

## Sistema de cotas, trajetórias educacionais e assistência estudantil: por uma educação inclusiva

The quota system, educational background and student assistance: towards an inclusive education

Carla Silva Machado<sup>1</sup>, Carolina Alves Magaldi<sup>2</sup>

Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, Juiz de Fora-MG, Brasil

### Resumo

O presente texto visa abordar o atual cenário universitário brasileiro a partir da conjuntura do sistema de cotas. Para tal, foram utilizados os estudos de Ferraro (2011) e Carvalho e Rezende (2012), de forma a englobar a trajetória do aluno cotista desde a educação básica, destacando a trajetória escolar dos meninos negros. Em seguida, discute-se como se dão os posicionamentos acerca da política de cotas no seio das discussões acadêmicas e de que forma a política de ação afirmativa aqui abordada se relaciona com o conceito de equidade, tal como elaborado por López (2005). A partir do conceito de equidade, faz-se um rápido histórico da introdução do sistema de cotas na universidade brasileira, enfatizando as ações isoladas de algumas universidades até a aprovação da Lei nº 12.711, que trata da política nacional de cotas. Para finalizar, discute-se a mudança ocorrida no público universitário a partir da instauração do sistema de cotas e as transformações na assistência estudantil, tanto em termos de recursos quanto no que tange a uma proposta que não mais se resume ao auxílio econômico, estando voltada para a inclusão pedagógica e social do aluno na universidade pública brasileira. Ressalta-se que o objetivo central deste artigo é, a partir de pesquisa bibliográfica, estabelecer uma relação entre os vários gargalos pelos quais passam os alunos negros e pobres até o ensino superior e a necessidade da adoção das cotas como uma forma de lidar com tais obstáculos.

**Palavras-chave:** Sistema de cotas. Inclusão pedagógica e social. Assistência estudantil. Gestão universitária.

### Abstract

The present text aims to discuss the current Brazilian university setting based on the context of the quota system. Thus, we have used the studies by Ferraro (2011) and Carvalho and Rezende (2012), so that we can encompass the path of the quota student since basic education, highlighting the school trajectory of black boys. Then, we discuss how the positions regarding the quota system happen in the academic circles and how the affirmative action policy here discussed is related to the concept of equity, as proposed by López (2005). From the concept of equity, we conduct a brief history of the quota system introduction in Brazilian universities, emphasizing the isolated actions of some universities until the approval of the Law 12.711, which deals with the quotas national policy. Finally, we discuss the changes that occurred in the university students since the establishment of the quota system and the transformations occurred in the student assistance, not only in terms of resources but also regarding a proposal that no longer encompasses only economical help, it also includes pedagogical and social inclusion of the students in the Brazilian public

1 Doutoranda em Educação pela PUC/Rio. Bolsista de doutorado pelo CNPq. E-mail: carlasingular@yahoo.com.br

2 Doutora em Letras – Estudos Literários. Professora adjunta da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: carolina.a.magaldi@gmail.com

university system. We highlight that the core purpose of this article is, based on bibliographic research, to establish the various hurdles faced by black and poor students on their path to higher education, and the need to adopt the quota system as a way of dealing with such obstacles.

**Keywords:** Quota system. Pedagogical and social inclusion. Student assistance. University management.

## Introdução

Pretende-se, neste artigo, traçar a partir dos estudos de Ferraro (2011) e Carvalho e Rezende (2012) a trajetória dos alunos das escolas públicas nas séries iniciais. Analisar, num segundo momento, as políticas de cotas nas universidades brasileiras e discutir, a partir daí, a relação das ações afirmativas e de equidade no ensino superior brasileiro na última década. O artigo busca correlacionar dois objetivos: (i) a análise de trajetórias escolares de alunos de escola pública; (ii) a política de cotas e ações afirmativas no ensino superior brasileiro.

Almejamos, assim, destacar o cenário encontrado pelos alunos potencialmente contemplados pelo sistema de cotas, bem como as políticas criadas para ampliar suas possibilidades de acesso ao ensino superior. Dessa forma, são destacados não somente o contexto de criação de tais ações afirmativas, como também são fornecidos subsídios para avaliar seu grau de sucesso em reverter as condições anteriormente encontradas pelos alunos em situação de marginalidade no sistema educacional.

Essa segunda discussão será feita a partir dos estudos de Valentim (2012b) que trata da política de cotas raciais e socioeconômicas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do panorama em torno da política de cotas nas universidades públicas brasileiras traçado por Campos, Daflon e Feres Junior (2013). Sobre o conceito de equidade, será usado como referencial o argentino López (2005).

A política de cotas será tratada, neste artigo, como sendo uma política afirmativa de caráter compensatório, posto que visa dar uma chance maior para que estudantes negros e pobres possam entrar nas universidades públicas brasileiras.

