes é importante retomar algumas formas de organização desse grupo étnico-racial durante o processo da escravidão, assim como as práticas e lutas políticas do período pós-abolição até os dias atuais. (GOMES, 2011.p.139).

Exemplificaremos algumas organizações e atuações desse movimento, ao longo desse processo de luta por equidade, procurando clarificar suas atuações frente a estrutura social, política e econômica imposta, tendo, especialmente, a educação como a bandeira mais hasteada na contemporaneidade. Acreditando que a conscientização através do conhecimento sistematizado, pode assim diminuir as incidências de práticas discriminatória e opressoras, objetivando a valoração dos distintos agentes que compõem as múltiplas aparências, características e atributos dos grupos etnicorraciais que os compõem.

De acordo com Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2001), Regiane Augusto de Mattos (2014), Nilma Lino Gomes (2011), dentre outros, abordaremos algumas organizações e suas contribuições para os mais diversos diálogos políticos e sociais e as conquistas do Movimento Negro. Elaboramos um quadro a partir Gomes (2011), a partir do qual passamos a referendar aquilo que diz respeito a algumas instituições e suas formas de atuação, assim como o período em que os fatos se deram. Não temos a intenção de abarcar uma ordem cronológica exata, devido à complexidade do tema proposto, mas sim, abordar alguns aspectos relevantes à reflexão no que tange à atuação do Movimento Negro nos diferentes períodos do século XX, que se caracterizam por meio da busca de igualdade de direitos e deveres.

Quadro 2 - Comparativo de Organizações e Instituições de atuação do Movimento Negro

Data	Instituições/organizações	Atuação
1927	Centro Cívico Palmares	Biblioteca de livre acesso às pessoas negras.
1931/1937	Frente Negra Brasileira. (Fundadores: Henrique Cunha e José Correia Leite)	Curso de alfabetização para adultos; serviços jurídicos fundou uma escola uma clínica médica e odontológica e uma cooperativa para a compra da casa própria.
1944/1968	Teatro Experimental Negro (Fundador: Abdias do Nascimento)	Combater a exclusão das pessoas negras do teatro trabalhava em prol de sua valorização social no Brasil, por meio da educação, da cultura e da arte.
1954	Associação Cultural do Negro	Junto ao Teatro Experimental do Negro e Teatro Popular Brasileiro, atuou em atividades sociais, educacionais e culturais, visando promover a igualdade racial, reivindicando direitos da população negra e da preservação da cultura afro-brasileira.
1978	Centro de Cultura negra/Cadernos Negros	Coleção de poesias escritas por pessoas negras
1978	Movimento Negro Unificado (MNU).	Conscientização da população negra de existência das desigualdades raciais e a necessidades de lutar contra a discriminação e de promover políticas públicas geradoras de melhores oportunidades as pessoas negras nas áreas de educação, saúde, economia e cultura.

Fonte: Gomes, 2011.

O quadro anterior denota a busca política, através dos atos promovidos pelo Movimento Negro nas diversas épocas por reconhecimento, valorização, educação, enfim, por acesso ao direito que é de todos os cidadãos. Gomes destaca que:

Cada uma dessas organizações viveu processos de tensão interna, contradições, conflitos, assim como todas as ações emancipatórias presentes nas sociedades. No entanto, podemos dizer que, a luta contra a escravidão, no passado, e a superação do racismo e da discriminação racial, no presente, são pontos comuns na história das populações negras organizadas no Brasil e na América Latina. (GOMES, 2011, p.141)

Portanto, entendemos que são esses pontos comuns, ou seja, as lutas travadas em favor de um todo, por século, em busca de equiparação e reparação de direitos, que mantiveram e mantém vivos os objetivos em busca do desenvolvimento da luta antirracista do Movimento Negro.

O combate à discriminação e ao preconceito, de acordo com a autora supracitada, imprimiram fortes marcas de coerção e perseguições a todas as formas de lutas sindicais, bem

como a cassação de direitos políticos, conseqüentemente calando a luta contra a discriminação racial, assim como todos os pleitos dos outros movimentos sociais que caracterizaram a luta de classe do país, sobretudo durante a Ditadura Militar, regime instaurado no Brasil em 01 de abril de 1964 e que durou até 15 de março de 1985.

Mesmo diante de toda essa repressão, fruto desse regime histórico, os sujeitos envolvidos nesses movimentos continuaram agindo contra a vontade do Estado autoritário “sobre essas formas de organização, sobretudo, as populares e desenvolvidas pela população negra, ainda há muito que se investigar na história política brasileira”. (GOMES, 2011, p.141) Desta forma, no final da década de 1970, com as pressões pelo término da Ditadura Militar e uma reorganização dos movimentos sociais, conforme pode ser visto no quadro, em especial anterior a 1978, o Movimento Negro passou a ser constituído e tem reconhecimento político, social e cultural em todo território nacional.

A conscientização da população negra, a necessidade de lutar contra a discriminação bem como, de promover políticas públicas as quais contemplassem outra etnia, ou seja, a total ruptura com o mito da democracia racial formaram a bandeira de lutas desse movimento. Tal fator marcou profundamente a história do Movimento Negro contemporâneo, sendo considerado um dos principais protagonistas no combate às desigualdades sofridas pelas pessoas negras no Brasil. Segundo Antônio Guimarães,

[...] o MNU recusou a data oficial de celebração da incorporação dos negros à nação brasileira, o 13 de maio, data da abolição da escravidão, passando a festejar o 20 de novembro, dia da morte de Zumbi, que chefou a resistência do quilombo dos Palmares em 1695; em segundo lugar, passou a reivindicar uma mudança completa na educação escolar, de modo a extirpar dos livros didáticos, dos currículos e das práticas de ensino os estereótipos e os preconceitos contra os negros, instilando, ao contrário, a autoestima e o orgulho negros; em terceiro lugar, exigiu uma campanha especial do governo brasileiro que esclarecesse a população negra (pretos e pardos) de modo a se declarar “preta” nos censos demográficos de 1991 e 2000; em quarto lugar, reclamou e obteve a modificação da Constituição para transformar o racismo em crime inafiançável e imprescritível, tendo, posteriormente, conseguido passar legislação ordinária regulamentando o dispositivo constitucional; em quinto lugar, articulou uma campanha nacional de denúncias contra a discriminação racial no país, pregando e alcançando, em alguns lugares, a criação de delegacias especiais de combate ao racismo; finalmente, concentra-se, hoje em dia, em reclamar do governo federal a adoção de políticas de ação afirmativa para o combate das desigualdades raciais. (GUIMARAES, 2001, p.135).

Desta forma, compreendemos e pontuamos que foram esses movimentos organizados que levantaram novos questionamentos de reconhecimento identitário perante a sociedade, passando assim, em âmbito nacional e através dessa nova configuração organizacional, a ter

mais visibilidade, de modo que “não se esgotaram em demandas somente por inserção socioeconômica, mas pleitearam uma ampla reformulação dos padrões culturais” (DO BEM, 2006, p.1152). Sobre isso, trata também Guimarães:

Ademais, o MNU é apenas uma entre as muitas organizações negras que foram fundadas nos últimos quinze anos. Logo emergiram outras organizações, de diferentes matizes ideológicos e políticos, e com diferentes finalidades, entre as quais se destacam entidades culturais, políticas e jurídicas, que têm em comum a luta contra o racismo. (GUIMARÃES, 2001.p.134)

Assim sendo, as classes ditas minoritárias (mulheres, homossexuais, índios, dentre outros) passaram a atuar no cenário político, em movimentos organizados, desenvolvendo metodologias de inserção política mediante as demandas relativas aos contemporâneos direitos igualitários, que conferiram ao tema da identidade o lugar de núcleo da pauta reivindicatória, como explica Maria da Gloria Ghon:

Na atualidade, apresentam um ideário civilizatório que coloca como horizonte a construção de uma sociedade democrática [...] lutam contra a exclusão, por novas culturas políticas de inclusão. Lutam pelo reconhecimento da diversidade cultural. Questões como a diferença e a multiculturalidade têm sido incorporadas para a construção da própria identidade dos movimentos. (GHON, 2011, p.336)

Acreditamos que as constituições desses movimentos se produzem em busca de uma identidade que é peculiar a todos que os compõe, pois trazem junto a si seus conceitos de vida em comunidade e a visão de opositores, o que faz com que se articulem ou se fundamentem em um projeto de vida e de coletividade, contribuindo sistematicamente para aparelhar e conscientizar a sociedade. São apresentados, assim, contextos que unem todas as práticas sociais de exclusão e de inclusão, práticas essas que perpassam pelos caminhos da coação, do planejamento, da mobilização, dentre outros conjuntos de ações em prol da transformação social.

Existe no Movimento Negro uma ressignificação dos ideais clássicos diante da sobreposição de raça ou classes. Seus militantes lutam por uma pauta que vai além da visibilidade e valoração do ser, mas reivindicam uma educação sistematizada: “a educação é tomada na sua especificidade conquanto direito social. E mais, como um direito social, que dever garantir nos processos, políticas e práticas educativas a vivência da igualdade social, da equidade” (GOMES, 2011, p.134), perante a concepção de que os conhecimentos cientificamente comprovados possibilitaram aos movimentos o direito de serem ouvidos.

Ao longo desse processo histórico e político, é relevante destacarmos, que durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, a Marcha Zumbi dos Palmares foi de suma importância para o fortalecimento do Movimento Negro. Na ocasião, foi entregue documento com uma série de exigências referentes à criação do programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, explicitando a conjuntura social, econômica, educacional e política da população negra no Brasil.

Em 16 de novembro de 2005, também em Brasília, foi realizada mais uma versão da Marcha Zumbi, denominada *Zumbi + dez*. Dessa vez as reivindicações tiveram como objetivo explicitar as diferenças socioeconômicas e a falta de políticas orçamentárias destinadas a população negra do País.

Parafrazeando Nilma Lino Gomes (2011, p. XX), as ações desenvolvidas pelo Movimento Negro brasileiro, nos campos sociais e, especificamente, no campo da política e, principalmente, da política educacional podem ser entendidas como respostas do Estado às exigências dessas organizações. A sua concretização, de fato, em programas e políticas públicas e suas efetivações tem sido um dos maiores objetivos deste movimento social.

Não se pode dizer que tenha existido uma política de governo na área de promoção da igualdade racial, até a transição de governos de Fernando Henrique Cardoso para Luís Inácio Lula da Silva, este último tendo dois mandatos consecutivos (2003 a 2010). Compreendemos que foi durante o governo do Presidente Lula, como é popularmente conhecido, que houve ações significativas em relação às antigas reivindicações do Movimento Negro.

Dentre tais ações, destacamos a instituição da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em 21 de março de 2003, pela Medida Provisória n. 111, transformada em Lei n.10.678, em 23 de maio de 2003. A SEPPIR foi criada com o objetivo de formular, coordenar e articular políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial. Pode-se dizer que a criação dessa Secretaria foi um dos maiores avanços enquanto luta, por ser um órgão que contribui, sobremaneira, por meio de suas ações, para a superação do racismo.

A data de sua implementação tem caráter reflexivo, pois está associada as celebrações mundiais do Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), conforme podemos perceber abaixo:

Em memória do Massacre de Shaperville. Em 21 de março de 1960, 20.000 negros protestavam contra a lei do passe, que os obrigava a portar cartões de identificação, especificando os locais por onde eles podiam circular. Isso aconteceu na cidade de Joanesburgo, na África do Sul. Mesmo sendo uma manifestação pacífica, o exército atirou sobre a multidão e o saldo da

violência foram 69 mortos e 186 feridos. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, s/d).

Ademais, ressaltamos que não só as pessoas negras, mas todas aquelas social e economicamente desvalidas necessitam de uma educação que prepare para o exercício da cidadania. De modo que os sistemas educacionais não instruem meramente para o trabalho, a fim de que não se perpetuem as desigualdades sociais, mas que se rompa com a manutenção do *status quo*.

Entendemos que este é um marco central de reconhecimento da existência de um racismo velado que há muito era uma constante nas relações sociais, mas, no entanto, negado. Ressaltamos a importância das reivindicações do Movimento Negro, ao longo do processo histórico e político do país até a data da concretização da citada Secretaria, assim como as cobranças de organismos externos, como ficou explícita a existência de desigualdades no Brasil, na Conferência de Durban, na África do Sul.

Na área educacional, como já destacamos ser uma das principais lutas do Movimento Negro, há neste governo acentuadas alterações. Destacamos a Lei n. 10.639/03, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases Educacionais n. 9.394/96, incluindo no currículo dos níveis fundamental, médio e superior das redes pública e privada a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Ainda referindo as leis ou Políticas de Ações afirmativas, que vieram contemplar as políticas reivindicatórias desse movimento, de acordo com Matilde Ribeiro (2012), destacamos:

Lei n.11.645/08 tornando obrigatório o ensino de história e cultura dos povos indígenas;

Lei n.11.096/05 Programa Universidade para Todos (PROUNI), prevê a concessão de bolsa no ensino privado para alunos pobres, negros e indígenas;

Lei n.12.288/10, Estatuto da Igualdade Racial, [...] Instrumento se destina a garantir a população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais e coletivos e difusos, e o combate à discriminação e as demais formas de intolerância étnica. (RIBEIRO, 2012, p. 27-28)

Portanto, entendemos que essas leis se tornaram efetivas devido a um processo de construção dialógica entre governo e movimento social. Assim sendo, tais transformações sociais, hoje amparadas por leis, se tornaram reais (apesar de que tardia, dado que a escravidão teve seu fim em 1888), por perseverança do Movimento Negro e pela mudança governamental. Sobre essa última, sobre a qual não temos comprovadamente análises que nos

apontem o que motivou tais atos políticos do governo Lula: ou pela sua trajetória, de um governante vindo da classe baixa, operário sindicalista ou pelas exigências do Movimento, em uma sociedade democrática que tem garantido na sua Constituição Federal a igualdade, ou ainda se são reflexos de várias conferências que aconteceram e tiveram relevância mundial, como a Conferência de Durban Contra o Racismo (2001).

No entanto, nesse processo de conquistas denominadas Políticas de Ações Afirmativas, implementadas no governo Lula, em relação à educação, vamos nos ater nas Políticas Públicas Educacionais, enfatizando as Cotas, ou seja, a Lei n. 12.711/2012. É ela que garante a inserção de pessoas negras no ensino superior, ou seja, contempla para além da cor, a condição socioeconômica, pois privilegia famílias que tenham uma renda per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio), ficando explícita seu direcionamento às pessoas negras, uma vez que as mesmas compõem a esfera dos mais baixos salários.

Nesse novo contexto político de implementação das Cotas para pessoas negras, surgem debates acirrados nos campos sociais em relação às políticas educacionais, como afirma Nilma Lino Gomes:

As ações afirmativas trazem para o cerne do debate político e educacional a indagação sobre a forma como historicamente a direito à vivência da diversidade, com dignidade, e a efetivação da igualdade social e racial articulada à equidade e à justiça social vêm sendo construídos. (GOMES, 2011, p.152)

Esses Debates perpassam toda a sociedade e vale relembrar a questão da democracia racial, com questionamentos que vêm de encontro à definição de quem são as pessoas negras no Brasil, causando polêmicas em todos os segmentos e trazendo discordâncias até a definição por lei da identificação de pessoas negras e afro-descendentes.

1.3 Ações Afirmativas

Demonstramos ao abordarmos o acesso das pessoas negras à educação que as desigualdades sociais existentes no Brasil entre brancas e negras são latentes e que além de seu aspecto histórico, esbarra nas disputas de classe. Ressaltamos a importância do Movimento Negro nos atos políticos que se fazem presentes no cenário brasileiro até os dias atuais, enfatizando a existência do racismo e, posteriormente, a questão do acesso à educação como fatores primordiais de exclusão de pessoas negras nas esferas sociais.

No Brasil, os debates referentes às políticas de ação afirmativa receberam, nos últimos anos, visibilidade em escala significativa tanto no campo político quanto no acadêmico. Discussões se intensificaram em função das reivindicações dos movimentos sociais negros brasileiros e, ao nosso entender, se fortaleceram a partir da Marcha Zumbi dos Palmares. Associe-se a isso, a circunstância de exigências internacionais de combate ao racismo manifestadas na Conferência de Durban, realizada na África do Sul, em 31 de agosto de 2001 até a aprovação da Lei n. 10.639/2003, o que proporcionou a cobrança efetiva para que o Brasil se comprometesse em promover políticas públicas eficazes, desconstruindo as desigualdades geradas através de preconceitos, racismo e discriminação, como já apontava a declaração da referida Conferência:

Reconhecemos que racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ocorrem com base em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica e que as vítimas podem sofrer múltiplas ou agravadas formas de discriminação calcadas em outros aspectos correlatos como sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outro tipo, origem social, propriedade, nascimento e outros. (DECLARAÇÃO, 2001, p.2)

Citamos esses marcos para sintetizar como se formalizou o processo em relação a políticas de ações afirmativas decotas, no Brasil, ou seja, como a discussão sobre a necessidade de implementação de políticas focalizadas na população negra auxiliou no desdobramento de outras ações também fruto da atuação do Movimento Negro.

Desta forma, entendemos que essas políticas públicas no âmbito das ações e intervenções que primam pela equidade social tem o objetivo de reparar injustiças socioeconômicas, políticas e culturais que vem sendo incentivadas nas últimas décadas a nível mundial.

Esse processo de ampliação de políticas públicas culminou das diversas formas de exclusão que submergiram na sociedade ao longo do tempo, criando uma dicotomia social não só por questões econômicas ou ideológicas, como também pela cor da pele. Desde o Brasil Colônia, esse processo vem sendo silenciado, porém as feridas continuam abertas e permanecem na história atuais e visíveis, pois todos os dias vemos no cotidiano cenas de racismo e de discriminação nos mais diversos espaços. Entretanto, todas essas formas de violência são camufladas e se perpetuam na forma de “brincadeiras”, exemplificando com uma expressão bastante corrente “negro bom é negro de alma branca”. Em outras palavras, trata-se da aceitação das pessoas negras através da padronização de uma hegemonia que reforçam ou mascaram discursos dos que se dizem não preconceituosos, mas que continua evidente.

Diante do acordo firmado em Durban, ficou claro que o Brasil, que até então alegava que vivíamos em uma “democracia de igualdade entre todos”, vê-se na real necessidade de romper com o mito da democracia racial e enfrentar o racismo e a discriminação nos mais diferentes setores sociais.

Assim, constatamos que as ideologias da classe dominante ficam às claras, arrimando o que muitos já sabiam sobre as mais variadas formas de preconceitos e segregações, embasados em conceitos onde a cor da pele é um fator predominante na definição do acesso à educação, embebido por uma falsa concepção de harmonia social.

Em 2006, em Brasília, ocorre a Conferência Regional das Américas, que ressaltou a inclusão dos temas de combate ao racismo, de promoção da igualdade racial e dos direitos humanos, de acordo com o que foi reivindicado pela Organização das Nações Unidas (ONU). Diante desses fatos, compreendemos que foi só a partir de cobranças de organismos externos que, de fato, foram tomadas medidas trazendo para a agenda política brasileira a necessidade real de pensar em políticas públicas efetivas de acordo com o que estava sendo exigido por órgãos de níveis mundiais.

A preocupação do Brasil em cumprir esse acordo esteve atrelada aos investimentos que recebeu a partir do final dos anos oitenta/noventa aplicados em moradia, infraestrutura, educação, desenvolvimento econômico, cuja contrapartida dos empréstimos do Banco Mundial disponibilizados ao país estava acoplada ao cumprimento do acordo firmado e cobrados com mais efervescência na Conferência de Durban. Um conjunto de ações legais foi institucionalizado antes e depois da já mencionada Conferência, procurando perfazer um paralelo de avanços e retrocessos, dentre as quais, destacamos:

- Lei n. 1.390 de 03 de julho de 1951, que *Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor*;
- Lei n. 7.716, de 05 de janeiro de 1989 que *Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor*. No seu Art. 1º determina que “serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”;
- Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, implantadas no País, em especial a LDBEN 9394/96, que apresenta a educação uma conotação democrática e igualitária.

As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais, pautada no que reza a Lei n. 10.639/03, referendam as ações afirmativas e inserem no âmbito escolar a

obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, desde o ensino fundamental até o ensino superior. De acordo com Cavalleiro & Marques (2008):

Para sua regulamentação o Conselho Nacional de Educação-CNE elaborou o parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiro e africano. (CAVALLEIROS & MARQUES, 2008, p.2)

Ressalvando que as Políticas de ações afirmativas que, tardiamente, começaram a ter visibilidade no Brasil, propiciaram a consolidação das questões raciais, com maior enfoque a partir da década de 1990. Já em outros países, como Índia e Estados Unidos da América, essa forma de equiparação sociopolítica, visando o rompimento de desigualdade social foi bem anterior. Explica Kabengele Munanga:

[...] a Índia institucionalizou, a partir de 1950, ou seja, cerca de três anos após sua independência, um sistema de cotas em que são reservados cargos na legislatura federal, nas legislaturas estaduais, nos conselhos de aldeias, no serviço público e nas salas das universidades, em benefício dos cidadãos membros das castas intocáveis, na proporção de 15 %. [...] os Estados Unidos. Como consequência da luta pelos direitos civis deflagrada pelo movimento afro- americano , as cotas foram aplicadas desde a década de 60, com a finalidade de oferecer aos afro- americanos as chances de participar da dinâmica da mobilidade racial crescente .Por exemplo : os empregadores foram obrigados a mudar suas práticas ,planificando medidas de contratação, formação e promoção nas empresas visando a inclusão dos afro-americanos; as universidades foram obrigadas a implantar políticas de cotas e outras medidas favoráveis a população negra. (MUNANGA, 2007, p. 9-10)

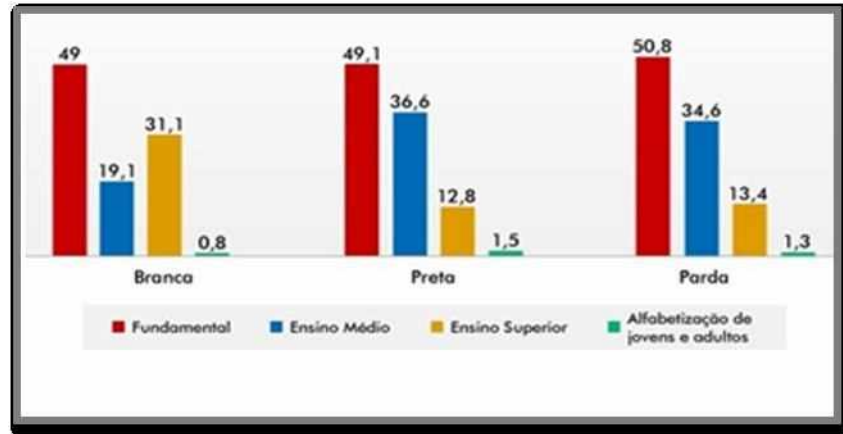
Compreendemos, embasadas no referendado autor, que, mesmo em contextos discriminatórios díspares, as ações afirmativas passaram a existir como uma forma de requerer a igualdade entre grupos historicamente postergados ou excluídos na sociedade. Têm como seu cerne uma intenção elementar: a geração de condições para que as sequelas sociais concretas da discriminação, ocorridas no passado ou presente, sejam sistematicamente amenizadas com as novas medidas tomadas, até que se alcance a elevação da efetiva igualdade.

O que se torna fundamental nesse contexto comparativo é que tanto nos países citados, quanto no Brasil, a questão capital é em relação ao ingresso de pessoas negras nas universidades.

As disparidades existentes em relação à inserção de pessoas negras no ensino superior tornam-se claras quando nos deparamos com os dados arrolados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. De acordo com o Censo de 2010, fica evidente que os brancos dominam a educação em todos os níveis de escolaridade. Entretanto, é na educação superior

que esse distanciamento fica mais evidente, em especial considerando a faixa de 15 a 24 anos. Em 2010, 31,1% da população branca se encontrava na educação superior, enquanto os pardos, dentro da classificação do IBGE, eram 13,4% e os pretos, 12,8%. Vejamos:

Gráfico 3 - Distribuição dos brasileiros de 15 a 24 anos por cor ou raça e por nível de escolarização

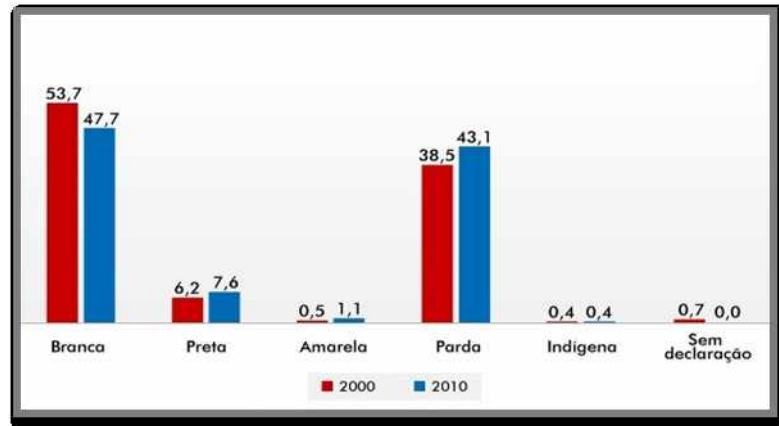


Fonte: IBGE, Senso Demográfico, 2010.

Essa discrepância ganha novos e mais preocupantes contornos se levarmos em consideração o aumento da população negra no país nos últimos 10 anos. O percentual de pardos, conforme o IBGE cresceu de 38,5%, no Censo de 2000, para 43,1% (82 milhões de pessoas) em 2010. Nessa mesma lógica, a proporção de pretos também subiu de 6,2% para 7,6% (15 milhões) no mesmo período. Por outro lado, enquanto mais da metade da população (53,7%) se autodeclarava branca na pesquisa em 2000, em 2010 esse percentual caiu para 47,7% (91 milhões de brasileiros). Na visão do IBGE, essa inversão é fruto das atuais mudanças sociais que vem sendo observadas pelo órgão desde o Censo de 1991. (CENSO, 2010)

Em números, a população brasileira está assim dividida: 91 milhões de brancos; 82 milhões de pardos; 15 milhões de negros; 02 milhões de amarelos e 815 mil indígenas. Desse modo, somadas, a população de pardos e pretos supera a de brancos, evidenciando a afrodescendência da população e a importância do efetivo exercício das ações afirmativas no país. Nessa lógica, fica evidente que esses dados não refletem uma realidade total e global, mas permite-nos refletir sobre as discrepâncias raciais brasileiras e que acabam presentes nos espaços sociais como nas universidades, mesmo que nos últimos anos o número de pessoas negras tenha aumentado, a cor predominante na educação superior é de pessoas não consideradas negras. Estes dados em porcentagem ficam assim distribuídos:

Gráfico 4 – Percentual de distribuição da população brasileira, segundo cor ou raça



Fonte: IBGE, Senso Demográfico, 2000; 2010.

Concordamos que, “a educação continua sendo um dos campos principais de luta dos movimentos sociais” (GOMES, 2011, p.134), por cremos que a escola é o primeiro espaço social que o sujeito frequenta e onde ele se depara com todos os conceitos e preconceitos sociais e sabendo que a educação sistematizada é prioritária para a formação e para a construção de conhecimento e análise crítica de mundo.

Consideramos que as instituições educacionais, que sofrem interferências de todas as conjunturas sociais, deveriam ter como base e foco a educação para as diferenças, de modo que o respeito ao outro fosse estabelecido de forma a romper com paradigmas arcaicos de submissão racial, as diferenças fossem questões diretamente relacionadas às discriminações sociais e culturais, como Michael Apple (2001) destaca em suas reflexões sobre o currículo:

A educação está profundamente implicada na política. O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que um grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo”. (APPLE, 2001, p.53)

Referimo-nos, segundo Apple, a um currículo como tramas de significações ou ressignificações da metodologia de valoração cultural e de pertença, que contemple os diferentes grupos sociais, tendo a seu favor a possibilidade de assumir o poder ou domínio nele implícito. Pode colocar-se assim, enquanto uma tática significativa que oportuniza a negociação para uma transformação e reconhece a legitimidade de conhecimentos que estrutura os diversos grupos sociais nas sociedades multiculturais, como é a do Brasil.

No entanto, temos consciência da complexidade da concretização deste desejo, sobretudo considerando os ranços históricos do processo de colonização do Brasil, assim sendo, compreendemos que para uma ressignificação curricular que considere a diversidade nos currículos requer incluir todas as causas sociais como etnocentrismo, racismo, sexismo, dentre outros, perpassando pelos processos políticos, econômicos o que remete a posicionarmos contra processos aos processos hegemônicos de dominação.

Como nosso foco são as cotas, referendamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a fim de ressaltar que a partir das reivindicações das cotas raciais, uma série de outras modificações foram partilhadas e oficializadas pelo Estado. Nesse sentido,

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (DIRETRIZES, 2004, p.13)

Portanto, entendemos que, o cenário educacional do século XXI apresenta uma nova estrutura social, onde o grande desafio não é somente discutir as questões apresentadas como a valorização ou visão do diferente, como um fato abstrato, mas que tenha um currículo que efetive esses conceitos e a educação saia do conceito de reprodução social, que prime pela construção de um projeto conscientizador com os sujeitos e para os sujeitos, que constituem a sociedade.

Ressaltamos, que ao entendermos o currículo como “uma determinação da ação e da prática, assim como o são as valorizações sobre o que é cultura apropriada” (SACRISTÁN, 1998, p.48). Faz-se necessário observar que o currículo deve ser entendido como um instrumento a ser criticado ou reconsiderado regularmente. Nessa perspectiva questionamos: podemos de fato o concebemos como um aparelho onde podemos pensar e legitimar o conhecimento que almejamos? Para quem? Para quê? Como utiliza-lo? Tendo como centralidade a visão de mundo, de sociedade e de educação que acreditamos ou queremos?

Portanto, essas questões nos servem de norte para pensarmos as discrepâncias e os distanciamentos dos currículos e da própria educação oferecida, nos quais as culturas das comunidades negras não são representadas. Ao contrário, tais culturas são estigmatizadas, o que fortalece o referencial eurocêntrico imposto pela sociedade, a sobreposição de classes, a distinção de saberes. Mesmo que a atual legislação sobre educação indique que devem ser considerados os saberes e as diferentes culturas, ainda são reforçadas as ideologias da classe dominante por meio da legitimação dos grupos de alto poder econômico, em todos os níveis de ensino. Deste modo, mesmo que os grupos sociais deslegitimados galguem projeção social essa se restringe à conquista de diplomas, evitando-se questionamentos referentes à sua *herança cultural*.²² Ou seja, não são elucidados os antecedentes históricos que fazem a sociedade ter essa composição classista e elitista, responsabilizando exclusivamente o sujeito pelo seu sucesso ou fracasso, sobretudo para aqueles oriundos das camadas populares.

Tal visão foi bastante difusa a partir do momento em que o Estado Nacional assumiu a escola como sua responsabilidade e projetou na população anseios de utilização desse espaço para acesso a uma formação, de modo que essa fosse um diferencial social significativo no que se refere à condição social do indivíduo na sociedade.

Tendo como ênfase para as classes populares apenas a ascensão social e não um pensamento crítico que os situassem enquanto cidadãos, que percebessem de fato todos os contextos arraigados em uma sociedade dual.

Atualmente, percebemos que essa visão simplista, onde há o discurso de educação para todos, sem questionar que tipo de educação e para quem mascara a realidade atual. Sendo assim mantém o que está posto e determinado pelas as ideologias disseminadas pela classe dominante, tomando-as como verdades absolutas e reafirmando erroneamente que há oportunidades para todos.

Descaracterizando as diferenças que permeiam os integrantes das camadas populares, onde há maioria de pessoas negras, a educação que entendemos está pautada em modelos eurocêntricos, onde não há uma consideração relevante a historicidade da contribuição do negro e para além desconsidera a condição que o sujeito chegou, como ou se irá permanecer instituição de ensino, sendo avaliado homogeneamente, sem respeito a sua particularidade e tem como base a inculcação do capaz e incapaz.

²² O conceito de herança cultural desenvolvido por Pierre Bourdieu (1974) diz respeito ao que herdamos de forma inconsciente de uma cultura. As escolas, ao mesmo tempo em que constroem sua cultura pelas heranças dos sujeitos que a organizam e frequentam, produzem, ela mesma, uma cultural própria cuja qual seu público tem como herança. (BOURDIEU, 1974)

Como pensar que uma educação pautada na segregação pode promover a ressignificação da condição do sujeito e o mesmo se ver como parte de um contexto social? Entendemos que, ressignificar e corrigir essa ideologia de invisibilidade, que trata os diferentes em uma igualdade inexistente, é pensar o ensino e a aprendizagem pontuados pela diferença e que a mesma é o ponto primordial para enxergarmos a beleza e a contribuição de uma construção significativa, possibilitando o reconhecimento, aceitação e valoração de diferentes culturas. Onde a diversidade tem a conotação de enriquecedora e não é sinônimo de inferioridade. Fazendo desta um dos passos para a reconstrução da autoestima, do autoconceito, da cidadania e dá abertura para reflexões dos valores das diversas culturas para a composição e estruturação social.

Inferimos que é através do reconhecimento das diversas contribuições culturais e de conhecimentos que venha a desconstruir esse princípio de igualdade, ideologicamente arraigado socialmente, onde o acesso à educação formal contribuirá para romper com esses paradigmas impostos de sujeição social, de inferioridade racial, dentre outros.

Em relação às negações produzidas no interior das instituições escolares, reiteramos a probabilidade, onde a tomada de consciência permearia o ensino /aprendizagem, desvinculando o mesmo de uma “história absoluta ou única”, referendando Kabengele Munanga:

Creemos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como nos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. (MUNANGA, 2005, p.9)

Diante dessa afirmação de Munanga (2001) entendemos que as instituições educacionais, assim como os demais seguimentos sociais, marcam a vida das pessoas. Marcas essas tão profundas que podem silenciar a construção da autonomia do sujeito ou, porque não dizer, extirpar todas as expectativas de mudança de vida, ou o que é pior, condicioná-lo a uma sobrevivência. Nessa perspectiva, as Instituições educacionais são determinantes na vida do sujeito, pois é através dela que se constrói a noção do que é viver em sociedade, propiciando um ensino/aprendizagem que respeite ou não as diferenças, é como se dá o processo de segregação ou aceitação.

Ressaltando a importância da educação, Santomé (1995) afirma que é necessário:

Uma pedagogia antimarginalização precisa levar em consideração as dimensões éticas dos conhecimentos e das relações sociais. É preciso que as instituições escolares sejam lugares onde se aprenda, mediante a prática cotidiana, a analisar como e por que as discriminações surgem que significado devem ter as diferenças coletivas e, é claro, individuais. (SANTOMÉ, 1995, p.176-177)

Nesse sentido, ressaltamos a importância da efetivação do papel do Estado e das Políticas Públicas educacionais como interlocutores do respeito à vida, à diferença e à igualdade que perpassem pelas discussões históricas, as lutas por conquistas das pessoas negras dentro da sociedade, incluindo a educação como possibilitador desse processo fazendo dos sujeitos sociais atores de seu próprio processo de (re)construção histórica. Para Stuart Hall,

Uma coisa é posicionar um sujeito ou um conjunto de pessoas como o Outro de um discurso dominante. Coisa muito diferente é sujeitá-los a esse ‘conhecimento’, não só como uma questão de dominação e vontade imposta, mas pela força da compulsão íntima e a com formação subjetiva à norma. [...] A expropriação íntima da identidade cultural deforma e leva à invalidez. (HALL, 1996, p. 70)

Diante dessa afirmação, buscamos o contexto de vivência como amparo para a construção a construção identitária, a fim de entender o processo de formação individual dos acadêmicos, pois acredito que experiências positivas e negativas constituem a estruturação para a vida, que está além do contexto que se vive entre os seus, daí a necessidade de entender se a condição sociocultural, histórica e econômica interfere na construção indenitário das pessoas negras no Brasil.

Assim, a subjetividade da qual fala Tomaz Tadeu da Silva (2007) compõe cada estrutura individual ou coletiva e tem elementos primordiais para a formação identitária que nos remete a pensar sobre os conceitos criados sobre identidade e diferenças, as quais sabemos que tanto um como outro sofrem interferências sociais que determinam como somos constituídos, vistos ou não aceitos. Nesse viés:

A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado, à experiência que temos de nos mesmos e no qual nós adotamos uma identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam com sujeitos. (SILVA, 2007, p.55)

No mesmo sentido as reflexões de Hall (1996) nos fazem acreditar que a nossa identidade cultural é fruto dos aspectos relacionados à nossa pertença a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, regionais e/ou nacionais. Segundo ele, vivemos atualmente numa “crise de identidade” que é decorrente do amplo processo de mudanças ocorridas nas sociedades modernas que fragmentam o sentido dado ao conceito identidade, porém nos projeta a pensar sobre a forma como essas identidades são recriadas a partir das relações culturais estabelecidas entre os grupos sociais.

