

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL

ARTHUR LEMOS COUTINHO

**AFIRMAÇÃO POLÍTICA E POLÍTICA AFIRMATIVA –
COTAS PARA NEGROS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

VITÓRIA
2018

ARTHUR LEMOS COUTINHO

**AFIRMAÇÃO POLÍTICA E POLÍTICA AFIRMATIVA –
COTAS PARA NEGROS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Política Social do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Política Social.

Linha de pesquisa 2: Políticas sociais, subjetividade e movimentos sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helena Elpidio Abreu.

VITÓRIA

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

C871a Coutinho, Arthur Lemos, 1994-
Afirmção política e política afirmativa–cotas para negros na
Universidade Federal do Espírito Santo / Arthur Lemos Coutinho.
– 2018.
247 f. : il.

Orientador: Maria Helena Elpídio Abreu.
Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e
Econômicas.

1. Universidade Federal do Espírito Santo. 2. Relações
raciais. 3. Programas de ação afirmativa. 4. Cotas (Educação). I.
Abreu, Maria Helena Elpidio, 1974-. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III.
Título.

CDU: 32

ARTHUR LEMOS COUTINHO

**AFIRMAÇÃO POLÍTICA E POLÍTICA AFIRMATIVA – COTAS
PARA NEGROS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO**


*Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do
Programa de Pós-Graduação em Política Social da
Universidade Federal do Espírito Santo como requisito
parcial para obtenção do Grau de Mestre em Política
Social.*

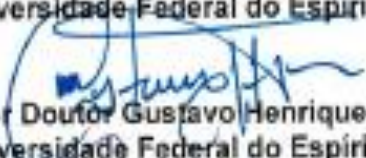
Aprovada em 23 de agosto de 2018.


COMISSÃO EXAMINADORA


Professora Doutora **Maria Helena Elpidio Abreu**
Orientadora/Universidade Federal do Espírito Santo


Professora Doutora **Ana Targina Rodrigues Ferraz**
Universidade Federal do Espírito Santo


Professora Doutora **Maria das Graças Cunha Gomes**
Universidade Federal do Espírito Santo


Professor Doutor **Gustavo Henrique Araujo Forde**
Universidade Federal do Espírito Santo


Professor Doutor **Sérgio Pereira dos Santos**
Universidade Federal de Mato Grosso

*Aos meus pais, Antônio e Luzia, que me deram a vida e
me fazem ter boas lembranças do passado.*

*Aos meus irmãos, Fernanda, Alex e Lucas, companhias
importantes no presente.*

À Ingrid, que me faz pensar no futuro.

AGRADECIMENTOS

Apesar de localizar-se formalmente no início deste documento, este texto de agradecimentos foi um dos últimos a serem escritos nesta dissertação. Não poderia ser diferente, tendo em vista que é principalmente ao terminar a presente pesquisa, sentindo cansaço e contentamento ao mesmo tempo, que posso agradecer a tantas pessoas importantes, senão com um abraço, com estas simples palavras. Assim, me limito a mencionar as pessoas que contribuíram diretamente para a construção deste trabalho.

Agradeço à professora Dr.^a Maria Helena E. Abreu, minha orientadora, pela demonstração de carinho e atenção durante todo o processo de construção desta dissertação: do título às considerações finais pude sentir seu zelo e compromisso político-acadêmico com minha pesquisa.

Agradeço à professora Dr.^a Ana Targina R. Ferraz e ao professor Dr.^o Sérgio Pereira dos Santos pelas preciosas indicações e sugestões que me apresentaram desde a graduação. No mestrado, de forma intensa e cuidadosa, pude sentir a exigência e incentivo na medida certa para chegar até a defesa: muito obrigado!

Agradeço à professora Dr.^a Maria das Graças C. Gomes, por ter me conduzido ao exame de qualificação com elementos importantes e por ter me sugerido leituras que influenciaram os rumos e objetivos desta dissertação. Agradeço também ao professor Dr.^o Gustavo Henrique Forde pelas contribuições teóricas apresentadas em seus estudos e pela bela organização da 1^a Conferência de Ações Afirmativas da UFES.

Agradeço imensamente ao Alexandre Barcellos e à Vera Bergamin, servidores da PROGRAD, por toda atenção a mim dispensada e pela disponibilização dos dados de matrículas dos graduandos ingressantes na UFES, sem os quais esta pesquisa não seria realizada. Agradeço ainda ao Laboratório de Estatística da UFES (LESTAT), principalmente ao professor Dr.^o Ivan Robert Guzman, pela demonstração de profissionalismo ao me acompanhar em cada etapa da abordagem estatística, despertando e estimulando a interdisciplinaridade.

Agradeço as amigas Maria de Almeida e Shanna Rangel pelos momentos de escuta na sala de estudos do PPGPS e pelas pausas pro café que me ajudavam a organizar as ideias. Agradeço ainda à Angélica, Bruna, Carlyne, Elizabeth, Florencia, Gediane, Kamylla, Leila, Maísa, Mariana, Natália Nicácio, Nathália Moreira, Pedro e Walver, colegas da turma de mestrado 2016/1 do PPGPS, pelas dicas e comentários que instigaram-me na delimitação do objeto e objetivos desta pesquisa. Agradeço especialmente à professora Dr.^a Maria Lúcia T. Garcia pelas valiosas sugestões apresentadas ao projeto de pesquisa, durante o desenvolvimento da disciplina de Metodologia.

Agradeço ao Jônatas Nery, Meyrielle Carvalho, Simone Azevedo e Suellen Cruz pelo companheirismo e pelas reflexões compartilhadas durante todo o período em que estivemos juntos no estágio em docência, onde ofertamos a disciplina optativa *Questão Racial e Serviço Social* no semestre 2018/1, por meio do empenho da professora Dr.^a Maria Helena E. Abreu. Também agradeço à turma, pelo interesse na temática, pela participação e pelo envolvimento.

Agradeço ao Adriano Monteiro, Helom Oliveira, João Victor dos Santos, Luana Trindade, Silvana Ribeiro e Pablo Carlos da Silva por terem estimulado diversas reflexões no grupo de estudos de *contemporâneos das relações étnico-raciais* da UFES no semestre 2017/2.

Agradeço à Karol Kanezaki pela gentileza em me auxiliar com a produção do *Abstract*. Agradeço ao Lucas e à Ingrid pelo apoio na confecção das tabelas e gráficos, fundamentais para a compressão dos resultados apresentado nesta pesquisa. Além da amizade que já possuímos, vocês me acompanharam nas madrugadas e acolheram as minhas ideias, estimulando-me a escrever. Por fim, agradeço ao apoio e a compreensão de todos (as) aqueles (as) que me incentivavam e me estimularam em cada etapa do mestrado.

[...] receio que alguns leitores, impressionados com os aspectos verbais aparentes deste estudo, nele descubram intenções agressivas. A esses leitores asseguro, com sinceridade, que o meu propósito é, ao contrário, generoso e pacifista.