Após a discussão em torno da política de cotas, apresenta-se um rápido panorama das mudanças de gestão já ocorridas no âmbito das universidades públicas brasileiras com atenção especial à política de assistência estudantil que objetiva a inclusão educacional em nível superior, ou seja, dar direitos de continuidade nos estudos superiores àqueles que entraram nas universidades a partir das cotas raciais e socioeconômicas.

A última parte do artigo apresenta as conclusões em torno da temática discutida, qual seja: inclusão e permanência de alunos pobres e negros nas universidades públicas brasileiras. Pode-se constatar, a partir da revisão de literatura, que existe, ainda, uma resistência por parte da sociedade em torno das cotas raciais, uma menor resistência às cotas socioeconômicas, conforme apontaremos ao longo deste artigo, mas, certamente, um debate significativo em curso que merece ser ampliado.

Assim, nas palavras de Valentim (2012a, p. 31):

As ações afirmativas para os negros nas universidades fazem parte das chamadas políticas de reconhecimento da diferença, cujas demandas estão ligadas à representação, à cultura e à identidade dos grupos étnicos, raciais,

sexuais, dentre outros. As demandas por reconhecimento vêm adquirindo maior relevância na arena política desde o fim do século XX.

Todavia, as demandas por reconhecimento da diferença ocorrem em um mundo de desigualdade material acentuada, onde ainda faz muito sentido lutar por uma repartição menos desigual das riquezas sociais, isto é, por políticas de redistribuição.

Amparada no entendimento de Fraser (2001), para quem a justiça hoje requer tanto redistribuição quanto reconhecimento, afirmo que as políticas públicas de ação afirmativa se constituem numa versão da política cultural da diferença que pode ser coerentemente combinada com a política social da igualdade. Dito de outro modo, essas políticas têm potencialidades no enfrentamento do racismo cultural brasileiro, mas também respondem à dimensão redistributiva de aumento de renda e mobilidade social ascendente dos sujeitos negros.

É partir da noção de que a política de cotas não é apenas racial, mas socioeconômica, e sendo socioeconômica, ainda assim, atinge a população negra. Exemplificando tal correlação entre a pobreza e a população negra no país, em 2014 uma pesquisa realizada pelo IBGE destacou que, dentre os 10% mais pobres da população, 73,2% são negros. Dessa forma, tem o caráter racial contemplado, mesmo que não seja em sua totalidade. Na perspectiva do reconhecimento das diferenças e de que a educação é um direito de todos os sujeitos é que este artigo é apresentado.

### **Por que o sistema de cotas para negros? A trajetória escolar dos meninos negros brasileiros**

Ferraro (2011), ao fazer um estudo acerca das taxas de alfabetização no Brasil entre 1990 e 2000, traz dados bastante interessantes, a partir da análise dos microdados de uma série do PNAD e dos Censos Demográficos de 1991 e 2000, o autor alerta, por exemplo, que aos oito anos de idade, as desigualdades em torno da alfabetização já estão consolidadas, que estados e municípios que não conseguem alfabetizar seus alunos até esta idade, dificilmente conseguirão atingir suas metas de alfabetização e, conseqüentemente, terão problemas de distorção idade-série em toda a sua rede, perpassando esse *déficit* para a vida escolar de seus alunos.

Além disso, o autor apresenta um dado relevante para argumentação deste artigo, que diz respeito à escolaridade dos meninos negros. Segundo o autor, ao colocarmos o componente raça/cor para analisar o processo de alfabetização, veremos que há uma desigualdade acentuada em favor dos brancos, o mesmo ocorre quando se leva em conta a questão de gênero, havendo uma vantagem para as meninas. Segundo Ferraro (2011, p. 1003):

- A vantagem das meninas em relação aos meninos quanto à taxa de alfabetização manifesta-se tanto entre brancos/as como entre negros/as. Mais acentuadas, porém, entre crianças negras.
- A desigualdade quanto à alfabetização é mais acentuada entre brancos/as e negros/as do que entre mulheres e homens, aspecto este que não pode ser ignorado ao se pensar em políticas afirmativas. Mas, sem que isto signifique que não se deva atentar para as desigualdades que afetam a população masculina em relação à feminina, fenômeno este que costuma ser lido como “fracasso dos meninos” (p. ex., Carvalho, 2004).
- É na idade de 7 anos que as desigualdades atingem seu ponto máximo em termos de alfabetização, figurando em primeiro lugar as mulheres

brancas (76,3%), seguidas pelos homens brancos (73,2%), vindo bem abaixo as mulheres negras (56,3%) e, finalmente, os homens negros (50,5%). **Ressalvando a pequena diferença em favor das mulheres em relação aos homens da mesma cor ou raça, pode-se dizer o seguinte: enquanto entre crianças brancas de 7 anos há três alfabetizadas em cada quatro (3/4), entre crianças negras essa proporção é bem mais baixa – de apenas uma em cada duas (1/2).** (grifos das autoras).