[...] tem que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas de um mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, 2007, p.76)

Portanto, pensar a identidade e diferença da pessoa negra, requer reflexão sobre a construção do processo identitário brasileiro, por sabermos que esse processo do sujeito se dá em relação com o outro, no conflito de etnicidades, ou seja, se constrói em relação com o outro, mediante a contraste e trocas, onde fatores como a negação perpassando pelo período escravocrata, miscigenação e democracia racial, questionamos como ser negro e negra? Como afirmar ou assumir a negritude diante de tantas negativas?

Acreditamos que, dentro de um processo de negação, auxiliados às ideias de eugenia, que quer dizer boa gênese ou política de branqueamento, onde entendemos que no Brasil teve como princípio legitimação da exclusão social das pessoas negras gerando a naturalização do racismo consequências que repercutem até os dias atuais, pois para compreendermos o processo de construção da identidade negra no Brasil, é importante analisar não apenas sua dimensão subjetiva, mas o sentido político de se auto afirmar já que as principais características de negação, como cor e cabelos, sempre tiveram conotações pejorativas e depreciadoras, relacionadas à coisa ruim.

Desta forma, ser negro e negra, ou se afirmar enquanto tal, além de ser um reforço identitário diante de tantos discursos de inferiorização, “trata-se de uma decisão política” (MUNANGA, 2004, p. 52), o que entendemos como ato de resistência e valorização de uma etnia e cultura depreciada.

No entanto, conceber ou legitimar a identidade negra, é um processo de construção social de pertença, rompendo com todos os estereótipos visto que a consolidação das negativas leva muitos afrodescendentes à autonegação para serem ou se sentirem aceitos numa sociedade impregnada de preconceitos velados.

Para entendermos a identidade negra, é necessário compreendermos uma construção que busca superar todas as negativas que perpassam essa formação dentro de um contexto de construção histórica, social, política, econômica e cultural, pois,

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (auto definição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA 1994, p.177-178)

A identidade é produzida socialmente em um discurso ideológico, que é derivado da integração do indivíduo e a sociedade como um todo, visando uma pressuposta aceitação, mesmo diante de um contexto de relações que sabemos que são construídas e estabelecidas e mediadas por relações conflituosas, onde há um modelo hegemônico de homem ideal, branco, cristão, heterossexual, ocidental... ou seja, um padrão eurocêntrico, ditado e que todos devem assemelhar-se, o diferente nesse contexto é discriminado e rejeitado, como ressalta Nilma Lima Gomes,

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (GOMES, s/d, p.43)

Assim sendo, entendemos que em sua base formativa de construção indenitária a autoafirmação das pessoas negras, juntamente com seus pares é elementar diante de tantos estereótipos depreciativos a elas destinados. Considerando todas as particularidades, subjetividades, lutas e conquistas políticas que estão imbricadas na sua essência desde a ancestralidade.

Esses fatores são relevantes para entendermos a construção de identidade negra no Brasil, pois, em uma sociedade que prega a democracia social o diferente é tratado como igual, assim sendo negar-se se torna natural, diante dos elementos que os descaracterizam como seres humanos.

O que requer um exercício de construção positiva saindo assim da inculcação simbólica que reforçam o negativismo infundado criado pela sociedade, dessa forma cunhando ou reforçando atos sociais e políticos que os tire dessa marginalização estereotipada, consciente que não há distinção de “raça”. Concordando com Kabengele Munanga (1994, p.187) tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da

participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil.

Diante desses fatos e do processo de submissão que ainda existe, bem como a ausência de políticas que efetivem de fato a relação de equidade em relação à pessoa negra, constroem-se discursos contraditórios de equidade e igualdade. No entanto, sabemos que o preconceito é velado, pois a sociedade contemporânea, por mais que pareça ser democrática, há segregação social e racial, definidora de ocupação de espaços sociais e reveladora de olhares discriminatórios.

Mediante a essas constatações afirmamos, no que se refere à educação, que ela continua excludente, intencional e focada no enaltecimento de uma cultura universal ocidental em detrimento de outras. No entanto, há leis que se utilizam dos espaços educativos para romper com séculos de silenciamento da importância da valorização da identidade cultural brasileira, como ocorreu com a Lei n. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todos os níveis escolares.

No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. (MUNANGA, 2005, p.17)

Nessa perspectiva considerando que o Brasil é um país multirracial e, portanto, multicultural, o combate à desigualdade não pode ser pautado, balizado e ser feito exclusivamente através de ações repressivas, isto é, da punição de sua prática, de acordo com a lei em vigor, mas compreendemos que deve primar por ações valorativas, ou seja, da valorização dos grupos étnicos distintos que são discriminados.

Apontamos a necessidade em ter ações, principalmente no contexto educacional contra os preconceitos, estereótipos e estigmas de caráter racista e segregatório, visando à valorização de todos os grupos raciais e étnicos brasileiros, especialmente as pessoas negras e indígenas, como determina a Lei n. 10.639/2003.

É indispensável, ao nosso entendimento, haver políticas universais, ou seja aquelas cujos recursos públicos são direcionados em ações para todos os cidadãos vinculadas a políticas específicas, aquelas direcionadas para determinados grupos que atendam a questões exclusivas dessas populações. Desse modo, uma complementa a outra, objetivando uma ruptura coletiva da sociedade brasileira, mediante a qual não somente os grupos

estigmatizados sejam resguardados contra as discriminações, mas visando todos os indivíduos que se sentem superiores ou detentores de poder, e que discrimina outros grupos, sejam reeducados para que não o façam. Petronília Gonçalves e Silva entende que,

Ações afirmativas são um conjunto de metas articuladas e complementares que integram programas governamentais, políticas de Estado, determinações institucionais, com a finalidade de: corrigir desigualdades no acesso a participação política, educação, saúde, moradia, emprego, justiça, bens culturais; reconhecer e reparar crimes de desumanização e extermínio contra grupos e populações ;reconhecer e valorizar a história, cultura e identidade de grupos sociais e étnicos raciais ,bem como a importância de sua participação na construção de conhecimentos valiosos para toda humanidade.(SILVA, 2007, p.264)

Podemos, assim, entender as ações afirmativas como política que implementadas de acordo com o tempo vivenciado ou a realidade do país, mediante as contestações e comprovações, que se fundam ou se dão a políticas de governo, com o intuito de diminuir ou equiparar as diferenças sociais insofismáveis de uma parte da sociedade que é relegada e marginalizada:

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. (GOMES, 2003, p.21)

Portanto, as ações afirmativas neste contexto de reparação, ficando claro que são para coibir a discriminação e as desigualdades atua concomitantemente com o princípio da igualdade. Compreendemos que em formato superficial, se tinha e se tem somente o princípio que mascara as desigualdades social, em uma sociedade que se diz democrática, que usa de subterfúgios para normatizar questões que naturalizam e tornam invisíveis uma parcela de sujeitos que contribuíram e contribuem para a transformação da mesma. Em suma,

As ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (GOMES, 2007, p.55)

Consequentemente, apreendemos as ações afirmativas como medidas que marcam a implantação de providências obrigatórias ou facultativas, originárias de órgãos públicos ou

privados, tendo como objetivo central promover a inclusão de grupos étnicos ou não, visivelmente discriminados, na busca de promover o acesso aos espaços sociais e a conquistas de direitos essenciais, como a educação em nível superior, com a finalidade da concretização da igualdade constitucional.

“A ação afirmativa é uma iniciativa essencial de promoção da igualdade” como bem destaca Petronília Silva (2007, p.20), possibilitando ao sujeito a construção de novos conhecimentos, ou seja, o sujeito se reconhecer como um ser participativo ou não, as influências políticas e sociais que permearam e permeiam o contexto histórico de exclusão, bem como se inserir na realidade posta distinguindo a sua real inserção social, a aquisição de novos espaços com vista à transformação desses espaços junto a multiplicidades étnica existente.

Atentamos para o fato que durante o governo de Fernando Henrique Cardoso de 01 de janeiro de 1995 e terminado em 01 de janeiro de 2003, foram constituídos três importantes grupos de trabalho para ponderar sobre as políticas de igualdade racial: o Grupo Interministerial de Valorização da População Negra– GTI, Grupo de Trabalho Multidisciplinar – GTM, Grupo de Trabalho contra a Discriminação no Emprego e na Ocupação – GTDEO²³, o que ao nosso entendimento, é um posicionamento que sinalizava uma como sendo a indicação de que medidas eram necessárias diante do quadro social vivenciado.

Ressaltamos que todas essas discussões sobre ações afirmativas foram acaloradas, efetivamente, durante a campanha de 2002 do então candidato Luís Inácio Lula da Silva, onde os temas referentes às desigualdades raciais já eram abordadas no documento do Programa Brasil sem Racismo²⁴. Uma das propostas ditas como essencial para o mandato do governo do Partido dos Trabalhadores bem como para os partidos coligados.

O referido documento foi o resultado de encontros regionais organizados pela Secretaria Nacional de Combate ao Racismo, criada pelo PT desde 1993, e que foi fundamental nas principais discussões sobre o tema na equipe de transição. Marilene de Paula explica que,

Em relatório dessa mesma equipe havia uma importante recomendação: a criação de um órgão na estrutura administrativa que efetivamente fosse o

²³ Ver mais em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/publicacoes-1/construindo-a-democracia-racial>. Acessado em 18/05/15.

²⁴ Ver mais em: Brasil sem Racismo. <http://www.fpabramo.org.br/uploads/brasilemracismo.pdf>. Acessado em 19/05/15.

ponto de referência dentro do governo da temática racial, o que mais tarde se tornaria a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), vinculada à Presidência da República e com status de ministério. (DE PAULA, 2011, p.60)

O que nos é inquietante nesse contexto é saber se de fato houve uma preocupação do novo governo com as questões remanescentes das reivindicações do Movimento Negro ou se foi por obrigatoriedade, pois nessa época já haviam sido realizadas a Marcha Zumbi dos Palmares, já referendada aqui, contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, dentre outras reivindicações feitas pelo Movimento Negro.

A Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) assume, pois, a função de:

- Formulação, coordenação E articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial;
- Formulação, coordenação E avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância;
- Articulação, promoção E acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação da promoção da igualdade racial; - Coordenação e acompanhamento das políticas transversais de governo para a promoção da igualdade racial;
- Planejamento, coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas;
- Acompanhamento da implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem o cumprimento de acordos, convenções e outros instrumentos congêneres assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos à promoção da igualdade e combate à discriminação racial ou étnica. (SEPPIR, 2015)

Diante das diretrizes que norteiam essa Secretaria é evidenciado que o governo assinalava que as políticas universais que traz consigo parâmetros de tratamento igualitário, não atendiam as desigualdades mediante ao contexto relacionado à “raça”, rompendo de forma clara as posturas de invisibilidade e neutralidade que permeia a sociedade.

Entendemos essa Secretaria como um organismo específico dentro da estrutura pública para além de leis que garantem alguns direitos às pessoas negras, como um ato que assume de vez a real necessidade de combate ao racismo e suas perversas consequências, intermediadas por políticas públicas focais, ou seja, articular com todos os seguimentos sociais as causas e consequências do racismo e da discriminação em toda a esfera social.²⁵ Culmina, pois, na

²⁵ Anteriormente a criação da SEPPIR destacamos a adoção de reserva de vagas começa em 2000, tendo aprovada a lei estadual 3.524/00 de 28 de dezembro de 2000. Esta lei garante a reserva de 50% das vagas, nas

sensibilização junto aos outros órgãos da gestão pública e privada, como sabemos hoje ser uma pauta que requer inúmeros esforços por se tratar da quebra de paradigmas sociais arraigados na conjuntura política por inúmeras décadas, onde não se pensava em um processo que prima pela equidade.

Pautados na dinâmica desse processo histórico, e para além dele, abordaremos a seguir como se efetivaram as Cotas nas universidades brasileiras e na Universidade Federal de Uberlândia, a fim de compreendermos como os vários discursos em torno dessa política vão se desvelando e se revelando, à medida que é reivindicada a sua institucionalização e até sua implementação.

universidades estaduais do Rio de Janeiro, para estudantes das redes públicas: municipal e estadual de ensino. Esta lei passou a ser aplicada no vestibular de 2004 da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e a Universidade de Brasília (UnB) a primeira instituição de ensino no Brasil a adotar o sistema de cotas raciais, em junho de 2004.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS DE ACESSO DE PESSOAS NEGRAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é apresentar as políticas em âmbito federal que interferem no objeto pesquisado, ou seja, o acesso de pessoas negras ao ensino superior. Por isso questionamos, neste capítulo: qual/quais herança/s política/s interferem no contexto das Cotas Raciais no Brasil e de que modo contribuem para a adesão ou não às mesmas no tempo presente? Em quais aspectos o Estado contribui ou não para que as Cotas Raciais tenham ou não adesão por parte das Universidades Federais?

Para responder tais perguntas fizemos uma revisão bibliográfica de teses, dissertações e artigos científicos encontrados no Google Acadêmico e também aqueles publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Essa é uma publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), criada em 1944, que publica “artigos inéditos, resultantes de pesquisas que apresentem consistência, rigor e originalidade na abordagem do tema e contribuam para a construção do conhecimento na área de Educação. A RBEP também publica relatos de experiência e resenhas”. (Página eletrônica da RBEP)

Escolhemos, em especial, esse periódico por ser patrocinado pelo Inep com rigoroso controle de qualidade na produção do conhecimento científico. Consideramos, assim que, por ser uma publicação vinculada ao Ministério da Educação, passa pelo crivo avaliativo do que é esperado por esse órgão, concentrando, portanto, o discurso científico legitimado pelo Estado, uma vez que:

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. (INEP, s/d)

Cabe ao Inep, desde sua criação por meio do Decreto-Lei n. 580, no dia 13 de janeiro de 1937, gerar dados a partir de estudos educacionais, levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino. “Além dos levantamentos estatísticos e das

avaliações, o Inep promove encontros para discutir os temas educacionais e disponibiliza também outras fontes de consulta sobre educação”. (INEP, s/d)

No tempo presente, cabe a esse instituto desenvolver as seguintes ações:

- **Censo Escolar:** levantamento de informações estatístico-educacionais de âmbito nacional, realizado anualmente;
- **Censo Superior:** coleta, anualmente, uma série de dados do ensino superior no País, incluindo cursos de graduação, presenciais e à distância.
- **Avaliação dos Cursos de Graduação:** é um procedimento utilizado pelo MEC para o reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos de graduação representando uma medida necessária para a emissão de diplomas.
- **Avaliação Institucional:** compreende a análise dos dados e informações prestados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Formulário Eletrônico e a verificação, in loco, da realidade institucional, dos seus cursos de graduação e de pós-graduação, da pesquisa e da extensão.
- **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sinaes é o novo instrumento de avaliação superior do MEC/Inep. Ele é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.
- **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem):** exame de saída facultativo aos que já concluíram e aos concluintes do ensino médio, aplicado pela primeira vez em 1997.
- **Exame Nacional Para Certificação de Competências (Encceja):** é uma proposta do Ministério da Educação de construir uma referência de avaliação nacional para jovens e adultos que não puderam concluir os estudos na idade própria.
- **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb):** pesquisa por amostragem, do ensino fundamental e médio, realizada a cada dois anos. (INEP, s/d)

As teses e dissertações foram selecionadas a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Ele disponibiliza produções científicas de 101 Instituições, sendo 371.421 Documentos, 132.993 Teses e 238.428 Dissertações em todas as áreas de saber.

Os procedimentos utilizados foram a busca por meio das palavras-chave “Políticas” e “Cotas”, sem delimitação do período. Observamos, deste modo, diferentes quantitativos em concentração de publicações por ano e periódico.

Esse procedimento de pesquisa retornou 253 trabalhos, dos quais, em caráter mais refinado, optamos por 43, elegendo, por fim, 09 trabalhos, sendo 03 teses e 06 dissertações, levando em conta uma variante temporal compreendida entre 2007 a 2014.

São as teses: *Movimento Negros, Educação e Ações Afirmativas*, de Sales Augusto dos Santos (2007, Universidade de Brasília), *Pela graça da mistura: ações afirmativas, discurso e identidade negra no curso de direito em universidades públicas paraibanas*, de Luciana Augusto Barreto (2014, Universidade Federal da Paraíba) e *A política de cotas na UEPG: em busca da democratização da educação superior*, de Luiza Bittencout Krainski (2009, Pontifícia Universidade de São Paulo).

As dissertações selecionadas são: *Para além do Ensino Médio: a política de cotas da Universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro/a na educação*, de Danielle Oliveira Valverde (2008, Universidade de Brasília), *Estudantes negros ingressantes na universidade por meio de reservas de vagas: um estudo sobre processos educativos de construção de identidade negra e pertencimento étnico-racial no ensino superior*, de Juliana Augusta Nonato de Oliveira (2013, Universidade Federal de São Carlos), *Reconhecer-se diferente é a condição de entrada- tornar-se igual é a estratégia de permanência: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS*, de Michele Barcelos Doebber (2011, Universidade Federal do Rio Grande do Sul), *Ações afirmativas e educação: um estudo genealógico sobre as relações raciais no Brasil*, de Gustavo da Silva Kern (2012, Universidade Federal do Rio Grande do Sul), *Educação superior e inclusão social – um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil: dos debates à prática*, de Bruna Cruz Anhaia (2013, Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e *A questão da igualdade e a Política de Cotas*, de Fabio Soares Gomes (2008, Universidade Católica de Salvador).

Dentre os critérios de análise, pautamos nossas leituras enfocando o resumo, a introdução e a conclusão, com objetivo de perceber como os autores(as) traziam ou elencavam os conceitos que perpassam o processo de implementação das políticas públicas voltadas às cotas. Posteriormente, elencamos as categorias, objetivo do trabalho, conceitos de raça, ações afirmativas e sistema de cotas, o papel do Movimento Negro em um contexto histórico de reivindicação e sua atuação política.

Encerramos nossas leituras com as conclusões ou considerações finais, sabendo dos embates que existiram e ainda são remanescentes de uma sociedade de minoria elitista que provocou entraves nos avanços da implementação das políticas de cotas nas universidades brasileiras.

Produzimos uma tabela com o intuito de facilitar a compreensão do que elencamos como elementos contribuintes para nosso trabalho, uma vez que o conhecimento acerca do que vem sendo pesquisado e sobre os modos como tais pesquisas são realizadas em âmbito

nacional, para além de nos dar maior entendimento da questão, coloca-nos reflexões sobre a importância das políticas de cotas e o seu processo de implementação.

Tabulação das teses e dissertações analisadas:

1-Movimento Negros, Educação E Ações Afirmativas.	
Dados Bibliográficos	
AUTOR	Sales Augusto dos Santos
ORIENTADOR	Prof. Dr. Sadi Dal Rosso
ANO DE PUBLICAÇÃO	2007
INSTITUIÇÃO	Universidade de Brasília
MODALIDADE	Tese
Dados do conteúdo	
LEITURA DA DISSERTAÇÃO	Foi realizada a leitura das seguintes partes desta dissertação para que fosse realizada esta tabulação: INTRODUÇÃO CONCLUSÃO
OBJETIVO	O autor propõe-se a discutir porque renomados cientistas sociais da área de estudos e pesquisa sobre relações brasileiras - brancos em sua maioria absoluta, de acordo com a classificação do IBGE - , são contra a implementação de cotas para estudantes negros nos vestibulares das universidades públicas brasileiras. Para responder a essa questão, o autor busca sustentar a hipótese de que a política de cotas para negros no ensino superior público brasileiro extrapola o seu objetivo imediato, qual seja, a inclusão de estudantes negros no ensino público superior. Ela tem um potencial transformador para além da sua função manifesta, na medida em que demonstra para a sociedade brasileira que é possível redistribuir políticas públicas de boa qualidade e, adicionalmente, questionar a ideologia racial brasileira. E mais, possibilita aspirar-se a mudanças na composição das elites dirigentes brasileiras. (p.x).
RAÇA	O que devemos ressaltar é que embora a raça não exista cientificamente ela existe socialmente. E é só neste sentido, isto é, socialmente que podemos dizer que há raças. Ou seja, o termo raça não deve ser entendido como conceito biológico que designa espécies distintas (ou desiguais) física e mentalmente de seres humanos. (p.23)
MOVIMENTO NEGRO	Percebe – se que Lopes (2004) define o Movimento Negro como um conjunto de entidades privadas, integradas por afrodescendentes e empenhadas na luta pelos direitos de cidadania. Embora não esteja explícito, entende-se por entidades negras, as organizações com regimento interno, estatuto, carta de princípio, entre outros documentos que formalizam essas instituições, conforme exemplo, o Movimento Negro Unificado (MNU), surgido em 1978. (p.64)
COTAS	A proposta de implementação de políticas de ação afirmativa, por meio do sistema de cotas para ingresso de estudantes negros, foi aprovada em 6 de junho de 2003, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), da Universidade de Brasília (UnB). Nessa época, não havia um ambiente nessa universidade nem numa conjuntura política nacional favorável à aprovação do

	sistema de cotas. Assim mesmo, mesmo depois de aprovada, a política de ação afirmativa de ingresso de estudantes negros na UnB por meio do sistema de cotas continuou sendo criticada duramente por intelectuais e pesquisadores das relações raciais brasileiras. (p.420).
SISTEMA DE COTAS	Sob pressão dos Movimentos Sociais Negros, o Presidente Lula não só criou a SEPPIR, como também enviou ao Congresso Nacional brasileiro o Projeto de Lei n.º 3.627, de 20 de maio de 2004, que “institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências”. (p. 190).
CONCLUSÕES	Após pesquisas histórica e sociológica, tanto quantitativa quanto qualitativa, buscamos demonstrar nessa tese que uma das propostas dos Movimentos Sociais Negros para diminuir-se as desigualdades raciais no Brasil tem potencial de transformação social e não o estabelecimento de privilégios, como argumentam muitos críticos do sistema de cotas. E quando falamos em transformação social estamos afirmando que é em sentido amplo, pois a implementação de cotas, por meio das reivindicações, pressões e suportes daqueles movimentos a sua execução, indica para toda sociedade organizada brasileira que a luta pela democratização deste país é possível a contra – hegemonia, [...] (p.505).

2 – PARA ALÉM DO ENSINO MÉDIO: A POLITICA DE COTAS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E O LUGAR DO/A JOVEM NEGRO/A NA EDUCAÇÃO.	
Dados Bibliográficos	
AUTOR	Danielle Oliveira Valverde
ORIENTADOR	Profa,Dra.Wivian Weller
ANO DE PUBLICAÇÃO	2008
INSTITUIÇÃO	Universidade de Brasília
ÁREA DA PESQUISA	Educação
MODALIDADE	Dissertação
Dados do conteúdo	
LEITURA DA DISSERTAÇÃO	Foi realizada a leitura das seguintes partes desta dissertação para que fosse realizada esta tabulação: 1 - INTRODUÇÃO 1.1 Objetivos 6- CONCLUSÕES
OBJETIVO	Explorar as potencialidades das políticas públicas no que diz respeito a inclusão de jovens negros e negras nos vários espaços de poder da sociedade.
RAÇA	Adota- se, nesse estudo, um conceito de raça que se baseia naquele discutido por Guimarães (2002), qual seja, o de que não existe raça do ponto de vista biológico, mas há um conceito social descrito como uma categoria política de resistência ao racismo e também uma categoria analítica que permite desvendar que as discriminações e desigualdades existentes são efetivamente raciais e não simplesmente classistas. Ela é útil nas análises de

	<p>orientações de ação que são realizadas pela ideia de raça. O autor discorre que adotar uma postura antirracista, ou seja, não conceber a raça como categoria social não é garantia para ser antirracista. (p.16).</p>
MOVIMENTO NEGRO	<p>Como consta em Santos (2007), as demandas em torno da educação formal estiveram presentes na pauta de reivindicações dos movimentos negros, desde a criação do Teatro Experimental do Negro (TEM), que foi um dos precursores dos cursos de alfabetização de negros/as. Compreende-se que, ao longo dos anos até nossos dias, houve um refinamento das proposições nessa área, uma vez que além de reivindicar a formulação das ações, desenvolvia-se a compreensão de que estas deveriam ser articuladas entre si. (p.44).</p>
AÇÕES AFIRMATIVAS	<p>Há controvérsias quanto ao surgimento das ações afirmativas no mundo. De acordo com Wedderburn (2005), embora esse tipo de política não tenha surgido nos Estados Unidos (EUA), foram aí onde elas ganharam maior visibilidade na década de 1960. Nesse período, proliferavam pelos EUA as lutas e reivindicações da população negra norte-americana por direitos civis. Entretanto, as primeiras experiências em relação a esse tipo de política tiveram origem na Índia, em 1919, com a instituição das “reservas “de vagas para que houvesse “representação diferenciada “dos segmentos ditos inferiores. (p.40).</p> <p>Segundo Santos (2007), no PNDH surge pela primeira vez a proposição de adoção de políticas para a população negra no Brasil, registrada em um documento oficial do governo: desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (Brasil, 1996:30). Tal proposição consiste na cópia da medida sugerida pelos movimentos negros no documento da Marcha Zumbi dos Palmares de 1995. (p.45).</p>
SISTEMA DE COTAS	<p>Esse tipo de política surge no sentido de diminuir a desvantagem a qual a população negra vem sendo exposta durante toda a sua trajetória educacional e, sobretudo, ao final dela que é quando poucos conseguem concluir o ensino médio. No entanto, embora essa seja uma política com potencial para oportunizar o acesso dos jovens negros/as ao ensino superior, ainda não há uma lei federal que oriente as universidades quanto a necessidade desse tipo de ação. Existem iniciativas que se encontram no Congresso Nacional. Poder Executivo Federal apresentou, em 20 de maio de 2004, o Projeto de Lei (PL) nº 3.627 que “institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências” (p.47).</p>
CONCLUSÃO	<p>O debate existente na sociedade brasileira em torno da política de cotas para negros/as tem se caracterizado pelo dissenso, pelo embate no plano dos argumentos, que nem sempre se originam do conhecimento sobre a política, mas sim da ideologia que perpetua o racismo. Como a escola não é uma instituição a parte da sociedade, este espaço também é tomado pelo mesmo debate que se conforma fora dela. (p.210)</p>

3 –ESTUDANTES NEGROS INGRESSANTES NA UNIVERSIDADE POR MEIO DE RESERVAS DE VAGAS: UM ESTUDO SOBRE PROCESSOS EDUCATIVOS DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA E PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO SUPERIOR.	
Dados Bibliográficos	
AUTOR	Juliana Augusta Nonato de Oliveira
ORIENTADOR	Prof.ª. Dr.ª. Silene de Moraes Freire
ANO DE PUBLICAÇÃO	2013
INSTITUIÇÃO	Universidade Federal de São Carlos
ÁREA DA PESQUISA	Educação
MODALIDADE	Dissertação
Dados do conteúdo	
LEITURA DA DISSERTAÇÃO	INTRODUÇÃO Objetivo Considerações finais
OBJETIVO	A pesquisa tem como objetivo identificar processos educativos originados na vida universitária que contribuem ou prejudicam para construção e fortalecimento da identidade negro e de pertencimento étnico-racial de raiz africana, junto a estudantes negros ingressantes por meio de reserva de vagas no quadro do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e apontar sugestões que contribuam com o Programa de Ações Afirmativas na busca de estratégias de combate ao racismo.
RAÇA	Neste caso, a codificação das diferenças entre europeu, povos originários e africanos escravizados era feita por meio da ideia de raça biológica, ou seja, uns teriam uma estrutura biológica que os situaria como superiores a outro. Tal ideia foi utilizada como justificativa para a brutal dominação de indígenas e africanos escravizados (QUIJANO, 2005). Porém, conforme mostram estudos, entre eles os de Guimarães (2005), raça é uma construção social e não tem relação com a estrutura biológica da espécie humana não tendo nenhuma influência que compete a esquemas de inteligência, personalidade, competência e qualidades humanas, entre outros.
MOVIMENTO NEGRO	(...) todas as entidades ou indivíduos que lutaram ou lutam pela sua liberdade de negro, desenvolvem estratégias de ocupação de espaços e territórios, denunciam, reivindicam e desenvolvem ações concretas para a conquista dos direitos fundamentais na sociedade. (SILVA, 2010, P.160).
AÇÕES AFIRMATIVAS	[...] Implementação das políticas de ações afirmativas voltadas para a população negra no Brasil que começam a entrar em discussão no ano de 1995, sob o governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso. São políticas advindas de denúncias e reivindicações do Movimento Negro e de parte da sociedade civil em relação a extrema desigualdade racial apontada pelos indicadores sociais, ocasionadas pelo racismo e discriminação, porém, sendo camufladas pelo mito da democracia racial. (p.20)

SISTEMA DE COTAS	Sobre cotas, Silva Junior (2003) nos lembra que, a partir de 1968, temos cotas no ensino superior. Com a chamada “lei do boi”, reservavam-se 50% das vagas em estabelecimento de ensino agrícola e escolas superiores de agricultura e veterinária, anualmente, para agricultores ou seus filhos. Vale lembrar de que foram, sobretudo, os filhos dos grandes proprietários de terras que se valeram dessa política. (p.30).
Considerações	Diante das inúmeras conquistas da população negra por seu direito à educação, espera-se que não tenhamos mais estudantes negros, que ao passar em frente a uma universidade, se sintam excluídos daquele ambiente, pois saberão que, por direito, aquele espaço foi por eles conquistado. Com isso, seus pares terão oportunidade de ingressar no ensino superior público e essa será, a cada dia mais, a realidade educacional de estudantes negros e negras de nosso país. (p.92).
4 – RECONHECER-SE DIFERENTE É A CONDIÇÃO DE ENTRADA- TORNAR-SE IGUAL É A ESTRATEGIA DE PERMANENCIA: DAS PRATICAS INSTITUCIONAIS À CONSTITUIÇÃO DE ESTUDANTES COTISTAS NEGROS NA UFRGS	
Dados Bibliográficos	
AUTOR	Michele Barcelos Doebber
ORIENTADOR	Profa. Dra, Clarice Salette Traversini
ANO DE PUBLICAÇÃO	2011
INSTITUIÇÃO	UFRGS
ÁREA DA PESQUISA	Estudos Culturais em Educação
MODALIDADE	Dissertação
Dados do conteúdo	
LEITURA DA DISSERTAÇÃO	Resumo Introdução Conclusão
OBJETIVO	O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar como as práticas institucionais postas em funcionamento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul vêm operando na inclusão dos estudantes autodeclarados negros ingressantes através do Programa de Ações Afirmativas. (p.21).
RAÇA	Hoje sabemos que a categoria “raça” não existe cientificamente, como já se acreditou, como atributo genético e biológico. Entretanto, é uma construção político social significada no interior da cultura. Para Hall (2009, p.66) “raça” é a “categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico de exploração e exclusão – ou seja, o racismo”. Foi com base na ideia de “raça” como um atributo natural que se deu o regime de escravidão no Brasil, utilizando a mão de obra de um enorme contingente de negros trazidos do continente africano. (p.29).
MOVIMENTO NEGRO	Em relação a educação, Gonçalves e Silva (2000) consideram que praticamente durante toda a década de 1980, o Movimento Negro

	esteve envolvido com as questões de democratização do ensino. Dessa forma, os autores, dividem a década em duas fases: uma primeira, em que houve a mobilização para “denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.155) e uma segunda fase, na qual aos poucos as entidades vão substituindo a denúncia pela ação concreta. Essa segunda postura adentra a década de 1990, na qual são desenvolvidas experiências importantes envolvendo entidades negras e secretarias de educação. (p.50-51)
AÇÕES AFIRMATIVAS	Por ações afirmativas, entende-se um conjunto de políticas que visam promover o acesso de grupos historicamente discriminados aos bens fundamentais como educação e emprego. (p.13)
SISTEMA DE COTAS	Em se tratando de ações afirmativas no ensino superior, em 2001, tomando a frente no cenário nacional, o Poder Legislativo do Estado do Rio de Janeiro aprova a primeira lei de cotas para a população negra no ensino superior, para acesso em suas universidades públicas. Em 2003, a Universidade da Bahia (Uneb) aprovou seu sistema de reserva de vagas com cotas raciais. Em 2003, primeiro ano da gestão de Luiz Inácio Lula da Silva como presidente da República, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR). As ações de governo coordenadas por esta secretaria voltaram-se prioritariamente à população negra. (p.63)
CONCLUSÃO	Os achados desta pesquisa podem provocar a sensação de que a política de ações afirmativas, ao ser analisada no detalhe, é corroída por dentro. Alguns pressupostos que costumamos ter em relação a inclusão são postos em xeque. No entanto, é necessário ter em vista que as transformações institucionais são processos lentos e que quatro anos é pouco tempo para a efetivação de uma política. Por isso, a continuidade do Programa aliada a uma postura vigilante e investigativa, que se propõe a apontar desafios e possibilidades, é imprescindível neste momento. (p.154).

5 – AÇÕES AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO: Um estudo genealógico sobre as relações raciais no Brasil	
Dados Bibliográficos	
AUTOR	Gustavo da Silva Kern
ORIENTADOR	Prof. Alfredo Veiga-Neto
ANO DE PUBLICAÇÃO	2012
INSTITUIÇÃO	UFRGS
ÁREA DA PESQUISA	Educação
MODALIDADE	Dissertação
Dados do conteúdo	
LEITURA DA DISSERTAÇÃO	Introdução Considerações Finais
OBJETIVO	Identificar alguns condicionamentos históricos que concorreram para a emergência das atuais políticas afirmativas relativas à questão racial. [...]. Analisar a emergência das políticas afirmativas, tomando-as como práticas de governamento contemporâneas, que possuem características e especificidade próprias. [...]. Problematicar as implicações educacionais das

	políticas afirmativas, analisando-as a partir de documentos oficiais e das reflexões críticas selecionados[...]. (p.22-24).
RAÇA	[...] a <i>intelligentsia</i> brasileira produziria suas próprias teorizações sobre as raças e as relações raciais no contexto local. A tensão entre biologia e política também está presente nos discursos dos teóricos da identidade nacional brasileira que, largamente, valeram-se das teorias raciais, já na segunda metade do século XIX. Nesse contexto histórico, essas teorias tomaram, quase imediatamente, contornos próprios. Seletivamente utilizadas pelos intelectuais brasileiros na passagem do século XIX para o século XX, o desenvolvimento das teorizações racialistas no Brasil reteve como traço fundamental essa dupla tensão que parece ser inerente a sua constituição discursiva. (p.43).
MOVIMENTO NEGRO	[...] Em 1995, o Teatro Experimental do Negro (TEN)-movimento surgido em 1944, em continuidade com as disputas empreendidas pela Frente Negra Brasileira (FNB) na década de 1930- afirmara que o “Brasil é uma comunidade nacional onde tem vigência os mais avançados padrões de democracia racial”. Para justificar posições de tipo semelhante, Eliza Larkin Nascimento propôs que, nesse período, a combatividade das organizações do Movimento Negro tinha como pano de fundo o “reflexo do difuso efeito da ideologia da democracia racial”. Contudo, as organizações do Movimento Negro tomavam parte na proliferação de discursos que tornavam a democracia racial um consenso político. Como assinala Guimarães, antes de constituir “o logo forjado pelas classes dominantes brancas, [a democracia racial funcionou como] uma forma de integração pactuada da militância negra” (p.102).
AÇÕES AFIRMATIVAS	Arabela Campos Oliven define as ações afirmativas como:” [...] um conjunto de políticas públicas para proteger grupos que, em uma determinada sociedade, são ou tenham sido discriminados. A ação afirmativa visa a remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidade e posições de poder. Nessa perspectiva, a sub-representação de minorias em instituições e posições de maior prestígio na sociedade é considerada um reflexo de discriminação. Portanto, visa-se, por um período provisório, a criação de incentivos que busquem certo equilíbrio da representatividade dos diversos grupos que fazem parte de determinada sociedade, nesses espaços”. (p.11).
SISTEMA DE COTAS	Para Magnoli, por exemplo, políticas públicas deste tipo, uma vez implementadas nas instituições de Educação Superior, “irrigam as mudinhas da árvore envenenada do ódio racial”. Na visão deste sociólogo, elas não seriam apenas uma ameaça à valiosa ideologia da mistura, destruidora da verdadeira brasilidade. Uma vez oficializadas, significam a própria supressão do “conceito de igualdade política e jurídica dos cidadãos”. Desse modo, ao generalizar o “sistema de cotas raciais em toda a esfera pública” - admitindo uma composição racial própria à população brasileira, bem como a necessidade de políticas específicas para determinados grupos sociais –(p.161)
Considerações	Como os objetivos de minha pesquisa estavam centrados sobre as implicações educacionais das políticas afirmativas, busquei atribuir destaque a essa problemática nos capítulos derradeiros

	dessa Dissertação. Com isso, busquei demonstrar como a Educação Básica e Educação Superior têm se constituído em um dos principais alvos das intervenções propostas pelas políticas afirmativas. Pela Educação, tais estratégias biopolíticas buscam ensejar não apenas a inclusão social e econômica dos grupos sociais racialmente discriminados, mas também tornar possível um processo de reeducação das relações raciais no Brasil contemporâneo. (p.171).
--	---

6 –EDUCAÇÃO SUPERIOR E INCLUSÃO SOCIAL – UM ESTUDO COMPARADO DE DUAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: dos debates à prática	
Dados Bibliográficos	
AUTOR	Bruna Cruz Anhaia
ORIENTADOR	Profa. Dra. Clarissa Ecker Baeta Neves
ANO DE PUBLICAÇÃO	2013
INSTITUIÇÃO	UFRGS
ÁREA DA PESQUISA	Sociologia
MODALIDADE	Dissertação
Dados do conteúdo	
LEITURA DA DISSERTAÇÃO	INTRODUÇÃO CONCLUSÕES
OBJETIVO	Analisar as políticas afirmativas no ensino superior brasileiro implementadas nos últimos anos: as cotas e o PROUNI.
RAÇA	A conceituação de raça também é variável. De acordo com Guimarães (2003), depende se estamos falando em termos científicos ou se estamos falando de uma categoria no mundo real. Para a primeira perspectiva, científica, essa palavra tem pelo menos dois sentidos: um reivindicado pela Biologia e outro pela Sociologia. Para a Biologia, as raças são grupos endógamos marcados por um perfil pré-determinado de fatores latentes de traços hereditários. Para a Sociologia, as raças “são discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, psicológicas, etc., pelo sangue” (p.96). (p.75).
MOVIMENTO NEGRO	O tema da inclusão social no ensino superior tem se transformado em questão prioritária de movimentos sociais, especialmente do movimento negro e indígena, da mesma forma que de políticas públicas e de políticas das instituições de ensino superior (IES), como forma de enfrentar e superar as desigualdades. (p.20). Dentre os movimentos, destacam-se: o Movimento Negro - que, desde o final da década de 1970, denuncia de forma sistemática o racismo existente na sociedade brasileira - e os cursos pré-vestibulares comunitários - que surgem no início dos anos 1990, sem os quais alunos oriundos de escolas públicas e de comunidades carentes teriam menos condições de competir por uma vaga no ensino superior. (p.58).