Guerreiro Ramos (1957, p. 172)

RESUMO

O presente estudo é fruto de reflexões acerca do papel das políticas de ações afirmativas para a população negra no Brasil, inseridas num contexto de históricas desigualdades raciais. Trata como tema central a aprovação da lei federal 12.711/12, que institui e regulamenta o uso das reservas de vagas, cotas, para acesso de estudantes aos cursos de graduação das instituições de ensino federais, que entre outros critérios, possibilita um percentual da reserva para candidatos auto declarados pretos, pardos e indígenas. Nesse contexto, mediante sucessivas problematizações a respeito do aspecto racial da legislação sancionada, o objetivo desta dissertação é avaliar a implementação da lei de cotas na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) a partir da aprovação da lei 12.711 no ano de 2012. Visualizar como este processo interferiu no ingresso de alunos auto declarados negros nos cursos de graduação da UFES, foi uma questão que permeou todo o estudo. Tal questão é respondida através do levantamento estatístico da quantidade de alunos ingressantes na UFES antes da utilização de cotas sociais (2006-2007), com a utilização apenas de cotas sociais (2008-2012) e com a utilização de cotas sociais e com o recorte racial (2013-2017). Para tanto, o presente estudo foi efetuado através de uma pesquisa documental - legislações e dados de matrículas dos alunos ingressantes - de abordagem quali-quantitativa, tendo por objetivo avaliar o modelo de cotas implementado a partir da legislação aprovada em 2012. Dessa forma, pontuando avanços e contradições, é possível verificar a importância da utilização de cotas para negros a fim de interferir no maior ingresso destes alunos na UFES.

Palavras-chaves: Cotas. Ação afirmativa. UFES. Relações raciais.

ABSTRACT

The present work is the result of a process of reflections concerning the role of affirmative action policies for the black population in Brazil, which has been inserted in a historical context of racial inequalities. This research's central theme is the approval of the federal Act No 12.711/12, which establishes and regulates the use of quotas and the reservation of vacancies for students' access to undergraduate courses at federal educational institutions. The alluded law made possible a percentage of the reserve for self-declared black, *pardo*, and indigenous candidates. In this context, throughout successive problematizations regarding the racial aspect of the sanctioned legislation, the present dissertation aims at to evaluate the application of the Quota Act at Federal University of Espírito Santo (UFES) after its the approval in 2012. The perception of how this process interfered in the admission of self-declared black students in the undergraduate courses at UFES , since the implementation of the mentioned Act, was an issue that permeated the entire research. This question is explained through a statistical survey concerning not only the number of students admitted at UFES before social quotas (2006-2007), but also the statistics afterwards its implementation (2008-2012), as well as the onset of the racial clipping (2013-2017). Therefore, the present work was carried out through a qualitative-quantitative documentary research - legislations as well as newcomers' enrollment data -, aiming to evaluate the quota model implemented after the Act approved in 2012. In such a manner, by emphasizing advances and contradictions, it is possible to verify the importance of quotas for black people in order to promote a greater admission of these students at UFES.

Keywords: Quotas. Affirmative action. UFES. Racial relationships.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de vagas	28
Gráfico 2 - Critério social conforme a Lei 12.711/12	29
Gráfico 3 - Recorte racial conforme a Lei 12.711/12	30
Gráfico 4 - Proporção de Sexos	170
Gráfico 5 - Sexo e Raça/Etnia	170
Gráfico 6 - Estado civil.....	171
Gráfico 7 - Raça/Etnia (2006-2007).....	172
Gráfico 8 - Raça/Etnia (2008-2012).....	174
Gráfico 9 - Raça/Etnia (2013-2017).....	176
Gráfico 10 - Ingresso de diferentes grupos étnico-raciais na UFES.....	178
Gráfico 11 - Ingresso de alunos auto declarados brancos, pardos e pretos na UFES	179
Gráfico 12 - Cotistas x Não cotistas	182
Gráfico 13 - Raça/Etnia (2006-2017).....	191
Gráfico 14 – Tendência.....	197
Gráfico 15 - Curso de Física.....	198
Gráfico 16 – Curso de Serviço Social.....	199
Gráfico 17 - Ingresso de alunos no curso de Administração da UFES (2006-2017)	200

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de alunos ingressantes na UFES entre 2006-2017 considerando os grupos étnico-raciais	177
Tabela 2 - Quantidade de alunos cotistas e não cotistas ingressantes na UFES ...	181
Tabela 3 - Quantidade de alunos não cotistas ingressantes na UFES considerando os grupos étnico-raciais	183
Tabela 4 - Quantidade de alunos cotistas ingressantes na UFES considerando os grupos étnico-raciais	186
Tabela 5 - Ingresso de alunos auto declarados brancos e negros em 25 graduações da UFES (2006-2017)	194
Tabela 6 - Relação e quantitativo das situações de matrículas dos alunos que ingressaram na UFES entre os anos de 2006-2017	206
Tabela 7 - Relação e quantitativo das situações de matrículas de alunos que ingressaram na UFES entre os anos de 2006 – 2007 considerando os grupos étnico-raciais	207
Tabela 8 - Relação e quantitativo das situações de matrículas de alunos que ingressaram na UFES entre os anos de 2006 – 2017 considerando os grupos étnico-raciais	210
Tabela 9 - Relação quantitativa das situações de matrículas de alunos que ingressaram na UFES entre os anos de 2006 – 2017 considerando as modalidades de ingresso	214

LISTA DE SIGLAS

- BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- CBAS – Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
- CBPN – Congresso Baiano de Pesquisadores Negros
- CEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
- CONEP - Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
- DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
- DMCA – Divisão de Matrícula e Controle Acadêmico
- DRCA – Departamento de Registro e Controle Acadêmico
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- FEJUNES - Fórum Estadual da Juventude Negra do Espírito Santos
- FLACSO – Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais
- FNB - Frente Negra Brasileira
- IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LESTAT – Laboratório de Estatística
- MPES – Ministério Público do Espírito Santo
- MPF – Ministério Público Federal
- NEEAPI - Núcleo de Estudos sobre o Envelhecimento Ativo e Assessoramento à Pessoa Idosa
- NEMPS - Núcleo de Estudos de Movimentos e Práticas Sociais
- NPPI – Não Pretos, Pardos e Indígenas
- PET – Programa de Educação Tutorial
- PPGPS - Programa de Pós-Graduação em Política Social

PPI – Pretos, Pardos e Indígenas

PROGRAD - Pró Reitoria de Graduação

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

RU – Restaurante Universitário

SEPPIR – Secretaria Especial Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SiSU - Sistema de informação de Seleção Unificada