A partir da pesquisa de Ferraro (2011), pode-se fazer uma analogia do processo educacional com uma maratona. Dessa forma, se imaginarmos o processo de alfabetização como os primeiros passos de uma corrida até a universidade, os alunos negros já começam essa corrida em desvantagem, é como se começassem com os cadarços dos tênis amarrados um ao outro, ou ainda, como se estivessem descalços, enquanto os brancos têm o tênis correto para o piso em que a corrida se dará. Se levamos em conta que 50% dos alunos negros já começam o ensino fundamental em desvantagem na corrida até o ensino superior, e que muitos se perdem pelo caminho, tem-se a clara perspectiva, portanto, de que as políticas públicas afirmativas para a população negra seria um modo de compensar o início da corrida, tentando dar alguns palmos de vantagem àqueles que estão próximos do fim do percurso.

Em estudo de cunho etnográfico e qualitativo, Carvalho e Rezende (2012) apontam também para uma maior probabilidade de fracasso escolar entre meninos negros. As pesquisadoras entrevistaram quatro meninos negros do segundo ano de uma escola pública na capital de São Paulo, esses alunos foram selecionados a partir da percepção racial da professora, apesar de o artigo abordar, também, uma perspectiva em torno do gênero, é possível perceber que o fracasso escolar nos meninos negros é mais contundente do que nos meninos brancos. Segundo as autoras, referindo-se aos estudos de Kimmell (2009) e Carvalho (2009): “Diversos autores têm apontado que, quando as categorias classe e raça são consideradas, não parece fazer sentido falar em fracasso de meninos, mas especificamente de meninos e homens negros.” (CARVALHO; REZENDE, 2012, p. 67).

Neste sentido, entende-se, à luz desses estudos, que tratam da trajetória de alunos negros nas séries iniciais e que mostram dificuldades no processo ensino-aprendizagem desses meninos, em especial; que se torna pertinente pensar em políticas públicas, como o Bolsa Família<sup>3</sup>, por exemplo, para assegurar que esses alunos não evadam das séries iniciais, e também as políticas de cotas raciais nas universidades, para resolver uma distorção histórica: o início da corrida educacional em desvantagem para os negros.

Programas de Políticas Públicas como o Bolsa Família (PBF), que associam o pagamento de determinada quantia à mãe e/ou pai ou responsável à presença do aluno na escola, são maneiras de garantir a inclusão e ascensão social. Porém, entendemos que este pode ser um caminho dentre muitos possíveis rumo à inclusão. Ressaltamos, ainda, que a educação básica pública ainda enfrenta outros problemas que comprometem o aprendizado, tais como: infraestrutura, formação

3 Segundo o site oficial do MDS (Ministério do Desenvolvimento Social e do Combate à Fome): O Programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 77 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>. Acesso em: 07 jun. 2014.

de professores, fatores extraescolares relacionados à vulnerabilidade social, entre outros. Neste sentido, acreditamos que o PBF é um dos pontos que podem auxiliar no ensino-aprendizagem, mas que não almeja resolver todos os problemas educacionais. Em publicação financiada pelo IPEA para marcar os 10 anos do Programa Bolsa Família, Craveiro e Ximenes (2013, p. 110) afirmam:

Considerando que um dos objetivos do PBF é o de contribuir para o rompimento da transmissão intergeracional da pobreza no Brasil, é preciso reconhecer que a educação constitui-se também em uma relevante estratégia para alcançar esse objetivo. Os estudos realizados sobre o acesso e a permanência dos estudantes na escola vêm demonstrando que a desigualdade social e econômica tem dificultado a universalização da educação básica. [...]

Outra constatação, ao longo das décadas, é que as famílias que se encontram em circunstâncias de pobreza e extrema pobreza têm apresentado maiores dificuldades para que suas crianças, adolescentes e jovens tenham acesso à escola e nela permaneçam até a conclusão da educação básica. Isto ocorre, muitas vezes, em razão da inserção, de modo precoce, no mercado de trabalho formal ou informal, bem como da incompreensão da família sobre a importância da educação e da escolarização. O insucesso na trajetória escolar pode acarretar também menor acesso a direitos básicos, acabando por reproduzir o ciclo de pobreza da geração anterior. A educação exerce, certamente, papel fundamental no rompimento deste ciclo à medida que consegue assegurar aos sujeitos de direitos uma educação de qualidade social com aprendizagens significativas. Para a conquista desta qualidade socialmente referenciada, a assiduidade nas atividades escolares é condição fundamental.

Dessa forma, entende-se que, para garantir que todos possam ter possibilidade de acesso ao ensino superior público, é necessário dar condições a todos de frequentar a educação básica e que o ensino público básico seja de qualidade, como sabemos que isso ainda não é uma realidade, apesar dos crescentes investimentos na melhoria da educação, acredita-se que o sistema de cotas é uma possibilidade de garantir a equidade/inclusão daqueles alunos oriundos de escolas públicas, que chegaram até o fim do ensino médio e que desejam cursar o ensino superior.