AÇÕES AFIRMATIVAS	<p>Segundo Olivena ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando (2007, p.30).</p> <p>[...] Gomes [as ações afirmativas] consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à conscientização do princípio constitucional da igualdade material e a neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física (e de situação socioeconômica[...]) (2001 apud TRAGTENBERG,2012, p.152).</p>
SISTEMA DE COTAS	<p>“Em termos de legislação federal, [até 2012, quando foi sancionada a Lei Ordinária nº12.711] só há uma norma que institui o sistema de cotas no ensino superior brasileiro. Mas essa norma vale somente para universidades, centros universitários e faculdades privadas, portanto, excluem as públicas. Trata-se do Programa Universidade para Todos[...], que tem adesão voluntária por parte dos supramencionados estabelecimentos de ensino” (BERNANDINO-COSTA; SANTOS; SILVERIO, 2009, p.219)</p>
CONCLUSÃO	<p>Em suma, averiguou-se que a criação e implementação das cotas, no setor público, e do PROUNI, no setor privado, estão inseridas em um quadro de ações voltadas ao desenvolvimento do Brasil e resultaram na inclusão de estudante negros, indígenas e pessoas com baixa renda no ensino superior, acarretando um processo de empoderamento destes alunos. No entanto, esses processos inclusivos no campo educacional também desencadearam movimentos contrários, os quais se evidenciam nas retóricas contra as políticas e na estigmatização de seus beneficiários, com a finalidade de assegurar um maior controle social do acesso a esse nível educacional. (p.181)</p>

7- “PELA GRAÇA DA MISTURA”: AÇÕES AFIRMATIVAS, DISCURSO E IDENTIDADE NEGRA NO CURSO DE DIREITO EM UNIVERSIDADES PUBLICAS PARAIBANAS.	
Dados Bibliográficos	
AUTOR	Luciana Augusto Barreto
ORIENTADOR	Profa. Dra. Mirian de Albuquerque Aquino
ANO DE PUBLICAÇÃO	2014
INSTITUIÇÃO	Universidade Federal da Paraíba
ÁREA DA PESQUISA	Estudos Culturais em Educação
MODALIDADE	Tese
Dados do conteúdo	
LEITURA DA DISSERTAÇÃO	Introdução CONSIDERAÇÕES FINAIS
OBJETIVO	Objetivo geral: compreender como a introdução de políticas

	afirmativas nos cursos de direito da UEPB E UFPB tem contribuído para a construção de identidades negras positivas, uma vez que estabelecem novas relações de poder (p.16)
RAÇA	O comportamento racista à brasileira baseia-se no fenótipo do sujeito, atribuindo ao negro a desvalorização de sua aparência, cultura e estética, associando-o ao que é feio, mau e sem valor (lembramos do “cabelo ruim” ou das piadas de negro, por exemplo). O fato de não haver “raça”, do ponto de vista biológico, não significa dizer que ela não exista como critério de (des) classificação social e orientação das relações sociais e de poder (MALCHIAS, 2007). O critério “raça” é decisivo nas diferenças de mobilidade social estabilizando ou ampliando as desigualdades socioeconômicas e culturais (QUEIROZ, 2004, P.141) (p.39).
MOVIMENTO NEGRO	O Movimento Negro, em especial, vem conseguindo chamar a atenção dos grupos sociais para a permanência de uma discussão sobre a discriminação sofrida pelo negro e a necessidade de sua inclusão imediata em nossa sociedade. Para tanto, articula, em sua pauta, o enfrentamento do racismo e o debate sobre a diversidade e o multiculturalismo, fundamentais para a democracia brasileira. (p.13)
AÇÕES AFIRMATIVAS	[...] As ações afirmativas se nos apresentam como uma alternativa à inclusão da população negra nos mais variados setores sociais em que está alijada do pleno exercício de cidadania. Elas surgem no cenário brasileiro de maneira mais visível nos anos noventa, como densificação de princípios constitucionais para assegurar o gozo de direitos já existentes e também para proporcionar a criação de outros tantos que visem à emancipação e empoderamento de grupos sociais historicamente apartados em nossa sociedade. (p.14).
SISTEMA DE COTAS	As cotas raciais e sociais já são uma realidade concreta, tanto em universidades públicas, quanto em Instituições Particulares. Ademais, os ministros do Supremo Tribunal Federal decidiram, por unanimidade, em abril de 2012, que a reserva de vagas em universidades públicas baseadas no sistema de cotas raciais é constitucional. (p.50).
CONCLUSÃO	Dentre os principais objetivos das ações afirmativas podemos destacar o combate à cultura racista, a promoção da igualdade de oportunidades, a construção de identidades positivas para a população negra, a superação do déficit de negros em posição de prestígio social, relações de poder racialmente equalizadas, a formação de espaços sociais que contemplem a diversidade. De fato, a partir da implementação de políticas afirmativas nas universidades paraibanas, houve uma ruptura no padrão de sua clientela. (p.172).

8- A Questão da Igualdade e a Política de Cotas	
Dados Bibliográficos	
AUTOR	Fabio Soares Gomes
ORIENTADOR	Dr ^a . Mary Garcia Castro
ANO DE PUBLICAÇÃO	2008

INSTITUIÇÃO	Universidade Católica de Salvador
ÁREA DA PESQUISA	Políticas Sociais
MODALIDADE	Dissertação
Dados do conteúdo	
LEITURA DA DISSERTAÇÃO	INTRODUÇÃO CONSIDERAÇÕES FINAIS
OBJETIVO	Propõe desenvolver um estudo sobre conceito de igualdade no interior do debate em torno das reservas de vagas para estudantes de origem indígena, afrodescendentes e oriundos de escolas públicas em Universidades Públicas. (p.5)
RAÇA	[...] O próprio conceito de raça humana dificilmente é utilizado cientificamente, porque praticamente não existem geneticamente raças isoladas e uniformes. A raça é uma criação social discriminatória e não uma classificação científica, de tal modo que a ampliação do acesso dos negros ao ensino superior constitui um risco demasiado grande e desproporcional aos benefícios que as cotas podem promover (DURHAM; 2003, p.4). (p.15).
MOVIMENTO NEGRO	O Movimento Negro, estudantes negros e carentes, grêmios estudantis, DCEs, entidades organizadas da sociedade civil tem sido peças fundamentais para a afirmação da necessidade de implementação de reservas de vagas que favoreçam aos estudantes afros e índio – descendentes e carentes em universidades públicas. (p. 41).
AÇÕES AFIRMATIVAS	Conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego. (GOMES,2001, p. 40). (P.34).
SISTEMA DE COTAS	[...] Independente dos efeitos positivos que possa vir a alcançar, tem-se, no sistema de cotas, a raiz de um problema de gigantescas proporções para a harmonia da sociedade brasileira, uma vez que, segundo esta tese, as cotas dividirão a nação brasileira em duas: uma branca e outra negra. (p.54)
CONCLUSÃO	As cotas nascem, ou seja, tem sua origem naquilo que maximiza a desigualdade e a torna contínua. É o clamor da igualdade fundamentado pela desigualdade. Por outro lado, as cotas são destinadas a minimizar o que dá manutenção à desigualdade. Como afirma Scott: “a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou eliminação das diferenças, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração” (2005, p.15) (p.114).

9-A POLITICA DE COTAS NA UEPG: EM BUSCA DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
Dados Bibliográficos	
AUTOR	Luiza Bittencout Krainski
ORIENTADOR	Profª, Dra. Branca Jurema Ponce
ANO DE PUBLICAÇÃO	2009
INSTITUIÇÃO	Pontificia Universidade de São Paulo
ÁREA DA PESQUISA	Educação

MODALIDADE	Tese
Dados do conteúdo	
LEITURA DA DISSERTAÇÃO	Resumo
OBJETIVO	O objetivo geral desta pesquisa foi acompanhar as ações da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, em relação à Política de Cotas, identificando os avanços e as dificuldades vividas. (p.19).
RAÇA	
MOVIMENTO NEGRO	[...] haja vista configurar uma política temporária, foi organizado o Grupo de Trabalho de Análise da Política de Cotas da UEPG. Composto por representantes dos diferentes Setores de Conhecimentos, alunos, representantes do movimento negro, entidades da sociedade civil e representantes das escolas particulares. As reuniões tiveram como norte “que aluno queremos incluir na UEPG?” (p. 113)
AÇÕES AFIRMATIVAS	Diferente das políticas governamentais de combate à discriminação, concretizadas em “instrumentos jurídico de caráter reparatório e de intervenção ex post facto, as ações afirmativas têm natureza multifacetária” (GOMES, 2003, p. 27). Ou seja, além do ideal da igualdade de oportunidade a que todos os seres humanos têm direito, busca-se alcançar com essas práticas mudanças na mentalidade dos homens, posto que preconceitos e discriminações estão arraigadas nas práticas culturais e no imaginário coletivo de subordinação de uma raça em relação a outra, do homem à mulher, de uma classe social em relação a outra e outras formas. (GOMES, 2003). (p.82)
SISTEMA DE COTAS	As cotas representam uma das estratégias de ação afirmativa, podendo ser adotados diferentes critérios de acesso: renda, cor, raça/etnia, origem escolar, percentuais diferenciados para reserva de vagas, pontos, bônus. Ao serem efetivadas: [...] desvelam a existência de um processo histórico e estrutural de discriminação que assola determinados grupos sociais e étnico/raciais da sociedade. Talvez por isso elas incomodem tanto a sociedade brasileira, uma vez que desvelam a crença de que somos uma “democracia racial” e que, se resolvermos a questão socioeconômica, resolveremos a racial (LESSA.2004, p. 49). (p. 84).
CONCLUSÃO	Em relação a Política de Cotas na UEPG, pudemos verificar que sua proposta emergiu no seio da própria universidade, de um grupo de professores que procurou agregar militantes de movimentos e organizações sociais na discussão e na proposta. A implantação de uma política questionadora, como a Política de Cotas, em uma cidade fundada no tradicionalismo e ancorada em princípios conservadores, trouxe para dentro da universidade o debate sobre preconceito racial e social presente na sociedade brasileira. (p.164)

De acordo com os trabalhos pesquisados, no que tange à compreensão sobre as cotas, os mesmos partem da premissa de que os negros(as) foram e estão inseridos em processo histórico de desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais. Desse modo, as cotas

vêm ao encontro à reparação de segregação social estrutural sendo concebida a educação por parâmetros seletivos, não só de conhecimentos, mas vinculada a posição social a ser ocupada por determinado sujeito, o que reforça a nosso ver um preconceito velado, ou seja, pautado nas ideologias do negro escravizado e desprovido de inteligência.

Essa segregação, imbricada nos discursos de diversos segmentos sociais e efetivada como “verdade”, foi evidenciada pelas reivindicações do Movimento Negro organizado. Foi dessa forma que os negros tiveram “voz” quando organismos internacionais passaram a cobrar do Governo Brasileiro atitudes que desconstruíssem a naturalização da discriminação. Nessa vertente, de acordo Fabio Soares Gomes:

É válido sinalizar que as Convenções e Tratados Internacionais são instrumentos vinculantes, o que significa dizer que os Estados-parte se obrigam a implementar as normas por elas impostas, devendo, para tanto, ajustar suas respectivas legislações como suas políticas públicas. (GOMES, 2008, p. 100)

Assim sendo, parafraseando o autor, os Tratados Internacionais são compreendidos ou têm status de Lei ordinária. Dessa forma, o governo tem direitos reservados em aceitar ou não, sabendo das implicações que sua decisão trará.

Compreendemos, como já abordado no capítulo um desse trabalho, a importância da Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, onde o Movimento Negro organizou manifestação em Brasília, contra o racismo, pela cidadania e pela vida foi realizada no dia 20 de novembro, em comemoração aos trezentos anos da morte de Zumbi, tido historicamente como maior liderança do Quilombo de Palmares, tendo como objetivo denunciar a ausência de políticas públicas para a população negra. Entendemos que atos como esse foram de alta relevância para que o governo assumisse uma postura diante do processo discriminatório que os(as) negros(as) vivenciam socialmente.

Posteriormente, mediante realização da Conferência de Durban, convocada pelas Organizações das Nações Unidas, em 2001 para discutir assuntos relacionados à discriminação racial, racismo e xenofobia é fundamental, o governo brasileiro em consonância com as cobranças externas e internas assume que o Brasil é um país preconceituoso e discriminador, é nesse interim que através das reivindicações inicia-se uma ruptura segregatoria tão naturalizada no Brasil.

A importância das cotas é um ponto comum em todas as teses e dissertações, que explicitamente ou implicitamente, abordam em seu trabalho a necessidade da existência de políticas públicas em um processo de equidade que prime pela igualdade de direitos e que

provoque a ruptura da sobreposição de uma classe, raça, gênero, dentre outros, conforme mencionado anteriormente. Ressalvamos que, de acordo com nosso entendimento e em paralelo com as referidas pesquisas, as políticas públicas surgem principalmente de um processo reivindicatório de um determinado grupo social, diante de um ou mais fatores que o mesmo considera desigual ou necessário para a equiparação de direitos, com relação aos quais tal grupo está sendo lesado.

É diante desse cenário de desigualdade em relação ao ensino superior que encontramos outra consonância entre as pesquisas mencionadas. Todas referendam a atuação do Movimento Negro, apontando e comprovando a dualidade que permeia o sistema educacional brasileiro. Explicitam, conseqüentemente, que o ensino superior, foi e ainda é majoritariamente destinado e ocupado pelos brancos e, por conseguinte, voltado aos que tem uma situação financeira privilegiada, pensamento próprio de uma sociedade capitalista e meritocrática.

Portanto, para além dos questionamentos que as cotas trouxeram quanto às mudanças políticas e sociais ancoradas pelas ações afirmativas, as mesmas desvelaram a existência de um processo histórico e estrutural de discriminação que desempodera grupos sociais específicos, ou seja, tira a elite da zona de conforto de detentora de todos os saberes e poderes. Quiçá, por isso, as cotas vieram provocando tanto incômodo à sociedade brasileira, uma vez que trouxeram à tona a desmitificação da crença que vivíamos em uma “democracia racial” e, diante do conceito meritocrático imposto socialmente, que reforça que se resolvermos a questão socioeconômica, resolveremos os embates raciais

Compreendemos que a questão socioeconômica não resolve os embates raciais, porque a discriminação está diretamente ligada à distinção, nesse caso, da cor da pele, que entendemos ser uma herança histórico cultural. Sem reconhecimento de suas potencialidades, ou com reconhecimentos parciais, o negro nunca estará equiparado ou será reconhecido com a mesma naturalidade que o branco, no caso de ascensão monetária.

O negro sempre será o negro, evidentemente, rico ou pobre, alvo de olhares discriminatórios explícitos ou velados. Sempre haverá um ponto de interrogação, como trouxe o debate das cotas e sua difícil implementação, acerca do porquê haver leis específicas para garantir direitos aos negro(as), se há uma Constituição e um ideário que reza pela igualdade.

Outra abordagem que nos chamou a atenção foi o conceito de raça. As pesquisas discorrem sobre a questão da supremacia entre raças como um discurso desconstruído biologicamente, mediante a comprovação de que existe uma única raça: a humana.

Acreditamos, que essa desconstrução rompeu com a construção sociopolítica sob a qual se organizou nossa sociedade ao longo de décadas, mediante ao poder socioeconômico de exploração e exclusão em um país que tem suas estruturas arraigadas em um regime de escravização.

Entendemos que essa ideologia de supremacia “racial”, teve como consequência entraves sociais e culturais no que se refere a políticas de cotas, já que essa desconstrução biológica não tem o mesmo alcance do que o amplamente difundido como “verdade” em uma sociedade, onde conhecimento formal e poder econômico tem quase o mesmo reconhecimento e valoração, mesmo que as ideias difundidas tenham uma intencionalidade de perpetuação de detenção de poder.

Desta forma, ponderamos que ao referendarmos esses trabalhos, atingimos nosso objetivo de refletir e compreender os caminhos percorridos até a seguridade da Lei que tornou obrigatória a reserva de vagas para negros(as) no ensino superior no Brasil. Para tanto, houve quebra de paradigmas, através da intervenção e mobilização social do Movimento Negro, dos intelectuais que a estudavam e publicavam estudos que referendavam as desigualdades entre brancos e negros, além da interferência de organismos internacionais como a Organizações das Nações Unidas, dentre outros aspectos que interferiram nas políticas internas que fizeram com que os governantes tomassem medidas reparatórias contra a discriminação e desigualdades existentes em relação aos negros(as).

Consideramos de suma importância conhecer os estudos que abordam o momento anterior à Lei de Cotas, assim como o percurso da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e da Universidade de Brasília, pioneiras em adotar as cotas, o que nos propiciou o entendimento sobre a autonomia decisória das Universidades.

Esse viés de autonomia, para além de todo contexto histórico, fez-nos compreender como a UFU, instituição aqui estudada, ainda tem imbricada, em suas estruturas diretivas, a supremacia elitista, voltada a atender e manter a Universidade para a classe que a fundou.

No caso dos artigos científicos selecionados, encontramos maior concentração dos mesmos no ano de 2012, ano em que é decretada a Lei de Cotas Revista quando a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, publicou seu n. 235, A grande maioria dos artigos nele publicados tratam de inclusão social na educação brasileira.

Os demais artigos encontrados no *Google Acadêmico* correspondem ao período em que a discussão sobre Ações Afirmativas e Cotas circulava no âmbito das políticas públicas e no meio acadêmico, no período entre 2001-2015, visto que “o ano de 2001 marcou o começo

das ações afirmativas iniciadas pelo governo federal em diferentes âmbitos”. (OLIVEIRA; MOLINA, 2012, p.750)

Ressaltamos a importância dessa revisão bibliográfica como meio de mapearmos de que modo as questões relacionadas à Lei de Cotas foram e estão sendo tratadas tanto socialmente quanto intelectualmente. Por meio desse instrumento buscamos, ainda, compreender o contexto histórico de negação e aceitação da mesma, como se processou a desconstrução do conceito de igualdade para que as cotas se efetivassem, assim como o posicionamento da sociedade e Universidade, politicamente falando.

Esses parâmetros nos serviram de embasamentos reflexivos para o nosso objeto de pesquisa, bem como para a compreensão de que as cotas resolvem a questão do ingresso do negro(a) no ensino superior, sem garantir o fim do racismo e discriminação social, pois a Universidade mesmo sendo um lugar privilegiado de construção de conhecimento e formação, não é um lugar isento de intencionalidades, podendo ser um reforçador de segregação.

2.1 Caminhos e trajetórias da educação superior no Brasil

As transformações ocorridas nos últimos anos no que se refere ao ingresso na Educação Superior representam um marco significativo na efetivação da inclusão social das camadas populares no espaço universitário. Vários são os marcos legais que referendam a trajetória de luta pelo acesso à educação superior, contudo, aqui destacamos em especial a Lei de Cotas por compreendermos que ela bem exprime esse contexto no qual nos enveredaremos nesse capítulo. Buscaremos também suporte histórico na literatura que aborda o papel e a importância do Movimento Negro como disparador desse processo de recriação de sentidos e facilitador na inserção do negro no universo acadêmico.

A Lei de Cotas institui a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 Universidades Federais e 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. Referenda, ainda, que cada instituição federal de ensino superior faça a reserva de vagas e que essas sejam preenchidas por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em uma proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Referenda também que o ingresso na educação superior em que as diferenças sociais e raciais sejam contempladas se concretize no sentido de provocar a democratização do acesso a esse nível de ensino. Porém, são nítidos os desconfortos que tal situação causa na sociedade cause, que passa a colocar em xeque a importância e a eficácia desse sistema de ingresso. Talvez por esse motivo, a política de reservas de vagas seja tão questionada. Por outro lado, o que percebemos é um aumento em torno de 230% do número de afrodescendentes na educação superior nos últimos 10 anos, ainda que na relação com os estudantes brancos a diferença ainda seja gritante conforme dados apresentados detalhadamente na Introdução deste trabalho como bem destacam os dados disponibilizados pela Rede Angola, na revista Fórum.²⁶

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE mais da metade da população brasileira se autodeclarou negra, preta ou parda no censo realizado em 2010. Porém, apenas 26 em cada 100 alunos das universidades do País são negros. Apesar de ainda muito inferior, o acesso da população negra ao ensino superior aumentou 232% na comparação entre 2000 e 2010.

Essa nova tendência exemplifica leva a compreender, também, o papel social das cotas e a necessidade de fazer valer essa política de ingresso com a reserva de vagas nas Instituições de Ensino Superior.

As discussões em torno da questão, em vários segmentos sociais, se dão de forma polarizada em discursos a favor e contrários, não exprimindo a importância histórica, cultural e social que a Lei de Cotas preconiza e seu impacto positivo na democratização do acesso à educação superior.

Em janeiro de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado para o decênio 2001-2011, com os seguintes objetivos e metas:

4 Educação superior

[...] 4.3 Objetivos e metas

- 1) Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos;
- 2) ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior (vetado); [...]
- 19) criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma,

²⁶ Conferir em: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2014/11/numero-de-negros-em-universidades-brasileiras-cresceu-230-na-ultima-decada>.

competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino. (BRASIL, 2001)

Segundo Edna Oliveira & Rosane Molina (2012, p.751), “em dezembro de 2004, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, divulgou o Anteprojeto de Lei da Educação Superior, contendo algumas das principais diretrizes da reformulação desse nível de ensino”:

- a) o Sistema Nacional de Avaliação Superior (Sinaes);
- b) o Decreto nº 5.205/04, que regulamenta parcerias entre as universidades federais e as fundações de apoio, viabilizando a captação de recursos privados para financiar suas atividades;
- c) a Lei nº 10.973/04, de Inovação Tecnológica, vinculada ao Ministério de Ciência e Tecnologia;
- d) o Projeto de Lei nº 3.627/2004, que institui o sistema especial de reserva de vagas;
- e) os Projetos de Lei e Decretos que tratam da reformulação da educação profissional e tecnológica;
- f) a medida provisória nº 208, de 20 de agosto de 2004, que institui a Gratificação de Estímulo à Docência (GED);
- g) o Projeto de Parceria Público-Privada, Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada (PPP) no âmbito da administração pública;
- h) o ProUni (Lei nº 11.096/2005), que trata da ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior em troca de vagas. (OLIVEIRA; MOLINA, 2012, p.752)

Entre as políticas de expansão do ensino superior público, referendamos o Programa Universidade para Todos (Prouni)²⁷, implantado em âmbito nacional no ano de 2004 por meio da Medida Provisória n.º 213 do Ministério da Educação, em instituições de ensino superior privadas.²⁸ Em seu “primeiro processo seletivo, o Prouni disponibilizou 112 mil bolsas em 1.142 instituições de ensino superior em todo País para estudantes com boas notas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)”. (OLIVEIRA; MOLINA, 2012, p.752)

Sua principal característica é oferecer mecanismos para o acesso e a permanência do estudante no ensino superior e apoio financeiro, mediante fornecimento de bolsas de estudo em instituições privadas. É uma política de recorte sócio econômico que contempla a população de baixa renda, mas sem recorte racial (este existiu apenas enquanto vigorou a Medida Provisória). Ela oferece bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em instituições de ensino superior privadas, nos seguintes termos:

²⁷ Ver mais em: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>: Acessado em: 09/01/16.

Art. 3º - O estudante a ser beneficiado pelo Prouni será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação, e, na etapa final, selecionado pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios, à qual competirá, também, aferir as informações prestadas pelo candidato. (BRASIL, 2005)

O Prouni se caracteriza, assim, como uma política de governo criada com o objetivo oportunizar aos estudantes de baixa renda o ingresso no ensino superior, mas não contempla as reivindicações de cotas do Movimento Negro, que já se expandia nas universidades públicas desde 2003.

Em 2007, ainda segundo Edna Oliveira & Rosane Molina (2012, p.751), “o governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com prazo de cumprimento dos objetivos nele indicados até 2022”. Desconsiderando os planos de metas anunciados no PNE, o PDE estabeleceu novas metas à educação superior:

Programa Universidade Aberta (UAB);
Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni);
Fundo de Financiamento Estudantil (Fies);
Programa Universidade para Todos, com parcelamento de débitos fiscais e previdenciários (Refis) às instituições de ensino superior em contrapartida à oferta de mais vagas entre outras metas. (OLIVEIRA; MOLINA, 2012, p.751)

Para as Universidades Federais, onde se concentra nosso objeto de pesquisa, foi incluído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni,²⁹ em 2007, com objetivo da ampliação do acesso e permanência dos alunos no ensino superior, nos seguintes termos:

Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. (PORTAL, 2010)

Segundo Wagner Andriola & Daniele Suliano (2015, p.286), “das 54 universidades federais existentes ao final de 2007, 53 aderiram ao Reuni (98,2% do total),” fora a Universidade Federal do ABC (UFABC) que “não aderiu ao referido programa, pois já

²⁹ Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007.

adotava as inovações pedagógicas preconizadas pelo Reuni, quando da sua criação, em 2005”.
(Idem, n/r). Para os autores,

A participação da quase totalidade de universidades federais no Reuni atesta o forte interesse despertado pelo programa, que preconizou, em seu conceito fundador, a ideia da expansão e da reestruturação das universidades, abrindo espaço para oportunidades de inovação e de aumento da qualidade do ensino superior público. (ANDRIOLA; SULIANO, 2015, p.286)

Ao avaliarem os impactos sociais da interiorização da Universidade Federal do Ceará, por meio do Reuni, Wagner Andriola & Daniele Suliano (2015, p.285) consideram a relevância do Programa como motor de desenvolvimento social nos seguintes aspectos: “aumento da oferta de cursos de graduação, de contratação de recursos humanos, das obras de construção efetivadas e da aquisição de materiais básicos à formação discente”. No mesmo contexto, circulavam as medidas cabíveis para a adesão às Cotas Raciais nas Universidades Federais, que analisaremos mais adiante.

Na perspectiva de ampliação do acesso, em 2012, foi criado o Sistema de Seleção Unificado (SiSU), no viés de democratização e equiparação de oportunidades promovido por algumas Universidades e acirrados debates em nível nacional. A seguir, apresentamos as linhas mestras do Sistema:

1.1 - O que é o Sistema de Seleção Unificada (Sisu)?

O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

1.2 - Como funciona o Sisu?

O processo seletivo do Sisu possui uma única etapa de inscrição.

Ao efetuar a inscrição, o candidato deve escolher, por ordem de preferência, até duas opções entre as vagas ofertadas pelas instituições participantes do Sisu. O candidato também deve definir se deseja concorrer a vagas de ampla concorrência, a vagas reservadas de acordo com a Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas) ou a vagas destinadas às demais políticas afirmativas das instituições.

Durante o período de inscrição, o candidato pode alterar suas opções. Será considerada válida a última inscrição confirmada.

Ao final da etapa de inscrição, o sistema seleciona automaticamente os candidatos mais bem classificados em cada curso, de acordo com suas notas no Enem e eventuais ponderações (pesos atribuídos às notas ou bônus).

Serão considerados selecionados somente os candidatos classificados dentro do número de vagas ofertadas pelo Sisu em cada curso, por modalidade de concorrência. Caso a nota do candidato possibilite sua classificação em suas duas opções de vaga, ele será selecionado exclusivamente em sua primeira opção. Será realizada apenas uma chamada para matrícula. Os candidatos selecionados terão um prazo para efetuar a matrícula na instituição e, desta forma, confirmar a ocupação da vaga. (SISU/MEC, 2016, s/p)

Em suma, as políticas de ampliação de vagas, acesso e permanência no ensino superior brasileiro atenderam, ao menos em parte, a demanda da população negra. População essa que quantitativamente é maior³⁰ e que carrega o estigma da descendência escravocrata, para quem, na pauta dos movimentos que a representam, a educação é uma das principais reivindicações por entender-se que, por meio dela, ampliam-se as possibilidades de acesso aos capitais cultural e social, se não econômico, de modo a romper com o estigma consolidada historicamente.

Hoje, é possível, contudo, descortinarmos outros olhares acerca de tal visão histórica e, com isso, percebermos que mesmo diante dessas agruras sociais, culturais e políticas, várias pessoas negras conseguiram galgar com êxito espaços diversos pelo seu conhecimento e pela sua formação acadêmica. Porém, isso não representa um avanço significativo quando levamos em consideração o percentual de negros e pardos que compõem a população brasileira. Como afirma Pierre Bourdieu (1989), as ideologias de uma classe dominante sobre a dominada, amparam-se no poder simbólico, disseminando uma verdade equivocada:

A função propriamente ideológica no campo da produção ideológica realiza-se de maneira quase automática na base da homologia de estrutura entre o campo de produção ideológica e o campo das lutas de classe. A homologia entre os dois campos faz com que as lutas por aquilo que está especificamente em jogo no campo autônomo produzam automaticamente formas eufemizadas das lutas econômicas e políticas entre as classes. (BOURDIEU, 1989, p.13-14)

Diante do conceito de campo,³¹ compreendemos a correlação entre a totalidade das formas de consciência social, que legitima o poder dos grupos dominantes, com as lutas

³⁰ Segundo os dados do censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, “os dados trazem ainda a informação de que há mais pessoas se declarando pretas e pardas. Este grupo subiu para 43,1% e 7,6%, respectivamente, na década de 2000, enquanto, no censo anterior, era 38,4% e 6,2% do total da população brasileira. Já a população branca representava, em 2010, 47,7% do total; a população amarela (oriental) 1,1% e, a indígena, 0,4%”. Disponível em: <<http://www.conversaafiada.com.br/brasil/2011/04/30/ibge-brasil-e-mais-negro-cuidado-com-o-racismo>>

³¹ De acordo com Pierre Bourdieu (2002, p.119-20), “Los campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas). Existen leyes generales de los campos: campos tan diferentes como el de la política, el de la filosofía o el de la religión tienen leyes de funcionamiento invariantes (gracias a esto el proyecto de una teoría general no resulta absurdo y ya desde ahora es posible utilizar lo que se aprende sobre el funcionamiento de cada campo en particular para interrogar e interpretar a otros campos, con lo cual se logra superar la antinomia mortal de la monografía ideográfica y de la teoría formal y vacía).[...] Por ejemplo, debido a las variables nacionales, ciertos mecanismos genéricos, como la lucha entre pretendientes y dominantes, toman formas diferentes. Pero sabemos que en cualquier campo encontraremos una lucha, cuyas formas específicas habrá que buscar cada vez, entre el recién llegado que trata de romper los cerrojos del derecho de entrada, y el dominante que trata de defender su monopolio y de excluir a la competencia.”

travadas pelos Movimentos Sociais. A formação acadêmica é assim concebida como uma disputa de classes por acesso ao capital cultural acadêmico,³² historicamente negado à comunidade negra. Pensar o jogo no campo autônomo, como explica Bourdieu (2011, p.195), significa entender a própria lei, o próprio *nomos* desse campo, que tem “em si próprio o princípio e a regra de seu funcionamento”. Não se justifica, com isso, um olhar aderente ao campo, mas cabe questionar como são eufemizadas as lutas entre as classes.

Nesse sentido, questionamos como conceber o direito ao acesso à academia a quem foi proposto à submissão, em uma sociedade dual? Como ver ou conceber a pessoa negra fora do lugar que lhe foi destinado?

A formação em nível superior é interpretada por Bourdieu e outros autores, como meio à ascensão social. Ter acesso a ela significa fazer parte de uma rede de contatos, o que significa, em sua interpretação, conceber a esfera do “capital social”. Portanto, a dificuldade de acesso à Universidade enfrentada pelas pessoas negras, mediante o subterfúgio social de elas terem menor capacidade intelectual, é uma violência simbólica³³ que os Movimentos Sociais e as pesquisas sociais procuraram (e ainda procuram) combater ao demonstrarem não ter fundamentação para a sua sustentação. Isso subsidiou os argumentos em favor das Cotas raciais para as Universidades públicas.

As alternativas que visam a reduzir as desigualdades no que tange ao ensino superior no Brasil estão pautadas e alicerçadas na reparação histórica de negação vivida pelas pessoas negras e amplamente ressaltada, comprovada e reivindicada pelos Movimentos Negros, como abordamos no capítulo anterior. Esses, para além da reparação, visam a legitimar uma integração social subsidiada por sua práxis e por pesquisas científicas.

Os Movimentos Negros, como já tratamos mais detidamente no capítulo 1, surgem do esforço de organização das ações políticas das pessoas negras que se articulavam em clubes, associações e jornais, para produção de reivindicações que dessem visibilidade às suas condições sociais com o fim de integrá-las de modo equitativo e, com isso, diminuir as desigualdades sociais. A imprensa negra foi um dos primeiros movimentos de apoio à

³² O Capital Cultural definido por Bourdieu é explicado de forma sucinta por Hermano Thiry-Cherques, nos seguintes termos: “capital cultural compreende o conhecimentos, as habilidades, as informações, etc, correspondentes ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família e pelas instituições escolares, sob três formas: o estado incorporado, como disposição durável do corpo (por exemplo, a forma de se apresentar em público); o estado objetivo, como a posse de bens culturais (por exemplo, a posse de obras de arte); o estado institucionalizado, sancionado pelas instituições, como os títulos acadêmicos.” (THIRY-CHERQUES, 2006, p.39)

³³ A violência simbólica é praticada sobre o capital simbólico dos sujeitos, explicado de modo sucinto por Hermano Thiry-Cherques (2006, p.39), como o “conjunto de rituais de reconhecimento social e que compreende o prestígio, a honra, etc.” Violentar o capital social significa, pois, não reconhecer os capitais cultural e social dos sujeitos.

comunidade negra no Brasil. O início de sua atuação remonta a primeira metade do século XIX, marcada por Ana Flávia Magalhães Pinto (2014) com os periódicos *O Mulato* e *O Progresso*, publicados no estado do Rio de Janeiro, *Homem de Cor* no Recife, *A Pátria* em São Paulo, *Exemplo* em Porto Alegre, com objetivo tanto de combater o racismo quanto para fortalecer as comunidades negras a favor da libertação de todos os escravos.

No século XX, apesar das décadas decorridas de abolição da escravatura, as pessoas negras se mantinham em condições precárias de subsistência em seqüela do racismo, subsidiado por meio da teoria da democracia racial preconizada por alguns sociólogos dos anos 1920 e 30 que, ao buscarem uma identidade nacional, consideraram a mestiçagem das etnias no Brasil um fator de degradação da “raça brasileira”. Em contraposição a esse ideário e inspirado na obra de Gilberto Freyre, o jornalismo negro fortaleceu os Movimentos Negros em uma perspectiva marxista que redefiniu uma série de lutas e conquistas contra ao modelo eurocêntrico de sociedade. É o caso do jornal *União*, dirigido pelo gaúcho João Cabral Alves que, em 1943 fundou a rede União dos Homens de Cor (UHC), mobilizada contra o preconceito de cor e a favor da elevação moral e cultural das pessoas negras. Na arte, expressões como o Teatro Experimental do Negro (TEN), foi o movimento de maior visibilidade no cenário nacional, cujo objetivo era “trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte” (NASCIMENTO, 2004, p.210). Nos anos de 1960 e 70 a juventude brasileira, influenciada pela cultura norte americana (Soul Music, estilo Black Power, luta pelos direitos civis, dentre outros), reivindicava a igualdade entre pessoas negras e brancas.