STF - Supremo Tribunal Federal

TEN – Teatro Experimental do Negro

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia

UNATI – Universidade Aberta à Terceira Idade

UnB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade Estadual da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
AVALIAÇÃO, PESQUISA DOCUMENTAL E ABORDAGEM ESTATÍSTICA.....	34
NA BUSCA POR UMA PERSPECTIVA DE TOTALIDADE	42
CAMINHAR ACADÊMICO - EU OU NÓS?.....	46
CONSIDERAÇÕES	50
CAPÍTULO I – RELAÇÕES SÓCIO-RACIAIS NO BRASIL	53
1.1 ALGUMAS MATRIZES DAS RELAÇÕES RACIAIS BRASILEIRAS.....	56
1.1.1 CASA GRANDE & SENZALA – PERENE ATÉ QUANDO?	59
1.1.2 UMA (O)POSIÇÃO TEÓRICA: DESIGUALDADES NA REALIDADE BRASILEIRA	68
1.2 BRANQUITUDE E RACISMO NO BRASIL.....	77
1.3 ACESSO DIFERENCIADO: IDENTIDADE E DIFERENÇA	90
1.4 OS CONCEITOS TRANSPORTADOS E CONSTRUÍDOS DE “RAÇA” E “ETNIA”.....	99
CAPÍTULO II – AÇÃO AFIRMATIVA E COTAS NO ACESSO ÀS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS	113
2.1 ATUAÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO EM BUSCA DE AÇÕES AFIRMATIVAS	114
2.2 AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS NEGRAS.....	127
2.2.1 OS ARGUMENTOS “COMO ELES SÃO”	134
2.3 A LEI 12.711/12 E O MODELO DE COTAS IMPLEMENTADO PELA UFES	148
CAPÍTULO III – ACESSO À UNIVERSIDADE: OS ALUNOS INGRESSANTES NA UFES ENTRE OS ANOS DE 2006 À 2017	159
3.1 PARA ENTENDER A ABORDAGEM ESTATÍSTICA.....	161
3.2 O PERFIL DOS ALUNOS INGRESSANTES NA UFES ENTRE OS ANOS DE 2006 A 2017	168
3.3 A INSERÇÃO DE ALUNOS BRANCOS E NEGROS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFES (2006-2017).....	192

CAPÍTULO IV – PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DOS ALUNOS INGRESSANTES NA UFES (2006-2017)	203
4.1 AS SITUAÇÕES DE MATRÍCULA DOS ALUNOS INGRESSANTES NA UFES (2006-2017)	205
4.1.2 DESISTÊNCIAS, DESLIGAMENTOS E CONCLUSÕES DE ALUNOS BRANCOS E NEGROS EM ALGUNS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFES (2006-2017).....	216
CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
REFERÊNCIAS	227
APÊNDICE A	238
APÊNDICE B	238
APÊNDICE C	239
APÊNDICE D	239
ANEXO A	240
ANEXO B	241
ANEXO C	243
ANEXO D	247

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica, especialmente no campo das ciências humanas, sociais e aplicadas adquire maior sentido quando são valorizadas as marcas pessoais de seu (s) autor (es). E ainda, de que um mesmo tema ou objeto de estudo pode ser explorado de diferentes maneiras a depender de quem o explora, concordo com Gondim e Lima (2006) que declaram que antes de considerar as teorias e técnicas a serem utilizadas numa pesquisa “[...] deve-se voltar a atenção, inicialmente, para o pesquisador” (GONDIM; LIMA, 2006, p.14).

Michael Lowy (1978) no texto intitulado *Objetividade e ponto de vista de classe nas Ciências Sociais* problematiza se é possível uma análise neutra de interferência das paixões do pesquisador nas ciências sociais. Contrapondo-se às compreensões positivistas de que se deve distanciar do objeto para empreender um olhar objetivo/imparcial da realidade, Lowy apresenta a posição dialética marxista indicando que o olhar da realidade está condicionado pela posição de classe, considerando, sobretudo a historicidade das relações sociais.

Por sua vez, Maria Aparecida da Silva Bento (2012) declara “[...] que é importante destacar a reflexão imprescindível sobre o lugar de onde fala o estudioso, do lugar de onde ele parte para fazer as análises que poderão orientar concepções e práticas de diversificados atores sociais” (BENTO, 2012, p. 53). A decisão de percorrer determinados caminhos metodológicos, escolhas de procedimentos e até a abdicação de certos interesses teóricos deve ser assumida pelo pesquisador ao serem consideradas suas pretensões e limites, suas aspirações e impedimentos.

Nesta seção introdutória apresento algumas pretensões e aspirações envolvidas nesta pesquisa. A proposta aqui esboçada sugere o estudo de importantes conceitos referentes às políticas de ação afirmativa na modalidade de cotas na Universidade Federal do Espírito Santo.

Primeiro, indico o percurso traçado até o início da elaboração deste estudo, considerando as razões para a escolha do tema, bem como sua relevância social e

científica, para em seguida indicar a delimitação do objeto e os objetivos que tenho ao estudá-lo, acompanhada dos aspectos teórico-metodológicos utilizados no desenvolvimento desta dissertação.

Para Oliveira (1998), muitos trabalhos acadêmicos têm a alma do autor, de maneira que há uma forte relação “[...] entre o tema eleito para a pesquisa e a vida do pesquisador” (OLIVEIRA, 1998, p.19). Utilizando a criatividade e imaginação ao explorar o objeto escolhido, Oliveira indica que o pesquisador deve ser um “artesão intelectual”. De maneira semelhante ao que Gondim e Lima (2006) indicam no livro “*A pesquisa como artesanato intelectual – considerações sobre método e bom senso*”, sugiro nos parágrafos a seguir a minha relação com as cotas para negros.

As expressões “cotas para negros”, “cotas raciais”, “cotas com recorte racial”, com “perspectiva racial” ou “eticamente referenciadas”, são terminologias¹ que estão imersas em compreensões político-ideológica das relações sócio-raciais brasileiras². Utilizo “cotas para negros” no título desta dissertação a fim de ressaltar a reivindicação histórica do Movimento Negro, que desde o início do século XX lutou contra a discriminação racial e o racismo inter-pessoal e institucional no Brasil (SILVÉRIO, 2002; PAIXÃO, 2003; CARVALHO, 2005; ANDRÉ, 2007; PAIVA, 2013; SANTOS, 2015; GOMES, 2017). Assim, tal expressão tem caráter primeiramente político: **de afirmar a importância e necessidade de se utilizar cotas para negros no Brasil.** O passado e o presente demonstram a relevância de tal reivindicação.

¹Terminologias são expressões de visões políticas e ideológicas. Um único acontecimento pode ser compreendido e intitulado de maneiras opostas dependendo da leitura de realidade dos grupos em questão. O acontecimento político de destituição de Dilma Roussef do cargo de presidenta da república do Brasil, vivenciado no ano 2016 é exemplo disso: para alguns, tratou-se de um mecanismo legal de punição em decorrência de graves falhas em ações político-administrativas – um impeachment. Para outros, tal ato foi uma ação deliberada para atingir, enfraquecer e desmobilizar as organizações políticas e sociais que visam melhores condições em favor primeiramente dos trabalhadores – para estes, tal ato representou um golpe (PINTO; FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2015).