### **O sistema de cotas para negros, a alteração do público universitário brasileiro e as mudanças na assistência estudantil**

Vale destacar que ao explicitar acerca do tema das cotas, muitos pesquisadores enfatizam que a educação pública, no Brasil, durante muito tempo, atendeu à elite, ignorando pobres e negros. Domingues (2008, p. 285-286), ao resenhar o livro **Diploma de Brancura: Política Social e racial no Brasil (1917-1945)**, faz duras críticas às políticas educacionais brasileiras, mostrando o quanto a educação pública estava, no período analisado, voltada para uma elite branca, o autor conclui sua crítica da seguinte forma:

Com efeito, esses problemas não chegam a comprometer a qualidade da obra. Num momento em que o debate sobre a questão racial no sistema educacional brasileiro é candente, a publicação de Diploma de Brancura é bem oportuna. A partir dessa obra, não é mais possível negar que as políticas públicas educacionais desfavoreceram a população negra no período do pós-Abolição, produzindo (e reproduzindo) distorções raciais crassas. Como o papel da história não é conhecer o passado com uma perspectiva meramente contemplativa, é escusado

dizer que são necessárias medidas compensatórias concretas no presente para corrigir essas distorções.

Um paralelo interessante pode ser traçado com o cenário estadunidense. Ao contrário do nosso país, as ações afirmativas nos Estados Unidos surgem, na década de 1960, em meio ao movimento de direitos civis, partindo não do universo educacional, mas do mercado de trabalho. Em 1961, o então presidente John F. Kennedy instaura a primeira comissão para estudar as condições empregatícias dos negros no país e, em 1965, Lyndon Johnson passa a exigir ações afirmativas e políticas não discriminatórias das empresas que recebiam subsídios não governamentais. Em 1967, essas mesmas regras passam a se aplicar para discriminações de gênero e, somente em 1972, as ações afirmativas chegam ao universo educacional (OLIVEN, 2007, p.34).

Dessa forma, a proposta brasileira de cotas no sistema superior já é por si só uma alteração significativa com relação ao panorama inicial das ações afirmativas, implicando em uma **revolução** na composição do público discente das Instituições de Ensino Superior no Brasil e na necessidade de elaborações e releituras de políticas e processos de gestão deste nível de ensino, motivo pelo qual se torna necessário debruçar-se, agora especificamente sobre o discurso em torno da política de cotas nas universidades brasileiras.<sup>4</sup>

O discurso em torno das cotas raciais surge mais amplamente a partir da década de 2000, quando algumas universidades começam a discutir novas maneiras de seleção de seus alunos. Nas universidades brasileiras, este discurso ganhou vários adeptos, mas também muitos posicionamentos contrários, neste último grupo, encontram-se estudiosos das relações raciais que defendem que no Brasil existe uma democracia racial, ou seja, não existe discriminação por cor e as cotas trariam para o seio da sociedade a discriminação não existente, uma das maiores representantes deste grupo é Yvone Maggie, segundo ela:

Será mesmo possível ainda existir gente acreditando que, para diminuir a desigualdade, tenhamos que criar a “raça”? A racialização da sociedade já se mostrou inócua no sentido de produzir a igualdade, como afirmaram recentemente juízes da Suprema Corte Americana, a qual, em julho de 2007, em decisão histórica, deliberou que a discriminação positiva com base na “raça” em certas escolas americanas era inconstitucional. (...) Nos Estados Unidos da América, nação dilacerada pelo ódio racial e pela segregação, as políticas com base na “raça” estão sendo abolidas porque têm o efeito de perpetuar a “raça” na vida pública, segundo a maioria da Suprema Corte. Porém, aqui no Brasil, alheios ao debate internacional, há quem queira ainda transformar o País em uma nação dividida, por força da lei, em brancos e negros, criando as “raças” (MAGGIE, 2008, p. 908-909).

Por outro lado, os defensores das cotas acreditam que esta é uma política de ação afirmativa reparatória e que é necessário admitir que há discriminação racial no Brasil, para, a partir dessa constatação, ser possível lutar por igualdade de direitos educacionais, sociais, políticos e culturais. Segundo Vieira Junior,

4 Entendemos a acepção da palavra revolução, grifada por nós na citação de Oliven (2007) como mudança, portanto, a palavra não tem o valor usado nas ciências sociais, na perspectiva de mudança brusca e violenta, ao contrário disso, acreditamos que a mudança de perfil dos estudantes universitários a partir da adoção das cotas será percebida em longo prazo.

Na verdade, não há como isolar os fundamentos para a adoção de ações afirmativas, bem como os efeitos decorrentes de sua adoção. Quando ações afirmativas são adotadas promove-se, de certa forma, a igualdade substantiva, mitigam-se as desigualdades na apropriação de bens fundadas em bases raciais, projeta-se positivamente a imagem dos negros, reparam-se os danos causados pela escravidão e por eventuais sistemas segregacionistas posteriores (2005, p. 88).