Entendemos por meio dos diversos movimentos sociais que sua formação política, seu engajamento em ações afirmativas e suas reivindicações fizeram ecoar as vozes silenciadas. Por outro lado, as desigualdades no Brasil foram (e ainda são) alimentadas e mantidas por meio das vertentes de dominação social e racial. Esta correlação de forças culmina na polêmica sobre a implantação das Cotas raciais.

2.2 O sistema de Cotas nas instituições de educação superior brasileiras

O sistema de Cotas na Educação Superior teve início nos anos 2000 e foi incorporado por várias universidades brasileiras, segundo Luiza de Barros Rozas (2009), cujos dados transcrevemos a seguir, cronologicamente ordenados.

Em 2003:

- Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ): de acordo com a Lei Estadual n. 4.151, de 04 de setembro de 2003 instituiu o sistema de reserva de vagas de graduação para alunos oriundos de escolas públicas ou autodeclarados pretos ou pardos.

Em 2004

- Universidade de Brasília (UnB): conforme está descrito em Análise do Sistema de Cotas para Negros na Universidade de Brasília³⁴ fez reserva de 20% de vagas para estudantes negros. Foi a primeira Universidade a implementar o sistema de cotas para afrodescendentes;

- Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP): Criou o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) por deliberação do Conselho Universitário, com duas frentes. Uma com isenção de taxas no vestibular para quem cursou o ensino fundamental e médio completo em escolas públicas, outra com 30 pontos extras para aqueles que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas;

Em 2005

- Universidade do Estado da Bahia (UNEB): por meio de ato administrativo interno, estabeleceu em 2005, 40% das vagas para alunos afrodescendentes oriundos de escolas públicas;

- Universidade Federal do Paraná (UFPR): destinou 25% de vagas para afrodescendentes autodeclarados e 20% para alunos oriundos de escolas públicas no ensino fundamental e médio;

- Universidade Estadual do Amazonas (UEA): destinou 60% das vagas para alunos oriundos do ensino médio público em Manaus e 4% para alunos indígenas em seus campi no interior do estado.

Na página eletrônica da Universidade de São Paulo encontramos dados sobre suas medidas de inclusão social, que passamos a relatar de forma sintética:

Em 2006 - Universidade de São Paulo (USP): Programa de Inclusão Social da USP (Inclusp), que não reserva cotas, mas amplia o acesso e a permanência dos estudantes oriundos de escola pública no ensino médio, negros, pardos e indígenas. Assim, a 30% dos aprovados no Vestibular da Fuvest são oferecidas três sistemas de bônus, de acordo com a nota do vestibular:

³⁴ Análise do Sistema de Cotas Para Negros da Universidade de Brasília Período: 2º semestre de 2004 ao 1º semestre de 2013. Disponível em http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/index/reatorio_sistema_cotas.pdf. Acessado em: 24/5/15

- 1) estudantes de escola pública recebem um bônus de até 12% na média final;
- 2) os que frequentaram o ensino fundamental e médio em instituições públicas podem receber o acréscimo de até 20% na pontuação final;
- 3) além dessas bonificações, os estudantes que no ato da inscrição se declararem pretos, pardos ou indígenas também recebem um acréscimo de 5% na nota.

Outro sistema usado é o Programa de Avaliação Seriada da USP (Pasusp), por meio do qual os estudantes do 2º ou 3º ano do ensino médio em escolas públicas podem realizar o exame seriado e ser bonificado com até 20% de acréscimo na nota obtida.

Nosso objetivo em trazer essas Universidades como amostra do período em que foram instituídas Ações Afirmativas nas mesmas é o de fazermos um paralelo sobre como essas ações foram efetivadas na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), lócus do nosso objeto de estudo.

CAPÍTULO 3

A INCLUSÃO DE PESSOAS NEGRAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)

Consideradas as condições de escolarização para pessoas negras no Brasil e as políticas de acesso dessas pessoas à educação superior no País, ambas tratadas nos capítulos anteriores, o terceiro e último capítulo propõe analisar tais condições e políticas no âmbito específico da Universidade Federal de Uberlândia.

Para tanto, a metodologia utilizada neste capítulo é a análise dos discursos dos sujeitos envolvidos no processo de reivindicação para a implantação das cotas desde 2003 até sua implantação em 2012, complementadas com dados coletados sobre as condições de acesso mediante as cotas raciais até o momento presente.

Os documentos utilizados para a análise são as atas do Conselho Superior Universitário, Portarias de Nomeação, Relatórios de Comissões, Regimento Geral, Relatórios de Comissões, Editais de Seleção da UFU e outras publicações que tratam do processo de adesão às cotas nessa instituição no período correspondente. Optamos por não tratar entrevistas devido à resistência encontrada quando buscamos acesso aos sujeitos envolvidos. Apesar das várias tentativas de contato e algumas respostas atendidas, o que tais sujeitos disponibilizaram foram exclusivamente os documentos escritos que ora apresentamos.

Os discursos analisados na perspectiva de Pierre Bourdieu (1998, p.129) consideram as propriedades formais das *trocas linguísticas* consideradas as condições sociais de sua produção, ou seja, “as posições ocupadas por seus autores no campo de produção”. Para o autor, “não existe uma ciência do discurso considerado em si mesmo e por si mesmo”. Portanto, consideramos para análise dos discursos contidos em nosso *corpus* documental, quatro aspectos para o uso do método desenvolvido por Pierre Bourdieu em *A economia das trocas linguísticas* (1998):

1 – **Formulação**: o discurso é “produto de um *compromisso* entre um *interesse expressivo* e uma *censura* constituída pela própria estrutura do campo onde o discurso é produzido e também circula”. (grifos do autor, BOURDIEU,1998, p.131)

Nosso *corpus* documental contém os discursos produzidos por funcionários da UFU, em sua maioria professores(as). Alguns são prescritivos e normativos, como as portarias, os regimentos e os editais, enquanto outros contém o que o(a) relator(a) considerou importante registrar sobre as opiniões elaboradas por parte dos membros dos conselhos ou comissões,

como é o caso das atas e dos relatórios. De acordo com a perspectiva de interpretação bourdieusiana, o cotejamento dessas fontes nos indicou o produto de um *compromisso* entre um *interesse expressivo* dos sujeitos envolvidos (e suas oposições) e uma *censura* constituída pela própria estrutura do campo acadêmico da UFU, onde o discurso é produzido e também circula. Os papéis sociais dos sujeitos envolvidos têm, nessa perspectiva, papel fundamental para o entendimento dessas formulações. Não é nosso objetivo evidenciar indivíduos, mas atitudes dos sujeitos que ocupam lugares mais ou menos legitimados no campo.

2 – **Censura**: “é a própria estrutura do campo que rege a expressão ao reger o acesso à expressão é à sua forma, e não uma instancia jurídica qualquer, especialmente arranjada para designar e reprimir a transgressão de um tipo de código linguístico”. (BOURDIEU, 1998, p.132)

Considerar a *censura* presente na estrutura do campo acadêmico da UFU é considerar como o próprio campo possibilita ou não que um discurso seja proferido, em determinado formato, para acesso a um público específico. Designa e reprime, desse modo, um código linguístico especial, dirigido ao público que o campo considera legítimo ao entendimento.

3 – **Retórica**: a língua especial (utilizada em um campo) encerra a heteronomia sob a aparência da autonomia. Ela é “incapaz de funcionar sem a assistência da linguagem comum, ela deve produzir a ilusão da independência lançando mão de estratégias de ruptura simulada, empregando procedimentos diferentes conforme os campos e, no interior de um mesmo campo, conforme as posições e os momentos”. (BOURDIEU, 1998, p.134)

Ao se utilizar da linguagem comum e não apenas da linguagem científica, os discursos do campo (UFU) dão a falsa ilusão de serem acessíveis ao público em geral, onde os sujeitos têm livre expressão. Esta ideia se reforça pelo fato dos documentos consultados estarem acessíveis na página eletrônica da instituição. Contudo, a interpretação dos mesmos está condicionada às especificidades do campo: as posições ocupadas pelos sujeitos dos discursos, os quais têm formação diferenciada e ocupam cargos e funções específicos; as disputas internas ao campo; os silenciamentos dissimulados por meio da aparente liberdade de expressão no *locus* de produção dos discursos (espaços esses que não são acessíveis ao cidadão comum, apenas aos membros dos colegiados e comissões). Tais especificidades têm significados que variam não somente de acordo com as posições ocupadas pelos sujeitos como também com as especificidades do momento de produção (condições políticas, partidárias, ideológicas, hierárquicas etc.).

4 - **Tom da evidência:** a *elevação* estilística “é aquilo através do que se anuncia que tal discurso é um discurso *autorizado*, investido, por força de sua conformidade, da autoridade de um corpo especialmente incumbido de assegurar uma espécie de magistério teórico. Ela é também o que faz com que certas coisas não sejam ditas, seja porque não têm lugar no discurso em forma, seja porque não encontram os porta-vozes capazes de lhes dar a forma adequada, ao passo que outras coisas acabam sendo ditas e ouvidas”. (BOURDIEU, 1998, p.150)

Autorizam-se, deste modo, alguns discursos em detrimento de outros, considerados menos relevantes ao campo, conforme as posições e os momentos de produção. Analisar os discursos sob essas perspectivas possibilita questionarmos os efeitos no uso de determinadas afirmativas ou negações. A forma dos discursos analisados, se pronunciados por determinados sujeitos em certos momentos, indicam os silenciamentos presentes nos próprios textos, visto que nem todos os porta-vozes estão autorizados a dizer todas as coisas. Então, determinados dizeres têm conotações diferentes se pronunciadas por determinados sujeitos, momentos e documentos. Acrescenta-se que os textos que compõe nosso *corpus* documental passaram pelo critério de seleção sobre *como* e *o que* deve ser público, mesmo porque o uso da língua *nunca é ingênuo* (grifos do autor, BOURDIEU, 1998, p.23).

Em resumo, “nunca se deve esquecer que as trocas linguísticas – relações de comunicação por excelência – são também relações de *poder simbólico* onde se atualizam as relações de forças entre os locutores ou seus respectivos grupos” (BOURDIEU, 1998, p.24), o qual analisaremos mais detidamente a seguir.

Por isso, propusemo-nos, neste trabalho, a analisar os discursos – trocas linguísticas – presentes no *corpus* documental para compreender as relações de forças entre os sujeitos da UFU (cotejados com os textos da legislação e de outras Universidades Federais brasileiras), consideradas como poder simbólico que ultrapassa a leitura ingênua dos respectivos documentos.

Para tanto, iniciamos nossa análise a partir do contexto de implantação da UFU (1950), a fim de entendermos a herança cultural desta instituição que pode ter influência sobre a cultura organizacional da instituição. Essa herança, para Bourdieu (1998, p.231), diz respeito à *ordem das sucessões* pelas quais os sujeitos que atuam em um campo estão dispostos. Embora o autor afirme que a transmissão da herança contribui de maneira absoluta e decisiva para a construção da identidade desse campo (UFU), ela pode ser perpetuada conforme os interesses dos grupos que as mantém, consciente ou inconscientemente, ou pode ser rompida, também por conta de outros interesses. É, pois, o entendimento dos jogos de

poder travados no campo que indicam a perpetuação ou rompimento com as culturas herdadas, como passamos a analisar.

3.1 Histórico de criação da UFU

A Universidade Federal de Uberlândia iniciou suas atividades na década de 1950, ocasião em que a cidade caminhava para a consolidação desse nível de ensino que servia como vitrine política e de propagação do discurso de inserção da cidade na modernidade, sendo polo acadêmico, saindo à frente de muitas cidades do próprio estado, referendando o poder político local. A UFU surge como fundação pública de Educação Superior. Foram criados cursos de graduação em faculdades isoladas, sendo os primeiros: o curso de Música (1957), a Faculdade de Direito (1959), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1960), a Faculdade de Ciências Econômicas (1963), a Faculdade Federal de Engenharia (1962) e a Escola de Medicina (1968).³⁵

Posteriormente, com as políticas educacionais do governo federal, decidiu-se que seriam integradas à Universidade de Uberlândia as cinco escolas existentes e a Escola de Medicina. Tal junção visava a fortalecer o ensino superior na cidade e ampliá-la para atender mais estudantes das regiões circunvizinhas e de todo o país. Em 14 de agosto de 1969, pelo Decreto-Lei n.762, foi criada a Universidade de Uberlândia (UnU). A ação seguinte rumo à federalização foi a adaptação do estatuto da UnU à Reforma Universitária de 1968 (Lei n.5.540), que resultou na criação de departamentos e centros de áreas em substituição às escolas e faculdades. Finalmente, em 24 de maio de 1978, foi sancionada a Lei n. 6.532, que transformava a UnU em Fundação Universidade Federal de Uberlândia. O projeto de federalização da UFU passou a consolidar a nova organização em departamentos e três Centros: Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); Ciências Humanas, Letras e Artes (CEHAR); e Ciências Biomédicas (CEBIM).

A criação da referida instituição coincide predominantemente com o período da Ditadura Militar. Nesse sentido, segundo Saviani (2008), foi um período de inúmeras transformações, sendo uma época que, para além de todos os tipos de repressões já conhecidas, evidenciou a concretização de um modelo econômico predominantemente, progressista e desenvolvimentista, o qual caminhava nos trilhos do ideário de Juscelino

³⁵ O Estatuto das Universidades Brasileiras foi promulgado pelo Decreto n.19.851, de 11 de abril de 1931, definiu em seu “Art. 5º - A constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências: I - congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras”.

Kubitschek (1956-1961), que trazia em seu discurso um crescimento nacional do país de “50 anos em 5”.

Nesse contexto, as mudanças educacionais de então, inclusive com a criação de muitas universidades brasileiras³⁶ atendiam às necessidades de uma mão de obra especializada, mediante ao processo acelerado de industrialização. Assim sendo, a educação se desenvolve concatenada com a ideia de progresso e mundialização do capital industrial, preparando profissionais para o mundo do trabalho que atendessem, justamente, aos interesses das indústrias instaladas no país, além de oportunizar uma formação superior para uma elite em evidência, reforçando o papel ideológico dos grupos no poder de ofertar as classes médias acesso e formação superior e potencializando, por meio dos cursos de medicina, engenharias e outros, a ascensão social e econômica e a manutenção do *status quo*. É nesse âmbito de transformações que o município de Uberlândia se insere e que os políticos locais se alicerçam a fim de buscarem a sua projeção no cenário nacional, por meio da garantia da instalação e consolidação do ensino superior no município.

Para compreendermos melhor esse processo histórico, recorreremos as reflexões contidas no livro *A UFU no imaginário social*, organizado por Coraly Gará Caetano³⁷ e Miriam Michael Cury Dib,³⁸ em 1988. Esse referencial aborda, ancorado em entrevistas e testemunhos, o contexto político, econômico e social da cidade de Uberlândia, bem como a influência de várias autoridades junto ao governo federal para a implantação da UFU. As autoras narram as mudanças ocorridas nos anos de 1950/1960 utilizando as impressões do Padre Durval Gomes Garcia:³⁹

Uberlândia, ali por volta dos idos de 50/60 apresentava um índice de crescimento e desenvolvimento material muito grande, já denotando o que seria posteriormente a cidade como um centro de atração de toda região. Como uma cidade que se desenvolvia muito rapidamente, seu aspecto material denotava níveis positivos. Entretanto, Uberlândia, do ponto de vista

³⁶ Nas décadas de 1950 e 60 foram criadas 28 universidades federais no País. (Conferir Anexo com a linha do tempo sobre a Criação de Universidades)

³⁷ Possui graduação pela Universidade de São Paulo (1973), especialização pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1975) e doutorado pela Unicamp (1994). Atualmente é PROFESSORA da Universidade Federal de Uberlândia, COM.DESCARTE ARQ.MUN. da , ALUNO CURSO DE DOUT. da Universidade Estadual de Campinas, TEC.ESPEC. EM PESQ. da Universidade Estadual de Campinas, TECN.ESPEC.EM PESQ. da Universidade Estadual de Campinas e PROFESSOR-PESQUISADOR da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Tem experiência na área de História. Atuando principalmente nos seguintes temas: Historia - Economia - Sociologia, mercado de trabalho-industria- tecnologia n, trabalhadores urbanos /politica econômica. (sic) Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/5259598594906383>> OBSERVAÇÃO: o livro ao qual nos referimos, não se encontra lançado no Currículo Lattes da professor.

³⁸ Não encontramos nenhuma informação sobre a co-autora.

³⁹ Foi padre na igreja católica na juventude, professor de universidade [?], vice-prefeito de Uberlândia [Gestão do Prefeito Zaire Rezende, 1985-88]. Reside em Uberlândia (MG), há vários anos desde a adolescência. (Fonte: Academia de Letras de Uberlândia)

da cultura, do ponto de vista da educação, mais especificamente, apresentava uma série de deficiências; o que existia nesse universo da cultura e da educação era muito reduzido; algumas escolas de contabilidade, cursos técnicos e os chamados cursos primários. A cultura universitária era inexistente e, de modo geral, o desenvolvimento das Letras, das Artes, passava pelo aspecto da pobreza. Então a cidade apresentava uma espécie de fenômeno de grande crescimento material e uma carência muito grande do ponto de vista da erudição, da cultura, das Letras das Ciências e das Artes.[...]Ao lado de ser um centro de fluxo e refluxo de toda a vida da região, incluindo Mato Grosso e sul de Goiás, Uberlândia teve influência na construção de Brasília. Há um aspecto histórico muito interessante que possibilitou isso. O término da estrada de ferro em nossa região era praticamente em Uberlândia. Todo produto manufaturado, industrializado de São Paulo chegava a Uberlândia pelos trilhos da antiga Mogiana e daqui era levado ao sul, ao norte, ao Mato Grosso através de caminhões. Isso criou um comércio muito grande e um grande centro de desenvolvimento comercial, o que se percebe, porque mesmo com o advento da indústria, Uberlândia ainda é uma cidade marcadamente comercial. E foi essa posição privilegiada de final de ferrovia, como uma espécie de boca de sertão, que possibilitou esse desenvolvimento material no início e, ao lado desse desenvolvimento as iniciativas relacionadas as Faculdades, impulsionando Uberlândia e permitindo que o crescimento não fosse um crescimento apenas material, unilateral. (Durval Garcia, entrevista gravada em 1988, apud CAETANO & DIB, 1988, p.8-10)

De acordo com as impressões de Durval Garcia, Uberlândia tinha, à época, uma posição geográfica privilegiada, sendo ponto de ligação com vários outros estados, o que veio viabilizar e acelerar o desenvolvimento econômico, tendo no setor comercial seu ponto forte e, para além, sendo um ponto de escoamento para os demais estados que a circundam, o que trouxe a possibilidade de um crescimento, o que era posto como ideologia nacional. Essa estruturação econômica da sociedade local, voltada ao comércio, vinha ao encontro da estruturação social nacional dividida em classes, ou seja, pobres e ricos, e conseqüentemente, marcada por privilégios para poucos em detrimento de muitos.

Na fala do entrevistado, percebemos o entusiasmo que envolvia grande parte da população da época. O crescimento almejado pode nos levar a inferir outros posicionamentos se relacionados à consolidação do município como polo de educação superior. Percebe-se assim que o ideário progressista promovia a melhoria da vida local por meio do desenvolvimento econômico e cultural que era proeminente e, para isso, colocava a exigência de uma formação qualificada, o que fomentava a necessidade de uma Universidade que contemplasse os interesses da elite local.

Portanto, como era de interesse da elite dominante e conseqüentemente da classe política, surge na cidade o movimento em busca de uma Universidade que até os dias atuais propicia capital cultural e social. Desta forma, unem-se os capitais econômico, cultural e

social para a legitimação do acúmulo de poder. Este acúmulo é garantido socialmente por meio da *distinção* causada por meio da posse de diplomas, como explica Bourdieu:

[...] na definição tácita do diploma, ao assegurar formalmente uma competência específica (por exemplo, um diploma de engenheiro), [o] efeito de imposição simbólica atinge sua máxima intensidade com os alvarás da burguesia cultural: certos diplomas [...] garantem, sem outras garantias, uma competência que se estende muito além do que, supostamente, é garantido por eles, com base em uma cláusula que, por ser tácita, impõe-se, antes de tudo, aos próprios portadores desses diplomas que, deste modo, são intimados a assenhorear-se realmente dos atributos que, estutariamente lhes são conferidos. (BOURDIEU, 2007, p.29-30)

Nesta perspectiva, consolidar o Ensino Superior em Uberlândia por meio de uma Universidade Federal era garantir maior capital social àqueles que já frequentavam as faculdades já existentes. O capital social é:

[...] um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, a vinculação a um grupo como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por ele mesmo), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 1998, p.67)

Constituem-se, nessa rede de ligações permanentes e úteis, a garantia do *status quo* dos grupos sociais que têm acesso ao Ensino Superior, independente da qualidade que esse pertencimento possa gerar na vida prática dos sujeitos e da comunidade. As ligações com a elite local são travadas desde a criação das faculdades. É o que se pode perceber por meio da entrevista de Jacy de Assis,⁴⁰ ao descrever como se deu a criação da Faculdade de Direito e a interferência da elite na tomada de decisões políticas:

⁴⁰ Jacy de Assis foi o fundador da Faculdade de Direito, falecido em 1995. Apesar de nascer mineiro, iniciou sua trajetória em Buriti Alegre/GO, onde foi vereador nomeado. Depois foi Constituinte Estadual e Deputado Estadual (Coligação). Vem residir em Uberlândia por conta da perseguição política que sofre por se opor ao Governador Pedro Ludovico e à mudança da Capital de Goiás para Goiânia na Assembleia. É na cidade que inicia sua carreira jurídica como advogado e promotor de justiça, até que se torna professor e o primeiro diretor da Faculdade de Direito. Entre 1967 e 1971, retorna a Goiás para ser Procurador Geral do Estado. Como processualista tem trabalhos reconhecidos a partir da coordenação do “Digesto de Processo” e da organização da “Escola de Processo do Triângulo Mineiro”. Seu grande acervo de obras jurídicas se encontra hoje na Sala Jacy de Assis da Biblioteca do campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia. Sobre a vida de Jacy de Assis, ver MIGUEL, Fuad. Jacy de Assis o Mestre, e 25 anos do Cursos de Direito da UFU. REVISTA DO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – v. 14, p. 491-498, 1985. (Fonte: PRIETO, Élisson Cesar. Os 50 anos da Faculdade de Direito no espaço e no tempo da Universidade Federal de Uberlândia. Revista da Faculdade de Direito de Uberlândia v. 38 - n.2: 383-406, 2010)

Então, lançamos no Fórum, em maio de 1959, a ideia da fundação da Faculdade de Direito. Fizemos uma propaganda pelas estações de rádio que havia na cidade e eu, o Ciro de Castro Almeida [juiz, posteriormente secretário da Faculdade], o Ciro Franco [advogado, posteriormente professor da Faculdade] e o Ademir dos Santos, em quinze dias, levantamos o dinheiro de que precisávamos para construir a Faculdade de Direito. **Toda a cidade** colaborou conosco, todo mundo nos deu 50 contos naquela época. Eu fiquei admirado de ver a colaboração extraordinária da cidade. (grifos nossos. Jacy de Assis, entrevista gravada em 1986, apud CAETANO & DIB, 1988, p.22)

Mas a quem exatamente Jacy de Assis se refere quando afirma que a cidade toda colaborou? Pois ao que é sabido por meio da atuação de Durval Garcia, quando na vice-prefeitura (1985-88), os distritos ainda viviam em situação precária e a máxima daquele governo municipal era melhorar as condições de vida das periferias. Mesmo porque é sabido que a criação das Universidades brasileiras teve o intuito de “atender” aos anseios das elites, em um primeiro momento e, após os anos 1950, intencionavam criar mão de obra qualificada.

Continua Jacy de Assis:

Fiz um trabalho com Tancredo Neves,⁴¹ Clovis Balbino e mais alguns amigos que me prometeram colaborar e dar seus nomes para “fazer cadeiras”. Depois, fui ao Rio de Janeiro, procurei o Rondon Pacheco,⁴² que era deputado federal, para nos ajudar a conseguir a Faculdade. Fui ao Ministério da Educação e Cultura e no gabinete do Dr. Jurandir Lopes, pedi a ele a Faculdade de Direito. Ele foi contra e protestou dizendo que era um absurdo querer fazer isso em Uberlândia porque havia uma em Goiânia e outra em Uberaba, não havia razão para criar outra Faculdade de Direito aqui. Ficamos calados enquanto ele falou, mas depois que ele falou bastante,

⁴¹ Tancredo de Almeida Neves, nasceu no dia 4 de março de 1910, em São João del Rei (MG). Advogado formado em 1932 pela Faculdade de Direito de Belo Horizonte (MG), no ano seguinte ingressou no Partido Progressista (PP), sendo eleito, em 1935, vereador em sua cidade natal. Com a extinção do PP filiou-se, em 1937, ao Partido Nacionalista Mineiro (PNM). Neste mesmo ano, com a implantação do Estado Novo pelo presidente Getúlio Vargas e o conseqüente fechamento dos órgãos legislativos do país, perdeu o seu mandato. No início de 1945, diante do enfraquecimento do Estado Novo, Vargas deu início a um projeto de reformas que incluía a reorganização dos partidos. As forças situacionistas se organizaram no Partido Social Democrático (PSD), criado em abril e ao qual Tancredo se filiou. Em outubro, Vargas foi derrubado por um golpe militar. Eleito para a Assembleia Legislativa de Minas Gerais, na legenda do PSD em 1947, Tancredo conquistou seu primeiro mandato de deputado federal 1950. No mesmo pleito, Getúlio foi eleito presidente da República e Juscelino Kubitschek governador de Minas Gerais. Empossado em fevereiro de 1951, em junho de 1953 licenciou-se da Câmara para assumir o Ministério da Justiça.

⁴² Rondon Pacheco fez sua carreira distante das fardas e patentes. Nasceu em Uberlândia em 31 de julho de 1919 e mudou-se para Belo Horizonte em 1937, onde ingressou na faculdade de direito. Foi presidente do Centro Acadêmico Afonso Pena, quando já participava da oposição ao Estado Novo. Começou na política partidária filiando-se à UDN (União Democrática Nacional), partido que ajudou a fundar, ao lado de Pedro Aleixo, em 1945. Na época, foi um dos signatários do Manifesto dos Mineiros, documento de contestação a Getúlio Vargas, que defendia o fim da ditadura do Estado Novo. Foi eleito deputado federal por Minas Gerais em outubro de 1950. Permaneceu no cargo até 1967, quando foi convidado a ocupar a chefia do Gabinete Civil da Presidência. Foi adepto do movimento político-militar que depôs João Goulart, em 1964. Mas, ao contrário da linha dura, fez parte do bloco parlamentar de sustentação à política de Castello Branco, grupo capitaneado pelos deputados da UDN Pedro Aleixo e Bilac Pinto. Foi, durante o governo de Castello, um dos responsáveis por editar a Constituição de 67. Fonte: Folha Uol, Disponível em: <
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/hotsites/ai5/personas/rondonPacheco.html>>

zangado e nervoso, o Rondon tornou a falar com ele. Ele continuou negando: “Eu não aceito isso, não concordo.” Aí ele se levantou, virou para Rondon e disse: “Pois bem, deputado Rondon Pacheco, eu vou lhe fazer uma proposta: quero fundar lá em Uberlândia a Faculdade de Engenharia. O senhor tem um projeto de lei no Congresso que cria uma Universidade no Rio Grande do Sul, o senhor aproveita e intercala, na emenda, a criação da Faculdade de Engenharia em Uberlândia. Se o senhor fizer isso, eu crio a Faculdade de Direito em Uberlândia”. Então o Rondon disse: “Faço isso amanhã”. Ele bateu a campainha, chamou uma moça lá e disse: “Você fica à disposição do Dr. Jacy aqui no Rio essa semana e dá a ele todos os papéis necessários para a criação de uma Faculdade de Direito em Uberlândia. Então assim nasceu a Faculdade de Direito no gabinete do Dr. Jurandir Lopes. Eu fiquei no Rio uma semana com essa moça e ela me ensinou a preparar todo material de que precisava e, em pouco tempo, o processo teve andamento rápido no tribunal.

[...] No dia seguinte, fui ao Palácio e pedi à secretária que marcasse uma entrevista minha com o Presidente. Ela disse para eu me sentar na sala e esperar um bocado para falar com ele. Sentei-me com alguns deputados que ali estavam e ficamos conversando. Passados uns vinte minutos ele me fez um sinal com a mão para que eu chegasse mais perto. Eu me aproximei e ela disse: “O senhor vai fazer o favor de sair da sala. No corredor tem uma sala número dois. O senhor entra e espera um pouquinho”. Eu fui e me despedi do pessoal todo, como se fosse embora e entrei na sala número dois. Quando eu estava descendo e, ao parar, um amigo meu de família de Muzambinho, que trabalhava com o Presidente, abriu a porta do elevador e me chamou para entrar. Cumprimentei-o e entrei no elevador. A porta abriu e o Presidente estava na minha frente. Fiquei surpreendido ao ver o Presidente me atender naquele momento no gabinete dele. Eu fui e disse: “Presidente...” Ao que ele me respondeu: “Presidente, não. Nós sempre fomos amigos e você vai me chamar de Juscelino, como sempre”. Eu me sentei e ele perguntou: “O que você está querendo?” Eu disse: “Juscelino, eu vim aqui trazer os papéis referentes à Faculdade de Direito e à Faculdade de Filosofia e vim pedir ao senhor para assiná-los”. Ele me disse: “Espere um pouquinho”. Foi à mesa dele e me mostrou: “Aqui está, na minha mesa, o decreto criando as duas Faculdades”. Assinou os dois decretos e disse: “Está em suas mãos o decreto criando as duas Faculdades de Uberlândia”. Eu saí de lá muito satisfeito, telefonei para cá comunicando que estava de posse dos decretos criando o Direito e a Filosofia. Então foi assim que a Faculdade nasceu. (Dr. Jacy de Assis. Entrevista gravada em 1986, apud CAETANO & DIB, 1988, p.22, 24, 26)

Evidenciam-se nesse relato os trâmites do jogo de poder entre cargos políticos, bairrismo (mineiros), influências e troca de favores. Nesse período, a grande maioria, senão todos os cargos políticos de Uberlândia, eram ocupados pela elite econômica ou intelectual que consistia em “uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento” (BOURDIEU, 1998, p.67), ou seja, privilégios daqueles que possuíam *capital social*. Tratando-se da criação de uma faculdade de Direito e outra de Engenharia, muito provavelmente beneficiariam o fortalecimento do *status quo* das próprias elites, visto que neste período, as pessoas pobres e negras viviam à margem dos

espaços educacionais, mais do que no tempo presente, como mostra a dissertação de Andréia Rosalina Silva:

Na memória dos entrevistados, permaneceu a percepção de que as transformações na cidade seguiam, na época, uma lógica de exclusão. [...] o depoente traça um retrato de segregação espacial, com recorte nitidamente racial, de Belo Horizonte, na década de 1950. Mostra também as estratégias que as classes populares usavam para dar o mínimo de escolaridade a seus filhos. É bom esclarecer que nesse período ainda não se fala em nível nacional da universalização da educação pública, embora já existissem políticas públicas educacionais com foco para os pobres e para os ricos. Para suprir o papel do Estado, os segmentos marginalizados buscavam formas de atender necessidades educacionais. (SILVA, 2010, p.72)

Então, se a UFU foi estruturada pela elite local, dentro de um sistema austero, consubstanciado nos anos 1960 por um Regime Militar, teve essa herança cultural. Isso, não somente na conjuntura local, mas reforçada por outras medidas em âmbito nacional que indicam uma política elitista para o acesso ao ensino superior nos anos 1950/60.

É o caso da promulgação da Lei n. 5.465, de 3 de julho de 1968, conhecida como Lei do Boi, que assim regimentava benefícios para a elite agricultora:

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

Essa lei nos possibilita entender como se processa, neste período, a criação de várias universidades no País e as condições de oferta de vagas, pois, além do apoio da oligarquia para a criação de muitas delas, de acordo com a Lei do Boi, os filhos dos proprietários de terra obtinham um bônus para garantir sua formação. Ou seja, aqueles que possuíam capital econômico, cultural e social eram beneficiários das vagas e, posteriormente, uma vez qualificado, teriam melhores condições para a manutenção do poder.

No caso de Minas Gerais, o sistema agrícola funcionava na seguinte perspectiva:

[...] uma exploração extensiva mais do que intensiva, em virtude de métodos rotineiros e financiamento pouco acessível ao agricultor, tem dado motivo a que a industrialização, no Estado, se processe com desequilíbrios e desajustes” (CBE. 1950, v.1, p. 130). Do passado escravista viria o “apego ao trabalho manual e na passividade diante

das vicissitudes da natureza, tão característicos da mão de obra escravizada” (Idem, p. 132). A exploração agrícola mais eficiente teria ocorrido nas zonas da Mata e Sul, em propriedades rurais mais organizadas que “expandiram suas áreas cultivadas progressivamente, à medida que as exigências dos mercados consumidores, Rio e São Paulo, aumentavam sua capacidade de absorção de produtos agrícolas” (Idem, ibidem). Nas grandes áreas de produção agrícola, em todo o estado, vítimas de escassez de mão de obra devido à migração para áreas industriais, de salários mais altos, aliava-se, também, o problema da inexistência de energia elétrica. Isso era explicado pela dispersão da população rural, pelo tamanho das propriedades e, principalmente, pela inexistência de uma entidade especializada no planejamento e realização da eletrificação rural, bem como de iniciativa particular efetiva voltada para essas regiões. Tal quadro “leva-nos a admitir que um programa dessa natureza só poderá ser realizado pelo governo, a suplementar essa iniciativa e a apoiar financeiramente cooperativas organizadas com esse objetivo especial (Idem, p. 140). (DE PAULA, 2012, p.3)

A Lei do Boi (1968) cotejada com o relato de Jacy de Assis e o contexto agrícola apresentado por Dilma de Paula (2012) nos possibilita entender como se dava a estruturação dos Cursos superiores em Uberlândia e, posteriormente, os mesmos serviriam como base para as Faculdades e Universidades.

Em síntese, sobre a criação da supracitada Instituição, encontramos na fala de Gladistone Rodrigues da Cunha Filho, ex-diretor da Universidade Federal de Uberlândia, no período de 1976-1980, a influência política como fator determinante desde a idealização até a federalização da mesma:

Ao nível político eu diria que o Dr. Rondon Pacheco e o deputado Homero Santos são os maiores responsáveis pela federalização da Universidade; ao nível de Ministério da Educação, seria o Edson Machado, porque, na prática, ele conseguiu criar uma série de coisas que no momento da federalização já não gerava aumento nas despesas e, em 1978, aprovar um projeto de lei que não aumentava as despesas era fácil, o difícil era aprovar um projeto de lei com aumento de despesas. Portanto o Edson Machado teve uma grande responsabilidade nesse processo, ele interpretou e permitiu ao Presidente nomear o Reitor e colocar a Universidade toda no orçamento da União. (Gladistone Rodrigues da Cunha Filho, entrevista gravada em dezembro de 1986, apud CAETANO & DIB, 1988, p.128)

É nesse contexto político acentuado pelo ex-diretor que fica perceptível, mais uma vez, o campo de poder que se estabelece entre os grupos sociais com alto capital social. Permeiam-se jogos de interesses, englobando particularidades políticas, sociais e econômicas, que propiciam o entendimento de uma herança cultural de ensino superior para poucos. Observa-se, no cotejamento dos discursos proferidos pelos políticos locais da época, o *poder simbólico* que se desdobrava no acesso ao ensino superior.

Considerando a premissa de Bourdieu, de que o discurso é “produto de um *compromisso* entre um *interesse expressivo* e uma *censura* constituída pela própria estrutura do campo onde o discurso é produzido e também circula”. (BOURDIEU,1998, p.131), entendemos as entrevistas concedidas às historiadoras CAETANO & DIB (1988) como contribuições dos fundadores à historização da UFU. Em outras palavras, são memórias que os sujeitos envolvidos com a criação da Universidade quiseram perpetuar. Obviamente, não temos a ingenuidade de tomá-las como verdades, mas entrecruzadas com a legislação e outras pesquisas sobre a época, possibilitam-nos o entendimento ora exposto.

Nessa perspectiva, observamos por meio do que no foi exposto, que o interesse na criação e ingresso na Universidade era voltado a formar alguns profissionais necessários ao aparelho do Estado e às necessidades da elite local, como advogados, engenheiros, médicos, dentre outras, visando, conseqüentemente, à manutenção do capital social aos herdeiros de grupos que já detinham esse capital. Tal análise é reforçada, ainda, porque não encontramos indícios de ocupação com os grupos sociais pobres e negros.