²Utilizo a expressão “relações sócio-raciais” para me referir ao conjunto de compreensões e interpretações teóricas, políticas e ideológicas que envolvem o convívio de diferentes sujeitos no Brasil. Isso porque são inúmeras as interpretações de tal convívio no país. De um lado do hífen, utilizo a palavra “sócio” para indicar a presença das relações sociais, que podem ser políticas, econômicas, religiosas etc. Do outro lado do hífen, utilizo “raciais” para me referir às reflexões acerca do contato de diferentes grupos étnico-raciais no Brasil. Tal estudo supõe a necessidade de compreender categorias emblemáticas como “raça”, “etnia”, “democracia racial”, “racismo”, “branquitude”, “identidade”, dentre outras. Utilizar tais expressões, unidas pelo hífen, não significa considera-las opostas, pelo contrário, visa indicar a forte relação de ambas. Tal estudo é apresentado no capítulo 1.

O estudo das políticas de ação afirmativa³, e conseqüentemente o das cotas para negros, não foi iniciado sem motivo. Ele se entrecruza com minha trajetória pessoal, principalmente acadêmica. É verdade que uma das maiores justificativas de interesse pelas ações afirmativas para negros, é o fato de eu ser negro⁴. Mas considerar apenas isto seria insuficiente, já que não há obrigatoriedade de uma pessoa auto-declarada negra estudar as questões raciais.

A personalidade não precisa ser o componente destacável em um trabalho que deve ser, sobretudo, coerente, conciso e claro, mas, aspectos subjetivos como os espaços frequentados em vivências acadêmicas, aulas assistidas (ou não), comentários e orientações apreendidos em conversas informais, podem ter grande influência no resultado final de algumas produções (GONDIM; LIMA, 2006).

Meu percurso na universidade iniciou-se na graduação em Serviço Social no primeiro semestre do ano de 2012. O momento de decisão no ato das inscrições do vestibular⁵ por esse curso de graduação, em meados de 2011, foi vivido com muitas dúvidas e inseguranças. Apesar de conviver com uma pessoa próxima que se formara no

³Entendo por políticas de ação afirmativa, “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebida com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2003, p. 27). O contexto de surgimento das primeiras experiências de tais ações é apresentado no capítulo 2.

⁴Sou negro e não fui cotista. Redijo a afirmação anterior com certo receio, mas acredito que a pesquisa que ora apresento talvez contribua para retirar pré-conceitos gerados com afirmação de tal frase. Primeiro, porque em minha caminhada acadêmica não foram raras as vezes em que era comum associar a presença de negros na universidade condicionada a utilização de cotas - sociais ou com recorte racial. Por outro lado, minha preocupação em redigir a frase inicial, deriva da conclusão, possível, mas extremamente equivocada, de que um aluno negro não cotista é “melhor” ou “mais capaz” do que um aluno negro cotista. Isso demonstra que uma pesquisa que trata sobre a utilização de cotas para o acesso de pessoas negras na universidade, justifica-se sendo o pesquisador cotista ou não. E embora sejam as condições de acesso que “privilegiem” alguns candidatos e não outros no ingresso à universidade, é importante pré-conceber que numa universidade federal nem todo aluno negro é cotista, assim como nem todo aluno branco é não cotista. Entretanto, também é fundamental ponderar que – retirada a existência e resultados da escravidão no Brasil - não seria nenhum demérito ou desonra se todo aluno negro cotista fosse.

⁵A forma de seleção para ingresso na UFES neste período dava-se através da avaliação de nota no ENEM, o que comumente chamava-se de “primeira fase”, complementada por provas de conhecimento específico - questões discursivas de matemática, português, história, geografia, física, química e biologia – que eram respondidas pelos candidatos a depender do curso de graduação almejado, além das redações que eram respondidas por todos, independentemente da escolha do curso de graduação. Esta etapa chamava-se “segunda fase” do vestibular. A maneira de selecionar os alunos ingressantes na UFES mudou. No momento de publicização deste estudo está em vigor o Sistema de Informação de Seleção Unificada (SiSU).

mesmo curso poucos anos antes, meu conhecimento sobre a área era limitado, razão das incertezas.

Apesar disso, as primeiras experiências universitárias foram muito satisfatórias. O contato com o mundo acadêmico expressava a mudança de magnitude do que era estudar no ensino médio e o que era estudar em uma universidade federal. Antes, no ensino médio, o livro era adquirido para a sequência de todo o período letivo; na universidade era necessário “correr atrás” dos textos para as próximas aulas. A dinâmica⁶ das aulas demonstrava a liberdade com que era possível participar do conteúdo repassado pelos professores, expressando comentários, dúvidas e questionamentos. Frequentar o Restaurante Universitário (RU) e participar de palestras com temas variados ministradas por professores de outros Departamentos e até de outras universidades era algo que me motivava e me entusiasmava. Em resumo, eu vivia a euforia de ser calouro.

O contato com o conteúdo das disciplinas e da base teórica⁷ apresentada pelo curso, de forma geral foi experimentado de maneira menos eufórica, mas não menos intensa. Um episódio foi marcante nesse sentido. Ainda no primeiro período⁸ letivo da graduação em Serviço Social, um debate organizado em sala de aula pela professora da disciplina de “Teoria Econômica” provocou-me seriamente. Organizadas as cadeiras em formato circular, cada aluno poderia voluntariamente apresentar suas convicções sobre o assunto.

O tema, em linhas gerais, era sobre a importância ou não da utilização de cotas raciais para negros como maneira de ingressar em instituições de ensino federais. Esse debate foi motivado porque estava em discussão no Supremo Tribunal Federal (STF) a validade dessa ação que já era utilizada em determinadas instituições no Brasil, sem sustentação de lei federal. Com o parecer de constitucionalidade da reserva de vagas

⁶Com o tempo fui percebendo que esta dinâmica de participação estava muito mais vinculada ao curso que eu escolhera, Serviço Social, e aos docentes deste Departamento, do que propriamente ao espaço acadêmico de forma geral.

⁷A crítica marxista ao modo de produção capitalista; que não se resume na frase anterior, mas que saltaram aos olhos de um jovem que não tinha nenhum contato relevante com a teoria antes de adentrar na universidade.

⁸Docentes da universidade deflagraram greve em meados do semestre letivo 2012/1. A paralisação ocorreu durante meses e tinha como reivindicação principal o reajuste salarial e a não perda de direitos nos planos de carreira.

com perspectiva racial apresentada pelos ministros do STF, seria aprovada a lei 12.711/12 em âmbito nacional (BRASIL, 2012)⁹.