É a partir do conceito de igualdade substantiva e de equidade educacional, que entendemos as cotas como uma alternativa à desigualdade de oportunidades vivida no Brasil. López (2005) nos apresenta a seguinte conceituação para Equidade Educacional:

Avançar na definição de um critério de equidade em educação implica, então, em ter que identificar uma igualdade fundamental em torno da qual estruturase um projeto educativo que permite romper com o determinismo do passado, igualando as condições de integração da sociedade. Marc Demeuse destaca que existem ao menos quatro princípios de equidade impostos no campo educativo, organizados a partir das seguintes igualdades fundamentais: igualdade no acesso, igualdade nas condições e meios de aprendizagem, igualdade sobre os processos ou resultados e igualdade na realização social e nas conquistas (LÓPEZ, 2005, p. 70, tradução nossa)<sup>5</sup>.

Ao tratar o conceito de equidade como algo que necessita ser efetivado no campo educacional, e que está ligado à integração social de todos e todas, percebe-se que ela, de fato, não se faz presente em todas as escolas públicas brasileiras. Nos últimos 20 anos, pode-se dizer que tem sido garantida a igualdade no acesso à educação básica (ensino fundamental mais incisivamente, e ensino médio com maior atenção nos últimos anos), porém, ainda não está garantida a igualdade de condições de aprendizagem, como já exposto na seção anterior; a educação brasileira também está longe da igualdade de resultados educacionais e de realizações sociais, ou seja, não é possível afirmar que todos os alunos têm o mesmo acesso ao processo de ensino-aprendizagem.

Acredita-se que haverá avanços consideráveis na qualidade do ensino básico, quando as três outras igualdades forem conquistadas, dessa forma, teremos educação de qualidade para todos, garantindo assim, o direito ao ensino superior público a todos que o desejarem, pois as mesmas condições estariam dadas a todos os alunos de escola pública, sem qualquer diferenciação entre classe, gênero, etnia ou região em que mora.

Como ainda estamos longe desse ideal, a discussão em torno da política de cotas raciais no Brasil surge como uma tentativa de dar condições àqueles que não estão em pé de igualdade com os demais, ou nas palavras de Santos:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (1997, p. 106).

5 Avanzar en la definición de un criterio de equidad en educación implica, entonces, tener que identificar una igualdad fundamental en torno al cual estructurar un proyecto educativo que permita romper con los determinismos del pasado, igualando las condiciones de integración a la sociedad. Marc Demeuse destaca que existen al menos cuatro principios de equidad que compiten por imponerse en el campo educativo, organizados a partir de las siguientes igualdades fundamentales: igualdad en el acceso, igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, igualdad en los logros o resultados, e igualdad en la realización social e estos logros (LÓPEZ, 2005, p. 70).

O debate em torno das cotas raciais, nas universidades públicas brasileiras, ganhou destaque a partir dos anos 2000, quando as universidades estaduais fluminenses (UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro e UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense) adotam este sistema por força de lei estadual. A medida adotada pelas duas universidades é discutida pela comunidade acadêmica e pela população de maneira geral, ganhando defensores e críticos da política. O relatório *Ações Afirmativas e o Combate ao Racismo nas Américas (2005)* que faz parte da Coleção *Educação Para Todos*, publicação da Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) em parceria com o Bid (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e o MEC (Ministério da Educação), apresenta a seguinte justificativa para a polêmica em torno das cotas raciais nas universidades:

Boa parte dessa polêmica certamente ganhou fôlego com a introdução de cotas para o acesso a determinadas universidades públicas. A medida atçou uma reação discursiva imediata, da parte de juristas, jornalistas, cientistas sociais e formadores de opinião comprometidos – à esquerda e à direita do espectro político – com a eternização do *status quo* sociorracial brasileiro; verdadeiros porta-vozes, em outros termos, de um bloco histórico cujo ponto de vista é expressivo de “branquitude” (...) (SECADI, 2007, p. 07).

Vale destacar que, no Brasil, entre os anos de 2000 e 2012, houve uma discussão em torno da política de cotas raciais no interior das universidades públicas e cada uma delas votou nos conselhos universitários a melhor forma de implementar essa política; destaca-se, ainda, que as duas primeiras universidades a implementar a política de cotas, optaram não apenas pela questão racial, ampliando também as cotas para alunos de escolas públicas ou com determinada renda mensal, o que ocorreu também na maioria das universidades públicas brasileiras. Em levantamento feito por Campos, Daflon e Feres Júnior (2013): nas 70 universidades que implementaram o sistema de cotas, 85% tinham em sua legislação a cota para egressos de escolas públicas, ou seja, além da questão racial, aparece o fator socioeconômico como relevante na implementação da política.