Como já tratamos na Introdução deste trabalho, o Estado assume a característica de “detentor de uma espécie de metacapital, com poder sobre os outros tipos de capital e sobre seus detentores” (BOURDIEU,1996, p.99), seja com a Lei do Boi (1968) ou com a lei de Reforma Universitária, em pleno Regime Militar, como se pode observar por meio da ocupação de cargos de alto escalão ou autonomia concedida àqueles que detêm o maior capital cultural:⁴³

Art. 16. A nomeação de Reitores e Vice-Reitores de universidades, e de Diretores e Vice-Diretores de unidades universitárias e de estabelecimentos isolados de ensino superior obedecerá ao seguinte:

I - o Reitor e o Vice-Reitor de universidade federal serão nomeados pelo Presidente da República e **escolhidos entre professores dos dois níveis mais elevados da carreira ou que possuam título de doutor**, cujos nomes figurem em listas tríplexes organizadas pelo respectivo colegiado máximo, ou outro colegiado que o englobe, instituído especificamente para este fim, sendo a votação uninominal. (grifos nossos. BRASIL,1968)

Mantêm-se, assim, o poder nas mãos dos já detentores de poder, aqueles com maior capital social e cultural, que controlavam a educação na época. Isso era ratificado pelo Estado, uma vez que a escolha do dirigente dos seguimentos de formação tinha que estar de acordo com a consideração final do presidente, ou seja, o braço invisível do domínio.

⁴³ No sentido atribuído por Pierre Bourdieu, já mencionado na Introdução deste trabalho: “o conhecimento, as habilidades, as informações etc., correspondente ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família, e pelas instituições escolares, [sob a forma de] estado institucionalizado, sancionado pelas instituições, como os títulos acadêmicos”. (THIRY-CHERQUES, 2006, p.38)

De acordo com Bourdieu (2011, p.206), o campo político (neste caso em relação direta com o campo acadêmico), podia ser descrito como um jogo no qual o que está em disputa é a imposição legítima dos princípios de visão e divisão do mundo social. Nessa perspectiva, temos a figura de Rondon Pacheco, um visionário político e elitista, que se projetou no cenário nacional por sua atuação na época da repressão militar. Como reconhecimento local, citamos uma avenida e o teatro que leva seu nome, bem como seu busto erguido na Universidade.

Ressalta-se que o busto foi retirado, como foi noticiado no Correio de Uberlândia,⁴⁴ apresentando no seu texto para além desse ato, a reivindicação, de fevereiro de 2010, em que o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), por meio da carta 038/2010, requereu ao ex-reitor Alfredo Júlio Fernandes Neto, a retirada das homenagens a Rondon Pacheco e ao ex-ditador Costa e Silva. Tal ato partiu da comunidade estudantil, o qual entendemos como um ato político em repúdio à participação ativa do homenageado em um período histórico que tolhia todos os direitos contrários aos que estavam no poder.

O Estado em Regime Militar acata, neste sentido, o apoio da oligarquia e a beneficia, em uma condição de supremacia e dominação pois,

[...] não é uma sociedade natural, conforme a natureza eterna do homem, mas uma sociedade historicamente, determinada, caracterizada por certas formas de produção e por certas relações sociais; e, portanto, o Estado – enquanto comitê das classes dominantes – em vez de ser a expressão da exigência universal e racional, é ao mesmo tempo a repetição e o fortalecimento de interesses particularistas. (BOBBIO, 1987, p.22)

Compreender o papel supremo e regulador do Estado durante o Regime Militar como um organismo que estabeleceu as relações nele imbricadas faz-nos entender a manutenção, por décadas, da exclusão de pessoas negras nessas instituições, pois fica evidente como as relações de classe se respaldavam e eram garantidas dentro das mesmas. Compreendemos também como as universidades, principalmente no período ditatorial, privilegiavam os interesses das famílias abastadas. O discurso do Plano Institucional de Desenvolvimento da UFU (2010-2015) indica essas características em sua criação:

[...] suas elites econômicas, intelectuais e políticas tiveram força para reivindicar o status de cidade universitária, dando incentivos ao projeto de criação de cursos superiores. Tal possibilidade tornou-se viável com os

⁴⁴ Ver em: Correio de Uberlândia, 11 de abril de 2015. Disponível em: <http://www.correiodeuberlandia.com.br/colunas/pontodevista/o-busto-de-rondon-pacheco-na-ufu/>. Acessado em 10/01/16.

governos do período de ditadura militar e, mais especificamente, pela capacidade dos investidores locais adequarem-se às políticas geo-regionais do poder central, articulando-se aos interesses locais. (UFU, 2010-2015, p.9)

A equipe gestora da UFU assume, assim, que as elites locais, os grandes produtores rurais que compunham a nata política da época, queriam seus filhos “doutores” (como são vulgarmente chamadas as pessoas “estudadas”, principalmente graduadas em direito, medicina, engenharias) e para isso não mediam esforços e nem recursos. Assim sendo, compreendemos que os políticos, como parte integrante desse sistema elitista desde sua criação, pré-determinaram a clientela da instituição, inclusive atrelando tais interesses à ideia de inserção da cidade como polo universitário de Minas Gerais.

Ao buscarmos entender as relações de força constituídas entre os agentes engajados a partir da criação da UFU, reconhecemos a herança cultural oligárquica que fez desse espaço um lugar com um potencial seletivo excludente dos não detentores de certos capitais. Em outros espaços geográficos, tais características se assemelham, o que aponta as culturas escolares como corresponsáveis pela exclusão social:

Sem dúvida, a causa principal das dificuldades de igualdade de oportunidades se deve, de início, às desigualdades sociais e culturais situadas fora da escola. O mundo escolar se liga tanto a esta interpretação, que se isenta de toda responsabilidade na reprodução das desigualdades escolares; e depois, existem suficientes êxitos excepcionais para que a crença nesse princípio de justiça se mantenha. Entretanto, está claro que, há uma dezena de anos, a pesquisa sociológica demonstra que uma parte dos fracassos de igualdade de oportunidades pode ser atribuída ao funcionamento da própria escola. (DURUBELLAT, 2002). A denúncia das desigualdades sociais não é suficiente e o funcionamento da própria escola é colocado em questão. (DUBET, 2008, p.384)

Por isso, questionamos o funcionamento da UFU, onde “a denúncia das desigualdades sociais não é suficiente e o funcionamento da própria escola é colocado em questão”. (DUBET, 2008, p.384). Na década de 1980, por sua vez, quando o Regime Militar entra em declínio, a UFU era uma referência regional em excelência educacional, segundo o discurso de seus próprios membros:

Assim, pela tendência cosmopolita e pelo crescente aporte de recursos financeiros, a UFU, antes vinculada à interesses políticos e econômicos estritamente locais, **pode caminhar rumo à emancipação e consolidar-se, no decurso dos anos de 1980**, como uma referência regional em excelência educacional e em vivência democrática. Exemplo disto foi o surgimento das entidades representativas de docentes, estudantes e técnicos-administrativos, bem como o apoio e a participação da comunidade universitária nas lutas pela redemocratização do país. (Grifos nossos. UFU, 2010-2015, p.11-12)

O texto justifica uma “vivência” democrática por meio do surgimento das entidades representativas, quando, segundo Bourdieu, é preciso analisar o interior do campo e a atuação dos sujeitos nesse para conhecer *como* ele atua e *a quais interesses ele atende*. Não basta, pois, existirem colegiados e entidades representativas, há que se conhecer sua atuação para saber sua intencionalidade. Sendo assim, justificar os fins pelos meios, ou seja, dizer da democracia é, como outras vezes já foi dito aqui, mais um modo de formular um “*interesse expressivo* em meio a uma *censura* constituída pela própria estrutura do campo onde o discurso é produzido e também circula”. (BOURDIEU,1998, p.131)

Seguiram-se, assim, outras conquistas, como a aprovação, em 1998, do novo Estatuto e, em 1999, do Regimento Geral, que alterou a organização e a dinâmica de funcionamento institucional, especialmente pela criação de Unidades Acadêmicas.

A excelência educacional foi legitimada aos olhos de uma elite herdeira de alto capital social, com histórico acesso ao ensino superior, que a “criou” e a concebeu como um organismo voltado a atender a manutenção do *status quo*. Mesmo sendo a Universidade um órgão público, não agrega todos indiscriminadamente, mas somente uma parcela da sociedade. Tal situação não é exclusiva da implementação da UFU, mas uma realidade de várias universidades públicas que não aderiram ao sistema de cotas sociais e raciais, como apresentado no capítulo dois.

Compreendemos que essa elitização do ensino superior é mais um elemento para a segregação que se mantém em vários campos sociais. Entendemos, todavia que as políticas públicas suscitadas durante os governos populares nos mandatos dos presidentes Luís Inácio Lula da Silva (2003-10) e Dilma Rousseff (2011-14), quebraram esse paradigma com a proposta de expansão do ensino superior e a inserção dos excluídos. Como essas políticas transitaram no âmbito da UFU é o que passamos a analisar, orientando-nos pelo seguinte questionamento: caso as Cotas não fossem amparadas por lei, poderiam ser ainda mais postergadas ou até mesmo cair no esquecimento?

3.2 Programas de acesso ao Ensino Superior na UFU

O primeiro programa da UFU a promover acesso diferenciado do tradicional exame vestibular foi o Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior (PAIES), instituído em 1997 como um processo seletivo de ingresso, “realizado por meio de uma avaliação seriada do aprendizado dos conteúdos programáticos da 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio”.

Segundo a dissertação de Zeli Oliveira (2006), a criação do PAIES explicitou um novo modelo de acesso que aproximou o Ensino Superior e o Ensino Médio em uma parceria entre a UFU e a 40ª Superintendência de Ensino de Minas Gerais. Contemplou, assim, alunos(as) provenientes das redes estadual, municipais e particular do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e demais regiões próximas. Ele foi organizado em subprogramas aos quais os(as) alunos(as) aderiam voluntariamente ao ingressar no 1º ano do Ensino Médio e fazia, consecutivamente, as provas ao final de cada ano letivo.

Neste período, algumas Universidades brasileiras promoveram acirrados debates em nível nacional em favor das cotas raciais, como já apresentamos no capítulo dois. No campo da UFU, surgem as primeiras reivindicações promovidas por professores que defendiam a inserção de pessoas negras na Instituição. Esses, em 2003, levam suas reivindicações ao CONSUN com a proposta de adesão às Cotas por parte da Universidade e a exigência de que o Conselho Diretor desenvolvesse estudos relevantes para que as mesmas fossem aprovadas, como analisaremos mais adiante.

Em 2008, embora ainda não fossem aprovadas as cotas raciais, o PAIES foi substituído pelo Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior (PAAES),⁴⁵ “visando ampliar os níveis de inclusão social e de democratização do ingresso no ensino superior na UFU”. (CONSUN-UFU, Resolução n.20/2008) Segundo seu Art. 4º, poderiam “participar do Programa estudantes que, comprovadamente, cursaram os últimos quatro anos do ensino fundamental e que estejam cursando o ensino médio na escola pública”. A esses, foram reservadas 25% das vagas de cada curso de graduação. Mesmo com este diferencial social, não havia reserva de vagas para pessoas negras.

A partir de 2011, a UFU aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU), cujas características já apontamos no capítulo anterior. A adesão aconteceu por etapas, para que os cursos fizessem adaptações ao novo processo seletivo. Na primeira edição, foram ofertadas 312 vagas de graduação distribuídas em 12 cursos, sendo nove deles localizados em campus fora de sede, como mostra a tabela a seguir:

⁴⁵ A Resolução n. 19/2008, do Conselho Universitário, extingue o PAIES e a Resolução n. 20/2008, do Conselho Universitário, institui o PAAES.

Figura 5 – Oferta de vagas da UFU pelo Sistema de Seleção Unificada - SiSU - Edição 1º/2011

CURSOS OFERTADOS:

A Universidade Federal de Uberlândia disponibilizou no SiSU 312 vagas de 9 cursos de graduação: Estatística, Física, Física de Materiais, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.

Curso	Turno	Vagas	Modalidade	Cidade
Física	Noturno	30	Licenciatura	Ituiutaba
Geografia	Diurno	26	Bacharelado	Ituiutaba
Geografia	Noturno	30	Licenciatura	Ituiutaba
História	Noturno	20	Licenciatura	Ituiutaba
Matemática	Integral	15	Bacharelado	Ituiutaba
Matemática	Noturno	30	Licenciatura	Ituiutaba
Pedagogia	Integral	26	Licenciatura	Ituiutaba
Química	Noturno	30	Licenciatura	Ituiutaba
Química	Integral	15	Bacharelado	Ituiutaba
Estatística	Noturno	15	Bacharelado	Uberlândia
Física de Materiais	Integral	30	Bacharelado	Uberlândia
Letras	Matutino	45	Licenciatura	Uberlândia

Fonte: Página Eletrônica da UFU

No processo seletivo de 2012, por sua vez, foram disponibilizadas 1.789 vagas, ou seja, quase seis vezes mais do que no ano anterior, distribuídas em 75 cursos de graduação, sendo 16, localizados no *Campus* de Ituiutaba, 03, em Monte Carmelo, 03, em Patos de Minas; e na cidade de Uberlândia, 02, no *Campus* de Educação Física, 38, no *Campus* Santa Mônica e 13, no *Campus* Umuarama. (Anexo)

Apesar da progressiva adesão ao SiSU, os dois primeiros editais não mencionaram nenhum tipo de benefício que favorecesse a inclusão social. Foi somente a partir do terceiro edital (2013) que o sistema de Cotas passou a ser definido, de acordo com o número de vagas oferecido pelo curso, especificada como no exemplo que segue:

Figura 6 – Oferta de vagas da UFU pelo Sistema de Seleção Unificada - SiSU - Edição 1º/2013

Ordem Numérica	Curso de Graduação em	Grau	Turno	Vagas	Sistema de Cotas				AC
					RI		IR		
					PPI	OC	PPI	OC	
1	Educação Física	B / L	I	30	3	2	3	2	20
2	Fisioterapia	B	I	22	3	1	3	1	14
<p>4.2.1. Cidade de Uberlândia (MG): Campus Educação Física (Cursos: 2; Vagas: 52)</p> <p>B = Bacharelado L = Licenciatura D = Diurno I = Integral N = Noturno M = Matutino V = Vespertino</p> <p>Sistema de Cotas : Candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. RI = Renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos; IR = Independente de renda; PPI = Candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas; OC = Outros Candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas AC = Ampla Concorrência</p>									

Fonte: Edital n.15B, de 28 de dezembro de 2012.

Observa-se, a partir dos dados apresentados, que, somente após a promulgação da Lei n.º 12.711/2012, as Cotas são definidas nos sistemas seletivos utilizados pela UFU e adequados à sua normativa, tanto pelo SiSU, como por meio do vestibular convencional, para ingresso em 2013. Assim, ainda em processo de adesão ao SiSU, alguns cursos permanecem oferecendo diferentes sistemas seletivos para ingresso no primeiro semestre do ano letivo de 2013:

- 1 - Grupo PAAES - Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior, 3ª Etapa do subprograma 2010/2013;
- 2 - Grupo SiSU - Sistema de Seleção Unificada – edição 1º/2013;
- 3 - Grupo CHE – Cursos que exigem Certificação em Habilidades Específicas, apresentadas na imagem que segue:

Figura 7 - Oferta de vagas da UFU pelos cursos que exigem Certificação em Habilidades Específicas - Edição 1º/2013

2.2. Cidade de Uberlândia (MG): Cursos do grupo CHE (Cursos: 9; Vagas: 226)

Ordem Numérica	Curso de Graduação em	Grau	Turno	Vagas	PAAES	Enem/UFU	
						Cotas	AC
1	Arquitetura e Urbanismo ¹	B	Integral	35	9	9	17
2	Artes Visuais ¹	B / L	Integral	40	10	10	20
3	Artes Visuais ¹	B /L	Noturno	40	10	10	20
4	Dança ¹	B	Integral	20	5	5	10
5	Design ¹	B	Integral	35	9	9	17
6	Música ^{1,2}	B / L	Integral	25	7	6	12
7	Teatro ¹	B / L	Integral	6	6	0	0
8	Teatro ¹	L	Noturno	5	5	0	0
9	Tradução ¹	B	Noturno	20	5	5	10
B = Bacharelado; L = Licenciatura.							
¹ Curso que exige Certificação em Habilidades Específicas.							
² Bacharelado e Licenciatura – Habilitação em Canto e/ou Habilitação em Instrumento: (Flauta Doce, Flauta Transversal, Percussão, Piano, Trombone, Trompete, Viola, Violão, Violino, Violoncelo)							

Fonte: Edital n.15/1, de 28 de dezembro de 2012

Para ingresso no segundo semestre do ano letivo, com vestibular convencional em duas etapas, foram ofertadas para 2013, 1.523 vagas em 47 cursos, distribuídos por todos os *campi*, em três modalidades:

Modalidade 1 – Escola Pública/Pretos/Pardos/Indígenas/igual ou menos de 1,5 Salário Mínimo;

Modalidade 2 – Escola Pública/igual ou menos de 1,5 Salário Mínimo;

Modalidade 3 – Escola Pública/Pretos/Pardos/Indígenas/ independente de renda;

Modalidade 4 – Escola Pública/ independente de renda;

Modalidade 5 - Ampla Concorrência.

A Universidade Federal de Uberlândia traça, assim, caminhos para a institucionalização de uma política de ações afirmativas. Além das Cotas, outros investimentos foram conquistados, como a inclusão de conteúdos e atividades curriculares relacionadas com a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (presenciais e à distância), na Escola de Educação Básica (ESEBA) e na Escola Técnica de Saúde (ESTES).

Para termos uma dimensão da oferta geral da UFU, no início de 2013, a Universidade contava com 32 unidades acadêmicas com 68 cursos de graduação, 37 programas de pós-graduação que oferecem 33 cursos de mestrado acadêmico, 04 cursos de mestrado profissional e 19 cursos de doutorado, atuando em diversos *campi*, distribuídos nas cidades de Uberlândia, Ituiutaba, Patos de Minas e Monte Carmelo. (PORTAL UFU, 2009)

Observamos, diante do exposto, que as políticas federais interferiram diretamente nas decisões da UFU no que tange à ruptura com um sistema arcaico e conservador. É sabido, no entanto, que essas transformações educacionais, não foram atos isolados do governo visando a inclusão social e racial, mas são fruto de um processo reivindicatório de ações afirmativas e movimentos sociais organizados.

Apresentados os dados gerais sobre a institucionalização de uma política de ações afirmativas na UFU, passamos a analisar o perfil da referida Universidade no intuito de compreender o papel das ações afirmativas neste contexto. Para tanto, buscamos, parafrazeando Pierre Bourdieu (1974, p.63), entender as relações de força constituídas entre os agentes engajados na perspectiva do capital simbólico, o que significa conhecer o que foi acumulado no curso das lutas anteriores e orienta as estratégias ulteriores. Para tanto, analisamos os documentos selecionados (atas, resoluções, portarias) nos quais se encontram os discursos dos sujeitos envolvidos, considerando-se, para tanto, os papéis que desempenham no campo político.

3.3 Ações Afirmativas na UFU em favor das Cotas Raciais

Como aconteceu em outros espaços no País, as ações afirmativas na UFU estão inseridas em um contexto de lutas sociais que se processa em esfera nacional. Sendo ela um espaço público de construção de conhecimento, tem o dever constitucional de primar pela formação cidadã e pelo acesso democrático de todos os segmentos sociais em seus diversos cursos. Entretanto, como observamos, ela caminha a passos lentos em relação a outras

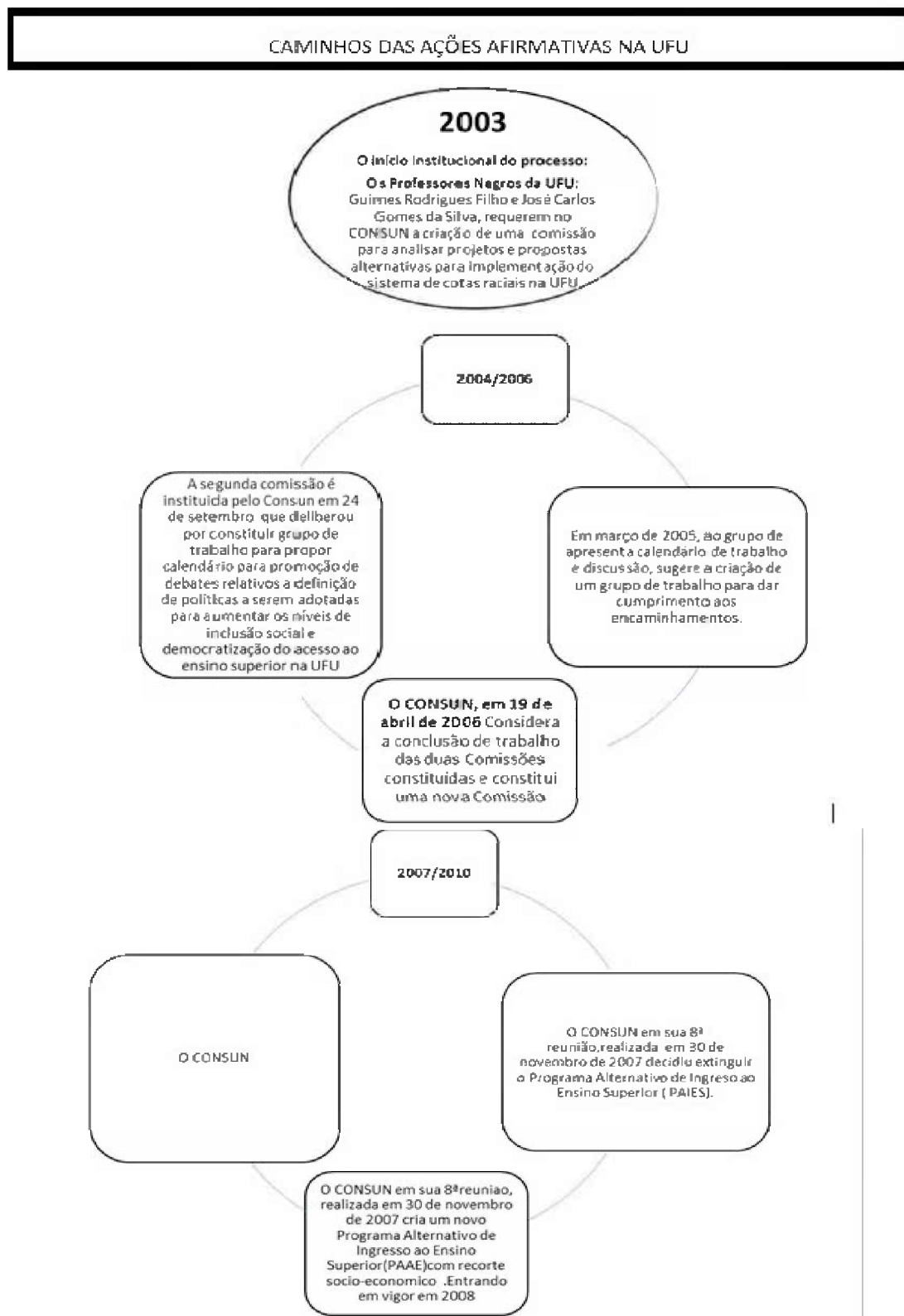
Instituições Federais de Ensino Superior, mesmo que atualmente atenda à legislação posta na efetivação das Cotas étnicas e à Educação das Relações Étnico-Raciais.

Pensar em Cotas, nesse contexto, é refletir sobre o tema ancorado na conjuntura brasileira e em como a legislação do Estado planejou sua efetivação, qual a intencionalidade que o mesmo empregou em seu texto e quais os sentidos de sua efetivação. Mesmo que as políticas sociais sejam fruto de reivindicação das ações afirmativas, na execução das mesmas no contexto da UFU, questionamos: qual o papel das Ações Afirmativas para a conquista do direito equitativo de acesso ao Ensino Superior no caso da Universidade Federal de Uberlândia?

Diante das duas situações, da lei de Cotas Raciais e da Lei do Boi, que são, ao mesmo tempo, intencionais e includentes, percebemos, mesmo em contextos diferentes, seu objetivo de afiançar ou garantir vagas para um determinado grupo. Contudo, não temos conhecimento sobre resistência ao acato da Lei do Boi, destinada ao grupo de agropecuaristas da região. Ao contrário disso, a Lei de Cotas, voltada a atender à equidade de uma camada da sociedade historicamente excluída, enfrentou polêmica e longas discussões.

A inserção das Cotas Étnicas na UFU, assim como todo processo que envolveu a mesma, foi um procedimento que abarcou acirrados questionamentos e debates internos, evidenciados em atas, portarias e resoluções, que indicam oposições e reivindicações de um processo que custou a ser desencadeado, como observamos a partir da Ata da 4ª Reunião do Conselho Universitário CONSUN, de 2003. Para um panorama geral do que transcorreu entre a primeira reivindicação (2003) até a adesão às Cotas (2012), segue Organograma que elaboramos especialmente para esse fim:

Figura 8 – Organograma das Ações Afirmativas na UFU



Na Ata da 4ª Reunião do Conselho Universitário CONSUN, de 2003⁴⁶, consta um *Comunicado dos professores negros da UFU, membros do Conselho Universitário*, feito pelos professores Guimes Rodrigues Filho⁴⁷ e José Carlos Gomes da Silva.⁴⁸ Neste documento, eles requerem um posicionamento da Universidade em relação às Cotas raciais. O texto ressalta que as Cotas eram uma realidade na Universidade de Brasília (UnB), onde, naquela data, 20% das vagas eram destinados a discentes negros, bem como já estava em estudo incluir pessoas indígenas. Ele indica que ações afirmativas estavam em curso por parte de um grupo de professores e deixa evidente a intencionalidade desse em efetivar, na UFU, a inclusão social com recort racial para atender pessoas negras, no que a UnB era pioneira, em se tratando de Universidade Federal.

Em sua argumentação, o texto pontua que a Universidade Estadual do Rio de Janeiro também havia, nesse mesmo ano, tomado medida semelhante à UnB, assim como a UFMG que, através de seu Conselho Universitário viera publicamente assumir o compromisso voltado à inclusão de pessoas negras no Ensino Superior.

O texto dos professores ressalta, ainda, a urgência em se romper com os ranços escravocratas, bem como a disparidade existente entre pessoas brancas e negras em se tratando de acesso ao Ensino Superior, no qual as pessoas negras, na época, ocupavam aproximadamente apenas 2% das vagas.

⁴⁶ Ata da 4ª reunião/2003 do Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em <http://www.reitoria.ufu.br/Atas/ataCONSUN-2003-4.pdf>. Acessado em 02/02/16.

⁴⁷ Possui graduação em Química pela Universidade de São Paulo (1982), mestrado em Química pela Universidade Federal de São Carlos (1988) e doutorado em Química pela Universidade Federal de São Carlos (1997). Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Na pesquisa atua em reciclagem de resíduos poliméricos industriais e urbanos. Na extensão desenvolve uma série de projetos de inclusão sócio-cultural-racial, através da cultura afro-brasileira, de crianças, adolescentes e adultos com financiamento do Ministério da Cultura/PETROBRAS, Prefeitura de Uberlândia e PROEX-UFU. Desde 2006 é coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFU (NEAB-UFU). No NEAB coordena o grupo de estudos em cultura afro-brasileira com ênfase na Capoeira Angola. Em 19/12/2008 recebeu o título, da Câmara dos Vereadores, de Cidadão Honorário de Uberlândia. Orientou em 2009 as alunas vencedoras do I Prêmio Sunivil de Inovação na categoria ecologia. Foi coordenador e bolsista do subprojeto História e Cultura Afro-Brasileira do Programa PIBID/UFU-CAPES de 2010 a 2014. Orientou a primeira Tese de Doutorado no Brasil sobre A Bioquímica e a Lei Federal 10.639 de 2003 que obriga o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis da educação brasileira. É bolsista do MEC/FNDE Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica desde 2014. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4786434E5>. Acessado em: 02/02/16.

⁴⁸ Possui graduação em Bacharel Em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983), mestrado em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (1990), doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e pós-doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Foi professor da Universidade Federal de Uberlândia no período 07/1994 a 10/2008. Atualmente é professor Associado IV da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP, Campus Guarulhos). Tem experiência na área de Antropologia, com ênfases em Antropologia Urbana e Antropologia da Música, atuando, principalmente, nas seguintes temáticas: cultura afro-brasileira; música popular; musicalidades afro-brasileiras, juventude, segregação urbana; educação e relações etnicorraciais. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4785739E2>. Acessado em 02/02/16.

Ao tratar do Movimento Negro, o *Comunicado* referenda um debate público, ocorrido em convênio com a Prefeitura Municipal de Uberlândia, e assinala que na ocasião não havia nenhum representante docente, discente, técnico administrativo ou representante da comunidade negra da UFU compondo a mesa, o que, de acordo com os autores, descaracterizava o debate democrático da academia, mediante o confronto de ideias, o que poderia gerar novas discussões e questionamentos na busca de um consenso permeado pelo diálogo.

Nesse caso específico, em que a pauta é voltada à educação e, ao mesmo tempo, à negação da igualdade de oportunidades, a luta que permeia as ações do Movimento Negro é a busca ao direito da mesma, o que, conseqüentemente, gera antagonismos, pois “aqueles que, num estado determinado da relação de força, monopolizam (mais ou menos completamente) o capital específico, fundamento do poder ou da autoridade específica característica de um campo, tendem a estratégias de conservação”. (BOURDIEU, 1983b, p.2)

Diante do que nos expõe Bourdieu, entendemos que a não participação de integrantes negros na referida discussão, durante debates ocorridos na Prefeitura Municipal, fez parte de uma estratégia manipuladora de conservação de poder, pois se não há a voz dos maiores interessados, como analisar os dois lados? Como não pensar na sobreposição de poder? Prevalece, então, a máxima de deixar como está?

Tal ocorrência no texto escrito por *professores negros* que reivindicam as Cotas raciais dão indício de que o fato ocorrido na Câmara Municipal teve a intencionalidade de descaracterizar o processo de luta por educação empregada pelo Movimento Negro em todos os segmentos. Por integrarmos uma sociedade de preconceitos arraigados e velados, que tem consciência da contribuição que as pessoas negras na constituição do País, embora não a legitime, negar-lhes uma educação formal e deixar a situação como está, ou seja, uma discussão que não agrega todas as partes do que está em questionamento, é o mesmo que reconhecer sua existência sem saber como, para quem ou para o quê.

Um contra discurso que o *Comunicado* traz às possíveis argumentações contra as Cotas que poderiam ocorrer durante a reunião do Conselho Universitário, onde estava sendo exposto o documento, é incluir a conclusão de um professor da Universidade de São Paulo (USP). Segundo aquele, seria o caso de “deixar [a situação das pessoas negras] do jeito que está para ver como que fica”. Para os autores do *Comunicado*, isso significava “racismo à brasileira”, ou seja, que esse tipo de afirmativa incita a perpetuação do racismo, a discriminação e a submissão de pessoas negras no País, reforçando assim que o processo de exclusão tem

intencionalidades e perpassa, sem sombra de dúvidas, pelo escasso acesso à Educação Superior.

Ao se utilizar da argumentação de um professor de uma universidade altamente conceituada no País, o *Comunicado*, ao mesmo tempo em que indica a amplitude do debate nacional, esquiva-se de expor seus pares no campo (UFU), mesmo que isso seja um indicativo de que conclusões semelhantes poderiam partir dos colegas de Conselho.

Sendo o sujeito em questão um docente universitário, subentendido como um conhecedor da realidade e formador de opiniões, sua conclusão evidencia as contradições que sustentam o debate acadêmico ao incorporar o que é imposto socialmente. Expor debates como esse indica a primazia da democracia universitária, reforça e dá subsídio para entender as dicotomias existentes e negadas no campo acadêmico.

A argumentação contra as Cotas é evidenciada no *Comunicado* quando esse se refere ao livro comemorativo dos vinte e cinco anos da UFU. Segundo os autores, nele consta que as cotas não resolvem a inclusão das pessoas negras das camadas mais pobres no ensino superior, já que os mesmos, na sua maioria, são de escolas públicas e que as mesmas se encontram em condição de abandono. Desta vez, o discurso do professor da USP ecoa nos documentos da UFU: “deixa como está para ver no que dá”.

Evidencia-se no *Comunicado* apresentado pelos professores negros da UFU que, com o passar dos anos, o posicionamento excludente persiste na Instituição, sem preocupação em rever o contexto histórico em que está fundamentado tal ato discriminatório, pois mesmo que não haja a participação de todos ou de uma parcela que represente esse todo, o documento reafirma a vontade de uma minoria.

Consta nessa mesma Ata, para além do posicionamento dos referidos professores, seu papel no campo em documentar outras opiniões a respeito da implantação das Cotas, sabendo-se que o discurso contrário era recorrente, mas não unânime, e a necessidade da representatividade do Movimento Negro nas discussões. Neste contexto, Reitor se esquiva da responsabilidade sobre o evento realizado pela Prefeitura de Municipal de Uberlândia, uma vez que, segundo ele, compor a mesa não era atributo da Administração Superior da UFU. Isso explicado porque ele mesmo comparecera como convidado e, por isso, não poderia opinar na organização da mesma.

Em resposta ao *Comunicado* dos professores negros, como consta em Ata da 4ª Reunião do Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia (2003), o Senhor Presidente do CONSUN (Reitor) explana que a UFU estará aberta a discussões de vários temas, incluindo o questionamento sobre as Cotas para pessoas negras nas Universidades do

Brasil. Contudo, esse mesmo discurso de acato, propõe apenas a organização de estudos, no mais, a implantação das Cotas na Instituição foi postergada até a lei federal entrasse em vigor. O Conselho resolve, então, que mesmo diante de atos pela inclusão de pessoas negras já existentes em outras Instituições e a demanda dos professores negros locais, o Conselho deliberou que fosse constituída a primeira *Comissão de Estudos para a Inclusão Social e Acesso ao Ensino Superior*, com o objetivo de cumprir o que ficou estabelecido por aquele Conselho.⁴⁹

No entanto, essa Ata vem, ao nosso entendimento, como um documento elaborado a partir de estudos anteriores, embasados no que já estava sendo proposto pelo Movimento Negro, construído através de fatos de equiparação, cultivado e reconhecido em outras Universidades.

Estabelece-se assim a dinâmica *democrática* e a *autonomia universitária* à qual o campo tem direito constituído desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931: a criação de uma comissão para ampla discussão da temática reivindicada, no caso, a adesão às Cotas raciais. Considerado o discurso como “produto de um *compromisso* entre um *interesse expressivo* e uma *censura* constituída pela própria estrutura do campo onde o discurso é produzido e também circula” (BOURDIEU, 1998, p.131), como já citado aqui, faz-nos entender como o próprio campo possibilita que o *Comunicado* seja proferido, naquele formato, para acesso aos membros do Conselho. Nesse caso, ao ser pronunciado por professores negros, membros do Conselho, em uma Reunião Ordinária, confere legitimidade ao discurso.

Coube à Primeira Comissão (2003) atender o que foi posto na 4ª Reunião do Conselho Universitário (CONSUN), assim como as duas subsequentes comissões, tinham como objetivo primordial o estudo voltado às políticas a serem adotadas para que aumentasse a inclusão social e a democratização do acesso ao ensino superior. Os trabalhos por ela desenvolvidos consistiam em fazer levantamentos junto aos órgãos competentes, definir pautas de estudos, promover debates para a implementação das Cotas, bem como provar o que já estava sendo desenvolvido em outras Instituições, sabendo que essas discussões estão inseridas em um contexto nacional. (UFU, 2006)

No ano seguinte, em continuidade aos trabalhos da primeira comissão, foi criada uma segunda Comissão de Trabalho,⁵⁰ cujas atividades desenvolvidas foram:

⁴⁹ A primeira comissão constituída em 2003 foi nomeada por meio da Portaria R n.836, de 29 de agosto de 2003.

⁵⁰ A segunda comissão foi criada por meio da Portaria R n.1.126, de 6 de outubro de 2004.

Apresentar uma proposta para as atividades relativas à definição de políticas de inclusão na UFU. Em 2005 apresentou um calendário de trabalho e de discussões, sugerindo a criação de um grupo de trabalho para dar cumprimento aos encaminhamentos (UFU, 2006, p.22).

Foi, pois, o *Informativo da Comissão de Estudos para a Inclusão Social e Acesso ao Ensino Superior* (n.002/2006), elaborado pela terceira comissão,⁵¹ que nos possibilitou maiores informações sobre o processo de implantação das Cotas Étnicas na UFU. Aliás, esse é o único documento disponível além das Atas, Portarias e Resoluções que trata da designação das comissões que a antecedeu.

O *Informativo* foi elaborado três anos após terem se iniciado as reivindicações de implantação de cotas na Instituição. Para além das informações contidas nesse documento e apresentada por essa comissão, é citado que as duas comissões que a antecederam também promoveram debates, estudos e eventos sobre a temática étnico-racial que vieram a contribuir para a produção de relatórios que evidenciavam as contradições e desigualdades oriundas de um processo histórico permeados por embates travados ao longo dos tempos, buscando promover a ruptura das estruturas de seletividade.