O exercício de sala de aula provocou-me tanto porque a compreensão que eu possuía até aquele momento, seguia a lógica da hegemonia dos preconceitos e da meritocracia, sendo que cada um deveria demonstrar capacidades individuais para ingressar no ensino superior, especialmente numa instituição federal. Não era admissível, na minha opinião, que alguém “precisasse” ser beneficiado por uma política de reserva de vagas para passar no vestibular (modo de seleção à época). De maneira mais ou menos parecida eu disse isso em sala de aula naquele dia. Como argumento principal mencionei o fato de que meus pais haviam trabalhado muito para que eu conseguisse aprovação no vestibular, e aprovar tal política seria impedir que outras pessoas se empenhassem para ter sucesso na seleção como eu tive. O fato de eu me auto-declarar negro e ter conseguido aprovação, foi apontado por mim como o “exemplo” de que tal política era desnecessária¹⁰.

Eu estava no primeiro período. Os valores meritocráticos¹¹ eram exacerbados em meu posicionamento, tendo em vista a não consideração de uma perspectiva de totalidade

⁹A aprovação da lei para o território nacional iniciou-se com o Projeto de Lei de nº 73 de 1999 da deputada federal Nice Lobão – do então PFL/MA. Após sua aprovação na Câmara e no Senado Federal (em 2008), o partido Democratas (DEM), em 2009, apresentou uma ação no Supremo Tribunal Federal questionando sua constitucionalidade, tendo por referência o modelo de cotas raciais implementado pela Universidade de Brasília (UnB) em 2004. Após sucessivos embates, mediante o protagonismo de manifestos produzidos contra e a favor das cotas raciais, no ano de 2012, os ministros do STF decidiram pela constitucionalidade e aprovação da lei 12.711/12 (MOHELECKE, 2002; DOMINGUES, 2005; SANTOS, 2015).

¹⁰O posicionamento da professora e de parte considerável da turma era em favor das cotas raciais. Eles já haviam compreendido o que eu não percebera ainda. As falas que realizei nesse episódio verídico ficaram marcadas em alguns colegas, e imagino que na professora, durante um tempo razoável. De forma que mesmo após eu mudar drasticamente de opinião com relação ao assunto, inclusive produzindo a monografia de conclusão de curso sobre o tema, posicionando-me favorável a adoção de cotas para negros, um colega que estava em sala de aula naquele dia me perguntou, por ocasião da colação de grau que participamos juntos em janeiro de 2016, se eu ainda era contra as cotas. Essa pergunta foi recebida e sentida com surpresa e certa indignação após colarmos grau. Afinal, como alguém pode ou poderia ser contra as cotas para negros? Ao final do curso de graduação essa era uma dúvida contundente, mas olhar para o meu primeiro período me fez lembrar de como era uma dúvida possível.

¹¹Conforme declara Petrônio Domingues (2005) no texto intitulado “*Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica*”, “em uma sociedade marcada pelas contradições de classe, gênero e raça, o mérito não passa de um discurso ideológico [...] Portanto, mérito não é um valor absoluto” (DOMINGUES, 2005, p. 169). De forma complementar, é necessário inserir a visão de Antonio Sérgio Guimarães sobre esse assunto, tendo em vista argumentos que, a fim de depreciar as ações afirmativas, invocam uma suposta diminuição de exigências intelectuais e acadêmicas de candidatos cotistas. Diz Guimarães (2009) que as “políticas afirmativas visam corrigir, e não eliminar,

da realidade vivenciada por negros e negras no país. É somente a dimensão de totalidade¹² que permite compreender, por meio de dados estatísticos¹³, mas não só, que o acesso a direitos é experimentado de forma desigual entre negros e brancos no Brasil. É pouco consistente utilizar o mérito como único atributo tangível de avaliação, já que o acesso a condições materiais e simbólicas são diferentes (MOEHLECKE, 2002, CARVALHO, 2005). Em minhas falas no episódio da sala de aula, não vislumbrei nenhum aspecto totalizante da desigualdade racial vivida pela população negra.

Talvez por ficar sensível ao assunto (após o debate em sala de aula), comecei a admitir que era preciso considerar que a totalidade e as contradições à minha volta englobavam muito mais do que minhas experiências pessoais. Evidentemente, as disciplinas ministradas¹⁴, majoritariamente com uma postura crítica, faziam-me compreender que a sociedade capitalista não é igualitária, pelo contrário. Um olhar diferente para a realidade, e, sobretudo, o início da compreensão da teoria crítica, me mostraram os equívocos cometidos no episódio relatado anteriormente.

Durante a graduação não foram poucas as inquietações, e porque não dizer “crises pessoais”, com o curso e com a teoria crítica. Em cada período o enfrentamento com elementos novos geravam angústias. Essas inquietações não cessaram completamente, mas foram apaziguadas quando comecei a entender que “o marxismo não é uma teoria científica como as outras, não visa simplesmente descrever ou explicar, mas visa *transformar* a realidade [...]” (LOWY, 1999, p. 18). Compreendi que

mecanismos de seleção por mérito, e garantir o respeito à liberdade e à vontade individuais” (GUIMARÃES, 2009, p. 175).

¹²Para Lowy (1999) “a categoria metodológica da totalidade significa a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto” (LOWY, 1999, p. 16).

¹³É possível verificar, nos mapas da violência – produzidos por Julio Jacobo Waiselfiz, em parceria com outras instituições como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO) - dos últimos anos, nas pesquisas de acesso ao mercado de trabalho em grandes capitais do Brasil, realizadas pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE), e nas pesquisas de acesso a bens e direitos realizada pelo Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (IPEA), que a população negra é mais afetada em índices de violência e não é alcançada como os brancos no acesso a serviços, direitos e bens de consumo.

¹⁴As disciplinas de “Introdução ao Serviço Social”, “Oficina de Questão Social” e “Teoria Econômica” ofertadas no primeiro período do curso, e ministradas respectivamente pelas professoras Maria Lúcia T. Garcia, Aline Pandolfi e Roberta Traspadini, contribuíram significativamente para mudar o meu entendimento da realidade para além da sua aparência.

a reserva de vagas para o acesso de negros¹⁵ às universidades é uma possibilidade¹⁶ de interferir no contexto de sub-representação nos espaços acadêmicos que as universidades vivenciam.

Na etapa final do curso, no momento onde eram realizadas as problematizações sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), senti-me direcionado a estudar as políticas de ação afirmativa para negros no Brasil.