Os autores apontam, ainda, que a ação afirmativa racial, nas universidades brasileiras, veio associada à ação afirmativa social. Segundo eles:

É preciso salientar ainda que a maioria das universidades brasileiras, que tem programas de ação afirmativa, abrange mais de um grupo de beneficiários. Embora o debate público se concentre quase que exclusivamente nos programas para negros (FERES JÚNIOR; CAMPOS; DAFLON, 2011), o número de programas para esse grupo é muito próximo do número de programas de ação afirmativa para indígenas (41 e 36, respectivamente), ainda que a magnitude da reserva privilegie a inclusão de negros. Além disso, nenhuma universidade brasileira atualmente aplica um programa de ação afirmativa que contemple apenas candidatos negros: 37 das 41 universidades que adotam medidas de inclusão para esse grupo têm também programas de ação afirmativa para alunos de escolas públicas, além de outros beneficiários (indígenas, deficientes, etc.). As demais (UEMS, UnB e Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT) têm programas para indígenas ou formação de professores para comunidades indígenas. Em síntese, onde é aplicada, a ação afirmativa “racial” sempre vem acompanhada de outras políticas de inclusão e quase sempre vem associada à ação afirmativa “social” (CAMPOS, DAFLON; FERES JÚNIOR, 2013, p. 318).

O estudo de Campos, Daflon e Feres Júnior (2013) aponta que 76% das universidades brasileiras exigem dos estudantes contemplados pelas ações afirmativas raciais que provenham de escolas públicas, o que, segundo os autores, funciona de modo geral como indicativo de carência socioeconômica. Outras 12% exigem dos candidatos comprovação de baixa renda e uma universidade combina os dois procedimentos. Porém, para alguns autores como Valentim (2012b), o fator socioeconômico enfraquece a questão racial, segundo a autora:

Ressalta-se que a modalidade de ações afirmativas voltadas aos estudantes oriundos de escola pública, critério pensado como capaz de discernir as pessoas economicamente carentes é muito superior às voltadas aos estudantes negros, critério baseado numa pertença racial, o que demonstra resistência da comunidade acadêmica a esse público alvo como beneficiário direto dessa política (VALENTIM, 2012b, p. 63).

Para outros autores, a população negra é também a população pobre, dessa forma, inserir o critério socioeconômico é reforçar o perfil da população que será atendida pela política. Conforme apontado na introdução do Relatório Ações Afirmativas (SANTOS, 2007, p. 15):

Conforme indicou o estudo “Desenvolvimento Humano e Desigualdades Étnicas no Brasil: um Retrato de Final de Século”, do professor Marcelo Paixão, do departamento de economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), apresentado no II Foro Global sobre Desenvolvimento Humano, no ano de 2000, o Brasil ocupava o 74º lugar no ranking da ONU no que tange ao IDH. No entanto, analisando separadamente as informações de pretos, pardos e brancos sobre renda, educação e esperança de vida ao nascer, o IDH nacional dos pretos e pardos despencaria para a 108ª posição, figurando entre aqueles dos países mais pobres do mundo, enquanto o dos brancos subiria para a 48ª posição. Ou seja, o IDH nos indica que há dois países no Brasil, quando desagregamos por cor/raça a população brasileira. O Brasil branco, não discriminado racialmente, e o Brasil negro, discriminado racialmente, que acumula desvantagens em praticamente todas as esferas sociais, especialmente na educação e no mercado de trabalho, em função do racismo.

Percebe-se, pelo trecho supracitado, que usando o critério socioeconômico, o público atendido pela lei será ainda o mesmo: alunos pretos e pobres que, apesar de todos os obstáculos colocados, conseguiram terminar o ensino médio e visam a uma vaga no ensino superior.

Porém, Campos, Daflon e Feres Júnior (2013) registram que é possível estar havendo certa resistência de alguns setores da sociedade às políticas raciais, pois assim, seria necessário desnudar o mito da “democracia racial” existente no Brasil, segundo os autores, existe uma sensibilidade maior na comunidade universitária pela questão da pobreza, o que acabou resultando na opção pelos alunos de escola pública serem os maiores beneficiados do programa.

Vale destacar, ainda, que em 2012, após intensos debates já realizados nas universidades e na sociedade como um todo em torno da questão das cotas, foi aprovada a Lei nº 12.711, que trata da política nacional de cotas e teve o prazo de 04 anos para ser efetivada em todas as universidades públicas e também nos institutos federais de educação.

Segundo o Portal do MEC (2016), que trata das perguntas frequentes respondidas,

a Lei 12.711 estabelece que:

As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2016).

Segundo Campos, Daflon e Feres Júnior (2013, p. 304):

Com a aprovação da Lei n. 12.711, em 29 de agosto de 2012, que criou uma política de reserva de vagas para alunos de escola pública, pretos e pardos e indígenas em todo o sistema de educação superior e ensino médio federal, a realidade das políticas de ação afirmativa no país tende a se alterar significativamente.