Entendemos que tais discussões, que demandaram dados estatísticos e o histórico de exclusão das pessoas negras da escolarização no Brasil, geraram provas contundentes em relação à necessidade de implantação de Cotas na UFU. A necessidade dessa força argumentativa é reflexo de uma discussão maior, de âmbito nacional, produzida por uma sociedade elitista, que concebe o diploma de Ensino Superior apenas como forma de ascensão social e não de equiparação de igualdade de conhecimentos que podem ou não promover uma ascensão de capital cultural e social. Essa “separação operada pela escola é também uma ordenação no sentido de consagração, de entronização em uma categoria sagrada, em uma nobreza” (BOURDIEU, 1996, p.38), o que ajuda o entendimento dos motivos que levaram à exigência para que fossem constituídas as comissões de estudo.

O Relatório advindo da terceira comissão (2006), assim como todo o Movimento Negro em nível nacional, promoveria, em hipótese, a viabilidade de ruptura desse espaço nobre, mediante provas legítimas e legitimadas, já existentes na época, em resposta ao CONSUN, objetivando a democratização de acesso ao ensino superior.

Partiram, assim, de uma contextualização, utilizando fundamentação teórica que reforçasse as discussões em torno das Cotas e do racismo de forma contundente e histórica, como os trabalhos de Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Roger Bastide, Carlos Hasenbalg,

⁵¹ A terceira comissão foi criada pela Portaria R n. 379, de 19 de abril de 2006.

Vera Telles, dentre outros. (UFU, 2006, p.22). Para desenvolver a principal reivindicação, as Cotas, a Comissão de 2006 se utilizou de todo o arcabouço disponível que abordava o tema, inclusive o relatório da Comissão de 2003, que teve como objetivo central a garantia de:

Reserva de 25% das vagas dos cursos de graduação para estudantes oriundos de escolas públicas; reserva de 25% das vagas dos cursos de graduação para estudantes afrodescendentes (negros e/ou pardos), independente de renda; combinação de critérios de renda e etnia na formulação da proposta de cotas; políticas especiais de apoio e acesso às pessoas portadoras de deficiência física e de necessidades especiais; e, adoção de políticas de bolsas de estudos destinadas à permanência de alunos carentes, brancos e afrodescendentes. (UFU, 2006, p.22)

Desta forma, compreendemos hoje, depois da aprovação da Lei de Cotas, que os estudos realizados e apresentados como proposta, para além de serem relevantes, demonstraram total coerência com o que estava sendo tratado socialmente, por abordar as desigualdades existentes e requerer da UFU, enquanto instituição pública, políticas que efetivassem a reserva de vagas por meio cotas com recorte étnico, desde de 2003.

Diante da necessidade comprobatória exigida pelo Conselho Universitário da citada Universidade, torna-se evidente como foram e estão estruturados determinados espaços. Segundo Pierre Bourdieu, (1996, p.27): “a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conserva-lo ou transforma-lo”. Esta é a síntese do conceito de capital simbólico.

Portanto, o CONSUN, como legitimador de poderes, visto ter a função normativa e deliberativa, detém o controle dessas atribuições, uma vez que tem poder decisório. Compreendemos, assim, que enquanto órgão institucional que parte de uma criação da elite e para a elite, responde, mesmo que inconscientemente, para atender os anseios de uma classe dominante, em um processo de negação que perpetua as desigualdades raciais existentes no País. Negação essa que foi e está estruturada em uma íntima relação de sobreposição de classes e, conseqüentemente, de espaços ocupados.

Isso nos leva a pensar nos espaços ocupados em uma democracia acadêmica às vezes falseada, na qual as estratégias estão pautadas na manipulação para manter o que está imposto ou determinado. Isso nos remete à afirmativa de Bourdieu (1983b, p.3): “todas as pessoas que estão engajadas num campo têm um certo número de interesses fundamentais em comum”.

Como discutimos no capítulo anterior, esses embates perpassaram por todo o cenário brasileiro e o que observamos por meio da documentação disponível na UFU sobre o mesmo,

somado às reflexões aqui pautadas, acreditamos que foram reflexos de um sistema capitalista excludente que no anseio de manutenção do poder vigente, tratam com naturalidade ou ignoram fatos pontuais de injustiça social.

Entendemos, assim como está posto nos documentos a que tivemos acesso⁵² que, enquanto algumas Universidades já contemplavam Cotas Raciais e acirravam os debates sobre as mesmas na sociedade civil, os subprogramas de inclusão social sem definição étnica (PAIES e PAAES), serviam de conotação paliativa à histórica exclusão das pessoas negras. Nesta perspectiva, a UFU contemplava a inclusão social desde o final dos anos 1990, mas não efetivava, em decisões dos Conselhos Superiores, meios para que as Cotas Raciais fossem implantadas.

Entendemos, portanto, esse processo como um jogo político que perpassou as formas de luta e manutenção de poder em um determinado campo:

Um campo é um campo de forças, e um campo de lutas para transformar as relações de forças. Em um campo como o campo político ou o campo religioso, ou qualquer outro campo, as condutas dos agentes são determinadas por sua posição na estrutura da relação de forças característica desse campo no momento considerado. (BOURDIEU, 1999, p.201)

Assim sendo, entendemos a UFU, como as demais Universidades, como detentora do poder executivo que tem, de acordo com seu Regimento Geral (Art.6º, Inciso V), o objetivo de “ampliar a oportunidade de acesso à educação superior”. Não resta dúvida que seus Programas Alternativos (PAIES e PAAES) cumpriram tal função, mas no que diz respeito às Cotas Raciais, observamos que todas as discussões possibilitadas e aqueles Programas podem ser entendidos como uma forma de manter o campo como estava.

O NEAB, por sua vez, mesmo sendo atuante dentro da Intuição desde de 2006, só em 2014 foi nomeada uma Comissão para a promoção de estudos sobre sua institucionalização na Universidade Federal de Uberlândia.

⁵² Ata da 4ª Reunião do Conselho Universitário CONSUN ocorrida em 2003; a Portaria Reitoria (R) n. 836, de 29 de agosto de 2003, que institui a primeira Comissão; o Processo 94/2003, com Proposta de trabalho para a promoção de atividades relativas à definição de políticas da UFU (Comissão para elaboração de Parecer, nomeada por meio da Portaria R n.1126); a Portaria R n. 1126, de 6 de outubro de 2004, que institui a segunda Comissão; a Portaria R n. 379, de 19 de abril de 2006, institui a terceira Comissão.

CAPÍTULO 4

O CAMPO ACADÊMICO E AS RELAÇÕES DE PODER ESTABELECIDAS

O presente capítulo traz o cotejamento dos documentos analisados no capítulo anterior com as Atas do Conselho Universitário (CONSUN) coletadas na página eletrônica da Universidade Federal de Uberlândia, a partir da busca por palavras-chave: “inclusão”, “étnica” e “cotas”. O período consultado foi 2006 a 2015.

Os discursos contidos nas Atas são aqueles considerados dignos de registro por parte do(a) relator(a), por isso explicamos que não contemplam as minúcias das discussões travadas. Por isso, a análise de tais discursos se limita à interpretação dos atos públicos. Nesta perspectiva, nenhum membro será nominalmente identificado aqui porque nos interessa compreender a trama discursiva produzida pelo conjunto de sujeitos enquanto representantes de seu cargo público, não considerados os posicionamentos como opinião pessoal. São, portanto, membros do CONSUN, definidos no Estatuto da UFU em vigor:

Art. 13. O CONSUN terá a seguinte composição:

I - Reitor, como Presidente;

II - Vice-Reitor;

III - representantes das unidades acadêmicas com mais de trinta docentes, em número igual aos de cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, oferecidos pela Unidade, sendo um dos representantes necessariamente o seu Diretor e os demais, quando houver, coordenadores de graduação ou de programas de pós-graduação *stricto sensu*;

IV - diretores das unidades acadêmicas com até trinta docentes;

V - representantes técnico-administrativos, eleitos por seus pares;

VI - representantes discentes, eleitos por seus pares, em número igual ao da representação dos técnico-administrativos; e

VII - três representantes do Conselho de Integração Universidade-Sociedade, eleitos por seus pares, sendo um representante patronal, um representante de trabalhadores, um representante dos demais membros da comunidade externa.
Parágrafo único. Participarão das reuniões do CONSUN com direito a voz, sem direito a voto:

I - representante dos técnico-administrativos, indicado pela entidade de classe;

II - representante docente, indicado pela entidade de classe;

III - representante do Diretório Central dos Estudantes da Universidade Federal de Uberlândia;

IV - representante da Associação de Pós-Graduandos da Universidade Federal de Uberlândia; e

V - Pró-Reitores. (ESTATUTO, 1999)

Pierre Bourdieu (2003, p.91) explica uma das propriedades de um campo, só que menos visível, é a de que todas as pessoas que estão engajadas nele têm certo número de interesses fundamentais em comum, “tudo aquilo que está ligado à própria existência do

campo: daí a cumplicidade objetiva subjacente a todos os antagonismos”. Por isso, a luta travada “pressupõe um acordo entre os antagonistas sobre o que merece ser disputado, fato escondido por detrás da aparência do óbvio”. Isso tudo “constitui o próprio campo, o jogo, os objetos de disputas, todos os pressupostos que são tacitamente aceitos, mesmo sem que se saiba, pelo simples fato de jogar, de entrar no jogo”. Entendemos, assim, que as falas registradas em Ata contribuem para a reprodução do jogo e para produzir a crença no valor do que está sendo disputado.

O que está em questão na análise desses discursos, portanto, é a relação objetiva entre as competências daqueles que proferem o discurso, “não apenas sua competência linguística (seu domínio mais ou menos completo da linguagem legítima), mas também o conjunto de sua competência social, seu direito a falar, que depende objetivamente de seu estatuto social”. Ou seja, os discursos proferidos por parte dos membros do Conselho Universitário é legitimado por meio do cargo público que ocupam, sendo alguns deles eleitos pelos pares, outros designados pelo Estado (reitor e vice-reitor) e outros instituídos por parte da reitoria.

É esta composição que deve ser lembrada durante a análise, por isso, há de se considerar outras intervenções que hora ocorrem nas reuniões deste Conselho, como a presença de membros externos que têm direito à explanações sob a concordância dos demais membros.

4.1 As disputas sobre as Cotas Raciais

Diante de uma proposta de ruptura, neste caso a adesão às Cotas Raciais, as “relações de forças” se dão de forma tão sutis que quase passam despercebidas e acabam por promover situações que se assemelham à demanda da sociedade civil, mas que, de fato, não atinge seus interesses.

Em 2006, todavia, outro dispositivo em favor das Cotas toma forma. O Relatório elaborado pela terceira Comissão de Trabalho traz, no seu escopo, a justificativa para a implementação das Cotas Sociais e Étnico-Raciais na Instituição, sucedida da Proposta de Resolução, no documento *Informativo da Comissão de Estudos para a Inclusão Social e Acesso ao Ensino Superior* (n. 002/2006). A apresentação do mesmo tinha como objetivo primordial a aprovação do Sistema de Cotas nesse mesmo ano (2006) e ressaltava a importância e a relevância de tal medida para que houvesse igualdade de acesso e permanência no ensino superior para pessoas negras, indígenas e brancas.

O Relatório da terceira Comissão de Estudos (2006),⁵³ apresentou uma Proposta de Resolução que cria o Programa de Inclusão Social e Etnicorracial Para Elevar os Níveis de Acesso e Permanência no Ensino Superior e institui o Sistema de Reserva de Vagas para a Adoção da Política de Cotas Sociais e Etnicorraciais na UFU, contemplando as seguintes características:

- 01) Criação do Programa de Inclusão, integrado por diferentes políticas públicas e afirmativas: a política de cotas sociais e étnicos – raciais , a criação de cursos noturnos , a política de preenchimento de vagas ociosas de estudantes desistentes , o apoio a cursinhos pré- vestibulares , a política social de permanência dos estudantes de baixa renda, medidas de adaptação curricular e desenvolvimento do Núcleo de Estudos Afro – Brasileiros (NEAB) e a criação de um programa permanente de extensão de acompanhamento do desenvolvimento educacional dos estudantes de escolas públicas de ensino médio ;
- 02) Instituição de um sistema de reserva de vagas para a adoção das políticas de cotas visando o acesso de estudantes ao ensino superior na UFU;
- 03) Combinação dos critérios sociais e étnicos – raciais na formulação da proposta de cotas para oriundos da escola pública, negros e indígenas, sem prejuízo da meritocracia como critério de classificação dos candidatos;
- 04) Política especial de inclusão e de acesso das pessoas portadoras de deficiências físicas ao ensino superior da UFU;
- 05) Reserva de 50% das vagas dos cursos de graduação para estudantes oriundos de escolas públicas, acompanhando o conteúdo do Projeto de Lei 073/99 que se encontra no Congresso Nacional e objeto de consenso entre o MEC, ANDIFES UNE, movimentos negros, parlamentares e entidades sociais;
- 06) Preenchimento dos 50% das vagas nos cursos de graduação reservados a estudantes oriundos de escolas públicas por uma proporção de auto - declarados negros e indígenas igual à proporção desses grupos no Estado de Minas Gerais, segundo o último senso do IBGE. O conteúdo dessa proposta acompanha o consenso produzido nas discussões do Projeto de Lei 073/99, acima citado;
- 07) Instituição de Política Social de apoio ao acesso e à permanência na UFU a estudantes carentes e cotistas;
- 08) Criação de uma Comissão de Acompanhamento da Política de Cotas e de uma Ouvidoria para a promoção dos direitos de vítimas de preconceitos;
- 09) Aplicação da Política de Cotas nos processos seletivos de ingresso na UFU (vestibular e PAIES), em todas as extensões universitárias;
- 10) Fixação de um prazo para avaliação a experiência da Política de Cotas. (UFU, 2006, p.23-24)

A partir da apresentação do referido *Informativo*, o CONSUN passa a promover um *Debate sobre as políticas a serem adotadas no sentido de aumentar os níveis de inclusão*

⁵³ Instituída por meio da Portaria R n. 379, de 19 de abril de 2006.

social e de democratização do acesso ao ensino superior na UFU – Processo 94/2003,⁵⁴ que se desenvolveu no período de agosto de 2006 a agosto de 2008.

Passamos a apresentar uma síntese do conteúdo das Atas deste período, cotejadas com outras informações e documentos coletados, a fim de interpretarmos o contexto.

A Ata da 8ª Reunião do Conselho Universitário (CONSUN), de 25 de agosto de 2006 conta que era Ordem do dia: 3.1. *Debate sobre as políticas a serem adotadas no sentido de aumentar os níveis de inclusão social e de democratização do acesso ao ensino superior na UFU – Processo 94/2003*”.

Foi esclarecido a todos que a Comissão apresentou ao Conselho, na 7ª Reunião/2006, em 4/8/2006, os estudos feitos sobre este assunto, até aquela data [*Informativo*], e que, na atual reunião, os componentes do Conselho Universitário teriam duas horas para solicitarem esclarecimentos aos membros da Comissão e ainda seriam promovidas discussões, não ocorrendo, entretanto, deliberação sobre a matéria. (ATA da 5ª Reunião CONSUN, 2006)

Isso posto, o presidente da Comissão comunicou que no dia 18/8/2006, às 19h, no Anfiteatro do Bloco “B” – Campus Santa Mônica, foi realizado o primeiro debate com as comunidades universitária e externa sobre *Inclusão Social e Racial na UFU*, que contou com a participação de um grande número de pessoas. Outras várias informações foram apresentadas ao plenário:

- a) Cerca de 30 Universidades Públicas do Brasil já programaram o sistema de cotas em seus processos seletivos, e algumas estabeleceram a junção de cotas sociais e raciais, outras implantaram cotas apenas raciais e houve aquelas que priorizaram os alunos provenientes das escolas públicas, ou mulheres e indígenas;
- b) Informações apresentadas pelo Ministro de Estado da Educação, durante a realização de um debate sobre cotas, promovido pelo Senado, não houve registro de quaisquer tipos de conflitos raciais nas Instituições em que estão sendo aplicados os sistemas de cotas, não tendo sido observado decréscimo na qualidade de ensino e no aprendizado dos alunos atendidos pelo referido sistema;
- c) Foi firmada uma negociação entre o Ministério da Educação, a ANDIFES, a UNE, as Entidades de Movimentos Negros e EDUCAFRO para que sejam elevados os recursos para a Assistência Estudantil, destinados à manutenção dos estudantes no ensino superior, de acordo com proposição orçamentária constante do Projeto de Reforma Universitária;

⁵⁴ Processo 94/2003, com Proposta de trabalho para a promoção de atividades relativas à definição de políticas da UFU (Comissão para elaboração de Parecer, nomeada por meio da Portaria R n.1126/2004)

d) Apresentaram algumas Resoluções elaboradas por Universidades que já deliberaram acerca da inserção de um sistema de cotas com vistas a elevar o nível de inclusão social e de democratização do acesso ao Ensino Superior.

Os discursos registrados em Ata indicam pouco além de demonstrativos do que acontecia em outras universidades brasileiras, além de dados imprecisos sobre o debate *Inclusão Social e Racial na UFU*. Segundo a Ata, após as informações apontadas, “alguns Conselheiros se manifestaram”, mas não diz quem e que tipo de manifestações ocorreram. Como não há registros da discussão ocorrida na reunião, não é possível inferir sobre como os conselheiros se posicionaram.

Algumas ressalvas apresentadas, por sua vez, indicam uma instabilidade quanto à proposição de adesão às Cotas. A afirmativa de que “a implantação de um sistema de cotas que garanta o acesso ao ensino superior é inócua se efetivada de forma apartada do oferecimento de ensino básico e médio de qualidade”, por exemplo, ao vincular as Cotas à expectativa de um possível aumento da qualidade da educação básica, posterga a implantação das mesmas, quando sabemos por meio do histórico desenvolvido nos capítulos anteriores que o papel das Cotas é exatamente reverter esse contexto. Ou seja, as Cotas teriam por objetivo reverter as baixas condições de ensino às quais a maioria da comunidade negra está circunscrita.

Outro esclarecimento que consta na Ata diz respeito à precariedade dos dados apresentados sobre a presença e desempenho de pessoas negras no ensino superior, considerado que tal precariedade é “devido ao fato de que a sociedade brasileira não se demonstrou apta ou interessada nas discussões acerca do assunto, o que sempre inviabilizou levantamentos estatísticos mais completos”. Acontece que tal condição é histórica, como analisamos no capítulo um, e além da produção historiográfica sobre o tema, os estudos desenvolvidos desde 2003 por outras universidades que aderiram às Cotas, indicavam a baixa possibilidade que as pessoas negras enfrentavam e os entraves para chegarem ao Ensino Superior.

O ponto de pauta se encerra, como acontece em várias das reuniões subsequentes, com a explicação de que “durante as discussões deste assunto, foi detectada a ausência de quórum, não sendo possível o prosseguimento à reunião”. Como a Reunião não era deliberativa para esse ponto de pauta, não há encaminhamentos subsequentes, mas há continuidade do debate em reuniões posteriores, como apresentaremos no decorrer deste capítulo.

Neste mesmo ano, foi criado, na UFU, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFU). Isso agregado ao tripé ensino, pesquisa e extensão na área dos estudos afro-

brasileiros e das ações afirmativas em favor das populações afrodescendentes, bem como na área dos estudos da História Africana e Cultura Afro Brasileira.

Como está descrito em seu *Relatório Resumido de Apresentação (2006-2014)*, o NEAB, para além de desenvolver atividades relacionados a estudos afro-brasileiros e História Africana, desde sua criação, desenvolve atividades voltadas à organização, realização e participação em eventos científicos e de cunho social que contemplam a temática para a qual é voltado, tais como: Seminário Racismo e Educação e Seminário de Gênero, Raça e Etnia, Semana de Estudos Afro-Brasileiros na Graduação, Parceria com os Movimentos Sociais Negros na criação do Fórum de Promoção da Igualdade Racial de Uberlândia, Parceria com os Movimentos Sociais Negros na criação do Conselho Municipal de Igualdade Racial, com assento no Conselho. Também atua no âmbito das produções artísticas, científicas e culturais, publicação de livros, dentre outros, e participação efetiva na coordenação do projeto de Avaliação do PAAES/UFU sobre a eficácia da inclusão dos afro-brasileiros na UFU.

Atuou também junto ao Conselho Diretor (CONDIR) e ao Conselho Universitário (CONSUN) para que se efetivassem nos cursos disponibilizados pela Instituição o cumprimento que determina a Lei 10.639/2003, e assim perpetrassem contratações de docentes efetivos, o que foi negado até o presente momento. Na atual gestão da Reitoria (2014-2017) membros do NEAB fizeram parte da Comissão de Acompanhamento e Orientação da Pró-Reitoria de Graduação para a implantação da Lei 10.639/2003 e, posteriormente, da Lei 11.645/2008, assunto pautado e votado no primeiro semestre do mandato, sendo aprovada em Resolução do Conselho de Graduação (CONGRAD).

Em 2007 o debate sobre as políticas de inclusão social da UFU são retomadas em formato de *Estudo de políticas a serem adotadas, no sentido de aumentar os níveis de inclusão social e de democratização do acesso ao ensino superior na Universidade Federal de Uberlândia – Processo n. 94/2003*.

Na **Ata da 2ª Reunião do CONSUN, de 04 de maio de 2007** consta que o presidente do Conselho, comunicou o recebimento de solicitações da Comissão de Estudos, que inicialmente analisou a matéria, e do Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFU) para a participação de integrantes de tais áreas neste item de pauta, com a finalidade de passar aos Conselheiros alguns esclarecimentos. Sendo assim, os representantes do NEAB-UFU, apontaram pontos específicos sobre o assunto em análise e externaram a importância histórica para a UFU da apreciação da matéria pelo Conselho Universitário e agradeceram a oportunidade e terem a oportunidade de ratificar e defender o posicionamento

dos diversos movimentos negros e movimentos sociais de Uberlândia sobre a proposta de implementação de cotas na Universidade Federal de Uberlândia.

O presidente da Comissão solicitou ao Conselho que,

[...] ao deliberar sobre a matéria, tenha bastante clareza, desconsiderando as diversas ideologias contrárias ou favoráveis à implementação de cotas nesta Universidade, e, caso haja uma definição contrária, que seja estabelecida uma medida objetiva para atender aos alunos oriundos da comunidade carente de Uberlândia. Salientou que a Comissão teve como objetivo propor uma proposta de Resolução que contemple um sistema de cotas étnico-raciais e sociais e, ao mesmo tempo, amplie o sentido da inserção, promovendo um Programa mais amplo de inclusão nesta Universidade. (ATA, 2ª Reunião do CONSUN, 2007)

Na sequência, o Relator do *Processo n. 94/2003* fez uma breve exposição da matéria, destacando os principais pontos trabalhados pela Comissão e comparando-os com sua proposta de Resolução – contida no *Informativo da Comissão de Estudos para a Inclusão Social e Acesso ao Ensino Superior* (n. 002/2006) – e procedeu à leitura de seu Parecer.

Concedida oportunidade para esclarecimentos, o presidente do CONSUN externou sua posição favorável à implementação de uma política de cotas na UFU, para a ampliação do acesso ao Ensino Superior, sem desconsiderar o compromisso com a recuperação do ensino público básico de qualidade.

Os demais conselheiros tiveram, a partir de então, a possibilidade de se posicionar trazendo à plenária o ponto de vista sobre o pleito por parte dos órgãos ou unidades que representavam. Entre os presentes, 13 conselheiros se pronunciaram sobre o tema, dos quais, três (03) argumentaram em favor das Cotas Raciais, quatro (04) contra, cinco (05) a favor da implantação de um sistema de Cotas Sociais sem a vertente Racial e dois (02) fizeram perguntas sobre a proposta, sem posicionamento definido.

Respondendo aos diversos questionamentos apresentados, o Relator informou que a proposta elaborada objetivava a concessão de cotas para alunos provenientes das escolas públicas, de modo que contemplasse os três grupos étnicos (negros, índios e pardos), sendo que os dados estatísticos foram obtidos junto à Superintendência Regional de Ensino. Em seu entendimento, as políticas de inserção visavam modificar a realidade social a médio e a longo prazo, considerando-se, todavia, a possibilidade da análise de outros modelos de processos seletivos para ingresso no ensino superior.

Já na **Ata da 4ª Reunião do CONSUN de 29 de junho de 2007**, que também teve como pauta 3.1. *Estudo de políticas a serem adotadas, no sentido de aumentar os níveis de*

inclusão social e de democratização do acesso ao ensino superior na Universidade Federal de Uberlândia. – Processo n. 94/2003, consta que o presidente do Conselho esclareceu sobre a matéria ser novamente pautada neste dia, uma vez que não houve deliberação na reunião anterior por falta de quórum. Alguns conselheiros apresentaram destaques contrários quanto à proposta e foi deliberada a elaboração por parte de um dos conselheiros de um Parecer de Vista ao Relatório, devido à complexidade do tema, bem como da necessidade de maior enriquecimento sobre o assunto.

Observamos por meio do ocorrido a polêmica existente em torno da criação de uma política de inclusão social por meio da exigência de argumentos convincentes sobre sua necessidade, mesmo existindo estudos históricos sobre a exclusão pela qual passaram as pessoas negras. Isso indica os **antagonismos** aos quais já nos referendamos a Pierre Bourdieu (2003, p.91) neste capítulo, bem como a continuidade dos Estudos do CONSUN indicam “a cumplicidade objetiva subjacente a todos os antagonismo”, como passaremos a analisar.

Na **Ata da 5ª Reunião do CONSUN de 27 de julho de 2007** o conselheiro Relator de Vista ao Parecer dado ao Processo n.94/2003 fez a leitura do seu texto, com a seguinte conclusão:

Diante das observações feitas, e com todo respeito devido ao ilustre relator, é opinião deste conselheiro que os argumentos apresentados em seu Parecer, apesar de importantes, são ainda tímidos para a busca de soluções efetivas para as enormes questões associadas à vergonhosa injustiça social brasileira e não atendem na plenitude o tema em pauta (Inclusão Social e Democratização do Acesso ao Ensino Superior). Por conseguinte, carecem de complementação, à medida do possível e a juízo do CONSUN. Nesse sentido, com as vênias de estilo, vejo-me obrigado a discordar do voto favorável do ilustre relator e peço que este importante conselho se digne a apreciar e ratificar nossa proposta substitutiva para a matéria, conforme anexos. (ATA, 5ª Reunião CONSUN, 2007)

A plenária teve, então, oportunidade de solicitar esclarecimentos e foram registradas diversas intervenções por parte dos presentes no sentido de que o documento apresentado pelo Relator de Vista deveria ser apreciado pelos Conselhos das Unidades Acadêmicas, antes da análise e deliberação do Conselho Universitário. Após ampla discussão, havendo consenso entre os 37 dos membros presentes, foi definido que a reunião seria suspensa para que a proposta de Resolução feita pelo Relator de Vista fosse apreciada junto aos Conselhos das Unidades Acadêmicas, previamente ao Conselho Universitário, e que fosse considerada pelo Relator do Processo n.94/2003 e pelo Relator de Vista a possibilidade de algumas junções, tendo em vista a existência de pontos comuns entre as propostas de Resoluções.

Em **Ata da 6ª Reunião do CONSUN de 28 de setembro de 2007**, deu-se continuidade em sua pauta no item 3.7 o *Estudo de políticas a serem adotadas, no sentido de aumentar os níveis de inclusão social e de democratização do acesso ao ensino superior na Universidade Federal de Uberlândia – Processo n. 94/2003*, a apresentação do Parecer de Vista de um dos conselheiros.

Feitos os esclarecimentos sobre os procedimentos definidos em reunião anterior sobre a apreciação dos relatórios elaborados, o presidente do CONSUN divulgou ao plenário a decisão do Tribunal Regional Federal que determinou às Universidades Públicas do Estado de Minas Gerais, que reservassem 50% das vagas para ingresso no Ensino Superior aos candidatos provenientes das Escolas Públicas. Esclareceu também que, após notificação oficial, as Universidades Públicas do Estado de Minas Gerais deveriam interpor recurso contra a citada decisão, tendo em vista a desconsideração do princípio da autonomia das Instituições Públicas.

A informação prestada antes dos Estudos do dia contribuem, mesmo que indiretamente, para com a construção de discursos e contra discursos sobre o tema da criação de políticas de inclusão social, o que poderia, conforme a acuidade e dadas as possibilidades de “cumplicidade objetiva subjacente a todos os antagonismos” (BOURDIEU, 2003, p.91) influenciar a apreciação dos relatórios.

Na sequência à informação prestada, a Ata consta que a palavra foi passada ao Relator do Processo, que destacou ser a proposta de Resolução por ele apresentada e a do Relator de Vista terem direcionamentos bastante diversos, razão pela qual caberia ao Conselho dirimir qual delas seria apreciada e adequada às necessidades da Universidade. O Conselheiro responsável pela Vista ratificou o posicionamento do Relator, salientando que, embora sejam semelhantes, há encaminhamentos divergentes, não sendo possível uma convergência. Enfatizou que a proposta de Resolução do Relator prevê a concessão de **cotas sociais e étnico-raciais**, enquanto que a sua proposta define a **outorga de bônus aos estudantes de escola pública**, considerando-se as peculiaridades de cada Curso de Graduação. Em seguida, foi concedida a oportunidade ao plenário para esclarecimentos e discussões.

As argumentações dos conselheiros que se manifestaram e foram registradas na Ata, constam de:

- 1) Preocupação quanto à inexistência de um instrumento de controle capaz de determinar a adequação de um candidato para concorrer às vagas étnico-raciais;
- 2) Que um dos principais objetivos do Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES), quando de sua criação, era ampliar o acesso de estudantes provenientes de

escola pública à Universidade, o que não ocorreu devido à possibilidade de ingresso dos estudantes provenientes das escolas particulares;

- 3) Preocupação de que se um candidato, que comprovadamente cursou o ensino fundamental e médio em escola pública, mas que paralelamente estudou em escolas particulares, poderá concorrer, com um conhecimento mais aprofundado, às mesmas vagas destinadas aos estudantes que cursaram apenas a escola pública;
- 4) Os encaminhamentos como também o conteúdo das duas propostas de Resoluções eram diferentes, razão pela qual o Conselho deveria definir qual delas seria apreciada e, com isto, o Conselho deveria se ater na forma de trabalho;
- 5) Sugestão ao plenário de que, devido à importância da definição de um único direcionamento, procedessem à conversão das duas propostas, incorporando a reserva de 50% das vagas para estudantes provenientes das escolas públicas;
- 6) Em Cursos onde não há problemas de inclusão social, a aplicação de um percentual fixo quando da reserva de vagas, culminará na inversão do problema que se quer solucionar;
- 7) A instabilidade do Governo Federal, quanto à matéria;
- 8) As duas propostas necessitam de complementação para definir os objetivos e a aplicação de uma política de inclusão;
- 9) Proposta ao Conselho que as questões apontadas fossem dirimidas em tópicos para posterior apreciação de uma das propostas de Resolução;
- 10) A aprovação de um modelo de política de inclusão, não significa que a UFU irá paralisar a luta pela melhoria do ensino público; ao contrário, diversas das sugestões apresentadas durante as discussões e que não forem incorporadas a uma das propostas poderão ser aplicadas de outras formas pela Universidade, de modo a permitir uma melhoria na qualidade do ensino público, bem como uma maior inclusão no Ensino Superior.

Diante dos posicionamentos dos conselheiros, o Relator esclareceu que seu Parecer contempla as questões sociais, sem deixar de lado a questão étnico-racial. Assim, caberia ao Conselho definir sobre qual proposta se adequaria melhor aos objetivos da Instituição. Mais uma vez, devido ao esgotamento do tempo regimental e à falta de quórum, a reunião foi encerrada sem a continuidade de análise deste item e dos posteriores.

A **Ata da 7ª Reunião em 26 de outubro de 2007**, no que tange ao item 3.1. *Estudo de políticas a serem adotadas, no sentido de aumentar os níveis de inclusão social e de democratização do acesso ao ensino superior na Universidade Federal de Uberlândia* – Processo n. 94/2003 e Parecer de Vista, consta que foram registradas as presenças do

Procurador-geral, do Presidente da Diretoria de Processos Seletivos (COPEV) e Coordenador do PAIES.

O Procurador-geral prestou esclarecimentos ao CONSUN de que existia uma Ação Civil Pública proposta pelo Ministério Público Federal contra o *Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior* – PAIES, instituído em 1997 e mencionado no capítulo três. O fundamento básico da Ação era que o PAIES quebrou o paradigma da isonomia. Foi ressaltado também que, se a UFU estabelecesse as cotas sociais em um percentual de 25% para os alunos das escolas públicas, dentro de um novo Programa em que a forma de ingresso fosse semelhante ao PAIES, as escolas particulares iriam recorrer com certeza, mas a decisão do Juiz não poderia ser prevista.

Quanto à Ação Civil Pública proposta pelo Ministério Público Federal em Belo Horizonte contra as Instituições Federais de Ensino de Minas Gerais, em que se propunha a reserva de 50% de vagas para alunos das escolas públicas, o Procurador informou que a UFU iria recorrer da decisão formulada pelo TRF. Caso não fosse dado provimento ao Recurso, poderia definir o modo de ingresso, já que na Ação não estaria definida claramente uma forma para a distribuição dessas vagas.

De acordo com a proposta apresentada por dois dos conselheiros, manteria-se o Processo Seletivo de Ingresso ao Ensino Superior – Vestibular, extinguindo o atual Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior – PAIES. Após intervenções e ampla discussão, houve a conclusão de que o plenário teria que apreciar as seguintes propostas de encaminhamento:

- a) O Conselho deverá definir se aprova ou não a reserva de vagas;
- b) Caso não seja aprovada a reserva de vagas, o Conselho passará à análise da proposta apresentada pelo conselheiro Relator de Vista;
- c) Caso o Conselho aprove a reserva de vagas, será iniciada a análise da proposta do Relator do Processo n.94/2003 ou a proposta de manutenção do PAIES, conforme apresentada por dois conselheiros nesta sessão;
- d) Deverá ser definido o tipo de reserva a ser feita (cotas sociais, cotas sociais e étnicas ou outras);
- e) O Conselho deverá deliberar o percentual de vagas a ser reservado, passando em seguida à análise dos processos seletivos a serem preservados ou extintos.

Em seguida, foi mais uma vez comprovada a ausência de quórum, não sendo possível a conclusão da análise deste item, nem a apreciação do assunto.

Observamos por meio dos discursos registrados nesta Ata que surge um novo elemento para análise da plenária. Além da possibilidade de adesão às cotas étnico raciais proposta no relatório do Relator do Processo n.94/2003 e a do Revisor de Vista que previa outra forma de inclusão social sem Cotas étnico-raciais, apresenta-se a nova proposta: a manutenção do PAIES, mesmo que tivesse ocorrido a informação do Procurador-geral da UFU que incorria sobre a possibilidade de as escolas particulares contestarem. Mais uma vez, então, dissolve-se a plenária de modo que o assunto só voltasse como ponto de pauta na reunião seguinte. Este é um indicativo da lentidão da apreciação dos processos no CONSUN, visto que com o alongar do uso do tempo nas mesmas, o quórum se esvai. Ao mesmo tempo, isso possibilita que a comunidade acadêmica e a sociedade civil desenvolvam seus posicionamentos quanto aos temas discutidos. É o que observamos por meio do texto da Ata da reunião seguinte, como passamos a apreciar.

Na **Ata da 8ª Reunião do CONSUN de 30 de novembro de 2007**, no que tange ao ponto de pauta 3.1. *Estudo de políticas a serem adotadas, no sentido de aumentar os níveis de inclusão social e de democratização do acesso ao ensino superior na Universidade Federal de Uberlândia – Processo n. 94/2003, e o Parecer de Vista*, houve solicitação de um conselheiro discente de permissão ao plenário para expor o pedido de representantes do Conselho de Diretórios Acadêmicos (DA) da Universidade sobre a possibilidade de adiamento da votação. A justificativa para o pedido era oportunizar o aprofundamento das discussões relativas à matéria pelo movimento estudantil, devendo, assim, ser suspenso este ponto de pauta na presente data. Foi ainda dito pelo citado conselheiro que caso a matéria fosse discutida e votada, os discentes iriam se abster. Concedida oportunidade à plenária para esclarecimentos e discussão sobre a proposta de suspensão deste ponto de pauta, foram feitas diversas intervenções. Em votação, o Conselho recusou a solicitação por 33 votos contrários, 6 votos favoráveis e 7 abstenções.

Foi comunicado, então, que haveria a votação de dois pontos específicos naquela reunião, a saber:

- a) proposta 1: com a instituição de reserva de vagas para Cotas Raciais;
- b) proposta 2: pela bonificação (sem a reserva de vagas).

Na votação, a proposta 1 obteve 23 votos favoráveis e a proposta 2 recebeu 20 votos favoráveis, tendo sido registradas 6 abstenções.

Prosseguindo, o Relator responsável pela proposta 1, que obteve a maioria dos votos, esclareceu ao plenário que sua proposta tinha o objetivo de institucionalização de reserva de vagas para os candidatos que tiveram sua escolarização realizada integralmente em escola

pública, contemplando em seu interior as cotas étnico-raciais e as destinadas os portadores de necessidades especiais. Salientou que seu Parecer se baseava nos arrazoados das três Comissões, que discutiram amplamente sobre a intensificação das políticas de inclusão social, nesta Universidade.