O TCC foi elaborado e apresentado no curso de Serviço Social com o título “*O debate acadêmico sobre as políticas de ação afirmativa para a população negra no Brasil*” (2015) e teve como interesses visualizar qual o conceito de Ação Afirmativa apresentado em trabalhos acadêmicos¹⁷, quais argumentos eram utilizados para defender ou atacar a política de cotas raciais para negros e quais eram os posicionamentos (a favor ou contra as cotas raciais) das dissertações analisadas (COUTINHO, 2015). Cheguei à conclusão¹⁸ no fim do trabalho que

[...] a realidade da população negra no Brasil ainda é de constante preconceito, discriminação e violência; como maneira de interferir e diminuir algumas dessas desigualdades, as políticas de ação afirmativa colocam-se como possíveis promotoras da igualdade material, tendo grande parte da população, movimentos sociais e acadêmicos como aliados neste objetivo. Visualizamos que o debate acadêmico, apesar dos contrapontos, tem considerado os efeitos benéficos desta política (COUTINHO, 2015, p. 68).

¹⁵Ponderei a possibilidade de empregar o termo “negros e negras” na escrita desta pesquisa, por tratar-se propriamente de uma medida que alcançará tanto o gênero masculino quanto o feminino. Porém, por fazer referência à perspectiva de gênero, que possui uma discussão importante na temática racial em estudos acadêmicos e em movimentos sociais, mas que não será abordada nesta pesquisa, utilizei a expressão “negros”.

¹⁶Essa possibilidade é alvo de discussões e problematizações constantes. Há um vasto debate sobre os efeitos reais da utilização de tal medida nas universidades federais brasileiras. Efeitos que vão da crença que tal política “tornará” a sociedade brasileira racista, por ser direcionada à população negra, como sustenta Maggie (2008) e Leite (2011), à perspectiva de que as cotas são uma possibilidade de aumentar o acesso de negros nos espaços acadêmicos e mudar a realidade de desigualdade social e racial que muitos indivíduos vivenciam no Brasil. Como defensores deste posicionamento, entre muitos outros, encontram-se Gomes (2003), Carvalho (2005). Apresento posteriormente os elementos que esses e outros autores inserem nessa discussão e demonstro os efeitos da reserva de vagas na UFES.

¹⁷Coletei artigos, dissertações e teses que tratavam de políticas de ação afirmativa. Em decorrência da limitação de tempo para analisar todas as produções acadêmicas, escolhi como objeto de análise vinte e cinco dissertações apresentadas no período de 2009 a 2015 e que estudavam as cotas raciais para negros. Tal coleta foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Como técnica de análise dos dados, utilizei a análise de conteúdo (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

¹⁸Essa conclusão foi subsidiada pelas contribuições de Moehlecke (2002), Gomes (2003), Domingues (2005) e Santos (2014), sobretudo com relação ao potencial das ações afirmativas para negros no Brasil. A conclusão singular do TCC foi a posição majoritariamente favorável à implementação das cotas para negros nas dissertações analisadas.

Com a eminente conclusão do curso após a apresentação do TCC no semestre 2015/2, me inscrevi para a seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Política Social da UFES (PPGPS/UFES). Concomitantemente à elaboração e conclusão da monografia final, me preparava para as etapas do processo seletivo do referido programa de mestrado. Isto me levava à questão: o que apresentar como projeto de mestrado?

Em decorrência da até então massiva leitura exercida para produzir a monografia, parar de estudar as políticas de ação afirmativa para negros era minha primeira intenção! Naquele momento parecia-me necessário submeter um projeto que me fizesse estudar “coisas novas”, um “conteúdo que eu não soubesse”¹⁹. No fim do curso expressei uma ingenuidade²⁰ assim como no primeiro período.

Percebi que mais importante do que compreender quais os argumentos e conceitos postos no debate das ações afirmativas para negros, é visualizar se tal política tem sido eficaz em sua pretensão. Sabendo da discussão dos conceitos e de posicionamentos ideológicos nas produções acadêmicas, caberia compreender: como as cotas para negros possibilitam o acesso deste grupo às vagas das universidades federais? A validade da reserva de vagas com recorte racial, amplamente debatida por movimentos sociais, Estado e academia, fez aumentar o ingresso da população negra na universidade?

Esse era o desenho inicial do projeto submetido, intitulado “*O Processo de efetivação de políticas de ação afirmativa – a implantação de cotas raciais nas universidades brasileiras*”.

O leitor atento, e que saiba da importância da delimitação do objeto de estudo, talvez tenha percebido a proporção dos esforços necessários para avaliar tal política já que

¹⁹Acredito que o cansaço de fim de período letivo, e especialmente de fim do curso, provocou-me a reação de rejeição à possibilidade de continuidade de estudos do tema abordado no TCC. Provocou-me a equivocada impressão de que tudo o que eu já havia pesquisado sobre o assunto e apresentado em seguida era o suficiente para esgotar a profundidade do tema.

²⁰Com o presente trabalho visualizo a tamanha ingenuidade e conseqüentemente a profundidade deste tema que ainda aqui não será totalmente explorado. A valiosa sugestão para que eu continuasse a estudar acerca das cotas, aprofundando-me um pouco mais, veio de minha então orientadora Prof^a. Dr^a. Ana Targina R. Ferraz.

meu universo de pesquisa abrangia as “universidades brasileiras”. Na etapa de entrevista da seleção para o Mestrado, os professores da banca logo perceberam as limitações de tal aspiração. Como avaliar uma política²¹ em mais de cinquenta universidades federais no país em dois anos? Perguntara-me um desses professores²². Não existem outros trabalhos que já abordem a efetivação de cotas nas universidades? Foi a indagação de outro.

Minha resposta ao primeiro questionamento foi simples. Realmente, pesquisar os efeitos de tal medida num universo tão grande de análise - no tempo definido para tal fim - seria irrealizável. No máximo seria possível coletar e cruzar as experiências já estudadas e publicadas. O melhor encaminhamento era restringir o objeto: a implementação de cotas para negros na UFES.

Para a resposta da segunda indagação, no ato da referida entrevista, fui menos compassivo. Afirmei a originalidade da presente proposta, mencionando que há estudos²³ sobre as cotas, contudo, as cotas sociais, caracterizadas pelo recorte de renda. Esta pesquisa se propõe a analisar as cotas com recorte racial, voltadas ao acesso de negros²⁴.

²¹Dois pontos saltam aos meus olhos, com o início desta frase, quando percebo minhas aspirações antes de ingressar no mestrado. O primeiro é a utilização da palavra “avaliar” que é melhor problematizada na apresentação dos procedimentos metodológicos, como mencionado acima. O outro é a compreensão de que o objetivo da proposta era avaliar uma “Política”. Usava recorrentemente o termo “Política de Cotas Raciais”, talvez por fazer confusão com o termo “Políticas de Ação Afirmativa”. Já compreendia que as cotas são uma *forma* de ação afirmativa. Porém, empregava o status de “Política” a medida de reserva de vagas de maneira equivocada, já que esta reserva se aproxima mais da concepção de “Programa Social”, vinculado à “Política Social” de Educação, do que à uma política independente. Há uma relação semelhante no Brasil com a experiência do “Programa Bolsa Família” que está vinculado à “Política de Assistência Social”. Assim, utilizo as expressões “modelo de cotas”, “programa de cotas”, “programa de reserva de vagas” e “sistema de cotas” como sinônimos. Tal ação visa tornar a escrita menos repetitiva. Contudo, isso não significa que o modelo de cotas implementado pela UFES seja o mesmo implementado por outra universidade federal. E é neste ponto que se concentra o objetivo deste trabalho: compreender o modelo de cotas implementado pela federal do Espírito Santo.