Entende-se que as discussões dos últimos anos e a aprovação da Lei de 2012 são importantes caminhos para continuarmos a discussão em torno das políticas afirmativas raciais/sociais, inclusive para desvendar e desvelar as questões envolvendo raça/cor e a relação socioeconômica, posto que, a análise crítica de uma política pública específica sempre leva ao seu aprimoramento e pode levar a mudanças de paradigmas.

Como ainda estamos longe desse ideal, a discussão em torno da política de cotas raciais no Brasil surge como uma tentativa de dar condições àqueles que não estão em pé de igualdade com os demais, importante para a política e também para o amadurecimento das ideias presentes na sociedade.

É necessário destacar que, até o final de 2016, o quarto ano da lei de cotas em vigor, todas as universidades e institutos federais devem reservar 50% de suas vagas para atender aos alunos pelo sistema de cotas, visto que a aplicação da lei foi gradual. De 2003, quando as universidades fluminenses implementaram os sistemas de cotas no processo de seleção de seus alunos, até os dias atuais, algumas discussões em torno do desempenho desses cotistas vêm acontecendo. Apesar das contradições, ao levar-se em conta, que a política é ainda recente e muito precisa ser pesquisado sobre os impactos dela no interior da universidade, vários estudos mostram que o desempenho acadêmico de cotistas e não-cotistas é bastante semelhante, sendo que, em alguns casos, os cotistas, inclusive, mostram-se mais determinados a cumprirem as atividades acadêmicas, o que é visto como um fator favorável ao seu desempenho, podendo levar a um rendimento maior.

Em artigo que analisa o desempenho de alunos cotistas e não-cotistas da Universidade de Brasília (UnB), que adotou o sistema de cotas em 2004, Velloso (2008) cita o artigo de Queiroz e Santos (2006)<sup>6</sup>, em que os autores analisam o desempenho dos alunos cotistas nas universidades baianas. Segundo eles:

Na Uneb, as médias de rendimento dos alunos que haviam concorrido pela reserva de vagas para negros, em uma amostra de 11 departamentos, geralmente se situavam apenas alguns décimos de pontos abaixo das obtidas pelos demais

6 QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. Sistema de Cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 717-737, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15 fev. 2016.

estudantes; em dois departamentos, foram superiores – também por alguns décimos – às dos outros alunos (Mattos, 2006). Noutra universidade do mesmo estado, a Universidade Federal da Bahia – UFBA –, os estudantes que ingressaram pelas cotas (para egressos da escola pública e, dentro destas, para negros) tiveram rendimento igual ou superior ao dos demais alunos em 61% dos 18 cursos mais valorizados (VELLOSO, 2008, p. 622-623).

A pesquisa de Velloso realizada com alunos da UnB ingressantes nos anos de 2004, 2005 e 2006, aponta para as seguintes conclusões:

Nas Humanidades e nas Ciências, a vantagem dos cotistas sobre os não-cotistas concentrou-se em cursos socialmente menos valorizados, mas isso não ocorreu na área da Saúde. Tomados esses dados em seu conjunto, em termos de diferenças substantivas no rendimento na universidade – as que realmente importam – não houve uma sistemática superioridade dos estudantes não-cotistas, embora assim previssem críticos do sistema de reserva de vagas (VELLOSO, 2008, p. 641).

Neste sentido, vale destacar que a universidade vem sofrendo outras alterações nos últimos anos, o que não passa apenas pelo sistema de cotas, mas também pela ampliação do número de vagas. O contexto das políticas de ação afirmativa no Brasil veio acompanhado de um processo de expansão do ensino superior, o que torna importante pesquisar o que tem sido feito nas gestões universitárias para que a ampliação do número de vagas e do público atendido seja objeto de mudanças na forma de gestar o sistema educacional superior. O Censo Escolar da Educação Superior de 2010 informa que de 2001 a 2009, a taxa de escolarização bruta nesse nível de ensino passou de 15,1% para 26,7% e a taxa líquida, referente somente à faixa etária considerada adequada, de 18 a 24 anos, subiu de 8,9% para 14,4%.

O aumento do volume de alunos, a mudança de propostas educacionais em meio ao Reuni (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e o ingresso de grupos sub-representados no ensino superior por meio do sistema de cotas e das bolsas do Prouni (Programa Universidade para Todos) exigiram uma adequação por parte da gestão do ensino superior. Destacamos que, por se tratar de uma política recente, muitos novos enfoques se farão possíveis e necessários em um futuro próximo, tais como questões relacionadas à evasão e à dificuldade de permanência dos alunos em suas instituições de ensino. Dentre as diversas medidas que se fizeram necessárias, destacam-se os avanços no âmbito da assistência estudantil, sentida inicialmente no montante de recursos disponibilizados, que saltou de 203 milhões de reais, no ano de 2009, para 504 milhões, no ano de 2012 (FONAPRACE, 2012). No entanto, mais profunda do que a ampliação de recursos, foi a mudança na própria definição de assistência estudantil, com a criação do PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil, no ano de 2008, o qual busca:

[...] em linhas gerais, fornecer subsídios para permanência nos cursos de graduação de alunos de baixa renda. Procura estabelecer uma ligação entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e apoio ao estudante, visando a contribuir para que haja melhor desempenho acadêmico do aluno atendido, evitando também a repetência e evasão (ASSIS et al., 2013, p.129).