Ocorreram intervenções no sentido de legitimar a apresentação do posicionamento das Unidades Acadêmicas por seus representantes e não havendo mais nenhum encaminhamento contrário à proposição, o plenário deliberou pelas seguintes propostas:

- 1) cota social sem recortes (PAIES apenas para alunos provenientes de escola pública);
- 2) cota social com recortes (PAIES apenas para alunos de escola pública – percentagem para grupos de pessoas a serem definidos).

Em votação, a **cota social sem recortes recebeu um total de 27** votos favoráveis e a cota social com recortes, 13 votos favoráveis. Assim sendo, o PAIES seria transformado em reserva de vagas para a escola pública, resguardado o direito de todos os alunos do ensino médio (público e privado) que estavam inscritos até o momento para o processo seletivo de 2008.

Como a Ata não apresenta registro minucioso no que tange à apreciação das Unidades Acadêmicas, é impossível analisa-las. Contudo, o registro das deliberações por voto em dois momentos indica aspectos relevantes ao encaminhamento. Após a proposta de reserva de vagas para Cotas ter sido aprovada por três (03) votos a mais, as intervenções por parte dos representantes das Unidades Acadêmicas redirecionaram a segunda votação. Assim, com uma diferença de 14 votos, a reserva de vagas não é aprovada.

Apropriando-nos dos conceitos de Pierre Bourdieu (2003, p.89), consideramos que se aplica a seguinte proposição: “para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc”.

Ele explica o *habitus*, neste caso, como “ofício”, um capital de técnicas, de referências e um conjunto de “crenças”, que dá tanta importância às notas (sobressalentes) quanto ao texto (ponto de pauta da discussão). São propriedades que se atêm à história (nacional e internacional) do tema, à sua posição (intermediária) na hierarquia dos temas, “e que são ao mesmo tempo a condição de funcionamento do campo e o produto deste funcionamento (mas não integralmente: um campo pode se contentar em acolher e em consagrar um certo tipo de *habitus* já mais ou menos integralmente construído)”. (BOURDIEU, 2003, p.90)

Entendemos, com Bourdieu (2003), que no campo em análise (UFU) há um estado da relação de forças entre os agentes e as instituições engajadas na luta que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores. Assim, a tradição da Universidade ter um histórico de direcionar suas vagas para uma elite que tem elevado capital cultural (uma vez que sujeitos de diferentes recortes sociais são selecionados por meio de exames vestibulares ou Programa para alunos de escolas públicas sem recorte étnico-racial), mantêm-se como resultado da deliberação. Deste modo, o recorte étnico-racial é desaprovado. Percebemos, com isso, que

Esta estrutura, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo: as lutas cujo espaço é o campo têm por objeto o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, isto é, em definitivo, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico. (BOURDIEU, 2003, p.91)

Os antagonismos desse jogo, a saber, a conservação e a subversão da distribuição do capital específico, podem ser observados também nas Atas subsequentes sobre o tema.

Na **Ata da 4ª Reunião do CONSUN de 30 de maio de 2008**, no ponto de pauta 2.8 o *Estudo de políticas a serem adotadas, no sentido de aumentar os níveis de inclusão social e de democratização do acesso ao ensino superior na Universidade Federal de Uberlândia – Processo n. 94/2003*, o plenário acatou o pedido formulado por um vereador e um professor do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Triângulo Mineiro (SINEPE/TM), para participarem da fase inicial da reunião com a finalidade de prestarem esclarecimentos aos Conselheiros sobre esta matéria.

Esses expuseram alguns reflexos que as discussões e deliberações, até então tomadas pelo Conselho Universitário, havia trazido à sociedade uberlandense, em especial a de transformar o PAIES em processo exclusivo para alunos provenientes de escolas públicas. Devido às informações apresentadas, solicitaram ao Conselho que revisse sua decisão e reabrisse as discussões quanto à formulação de critérios para o estabelecimento de um novo processo seletivo, em decorrência da extinção do PAIES para alunos das escolas particulares, argumentando que essa poderia acarretar em muitos prejuízos para alunos do segundo grau.

Durante as discussões foram apresentados pelos conselheiros argumentos contrários à reabertura das discussões sobre a matéria, devendo o Conselho dar continuidade na análise da mesma, conforme definido há mais de seis meses; bem como deveriam ser consideradas as manifestações favoráveis à transformação do PAIES em outro estilo de Processo Seletivo a

partir do ano de 2009, ou seja, até que a Câmara dos Deputados definisse pela concessão de cotas em todas as instituições públicas de ensino.

Não havendo outra proposta feita à reabertura das discussões, a solicitação foi posta em votação, com apenas um (0)1 voto favorável, 35 votos contrários e 1 abstenção.

Na **Ata da 5ª Reunião do CONSUN de 27 de junho de 2008**, consta que um dos representantes do Conselho de Integração Universidade-Sociedade solicitou permissão para a leitura de um documento, que, uma vez aprovada, passou-se à leitura do seguinte texto:

Ao Presidente do Conselho Universitário e Senhores Conselheiros. Com relação ao item 2.4 da pauta [Constituição de Comissão para promover e acompanhar o processo de implantação do Plano de Expansão da UFU para o período de 2008 a 2012, com recursos do REUNI], que diz respeito ao aumento dos níveis de inclusão social e de democratização do acesso ao ensino superior, trago algumas preocupações a serem ponderadas por este Conselho. Primeiramente, entendemos justa e necessária a implantação de dispositivos que facilitem o acesso e a inclusão social dos jovens que não têm condições econômicas de melhor se prepararem para disputar vagas ofertadas. Sabemos que a proposta do [...] foi elaborada com muito critério e seriedade, todavia talvez o momento de implantá-la não seja oportuno, considerando que tramita no Congresso Nacional projeto de Lei (n. 1736/07) que cuida do mesmo assunto e sendo aprovada, obrigaria a Universidade a novas adaptações. Outra questão que merece atenção diz respeito às consequências e impactos que a implantação prematura da medida causariam aos alunos que já vêm se preparando para o PAIES e terão suas expectativas frustradas o que muito provavelmente acarretará protestos e medidas judiciais, causando desgaste desnecessário à imagem da Universidade perante boa parcela da comunidade. Entendemos que o momento é de prudência e reflexão para não encerrarmos de maneira prematura a discussão sobre a inclusão e democratização do acesso ao ensino superior. Sendo assim, solicitamos que este conselho aprecie, com a serenidade e seriedade que lhe é peculiar, a suspensão temporária de implantação da medida, seja até a votação do projeto de Lei no Congresso Nacional, até 2009 para melhor avaliação dos impactos e preparação da comunidade. Uberlândia, 27 de junho de 2008. (ATA da 5ª Reunião do CONSUN, 2008)

Segundo o Estatuto da UFU, em seu Art. 8º, “o Conselho de Integração Universidade-Sociedade é o órgão consultivo da Administração Superior e se constitui em espaço privilegiado de interlocução com os vários setores da sociedade”. Por isso traz mais uma vez ao CONSUN a demanda da sociedade uberlandense que insiste no pleito de manter o PAIES como processo seletivo para todas as escolas de ensino médio, públicas e privadas.

O Conselho, no direito de manter o princípio de autonomia universitária,⁵⁵ delibera que o pedido feito no documento não fosse submetido à apreciação da plenária sob a

⁵⁵ Concedida pela primeira vez na história do Brasil por meio da Constituição (1988): “Art. 207 - As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e

justificativa de que esta, embora já tivesse recebido solicitação semelhante, o Conselho já havia definido, há mais tempo, pela continuidade da apreciação da matéria em destaque.

Constitui-se, assim, a autonomia do campo à qual trata Pierre Bourdieu que, como analisa Clóvis Barros (2003, p.40), é um espaço social que possui uma dinâmica singular em relação a outros setores do universo social, objetivada em fronteiras simbólicas que delimitem “seu território, seus agentes, suas regras, seus troféus, seus mecanismos de ingresso e de exclusão”.

Sob esse mesmo princípio, no ponto de pauta 2.5, sobre o *Estudo de políticas a serem adotadas, no sentido de aumentar os níveis de inclusão social e de democratização do acesso ao ensino superior na Universidade Federal de Uberlândia – Processo n. 94/2003*, desta mesma Ata, o Relator do Processo procedeu à leitura dos dois projetos de Resolução e foram feitos destaques pelos Conselheiros. Durante a análise dos destaques, o Presidente da COPEV e Coordenador do PAIES, sugeriu uma alteração no art. 4º, de forma a implementar o Processo Seletivo, paulatinamente. Havendo divergências, foi aberta a votação do plenário sobre a manutenção da redação do referido artigo conforme proposta do Relator, o que obteve 26 votos favoráveis, enquanto a sugestão de alteração recebeu 7 votos favoráveis e 3 abstenções. Durante a análise dos destaques, foram sugeridas outras alterações na Resolução e acatadas pelo Relator. Passada à apreciação dos destaques apresentados ao art. 7º, foi detectada a ausência de quórum, não sendo possível a conclusão deste item de pauta.

Na **Ata da 6ª Reunião do CONSUN de 29 de agosto de 2008**, a discussão foi retomada no ponto 3.2 sobre o *Estudo de políticas a serem adotadas, no sentido de aumentar os níveis de inclusão social e de democratização do acesso ao ensino superior na Universidade Federal de Uberlândia – Processo n. 94/2003*, e foram feitas discussões relativas ao projeto de *Resolução de criação do Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior da Universidade Federal de Uberlândia*, em prosseguimento à análise. Foi apresentada ao Conselho o pedido formulado por dirigentes de escolas particulares de que o novo Programa fosse implantado a partir do ano de 2009.

Houve conselheiro que questionou se a UFU estaria preparada para a implantação, no ano de 2008, do novo processo de ingresso, conforme proposto pelo Relator. Foi informado que, após análise da Pró-Reitoria de Graduação e da Comissão Permanente de Vestibular, foi verificada a possibilidade de ser implantado no ano letivo de 2008, mesmo que houvesse

obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. E assim definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei n.9394/1996: “**Art. 53.** No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: **I** - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; (Regulamento); [...] **IV** - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio”; etc.

possíveis dificuldades ou problemas, o que poderiam ocorrer em qualquer outro momento. Mesmo com essa informação, foi sugerido que fosse avaliado que a implantação do novo programa ocorresse a partir do ano de 2009, levando em conta as mudanças na Administração Superior da UFU, nos próximos seis meses.

Após análise do pedido feito por dirigentes de escolas particulares pelos Conselheiros e emitidos maiores esclarecimentos, foram submetidas à votação do plenário as seguintes propostas, assim deliberadas: 1) implantação do novo programa de ingresso **a partir do ano letivo de 2008, com 35 votos favoráveis**; 2) adiamento do início do novo programa de ingresso para o ano de 2009, com 7 votos favoráveis e 4 abstenções.

Também houve várias intervenções de Conselheiros e foram feitas algumas propostas de mudança na redação de textos de artigos, todas acatadas. Continuando, houve propostas de denominações para o novo Programa, além da proposição de intitular como *Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior da Universidade Federal de Uberlândia*. Em deliberação do Conselho, essa proposta de nomenclatura obteve 37 votos favoráveis, 1 voto contrário e 5 abstenções. Para a sigla do Programa, a “PAAES” venceu por 17 votos favoráveis, 13 contra e 09 abstenções.

Não tendo sido feitas outras propostas em separado, procedeu-se à leitura do Parecer do Relator, assim concluído:

Considerando a urgência de implementação de ações efetivas voltadas para o resgate e a melhoria da qualidade da escola pública, permitindo que esta importante organização social seja capaz de promover ensino de qualidade, formar novas gerações dotadas de capacidade de análise e de crítica, senso de responsabilidade e iniciativa para a execução da emancipação social e econômica da sociedade brasileira; considerando que a Universidade não pode isoladamente evocar apenas as questões do mérito acadêmico, sem oferecer às camadas menos favorecidas da sociedade nenhuma alternativa que permita o acesso à Universidade Federal de Uberlândia; considerando que o financiamento da universidade federal é feito com recursos do conjunto da sociedade brasileira, esta constituída em sua maioria por cidadãos que não têm tido acesso a esta instituição, como consequência de um sistema perverso de exclusão social; considerando as manifestações do Conselho Universitário em sua 8ª reunião, realizada em 30 de novembro de 2007; considerando finalmente as várias manifestações e sugestões ocorridas durante a longa tramitação deste processo, recomendo a este Egrégio Conselho Universitário aprovar o Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior da Universidade Federal de 205 Uberlândia – PAAES, nos termos das Propostas de Resolução anexas a este Parecer. (ATA da 6ª Reunião do CONSUN, 2008)

Em votação, o Parecer foi aprovado, por unanimidade, com 40 votos favoráveis.

Compreendemos, nesse contexto, que o PAAES (2008) foi institucionalizado como uma contrapartida às propostas das Cotas Étnicas, de modo a postergar o que, de fato, foi proposto pelo Movimento Negro na UFU:

Neste beco sem saída entre educação, pobreza e mobilidade social, a discriminação racial nunca é considerada como uma das causas das desigualdades. E esta falta de consideração da discriminação racial como umas das variáveis na discussão sobre cotas se constitui como complicadora, quando as chamadas cotas raciais ou étnicas são interpretadas como introdução do racismo no sistema educativo brasileiro, em vez de considerá-la como uma política para corrigir e reduzir as desigualdades acumuladas ao longo dos séculos. (MUNANGA, 2007, p.7)

Como nos faz refletir Munanga (2007), assumir que há um racismo arraigado na sociedade e que o mesmo se faz presente em vários segmentos não é parâmetro para enfrentá-lo e combatê-lo de imediato, embora a sua negação venha embebida de camuflagens. O acesso, mesmo que restrito diante de sua não disponibilização, aos embates ocorridos dentro da UFU, cujas discussões resultaram na produção de atas, relatórios, pareceres e portarias, nos possibilita compreender as articulações proeminentes quando um ato de negação pode ser articulado de forma velada, levando à naturalização do *status quo*. Essas discussões e protelações criam o falso fazer, ou seja, mostram-se como tentativas de diálogo entre as partes, a interessada e a resistente, enquanto se dá todo processo, sendo esses artefatos importantes para alguns permanecerem como antes. São atos políticos permeados na instância democrática que nos ajudam a vislumbrar o ideário de perpetuação do mito da democracia racial, onde todos são considerados como iguais em consonância com a Constituição brasileira (Art. 5º) que coloca a todos em situação de igualdade perante a lei. Isso nos impulsiona a questionar sobre qual é o verdadeiro sentido do princípio da igualdade, contido neste texto de lei suprema, socialmente falando.

Assim sendo, entendemos que o relevante diante do exposto nas leis do País é que não há uma igualdade absoluta, as pessoas não são iguais e que a referida lei não faz referências às desigualdades, não considera as condições econômicas, sociais, culturais e políticas de grupos distintos que vivem em sociedade, pois,

No plano político, os programas de ação afirmativa resultam da compreensão cada vez maior de que a busca de uma igualdade concreta não deve ser mais realizada apenas com a aplicação geral das mesmas regras de direito para todos. Tal igualdade precisa materializar-se também através de medidas específicas que considerem as situações particulares de minorias e de membros pertencentes a grupos em desvantagem. (SILVERIO, 2007, p.22)

Nesta perspectiva, entendemos que nos discursos contrários às Cotas Étnicas, há uma hegemonia de um processo de políticas com fundamentação capitalista que desconsidera as particularidades e individualidades, por meio dos quais a exclusão se mostra natural e necessária.

Ressalvamos, mediante o que nos é posto na Constituição Brasileira de 1988 sobre o princípio da igualdade, há referência à vida em sociedade como um todo, porque não dizer à manutenção da ordem posta, que visa, na sua essência, impedir as discriminações e diferenciações judiciais e não as desigualdades sociais, econômicas e políticas. Observamos esse reflexo nas demandas empregadas na UFU, ao adotar Programas (PAIES e PAAES) e entendemos as mesmas, como já afirmamos, como um modo paliativo que não contempla a centralidade da questão em voga.

Esse discurso falseado do racismo e, conseqüentemente, da segregação, torna-se perceptível pela interdição na qual não se pode dizer tudo que se pensa ou queira, usando outras formas específicas ao fazê-lo. Incluso no mundo universitário, balizado pela nobreza de ensino e produção de conhecimento, evidencia essa interdição quando não se discute e questiona o baixo número de professores e alunos negros inseridos nesse universo.

Nesse sentido, na teoria do campo acadêmico de Pierre Bourdieu, a homogeneidade de oportunidades que se apresenta no espaço universitário é inexistente, uma vez que as condições de “espaço social unificado” se torna irrelevante ao não considerar as possibilidades e limites que o mesmo impõe. Mantêm-se, deste modo, a concepção de que:

O Estado tem a capacidade de regular o funcionamento dos diferentes campos, seja por meio de intervenções financeiras (como, no campo econômico, os auxílios públicos a investimentos ou, no campo cultural, os apoios a tal ou qual forma de ensino), seja através de intervenções jurídicas (como as diversas regulamentações do funcionamento de organizações ou do comportamento dos agentes individuais). (BOURDIEU, 1996, p. 51)

Nessa perspectiva, o Estado se faz presente em todos os atos cotidianos e segmentos, como regulador, atribui ações e determina as mesmas. Caracteriza-se, assim, por sua atuação indireta em toda a sociedade.

Tratando especificamente da descentralização da educação, a mesma é entendida como uma política que proporciona definições próprias dos locais executores, acompanhadas de todos os recursos necessários à sua execução, propiciada pelo Estado, ou seja, as definições são pensadas pelos órgãos centrais e, cabe a outros órgãos a sua execução.

Diante dessa concepção, entendemos que há uma intencionalidade da propagação do ideário de participação das comunidades nas tomadas de decisões e de encaminhamentos pertinentes à educação, conferido aos mesmos, um *status* de parceiros. Esse discurso objetiva disseminar valores e imiscuir na sociedade a solidariedade, a responsabilidade, com conotação democrática, entre outros, associados à autonomia das unidades educacionais.

Na perspectiva de Pierre Bourdieu, a participação pode ser entendida no campo das ideologias, que se tornam fatos respaldadas pelo “capital simbólico e uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entende-las (percebe-las) e reconhece-las, atribuindo-lhes valor”. (BOURDIEU, 1996, p.107)

Assim, o que é posto produz e reproduz socialmente uma visão errônea de inclusão social e participação, o que valida o discurso oficial, propiciando legitimidade ao Estado regulador, quando não há a conscientização ou a criticidade sobre a efetiva intensão diante dos fatos apresentados por um Estado que não é benevolente e que homogeneiza.

Tratando de espaço universitário, a legitimidade do proposto pelos professores negros da UFU, do intuito das Comissões e como de como estão dispostas as pautas de luta do Movimento Negro, entendemos que a Universidade é o *locus* onde se tornam mais perceptíveis as diferenças sociais e étnicas. Constitui-se o contrassenso que há no Brasil entre o que garante a lei e a realidade construída. Mesmo que a Constituição Federal assegure o direito à educação a todos, redistribui a responsabilidade da mesma entre a família e o Estado:

O acesso à universidade pública é ultralimitado: a seleção dos alunos se faz através de um exame classificatório (vestibular) no qual são aprovados, em sua maioria esmagadora, apenas os alunos egressos das escolas privadas da elite, que além de terem tido o privilégio de frequentar boas escolas indiretamente subvencionadas pelo poder público, dispõem de recursos financeiros para frequentar cursos específicos de preparação para tal exame de admissão ao curso superior. (GOMES, 2000, p.401)

Joaquim Barbosa Gomes explicita como se dá a segregação étnica dentro do espaço estudado ao considerar que a população negra é a que apresenta os maiores índices de pobreza e que o País é permeado por fatores discriminatórios institucionalizados. Assim, não conceber esse espaço em ser ocupado por pessoas negras é socialmente e ideologicamente disseminado como algo natural, perpassado pela violência simbólica e não vista ou sentida como tal, pois reproduz a cultura dominante ou da classe dominante e tudo que envolve seus costumes, significações e padrões, privilegiando a reprodução estruturante das relações de

poder. Com isso, não queremos dizer que tais estruturas estejam pré-estabelecidas, mas que assim se estabelecem nos campos.

Sendo assim, questionamos: qual a postura do Conselho Universitário da UFU em relação à implantação das Cotas? Por que a constituição de três Comissões de Estudos para comprovar uma necessidade que estava sendo tratada com ênfase e exemplada por 43 universidades, faculdades e centros universitários do País, com o sistema de Cotas implantado na época de apresentação do relatório da terceira Comissão em novembro de 2006? Afinal, quem ganha o quê, por que e que diferença faz?

Diante da delonga em discussões de interesse dos grupos étnicos, é notório que o Conselho Superior da UFU adiou, até a obrigatoriedade de acatar a Lei de Cotas, a equiparação de oportunidades para as diferentes etnias.

É somente na **Ata da 3ª Reunião do CONSUN de 07 de abril de 2012**, em seu ponto de pauta 2.3 que o tema de Cotas Raciais é retomado deste Conselho, por meio do discurso de um representante da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia – Seção Sindical (ADUFU-SS). O referido conselheiro expressou sua satisfação em relação à decisão dos Ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) que votaram a favor das Cotas Raciais em Universidades Públicas e sugeriu que aquele Conselho retomasse as discussões sobre a matéria, no âmbito da Universidade.

O conselheiro se referia à Lei no 12.711, de 29/8/2012, que “Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”, que institui:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

.....
 Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012)

Foi somente na **Ata da 14ª Reunião do CONSUN de 20 de novembro de 2012**, que passou-se à apreciação, em único ponto de pauta, sobre a aplicação da referida lei, por meio do Processo n. 152/2012, cujo relator procedeu à leitura do Parecer por ele emitido, assim

finalizado: “Pelo exposto, s.m.j. deste Conselho Universitário, somos pela implementação da reserva de vagas de que tratam a Lei no 12.711, de 2012, e o Decreto n. 7.824, de 2012, nos cursos de graduação desta Universidade a partir do ano letivo de 2013”, e passa à leitura da forma de sua aplicação:

I – 25% do total das vagas, a serem ofertadas no processo seletivo 2013-1, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, observados os critérios e requisitos exigidos pela Lei n. 46 12.711, de 2012, pelo Decreto no 7.824, de 2012, e pela Portaria Normativa n. 18/2012;

II – 25% 48 do total das vagas, a serem ofertadas no processo seletivo 2013-1, para o Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior – PAAES, instituído pela Resolução n. 20/2008, deste Conselho;

III – 50% do total das vagas, a serem ofertadas no processo seletivo 2013-1, para ampla concorrência;

IV – 50% do total das vagas, a serem ofertadas no processo seletivo 2013-2, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, observados os critérios e requisitos exigidos pela Lei no 12.711, de 2012, pelo Decreto n. 7.824, de 2012, e pela Portaria Normativa n. 18/2012;

V – 25% do total das vagas, a serem ofertadas no processo seletivo 2014-1, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, observados os critérios e requisitos exigidos pela Lei no 12.711, de 2012, pelo Decreto no 58 7.824, de 2012, e pela Portaria Normativa n.18/2012;

VI – 25% do total das vagas, a serem ofertadas no processo seletivo 2014-1, para o Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior – SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA PAAES, instituído pela Resolução n. 20/2008, deste Conselho;

VII – 50% do total das vagas, a serem ofertadas no processo seletivo 2014-2, para ampla concorrência; e

VIII –50% do total das vagas, a serem ofertadas no processo seletivo 2014-2, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, observados os critérios e requisitos exigidos pela Lei n. 12.711, de 2012, pelo Decreto no 7.824, de 2012, e pela Portaria Normativa n. 18/2012. Somos pela aplicação, a partir do ano letivo de 2015, da reserva de 50% do total das vagas, a serem ofertadas em cada processo seletivo, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, observados os critérios e requisitos exigidos pela Lei n. 12.711, de 2012, pelo Decreto n. 7.824, de 2012, e pela Portaria Normativa n. 18/2012.

Somos pela implementação, a partir do ano letivo de 2013, da reserva de 50% das vagas iniciais para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, nos termos do que dispõem a Lei n. 12.711, de 2012, e o Decreto n. 7.824, de 2012, em cada processo seletivo para ingressos nos Cursos Técnicos da Escola Técnica de Saúde (ESTES) desta Universidade, observados os critérios e requisitos exigidos pela referida legislação. Somos, ainda, pela extinção do Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior (PAAES) da Universidade Federal de Uberlândia, instituído pela Resolução n. 20/2008 deste Conselho, em função da implementação da reserva de vagas determinada pela Lei n. 12.711, de 2012, garantida a participação de todos

os candidatos inscritos nos subprogramas 2010-2013 e 2011-2014. Este o nosso parecer”. (ATA da 14ª Reunião do CONSUN, 2012)

A seguir, o Relator fez a leitura do respectivo projeto de Resolução e o Presidente passou à fase de esclarecimentos e discussão da matéria. Um dos conselheiros representante discente afirmou que a defesa da permanência do Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior (PAAES) não se trata de um enfrentamento à Lei de Cotas.

Consta nesta Ata o discurso de vários conselheiros sobre o pleito, de modo a dar maior visibilidade das posições assumidas, assim resumidas:

O primeiro conselheiro a se manifestar informou que uma das Faculdades realizou uma assembleia tendo comparecido a Diretoria de Processos Seletivos para prestar esclarecimentos sobre as possibilidades técnicas existentes. Na ocasião, ficou entendido que 50% das vagas deveriam ser destinadas ao ingresso pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e 50%, PAAES, de modo que, em ambos, 25% das vagas seriam reservadas aos alunos oriundos de escolas públicas e 25%, aos de escola privada. Ela reafirmou o poder deliberativo deste Conselho, enfatizando que as decisões por ora tomadas não eram da exclusiva responsabilidade do Magnífico Reitor ou da Pró-Reitoria de Graduação. Em seguida, acentuou que o processo seletivo seriado é diferenciado por realizar-se em três etapas, concedendo ao aluno a oportunidade de se recuperar de um possível mau desempenho anterior.

Para o segundo conselheiro, a restrição a apenas uma forma de ingresso implicaria em mecanização do estudo, de forma que os alunos do ensino médio seriam preparados exclusivamente para a realização do exame de ingresso no ensino superior. Por outro lado, a existência de mais de um exame exigiria que o aluno estivesse preparado independentemente do processo seletivo. Sendo regionalizado, o PAAES representaria um diferencial desta Universidade, e a unificação do processo de ingresso no ensino superior no País seria um esquecimento da diversidade e peculiaridades de cada região. Acentuou que o Ministério da Educação, ao dizer “padronizar”, orientava, mas não deliberava, ficando mantida a autonomia das Instituições, e que a Lei de Cotas não determina que todas as vagas sejam destinadas ao Enem, como também não obriga a Universidade a aderir-lo. Comunicou o seu posicionamento contrário a qualquer política de cotas, ocasião em que o Governo estaria transferindo a responsabilidade da carência de investimento no ensino fundamental e médio para as Universidades. Dirigindo-se ao Relator, indagou se o concorrente, no ato da inscrição no

Enem, candidatando-se na categoria à qual pertence, poderia apresentar-se como “aluno de escola pública” e ingressar como “aluno universal”.

Na sequência, o Relator dirigiu-se a outro conselheiro, assegurando não pretender explorar qualquer conflito entre processos seletivos que sejam da alçada de uma Instituição com a reserva de vagas determinada pela Lei de Cotas. Comunicou o seu entendimento de que dois tipos de preparação e orientação, enfatizados pelo conselheiro anterior, representariam um atraso no avanço necessário das transformações no ensino médio.

Segundo o Relator, o Enem se propunha, ao longo do tempo, a ser referencial dos conteúdos a serem transformadores da atual realidade do ensino médio, e seus eixos cognitivos, a saber: “dominar linguagens, compreender fenômenos, entender situações-problema, construir argumentações e elaborar propostas éticas”, são os que organizam o desenvolvimento dos conteúdos. Embora essa circunstância seja suscetível à crítica – que apontará um rendimento às políticas liberais, afirmando que trabalhar com competências e habilidades é centrar-se no indivíduo e não no cidadão –, assistir passivamente à permanência de um problema não seria razoável para uma Instituição de ensino, pesquisa e extensão, integrante do sistema federal. O que está pautado desde o ano de 2009, estando cientes as Administrações Superiores de quaisquer Instituições Federais, é tornar o Enem a peça principal, não única, de uma transformação no ensino médio.

Segundo estudos desenvolvidos pelo Relator, o Enem significava a forma republicana de se estabelecer uma política geral, nacional, de Estado, e não de Governo, sendo a única porta de ingresso no ensino superior, de forma que o estudante possa, por meio de uma única modalidade de prova, escolher e ter o mérito de alcançar o que escolheu em qualquer região do País, havendo, por conseguinte, uma política de permanência, que já foi iniciada.

O Relator acentuou, ainda, que se sentia investido na obrigação de não mais dar opiniões exclusivamente pessoais neste momento, uma vez que a decisão aprovada na 13ª Reunião do Conselho de Graduação servia de lastro para a decisão a ser tomada na presente reunião, partindo-se do princípio de que a Universidade deveria implementar a Lei de Cotas, trabalhando com o mínimo de 50%, sem que seja esperado o ano de 2016.

Segundo o Relator, portanto, o motivo da extinção do PAAES é reunir esforços por uma política nacional, uma vez que a Universidade é Federal e deve receber estudantes de qualquer região deste País sem submetê-los a critérios locais, o que denotaria discriminação, tal qual ocorrido em Vestibulares passados, em que alguns conteúdos eram de domínio quase exclusivo de alunos residentes em Uberlândia, como por exemplo, questões que abordavam a história do “Zé Relojoeiro”. Enfatizou que não menosprezava a importância da história

regional, mas fazia defesa de que critérios estritamente locais não sejam objetos de cobrança em processos seletivos de ingresso no ensino superior.

Reiterou ainda que a luta que tornou a Lei n. 12.711/2012, realidade se iniciou há treze anos na Instituição, e mencionou as palavras do Ministro Marco Aurélio de Mello, de que “não basta não discriminar, é preciso ter ação”. Nesse sentido, o Relator pontuou que se o Ministério da Educação estabelece diretrizes, as Universidades deverão respeitá-las, ainda que estejam sujeitas a políticas reflexas. Concluindo, esclareceu que a demanda universal vale para todos, e não 50% para alunos oriundos de escola privada, e informou que ao desenvolver o seu Parecer contemplou a segurança institucional em relação aos direitos adquiridos dos subprogramas, conforme orientação da Procuradoria-geral desta Universidade.

Posteriormente, um terceiro conselheiro participou o seu entendimento de que a presente Resolução deveria referir-se à aplicação da Lei de Cotas separadamente das discussões sobre o exame seriado, que está relacionado à política de ingresso. Resgatando o modelo do Enem de certificação do ensino médio, asseverou que há uma motivação do aluno em alcançar uma nota mínima, envolvendo toda a escola. Segundo o Conselheiro, o Enem é, primeiramente, um exame de Estado, e não de uma escola privada. Ações como a aplicação das cotas devem ser provisórias, com a contrapartida do Estado de investimento crescente na educação pública e em um programa que acompanhe a adaptação do aluno na Universidade. Nesse sentido, a Lei é um processo interessante de integração, mas deve vir acompanhada de um projeto para a escola pública e um cuidado com os respectivos ingressantes. Para o conselheiro, o exame seriado é importante para a licenciatura universitária, por permitir um acompanhamento por parte dos professores e pelas políticas de extensão envolvidas. Ademais, os recursos poderiam ser concentrados para o desenvolvimento regional, coerentemente com as políticas que a Universidade vem implementando nos últimos tempos.

O quarto conselheiro a se manifestar afirmou a importância da Lei Federal, mas ponderou que qualquer transformação, em se tratando de Educação, é brusca. Em vista das dificuldades vivenciadas, as escolas públicas ainda não estão preparadas para enfrentar o Enem, mas sim, para adaptarem seus conteúdos a um programa seriado como o PAAES.

O quinto conselheiro propôs que as questões relativas à aplicação da Lei de Cotas fossem votadas isoladamente, a fim de que as discussões sobre o PAAES se intensificassem no âmbito das Unidades Acadêmicas e, talvez, em audiência pública.

O sexto conselheiro enfatizou a necessidade da manutenção de um processo seriado de ingresso no ensino superior, bem como o fortalecimento regional.

O sétimo conselheiro afirmou que o Enem não fere a autonomia das Universidades, mas que estas o integram, uma vez que participam da elaboração e correção das provas, bem como do desenvolvimento deste Processo. Asseverou que a perspectiva de que o Enem seja seriado é um consenso e somente poderá ser pleiteada por aqueles que aderirem a esse Processo.

O oitavo conselheiro participou a existência de um abaixo-assinado com mais de mil assinaturas de estudantes do ensino médio e pessoas da comunidade em geral, favoráveis à permanência do PAAES.

O nono conselheiro ponderou que o envolvimento dos alunos na aprendizagem de conteúdos abordados pelo processo seletivo seriado é crescente, e que a parceria entre as escolas de ensino médio e a Universidade é contemplada pelo PAAES.

O décimo conselheiro acentuou que a Universidade esteve à frente do debate nacional, posicionando-se a favor das cotas antes da sanção da Lei de Cotas, e com o PAAES, a Instituição novamente se encontra à frente das discussões nacionais. Afirmou que a democracia não prima pela unicidade, mas sim, pelo reconhecimento às diferenças e especificidades regionais. Segundo o Conselheiro, em sua sala, nenhum discente cursou o ensino médio em escola pública e apenas dois são negros, enquanto na turma subsequente, primeira a ingressar pelo PAAES, há alunos de etnias e culturas variadas, provenientes de escolas públicas, e o debate no ensino é diferenciado.

O décimo primeiro conselheiro acentuou que o Enem foi criado no ano de 1998 como um exame facultativo de avaliação do ensino médio, passando, posteriormente, a ser utilizado na certificação de alunos que não concluíram o ensino médio em idade regular; mais à frente, o exame começou a ser aplicado como forma de ingresso no ensino superior, primeiramente, em Universidades privadas, e, por fim, entre 2009 e 2010, foi proposto pelo Governo Federal como uma forma de ingresso em Universidades públicas. O Conselheiro observou que este processo demonstra um amadurecimento, mas ponderou que exames nacionais não solucionam problemas de currículo, por se tratarem apenas da fotografia pontual de um determinado momento da trajetória escolar do aluno; do contrário, a Prova Brasil já haveria alterado o currículo do ensino fundamental. Segundo ele, os currículos do ensino fundamental e médio sofrem alterações conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Currículo Básico Comum (CBC), havendo, inclusive, a possibilidade de que os conceitos de “expectativas de aprendizagem” e “currículo mínimo” retornem ao ensino brasileiro. Concluindo, o conselheiro ponderou que neste momento, o mais oportuno seria conhecer o posicionamento institucional das Unidades Acadêmicas acerca da temática em apreciação.

O décimo segundo conselheiro comunicou que a sua Unidade discutiu o tema em pauta e optou por um sistema unificado de ingresso, embora discorde com o tempo em que isso seria realizado, uma vez que a Lei 12.711/2012 e seus demais instrumentos estabelecem que o percentual de 50% destinado a todas essas ações afirmativas deva ser alcançado até o ano de 2016. Disse, que, ao se dispor sobre a aplicação da Lei, é inevitável que sejam tratadas todas as questões relativas ao ingresso; desta forma, devendo-se atender a Lei até 2016, garantindo a aplicação de 50% das vagas para as ações afirmativas e estabelecer o percentual a ser destinado aos demais programas. Recordou o Art. 3º da Resolução n. 20/2008 daquele Conselho, que deliberou que 25% das vagas dos cursos de graduação seriam destinadas ao PAAES, e observou que o percentual de 25% está mantido no projeto de Resolução apresentado pelo Relator. Ainda se referindo à Resolução n. 20/2008/CONSUN, mencionou o parágrafo único do Art. 6º, o qual afirma que a reavaliação sobre a continuidade e eventuais correções de rumo que se fizerem necessárias para readequação do Programa seriam analisadas por aquele Conselho mediante relatórios consubstanciados; sendo assim, a reavaliação do Programa seria inevitavelmente realizada em 2014. Para ele, a parceria desenvolvida entre as escolas do ensino médio e a Universidade, a regionalização do ensino e as demais questões pontuadas até o presente momento não deixarão de existir com a operacionalização e execução da Lei. Preservadas todas as questões estabelecidas pela Resolução n. 20/2008 deste Conselho e garantido o atendimento à Lei 12.711 e seus demais instrumentos, o único ponto de discordância com o Relator seria o tempo em que a Universidade atingiria os 50%, o que poderia acontecer de forma mais suave, gradualmente, até o ano de 2016, possibilitando uma maior tranquilidade para reavaliação do Enem e PAAES.

O décimo terceiro conselheiro informou que a discussão no Conselho de Graduação sobre a criação de uma política de processos seletivos se iniciou em 2011, mas foi interrompida pela urgência de apreciação de temas relacionados aos desdobramentos da paralisação das atividades letivas e sanção da Lei n. 12.711/2012.