²²Questionamento apresentado pelo Prof^o Dr. Maurício de Souza Sabadini que ministrou posteriormente a disciplina “Capitalismo e Sociedade” contribuindo significativamente para a melhor compreensão da teoria marxiana.

²³Pesquisando sobre trabalhos que tratam deste tema na UFES, é possível encontrar a tese de Maria Cristina Guasti (2014), as dissertações de Cleberon Silva (2014) e Luana Trindade (2018), que têm como características comuns a apropriação da categoria “Representação social” como enfoque das produções. Além destes, Andrea Mogim (2013), Juliene Pinheiro (2014) e Luciana Pereira (2015) apresentam estudos, cada uma à sua maneira, relacionando o desempenho de alunos cotistas e não cotista no contexto da UFES.

²⁴A lei federal 12.711/12 que regulamenta a lei de cotas para o acesso as instituições de ensino federal no Brasil, dispõe sobre os critérios de utilização das “cotas sociais” e com recorte racial. É curioso notar que a UFES já utilizava o dispositivo da reserva de vagas com recorte social mesmo sem a aprovação

O ingresso no mestrado, além de me aproximar de novos conhecimentos, deu-me a oportunidade de participar de eventos²⁵ e ministrar falas²⁶, que se relacionavam diretamente com a temática das cotas aqui estudada. Assim, ao mesmo tempo em que a pesquisa desenvolvida motivava algumas reflexões, que pude compartilhar em alguns espaços, os próprios participantes das atividades também traziam questões que, se não eram totalmente novas, se mostraram pertinentes²⁷.

Tem assumida importância nesta pesquisa o estudo do professor Sérgio Pereira dos Santos, apresentado no livro *“Os ‘intrusos e os ‘Outros’ no Ensino Superior” – Relações de raça e classe nas ações afirmativas da UFES (2016)*, que teve como interesse abordar a perspectiva racial nas ações afirmativas da UFES - preterida na reserva de vagas aprovada na UFES em 2008 -, partindo da adoção de cotas sociais (com recorte de renda) para demarcar que este critério é insuficiente para combater as desigualdades raciais.

Ao indicar que para alcançar a população negra, muitos entendiam que seria suficiente implementar a reserva de vagas voltada a candidatos oriundos de escolas públicas e com baixo nível de renda familiar - pois subentende-se que alcançar a população pobre automaticamente inclui alcançar grande parte da população negra - Santos (2016) demonstra que “o modelo de cotas adotado pela UFES em 2008, baseado exclusivamente no critério social como atributo, é limitado para abarcar o racismo que a população afro-brasileira vive no contexto da relações raciais

da lei 12.711/12. Neste trabalho, apresentaremos a especificidade da UFES que “precisou” da legislação nacional para reservar vagas no processo de seleção aos negros.

²⁵No ano de 2016, participei do 15º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), ocorrido em Olinda-PE, onde pude apresentar os resultados encontrados com o trabalho de conclusão de curso. Em 2017, participei do VI Congresso Baiano de Pesquisadores Negros (CBPN), onde realizei uma apresentação oral, ao lado da colega Shanna Rangel, acerca de reflexões preliminares que nesta dissertação serão apresentadas. Além de possibilitar o contato com outros pesquisadores, os dois congressos trouxeram-me informações novas, como é o caso da experiência da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) - campi Porto-Seguro (local em que ocorreu o VI CBPN) – que aprovou no ano de 2017 um percentual de 75% de reserva de vagas para candidatos de grupos específicos.

²⁶À convite do Núcleo de Estudos sobre o Envelhecimento Ativo e Assessoramento à Pessoa Idosa (NEEAPI), ministrei na atividade “Universidade Aberta à Terceira Idade” (UNATI) sobre o racismo no Brasil. À convite do Grupo Inter-PET da UFES, ministrei no seminário “Questão étnico-racial e a inserção de cotas no PET”, ao lado de Rosimery Loiola. Ambas atividades ocorridas no segundo semestre do ano de 2017. Em 2018, à convite do colegiado do curso de Psicologia da UFES, pude ministrar uma fala na roda de conversa com alunos de graduação do 3º e 4º período, sobre o tema “Políticas afirmativas, inclusão e cotas na universidade”, momento em que dividi a mesa com o Profº Dr. Gustavo Forde.

²⁷Tais questões serão visualizadas nos capítulos posteriores e caracterizam-se por serem inquietações laterais que direta ou indiretamente tocam o tema das cotas para negros no Brasil.

brasileiras” (SANTOS, 2016, p. 43). Em outras palavras, o critério social é importante, mas insuficiente para alcançar, de fato, negros e negras.

A partir dessa constatação, uma grande inquietação resultante da tese de Santos (2016) presente na condução deste estudo, foi imaginar que mesmo com a adoção do recorte racial na reserva de vagas, a possibilidade de a população negra não ocupar tais vagas era possível²⁸. Pelo menos por duas razões. Primeiro porque conforme a legislação federal 12.711/12 - que orienta a adoção da reserva de vagas nas instituições federais, e logo na UFES - o formato de reserva de vagas obedece a um critério social, que contém um recorte racial.

Sendo assim, tal configuração indica que seria impreciso declarar que a UFES utilize “cotas raciais”. Isso porque a lei de cotas obedece a um princípio primeiramente social (Gráfico 1), tendo em vista o que diz o artigo 1º da lei 12.711/12.

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 (BRASIL, 2012).