Dessa forma, o sistema de cotas gerou uma alteração no público discente das instituições de ensino superior no Brasil, desencadeando, assim, um processo de

criação de novas políticas e sistemas de gestão para que todos os alunos que hoje frequentam as universidades possam angariar os conhecimentos e a experiência necessários para alterarem a realidade brasileira.

### Considerações finais

A aprovação da Lei nº 12.711 para todo o território nacional mostra um amadurecimento dos debates realizados na última década e é a aposta numa universidade pública mais equitativa que tenha uma representação mais heterogênea, que seja um pequeno retrato da sociedade brasileira e não o retrato de uma parcela da sociedade brasileira, que há séculos vem sendo beneficiada seja pela legislação, seja pela condição social.

Nas palavras de Valentim (2012b, p. 186):

A chegada de alunos negros à universidade, através das ações afirmativas, democratiza a universidade e pode fomentar um salto de qualidade nos padrões acadêmicos, científicos e políticos nacionais capazes de colaborar na realização das transformações sociais radicalmente democráticas que desejamos para a totalidade da sociedade brasileira.

É o que se espera: democratizar a universidade, ou seja, deixá-la mais aberta para que seja representativa de vários grupos étnicos e sociais. Além disso, é necessário promover, na educação básica, a igualdade de acesso, oportunidades, condições de aprendizagem e realizações para todos os estudantes brasileiros. Dessa forma, as cotas não representam um novo ponto de chegada que resolveria as desigualdades sociais e educacionais brasileiras, mas sim a abertura de uma nova avenida de possibilidades.

### Referências

ASSIS, Anna Carolina Lili de; SANÁBIO, Marcos Tanure; MAGALDI, Carolina Alves; MACHADO, Carla Silva. As políticas de Assistência Estudantil: Experiências comparadas em universidades públicas brasileiras. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 125-146, Edição Especial. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n4p125/26220>. Acesso em 05 de julho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Perguntas frequentes sobre a lei de cotas**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. Acesso em 15 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação: UNESCO. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Sales Augusto dos Santos (Organizador). Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Tostes; FERES JUNIOR, João. Ações afirmativas raciais no ensino superior brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**. v.43, n. 148, p. 330-335, jan.- abr. 2013.

CARVALHO, Marília Pinto de; REZENDE, Andréia Botelho. Meninos negros: Múltiplas estratégias para lidar com o fracasso escolar. **Revista Luso-brasileira de Sociologia da Educação**. Ano 12, no. 3. Out. 2012, p. 59-89.

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; XIMENES, Daniel de Aquino. Dez anos do Programa Bolsa Família: Desafios e perspectivas para a universalização da educação básica no Brasil. In: CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (Orgs.) **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: IPEA, 2013, p.109-124.

DOMINGUES, Petrônio. Resenha de DÁVILA, Jerry. Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945). Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006. 400p. **História**, São Paulo, vol. 27, n. 2, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-90742008000200013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742008000200013). Acesso em 18 maio 2014.

FERRARO, Alceu Ravanello. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n.117, p. 989-1013, out-dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 março 2014.

FONAPRACE/ANDIFES. Revista 25 Anos do Fonaprace. **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. FONAPRACE (org.). UFU, PROEX, 2012.

LÓPEZ, Néstor. **Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos de La educación en el nuevo escenario latinoamericano**. IPE. Unesco, Sede Regional Buenos Aires, 2005.

MAGGIE, Yvonne. Pela igualdade. **Estudos Feministas**, no. 16, setembro-dezembro de 2008, p. 897-912.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007. Disponível em: [http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/pucrs\\_artigo\\_2007\\_ACOLiven.pdf](http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/pucrs_artigo_2007_ACOLiven.pdf), Acesso em 22 de agosto de 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, São Paulo, nº 30, 1997, p. 105-124.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Introdução**. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007, p. 15-31.

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Apresentação. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007, p. 7-9.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. In: Ex-alunos negros cotistas da UERJ: o que dizem sobre suas relações com os professores. **Anais do XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - UNICAMP - Campinas - 2012a**, p. 29-41.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os descredenciados e o sucesso acadêmico**. Rio de Janeiro, 2012. 234p. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2012b.

VELLOSO, Jacques. Cotistas e não-cotistas: Rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. p. 621-644. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a14.pdf>>. Acesso em 15 fev. 2016.

VIEIRA JUNIOR, Ronaldo Jorge A. Rumo ao Multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.) **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p. 83-104.