Um dos relatores do Processo n. 94/2003, que instituiu o PAAES da Universidade por meio da Resolução n. 20/2008 daquele Conselho, ao avaliar o Programa, acentuou que a política de inclusão fora bem desenvolvida, mas a política almejada naquela ocasião, dependente da participação das Licenciaturas, aconteceu apenas pontualmente, e não como um esforço de toda a região. Acentuou que os recursos que garantiam o orçamento da Universidade provinham de toda a nação brasileira e que o Estado de Minas Gerais, dentre os seus congêneres na União, é o mais bem aquinhado em número de Universidades Federais.

Enfatizou que o Enem e o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) foram duas políticas nacionais que garantiram o preenchimento das vagas da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), e que a metodologia anteriormente utilizada não estava contemplando muitos Cursos de Licenciatura, carentes neste País. Segundo ele, a Lei que embasou a presente discussão omite grandes problemas na educação pública, no ensino fundamental e médio, como a deficiência do salário dos professores, as más condições de ensino e a falta de um regime integral para os estudantes. Em contrapartida, o Governo Federal tem se empenhado em dar condições para o desenvolvimento de uma política de apoio estudantil vinculada ao Enem/SiSU, segundo a qual destinou-se doze milhões de reais ao orçamento da Universidade em 2012. Assim, a criação dessas ações afirmativas demonstra que no Brasil há um grande interesse em se corrigir o que durante anos se deixou de fazer.

O décimo quarto conselheiro participou o seu entendimento de que o PAAES representa um avanço ao garantir que alunos provenientes de escola pública ingressassem no ensino superior, e sua extinção figuraria como um retrocesso.

Com a palavra, o Relator agradeceu as observações realizadas, mas ponderou que muitos argumentos eram expostos na ausência das informações necessárias, asseverando que, como conselheiro, assumia o papel de representante nesta Instituição, com o dever de buscar a informação, sem esperar que ela lhe seja apresentada.

Acentuou que os instrumentos legais acerca desta temática estariam disponíveis na página eletrônica do Governo Federal, e questionou o sentido atribuído à arguição de que o Parecer em discussão significaria um retrocesso.

Referindo-se à argumentação de que as condições de acesso ao ensino superior seriam diminuídas, esclareceu que o percentual de vagas destinadas aos egressos do ensino médio público passaria de 25% para 50%. Segundo o Relator, as Resoluções mencionadas em seu Parecer, que normatizam a informação dos editais dos processos seletivos de 2013, foram ratificadas pelo Conselho de Graduação prevendo o Enem/SiSU.

Enfatizou que, em momento algum, fez avaliações negativas relacionadas ao PAAES e que o Conselho de Graduação também não o fez, mas ponderou que a Lei é impositiva quando delibera que os seus parâmetros sejam estabelecidos a partir do primeiro ingresso de 2013 e aplicados em quaisquer processos seletivos. Conforme o Relator, o PAAES foi suprimido pela Lei 12.711/2012, resguardados todos direitos jurídicos adquiridos neste processo de transição. As discussões relativas à aplicação da Lei e extinção do PAAES não poderiam ser desmembradas e são balizadas por estudos realizados pela Administração Superior desta Instituição. Caso as decisões do Conselho, na presente data, não contemplasse

essa articulação entre as questões, o Presidente seria impelido a expedir um *ad referendum*, no dia 23 deste mês, prevendo a destinação de, no mínimo, 12,5% das vagas ao Enem/SiSU, em conformidade com as deliberações legais.

Neste momento, o Presidente solicitou ao Relator que procedesse novamente à leitura da Resolução, a fim de que os Conselheiros fizessem os devidos destaques.

Um conselheiro ponderou que a Resolução deveria contemplar as deliberações da Resolução n. 20/2008/CONSUN, o que não foi acatado pelo Relator.

Outro conselheiro apresentou questionamentos relacionados aos incisos I e II do Art. 1º. Após esclarecimentos, foram feitas sugestões que, acatadas pelo Relator, passaram a compor os referidos incisos assim finalizados:

I – 25% do total das vagas, a serem ofertadas no processo seletivo 2013-1, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, observados os critérios e requisitos exigidos pela Lei n. 12.711, de 2012, pelo Decreto n. 7.824, de 2012, e pela Portaria Normativa n. 18/2012;

II – 25% do total das vagas, a serem ofertadas no processo seletivo 2013-1, para o Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior (PAAES), instituído pela Resolução n. 20/2008, deste Conselho”.

Em seguida, outro conselheiro sugeriu a supressão do parágrafo único do inciso VIII, Art. 1º. Passou-se à discussão do tema, tendo sido feitos destaques quanto à permanência do PAAES. Atendendo aos destaques, o Presidente propôs que o plenário deliberasse sobre a permanência do Art. 3º, a seguir transcrito:

Extinguir o Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior (PAAES) da Universidade Federal de Uberlândia, instituído pela Resolução n. 20/2008 deste Conselho, em função da implementação da reserva de vagas determinada pela Lei n. 12.711, de 2012, garantida a participação de todos os candidatos inscritos nos subprogramas 2010-2013 e 2011-2014. (ATA da 14ª Reunião do CONSUN, 2012)

Com a palavra, outro conselheiro ponderou que, ainda que mantido o Art. 3º, em qualquer momento, poderia se optar pela proposição de outro tipo de programa de ação afirmativa.

Outro conselheiro disse que se fosse votada a retirada do Art. 3º necessariamente teria que ser proposta a alternativa de adequação à Lei de Cotas, que está colocada como necessidade. Ainda afirmou que haveria a proposição de modificação do programa seriado para se adequar à Lei de Cotas.

A seguir, o Presidente submeteu à votação a permanência do Art. 3º, que foi ratificada com 35 votos favoráveis, 23 votos contrários e 5 abstenções. Adiante, o Parecer com a respectiva Resolução foi votado e aprovado com 53 votos favoráveis, 10 votos contrários e nenhuma abstenção.

4.2 Condições do sistema de ingresso por cotas para pessoas negras na UFU (2013-2015)

Depois de um contexto de criação voltado à elite e por anos assim permanecendo, diante da nova conjuntura política advindas de reivindicações sociais que primavam pela equiparação de igualdade no Brasil, visando a possibilidades de superar as desigualdades intelectuais e sociais, na perspectiva de superação ou rompimento de paradigmas estruturais, compreendemos as políticas públicas, voltadas a educação como meio eficaz para a inserção de negros(as) no ensino superior.

Esse processo de democratização de acesso à educação superior é hoje uma realidade, após longos debates que perpassaram não somente as reuniões dos Conselhos da UFU, como também discussões em distintos espaços nacionais, a UFU agregou o diferencial de Cotas Raciais por força da lei, a partir do processo seletivo de 2013.

Mediante esse novo contexto, observamos nas tabelas de cortes disponíveis na página eletrônica da UFU, os resultados dos ingressantes após o SiSU a partir de 2013, quando a modalidade que contempla pessoas negras e indígenas passa a vigorar na Instituição.

A oferta de vagas para os cursos da UFU, com ingresso pelo SiSU em 2013/01,⁵⁶ passou a se dividir nas seguintes modalidades, conforme a Portaria Normativa MEC n. 18/2012:

Modalidade 1 - Escola Pública - Preto, Pardo ou Indígena - Renda Mensal Familiar

Média menor que 1,5 Salários Mínimos

Modalidade 2 - Escola Pública - Renda Mensal Familiar Média menor que 1,5 SM

Modalidade 3 - Escola Pública - Preto, Pardo ou Indígena - Independente de Renda

Modalidade 4 - Escola Pública - Independente de Renda

Modalidade 5 - Ampla Concorrência

Os dados disponíveis por meio eletrônico apresentam apenas o quantitativo de vagas disponíveis para cada modalidade nos cursos de todas as Unidades Acadêmicas da UFU, respeitadas as proporcionalidades.

⁵⁶ As tabelas que apresentam relação de candidato vaga se encontram em Anexo.

A partir do processo seletivo de 2015, entretanto, é possível averiguar o nome dos sujeitos convocados por curso e por modalidade, o que possibilitará um estudo mais aprofundado sobre as condições de ingresso e de permanência dos mesmos na Universidade, em trabalho de pesquisa posterior que pretendemos desenvolver em breve.

5 CONCLUSÃO

Os discursos contidos nas fontes documentais selecionadas para esta investigação nos propiciaram a interpretação dos discursos que legitimaram sistematicamente as prerrogativas utilizadas até a culminância da Lei de Cotas Raciais, na perspectiva de entender as interfaces e as ferramentas que a Instituição utilizou para negar e, posteriormente, aderir a esse acesso.

Propusemos, para tanto, como hipótese bourdiesiana, entender a monopolização do direito universal como resultado de um trabalho de universalização realizado no interior do próprio campo burocrático.

Percebemos no cotejamento das fontes no que tange à *formulação* dos discursos analisados, que esses são produtos de compromissos assumidos quando da investidura dos cargos ocupados pelos sujeitos. Constituíram-se pois entre o *interesse expressivo* e uma *censura* constituída pela própria estrutura do campo, como explica Pierre Bourdieu (1998).

Por meio da análise dos discursos contidos nos relatórios das comissões constituídas e nas Atas do Conselho Superior percebemos ter havido uma séria mobilização de um grupo dentro da Universidade que buscava a inclusão social, com ou sem reserva de vagas para pessoas negras.

As três Comissões de Estudos Sobre as Políticas a Serem Adotadas Para Aumentar os Níveis de Inclusão Social e de Democratização do Acesso ao Ensino Superior na Universidade Federal de Uberlândia (2003-2006), ao propor o debate por meio da exposição de relatórios, por várias vezes não encontrou quórum suficiente no Conselho Superior para deliberações, seja porque o tema fora abordado entre outros tantos outros considerados de maior urgência, por desestabilização da ordem, seja por desinteresse em sua abordagem.

Mesmo tendo sido tomadas iniciativas de adiantar os procedimentos – como disponibilizar material de pesquisa para todos os membros da comissão, pesquisar e considerar os projetos de inclusão e democratização do acesso em execução, pesquisar e considerar os modelos adotados, aprovados e propostos em outras IFES e IFS, acompanhar os trabalhos do grupo interministerial e nomeado pelo MEC e pela Secretaria Especial da Igualdade Racial, sistematizar as discussões e apresentar resultados ao CONSUN, incluindo diretrizes que podem servir as alternativas a serem adotadas na UFU – o processo foi moroso.

Se em uma reunião que visa a transformação social não há quórum para deliberação, podemos deduzir que é a personificação de forças contrárias a ação proposta que faz da ausência um discurso. Mesmo sem se expressar, há o reforço à ideia contrária ao que está

sendo discutido ou posto. Há que se rememorar a criação da Universidade para a elite, quando houve uma mobilização sumamente expressiva até a conquista, o que não se observa quando se trata de assunto relacionado às pessoas socialmente excluídas.

Observamos, assim, o que Pierre Bourdieu (1998) denomina como a *censura* do discurso, o que constitui a própria *estrutura do campo* acadêmico. Observamos que o formato dos discursos proferidos é constitutivo do campo e é utilizada uma *retórica* que encerra a heteronomia sob a aparência da autonomia. Produz, assim, a ilusão da independência lançando mão de estratégias de ruptura simulada, empregando procedimentos diferentes no interior do campo acadêmico, conforme as posições e os momentos.

Nessa concepção, percebemos como há meios legais que inferem e justificam a exclusão, fundamentando-a. Se desde a primeira Comissão havia como finalidade apresentar o que já era existente como modelos adotados, aprovados e propostos em outras IFES e IFS, para a UFU, questionamos, qual a finalidade de provar o que já existia? Como abordamos na introdução desse trabalho, sobre o *status quo*, os impasses diante do obvio apresentado em relação à inclusão de cotas raciais, caracterizam incontestavelmente como são impostos, silenciosamente, os lugares a serem ocupados e por quem. Diante desses documentos, observamos os preconceitos imbricados nesse campo produtor de conhecimentos que privilegia poucos.

Entendemos que não somente as estratégias discursivas como a ordem de pronunciamento dos discursos e as possibilidades de explanação dos mesmos dentro das reuniões do Conselho Superior desenvolvem o jogo discursivo que legitima os lugares de poder constituídos. Isso é possível de se observar quando considerado o contexto social, analisando onde e como estão posicionados os interlocutores, ou seja, quais os cargos que ocupam e o que é posto. Nesse caso, são perceptíveis os antagonismos no campo acadêmico, pois enquanto alguns buscam a inclusão social e racial, outros constroem argumentos técnicos, como a falta de índices estatísticos, para a manutenção do *status quo* de privilégios acumulados por décadas e a continuidade da negação de direitos sociais.

A segunda Comissão (2004) que deu sequência ao que foi posto para a primeira, apresentou uma proposta de trabalho voltada para a promoção de atividades relativas à definição de políticas da UFU, no sentido de aumentar o nível de inclusão. Ficou estabelecido, para tanto, que a mesma faria levantamentos ou sistematizações de dados institucionais no âmbito da UFU, realizados pelos setores competentes (COPEV, DIASE, DIRAC, INPSI), mesas-redondas com a finalidade de aprofundar as análises e estudos e fornecer mais subsídios teóricos e políticos ao CONSUN, além da realização de reuniões abertas do

CONSUN para debater as experiências de políticas de inclusão implementadas em outras instituições, apreciar os dados coletados pela Comissão, bem como a proposta de ato normativo que regulamentasse as políticas de inclusão.

É perceptível que tais procedimentos são aparentemente favoráveis às cotas, mas como não tivemos acesso a documentos comprobatórios da execução de todas as ações planejadas, não é possível constatar quem participou dos eventos, se houve comunicação efetiva a toda comunidade acadêmica e se houve participação do movimento negro local.

Diferente do que foi possível de se observar sobre as duas primeiras Comissões, o Relatório apresentado (2006) pela terceira Comissão (2005) explicita a participação de três integrantes do Movimento Negro Uberlandense, além de representantes de todas as categorias da Universidade. Relatório esse que foi tema de estudos e debates ocorridos durante dois anos consecutivos no Conselho Superior (2007-2008). Mesmo com a insistência da sociedade uberlandense para a não extinção do Programa seletivo diferenciado que incluía estudantes de escolas particulares (PAIES), o Conselho manteve sua autonomia de efetivar ao menos a inclusão social, embora sem delimitação de Cotas, com a substituição daquele programa por outro (PAAES), voltado exclusivamente para estudantes de escolas públicas.

Podemos inferir, ao analisar as Atas do Conselho Superior, que tais medidas explicam uma *cumplicidade objetiva subjacente a todos os antagonismos*, como define Pierre Bourdieu (2003, p.91): “Pressupõe um acordo entre os antagonistas sobre o que merece ser disputado, fato escondido por detrás da aparência do óbvio e que [...] constitui o próprio campo, o jogo e os objetos de disputa”.

A análise dos discursos contidos nos documentos nos conduziu à conclusão de que os estudos formulados, os debates, os eventos promovidos e todo o processo desenvolvido em favor das Cotas, não tiveram relevância dentro da Instituição e todas as tentativas foram em vão, pois a UFU só aderiu ao Sistema de Reserva de Cotas para pessoas negras quando essa reivindicação se tornou lei.

Desta forma, pensar no jogo que permeia os campos em disputa é reconhecer a existência de discussões em relação à implementação das Cotas na UFU, que engendraram discursos falso democráticos, imiscuído em uma autonomia institucional que cobra a necessidade e legitimidade da ação empregada, durante anos, adiando mesmo diante de evidências contundentes, mudanças estruturais e essenciais para a vida de uma população excluída.

Questionamos sobre os porquês dessa negação e compreendemos que o fator de segregação se depara com o poder de capitais distintos (econômico, social, cultural) que estão nas mãos de quem detém o poder de decisão e, assim, estrutura a ordem social a ser seguida.

A não aceitação em fazer valer uma política que envolve sujeitos negros reitera a herança cultural de anos de silenciamento e invisibilidade dos afrodescendentes no País. Mesmo que tais sujeitos tenham contribuído significativamente para o crescimento cultural, social, político e econômico, não são legitimados e uma parcela da sociedade ainda reproduz um pensamento segregatório que divide a sociedade pela cor da pele.

Compreendermos assim que a UFU, mesmo diante de um discurso aparentemente inclusivo, não comprova perante suas atitudes o mesmo no que tange às pessoas negras e, enquanto autônoma, prolonga e protela ao máximo as decisões por meio de dispositivos legais.

Compreendemos essas decisões de negação ser herança da cultura local de exclusão, constituída desde a criação da instituição, uma vez que seus primeiros dirigentes e professores foram nomeados de acordo com os interesses elitistas. Mesmo que inconscientemente, o elitismo foi prorrogado por anos, até a obrigatoriedade por lei de incluir negros(as) nos cursos de graduação.

Assim sendo, referendamos a autonomia desta Universidade amparada pelo texto constitucional em seu Art. 207, que atribui o poder decisório às Universidades que “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” (BRASIL, 1988). Entendemos, assim, que as atitudes de negação de implantação das Cotas por parte da Universidade foi uma postura totalmente amparada por meio da autonomia decisória. Desta forma, fica clara a sua posição em relação aos fatos que são apresentados pelas Comissões, ou seja, a protelação de inserção das cotas, partindo do que foi determinado pelo Conselho Universitário.

Portanto, entendemos que o direito à autonomia subsidiou o campo acadêmico, que ao longo de dez anos negociou a inclusão com reserva de cotas com conquistas paliativas. O programa de Inclusão Social e o Sistema de Reserva de Vagas para a Adoção da Política de Cotas Sociais e Étnico-Raciais na UFU, nesse contexto, conquistou por sua vez o avanço inquestionável de admitir a necessidade de uma aceitação social em relação às Cotas étnico-raciais, como um instrumento de reparação sócio histórica, evidenciando a exclusão das pessoas negras do campo acadêmico e as consequências que essa exclusão teria como continuidade à segregação social.

A Universidade, todavia, teve a capacidade de *refratar* e retraduzir as pressões e as demandas externas para adesão às cotas raciais. Isto demonstra a autonomia do campo acadêmico que transfigurou as imposições externas “a ponto de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis”, como explica Bourdieu (2004, p.22).

A adesão às Cotas para ingresso em 2013, somente mediante a obrigatoriedade da lei evidencia, por outro lado, o papel do Estado regulador que, neste contexto, contribuiu para a concretização das reivindicações de acesso que mobilizavam as ações afirmativas do Movimento Negro. Como explica Bourdieu (1996, p.100) sobre a construção do Estado estar em pé de igualdade com a construção do campo do poder, esse espaço de jogo no interior do qual “os detentores de capital lutam particularmente pelo poder sobre o Estado, isto é, sobre o capital estatal que assegura o poder sobre os diferentes tipos de capital e sobre sua reprodução (notadamente por meio da instituição escolar)”.

O Estado regulador, no contexto estudado, legitimou a força do Movimento Negro, no qual está em disputa o reverberado reconhecimento do papel histórico dos capitais cultural e social dos herdeiros dos povos africanos, discriminados desde longa data. Ao mesmo tempo, destituiu a luta travada por meio dos discursos instituídos contra as Cotas e rompeu com a morosidade de iniciativas que concorriam para concretizar essa legitimidade. Este foi o efeito do Estado e das ações afirmativas no processo de adesão às cotas raciais.

6 REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Salvador: uma história do negro no Brasil**. Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ANDRADE, Cibele Yahn de. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Ensino Superior** – Unicamp. Revista On-Line. 31/07/2012. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>. Acesso em: 22/05/2015.
- ANDRADE, Regis de Castro. Política e pobreza no Brasil. **Lua Nova**, São Paulo, n. 19, p. 107-122, Nov. 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451989000400008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15/02/2016
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira; SULIANO, Daniele Cirilo. Avaliação dos impactos sociais oriundos da interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 282-298, maio/ago. 2015.
- ANHAIA, Bruna Cruz. **Educação Superior e Inclusão Social – um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil**: dos debates à prática. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.
- APPLE, M. W. **Política Cultural e Educação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- APPLE, M. W.. Aproximação ao conceito de currículo. In: _____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. pp. 13-87.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARRETO, Luciana Augusto. **Pela graça da mistura: ações afirmativas, discurso e identidade negra no Curso de Direito em Universidades públicas paraibanas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014.
- BARROS, Clóvis de. **A sociologia de Pierre Bourdieu e o campo da comunicação**: uma proposta de investigação teórica sobre a obra de Pierre Bourdieu e suas ligações conceituais e metodológicas com o campo da comunicação. Tese de doutorado. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2003.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo e Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BOSI, Alfredo. **A dialética da colonização**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. Prefácio de Sérgio Miceli. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sergio Miceli. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, Pierre. A sociologia do campo político. In: CASTRO, Celso. **Textos básicos de sociologia**: de Karl Marx a Zygmunt Bauman. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Campo de poder, campo intelectual**: itinerario de un concepto. Editorial Montessor, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BOURDIEU, Pierre. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, n. 5, pp. 193-216, janeiro-julho/2011.

BOURDIEU, Pierre. O paradoxo do sociólogo._____. **Questões de sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003, p.89-94.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. Denice Bárbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu**: Sociologia I. Organizador [da coletânea] Renata Ortiz. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Atica, 1983a.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução: Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Correa, Campinas, SP: Papirus. 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

BRASIL. **Carta de Lei de 25 de março de 1824**. Constituição Política do Império do Brasil. Disponível em: <<http://www.monarquia.org.br/pdfs/constituicaodoimperio.pdf>> Acesso em: 18 abr. 2015.

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

BRASIL. **Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é

instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25/08/2015

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acessado em: 09/01/16.

BRASIL. **Lei Federal n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acessada em: 22/05/15.

BRASIL. **Lei n. 1.390, de 3 de julho de 1951**. Lei Afonso Arinos. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de côr. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1390-3-julho-1951-361802-norma-pl.html>. Acessado em: 18/12/2015

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acessado em: 22/05/15.

BRASIL. **Lei n. 11.096 de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acessado em: 22/05/15.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acessada em 28/05/15

BRASIL. **Lei n. 5.465, de 3 de julho de 1968**. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5465.htm. Acesso em: 19/09/2015.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Publicado no DOU de 23.11.1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acessado em 10/01/16.

BRASIL. **Lei n. 7.716, de 05 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm. Acessado em: 14/06/15

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em 10/01/16.

BRASIL. **Portaria Normativa n. 21, de 5 de novembro de 2012.** Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SiSU. Disponível em: <http://static07.mec.gov.br/sisu/portal/data/portaria.pdf>. Acessado em: 22/05/15

CAETANO, Coraly Gará; DIB, Miriam Michel Cury (eds.) **A UFU no imaginário social.** Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 1988.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil.** O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTANHA, André Paulo. A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia. **Anais da IX ANPEd-Sul.** Caxias do Sul, RS, 2012.

CAVALLEIROS E.; MARQUES, A **Políticas públicas, desigualdades raciais e de gênero: repensando valores, princípios e práticas.** Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST57/Cavalleiro-Marques_57.pdf. Acessado em: 14/07/2015.

COSTA, Sérgio. Direitos humanos e anti-racismo mundo pós-nacional. **Novos Estudos Cebrap,** Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, n.68, mar./2004.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes. **Revista Espaço Acadêmico,** n. 89, outubro de 2008.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira.** Rio de Janeiro: CeaP, 2010.

DE PAULA, Dilma Andrade. **Projetos de energia, industrialização e desenvolvimento em Minas Gerais (1950).** Anais do XVIII Encontro Regional ANPUH/MG. Mariana, MG, 24-27 de julho de 2012. 8f.

DE PAULA, Marilene. A promoção da igualdade racial na era Lula. In: Nunca antes na história desse país...? Um balanço das políticas do governo Lula. Instituto de Estudos Socioeconômicos – INESC. Brasília, DF, 07/12/2011.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO Adotada em 8 de setembro de 2001 em Durban, África do Sul. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf. Acessado em: 30/06/2015

DEL PRIORE, Mary. (Org.) **Historias das Mulheres no Brasil.** 2. Ed. São Paulo: Contexto, 1997.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana-Brasília - DF - outubro – 2004. Disponível em: www.waacoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-S-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf. Acessada em 18/05/15.

DO BEM, Arim Soares. A centralidade dos Movimentos Sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1137-1157, set./dez. 2006.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Reconhecer-se diferente é a condição de entrada- tornar-se igual é a estratégia de permanência**: das práticas institucionais a constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola. Tradução de Vanderlene Rolim Dutra; revisão e notas de Karina Klinke. UFSM, **Revista Educação**, v. 33, n. 3, pp.381-393, set./dez. 2008.

ESTATUTO da Universidade Federal de Uberlândia. Resolução CONSUN n. 05 de 21 de dezembro de 1999. Uberlândia/MG, 1999.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro, v. 1 e 2. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

FAUSTO, Boris (Org.). **O Brasil republicano**. Tomo III, v. 1. São Paulo: Difel, 1975.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: o legado da raça branca. Vol.1. 5. Ed. São Paulo: Globo, 2008.

FIORIN, José Luiz. Língua, discurso e política. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 148- 165, jun./2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/ 2001.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. Ciências sociais, v. 23. 10 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1970 (Col. Biblioteca Universitária, série 2a).

GHON, Maria da Gloria. 500 Anos de Lutas Sociais no Brasil: movimentos sociais, ongs e o terceiro setor. **Mediações**, v.5, n.1, p.11-40, Londrina, PR, jan./jul.2000.

GHON, Maria da Gloria. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 47, maio-ago. 2011.

GHON, Maria da Gloria. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 47, maio-ago. 2011.

GOMES, Fabio Soares. **A Questão da Igualdade e a Política de Cotas**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica de Salvador. Salvador/BA, 2008.

GOMES, Joaquim Barbosa. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Org.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003. p.15-58.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Ação Educativa. Brasília/DF, s/d.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Raça e Gênero: Relações Imersas na Alteridade. **Caderno Pagu** (6-7). Campinas/SP, 1996, pp.67-82.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**. Vol.10, n.18, abril/2011.

GOMES, Joaquim Barbosa. O uso da lei no combate ao racismo: direitos difusos e ações civis públicas". In: GUIMARÃES, A. S. A.; HUNTLEY, L. (Orgs). **Tirando a Máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo Social**: Revista de Sociologia, USP, S. Paulo, 13(2): 121-142, novembro de 2001.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural e Diáspora**. Revista do Patrimônio Histórico Nacional, n.24, 1996.

INEP. **Conheça o INEP**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, s/d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>. Acessado em: 12/08/2015

KERN, Gustavo da Silva. **Ações afirmativas e educação**: um estudo genealógico sobre as relações raciais no Brasil. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

KRAINSKI, Luiza Bittencourt. **A política de cotas na UEPG**: em busca da democratização da educação superior. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

LAMOUNIER, Maria Lúcia. **Da escravidão ao trabalho livre** (a lei de alocação de serviços de 1879). Campinas: Papyrus, 1988.

LOPES, H. T.; SIQUEIRA, J. J.; NASCIMENTO, M. B. **Negro e cultura no Brasil**: pequena enciclopédia da cultura brasileira. Rio de Janeiro: Unibrade/Unesco, 1987.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. **A ciência norte-americana visita a Amazônia: entre o criacionismo cristão e o poligenismo “degeracionista”**. *Revista da USP*, São Paulo, n. 75, pp. 68-75, setembro/novembro de 2007.

MAESTRI, Mário. **A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil. Séc. XVI-XVIII**, v. 1, p. 192-209. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004a.

MAESTRI, Mário. Gilberto Freyre: da Casa-Grande ao Sobrado: gênese e dissolução do patriarcalismo escravista no Brasil. **CADERNOS IHU**, ano 2, n. 6, Instituto Humanitas Unisinos, Unisinos, São Leopoldo. 31 pp., 2004b.

MAGALHÃES PINTO, Ana Flávia. **Fortes laços em linhas rotas: literatos negros, racismo e cidadania na segunda metade do século XIX**. 326f. 2014. Tese de Doutorado em História. Universidade de Campinas. Campinas/SP, 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Trad. Freda Indursky. Campinas-SP: Pontes: Editora da Unicamp, 1993.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura Afro-Brasileira**. 2.ed.,3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Origem e Histórico do Quilombo na África. *Revista USP*, São Paulo, n. 28, pp. 56-63, 1996.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. revisada Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (orgs.). **O negro na universidade: o direito a inclusão – Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.**

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

O'DONNELL, Julia; CASTRO, Celso. **Introdução às ciências sociais**. Belo Horizonte: Editora FGV, 2014.

OLIVEIRA, Edna Imaculada Inácio de; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: o caso do ProUni. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 743-769, dez./2012.

OLIVEIRA, Zeli Alvim de. **Saberes e práticas avaliativas no ensino de História: o impacto dos processos seletivos (PAIES e Vestibular/UFU) e do ENEM na avaliação de aprendizagem no Ensino Médio**. 161f. 2006. Dissertação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

OLIVEIRA, Juliana Augusta Nonato de. **Estudantes negros ingressantes na universidade por meio de reservas de vagas**: um estudo sobre processos educativos de construção de identidade negra e pertencimento étnico-racial no ensino superior. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

PORTAL BRASIL. **Extrema pobreza entre negros cai 72% desde 2003**. Página Eletrônica do Governo Federal, 20/11/2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/11/extrema-pobreza-entre-negros-cai-72-desde-2003>. Acesso em: 14/06/2015.

PORTAL DO GOVERNO BRASILEIRO. **O que é o REUNI/MEC**. 25 de março de 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acessado em: 26/03/2016

PORTAL UFU. **Sobre a UFU**. qui, 30/07/2009 - 16:13. Disponível em: <http://www.ufu.br/pagina/sobre-ufu>. Acesso em: 14/06/2015.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial**. Página Eletrônica do Governo Federal, s/d. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/o-ministerio>. Acesso em: 15/06/2015

RIBEIRO, Matilde (Org.). **As Políticas de Igualdade Racial Reflexões e perspectivas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2012.

RIO DE JANEIRO. **Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências**. Lei n. 4151, de 04 de setembro de 2003. Disponível em <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/e9589b9aab9cac8032564fe0065abb4/e50b5bf653e6040983256d9c00606969?OpenDocument>. Acessado em: 24/05/15.

ROZAS, Luiza Barros. **Cotas para negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira – por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade**. 107f. 2009. Dissertação de Mestrado em Direitos Humanos. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

SACRISTÁN, J, G. Aproximação ao conceito de currículo. In: _____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998. pp. 13-87.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, T. T, da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, R.J: Vozes, 1995.

SANTOS, José Alcides Figueiredo. Efeitos de classe na desigualdade racial no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 1, p. 21-65, mar. 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimento Negros, Educação e Ações Afirmativas**. Tese de Doutorado. Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr./2007.

SEPPPIR. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/o-ministerio>. Acessado em 18/06/15

SEVERINO, Antônio J. **Educação, Trabalho e Cidadania**: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. São Paulo: Em Perspectiva, 14(2), 2000.

SILVA, Andréia Rosalina. 109f. 2010. **Associação José do Patrocínio**: dimensões educativas do Associativismo Negro entre 1950 e 1960 em Belo Horizonte - Minas Gerais, Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Ações Afirmativas para Além das Cotas. In: SILVA, Tomaz. Tadeu, da. (Org.). **Hall, S. WOODWARD**, K. 7ª Ed.-Petropolis, R.J: Vozes, 2007.

SILVA, Tomaz. Tadeu, da. (Org.). **Hall, S. WOODWARD**, K. 7ª Ed. Petropolis, R.J: Vozes, 2007.

SILVERIO, Valter Roberto. Ação Afirmativa: uma política pública que faz a diferença. In:

PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. da (orgs.). **O negro na universidade**: o direito a inclusão – Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

SINGER, Paul. O Brasil no contexto do capitalismo internacional: 1889-1930. In: de adultos no Brasil. STEPHANOU; CÂMARA BASTOS (orgs.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, Vol. III: século XX. pp.257-277. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

SISU/MEC. Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação. **Conhecendo o Sisu**. 2016. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas#conhecendo>. Acesso em 25/04/2016

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história de alfabetização de adultos no Brasil. STEPHANOU; CÂMARA BASTOS (orgs.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, Vol. III: século XX. pp.257-277. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez 2006.

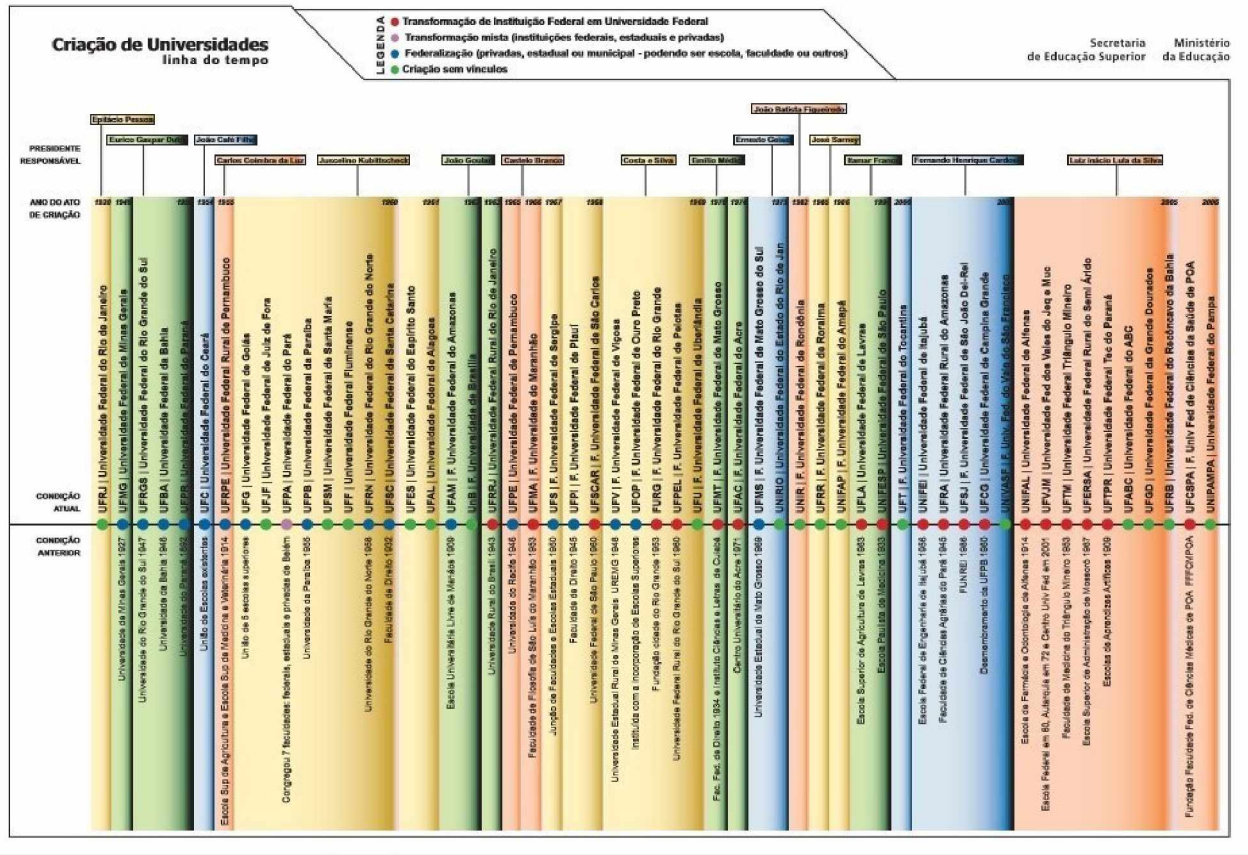
THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, fev./2006 .

UFU. **Informativo da Comissão de Estudos para a Inclusão Social e Acesso ao Ensino Superior Inclusão Social e Racial**. n. 002. Universidade Federal de Uberlândia, novembro/2006.

UFU. **Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão – PIDE (2010-2015)**. Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <http://www.pide.ufu.br/sites/pide.ufu.br/files/PIDE-UFU-2010-2015.pdf>. Acesso em: 19/07/2015.

VALVERDE. Danielle Oliveira. **Para além do ensino médio: a política de cotas da universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro/a na educação.** Dissertação de Mestrado apresentado a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

ANEXOS



CURSOS OFERTADOS:

A Universidade Federal de Uberlândia disponibilizou no SiSU 312 vagas de 9 cursos de graduação: Estatística, Física, Física de Materiais, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.

Curso	Turno	Vagas	Modalidade	Cidade
Física	Noturno	30	Licenciatura	Ituiutaba
Geografia	Diurno	26	Bacharelado	Ituiutaba
Geografia	Noturno	30	Licenciatura	Ituiutaba
História	Noturno	20	Licenciatura	Ituiutaba
Matemática	Integral	15	Bacharelado	Ituiutaba
Matemática	Noturno	30	Licenciatura	Ituiutaba
Pedagogia	Integral	26	Licenciatura	Ituiutaba
Química	Noturno	30	Licenciatura	Ituiutaba
Química	Integral	15	Bacharelado	Ituiutaba
Estatística	Noturno	15	Bacharelado	Uberlândia
Física de Materiais	Integral	30	Bacharelado	Uberlândia
Letras	Matutino	45	Licenciatura	Uberlândia