²⁸Pode parecer lógico que a quantidade de pessoas auto-declaradas negras tenha aumentado na UFES, a partir da utilização da reserva de vagas para Pretos, Pardos e Indígenas, como é a intenção das cotas com recorte racial e o resultado do levantamento e análise dos dados, presente no capítulo 4 dessa dissertação demonstra. Porém, um simples raciocínio dedutivo pode demonstrar que o percentual destinado à reserva de vagas não é suficiente para alcançar uma representatividade racial relevante, o que de certa forma pode provocar um efeito (perverso) contrário. Isso porque, destinando 25% das vagas universitárias a um grupo que representa cerca de 50% da população do país, é possível perceber as contradições de tal reserva de vagas. Primeiro porque dentro do percentual de 25% podem concorrer tanto candidatos Pretos, Pardos e Indígenas, quanto pessoas com deficiência - através do acréscimo na legislação no ano de 2016. Assim, basta imaginar que exista a quantidade de duzentos (200) candidatos para concorrer a quarenta (40) vagas de um curso “X”. Se destes candidatos, metade (100) se auto-declararam negros e todos concorrem à reserva de vagas, tem-se que há a disputa por 25% das vagas (10 das 40 vagas do curso), o que representaria uma concorrência por vaga e nota de corte mais altas entre os candidatos que optariam pelas cotas, do que entre aqueles que optariam pela ampla concorrência. Ou seja, enquanto os optantes por cotas concorreriam a dez vagas, os não optantes concorreriam a trinta. Isto representaria uma concorrência de dez (10) candidatos por vaga entre os que optaram pela reserva, e uma concorrência de cerca 3,34 candidatos por vaga entre os demais. Tal efeito também seria verificado nas notas mínimas necessárias para a aprovação dos candidatos. No caso do modelo de cotas adotado pela UFES, seria importante considerar a reserva de vagas por recorte de renda, as cotas sociais. Sendo assim, apareceria no exemplo dado uma outra forma de reserva de vagas e um outro grupo a ser considerado na relação candidato/vaga, o que poderia diminuir as proporções dos outros grupos. Conclusões mais aprofundadas acerca dessa problemática não poderão ser feitas, em vista da impossibilidade de saber qual é de fato o tamanho da demanda dos candidatos negros às vagas de graduação da UFES.

Gráfico 1 - Distribuição de vagas

Fonte: Lei 12.711/12

Em parágrafo único, o artigo primeiro complementa que “no preenchimento das vagas [...], 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita” (BRASIL, 2012). Ou seja, dentro da reserva de vagas para alunos que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas – o que inclui os institutos federais – há um percentual para alunos de baixa renda. Isso significa que a outra metade das vagas destinadas a alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas pode ser preenchida por candidatos com renda superior a 1,5 salário-mínimo por pessoa – candidatos com renda normal²⁹ (Gráfico 2).

É no artigo 3º da mencionada legislação que está contida a destinação da reserva de vagas para candidatos auto-declarados “Pretos, Pardos ou Indígenas” – PPI³⁰. Diz o referido artigo que

²⁹As expressões “baixa-renda” e “renda normal” são utilizadas nos registros acadêmicos da UFES para identificar os alunos cotistas que optaram pela reserva de vagas no momento da seleção. Tal utilização para referir-se aos alunos que tenham uma renda “normal” ou não, é melhor explicada no capítulo 3. Cabe antecipar que esta é a nomenclatura empregada e encontrada nas fontes documentais coletadas (dados de matrículas).

³⁰A lei 13.409/16 também inseriu na lei 12.711/12 a destinação de cotas para pessoas com deficiência. Ou seja, das vagas ofertadas para alunos que estudaram todo o ensino médio em escolas públicas, agora, um percentual também é reservado para pessoas com deficiência. Isso pode interferir no maior ingresso de candidatos PPI ou não. Contudo, nos dados de matrículas levantados junto ao Departamento de Recursos e Controle Acadêmica (DRCA) da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd)

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 e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012).

Gráfico 2 - Critério social conforme a Lei 12.711/12



Fonte: Lei 12.711/12

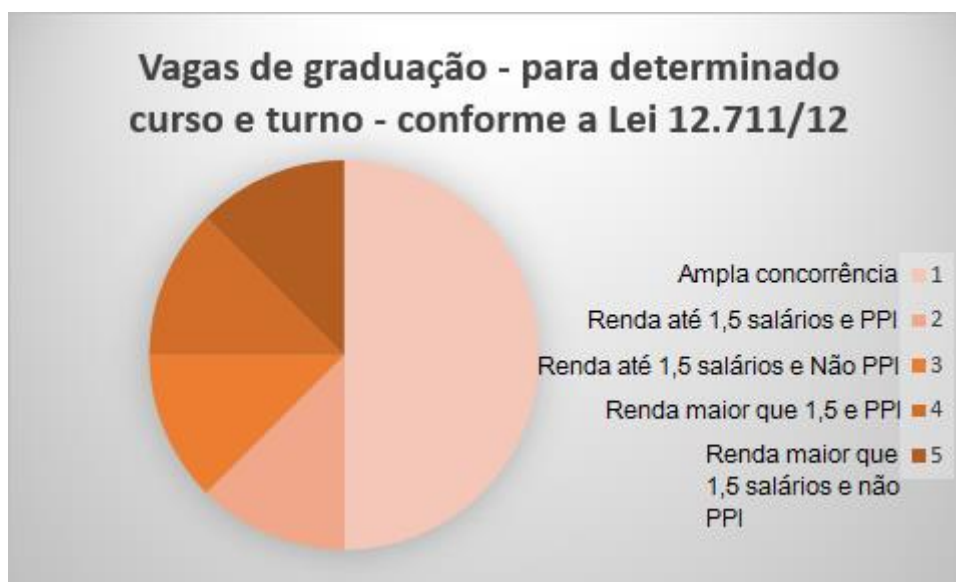
Nesse sentido, com a aprovação da lei 12.711/12, a UFES oferece quatro tipos de cotas para candidatos que optem por concorrer às vagas de graduação pela reserva de vagas: Baixa renda e PPI, Baixa renda e não PPI, Renda normal e PPI, Renda normal e não PPI (Gráfico 3). Mediante o disposto na legislação, todos os quatro tipos de cotas são para alunos egressos de escolas públicas do ensino médio.

Dessa forma, ao condicionar a reserva de vagas a alunos oriundo de escolas públicas, e dentro desta reserva a destinação de vagas para alunos auto-declarados “pretos, pardos, indígenas” – com baixa renda ou renda normal -, existe a real possibilidade de um candidato negro que cursou o ensino médio em uma escola particular não poder

não estão contabilizadas as pessoas com deficiência. Diante disso, esta pesquisa não irá dialogar diretamente com a lei 13.409/16. Isto não significa dizer que contabilizar o ingresso de alunos com deficiência seja menos importante do que avaliar o ingresso de candidatos pretos, pardos e indígenas. É a impossibilidade de identificar tais candidatos nos dados coletados com o DRCA/Prograd que impede inserir essa avaliação.

concorrer na reserva de vagas, já que o recorte racial está vinculado à matrícula na escola pública, pondo em questionamento a utilização da expressão “cotas raciais”

Gráfico 3 - Recorte racial conforme a Lei 12.711/12



Fonte: Lei 12.711/12

Afinal, se um candidato se auto reconhece como negro mas não pode concorrer em determinada reserva de vagas por não ter estudado em escolas públicas, essa reserva não é racial. Ela é social com um “recorte racial”. Nesse sentido, as expressões “com recorte racial”, “com perspectiva racial” e “eticamente referenciadas” são utilizadas como sinônimos, considerando-se o caráter social da lei 12.711/12 implementada na UFES.

A segunda razão para buscar verificar se a população negra tem de fato acessado a universidade, como em certo sentido é a pretensão da lei 12.711/12, relaciona-se com o aparecimento de denúncias iniciadas ao final do ano de 2015 e início do ano de 2016 na UFES, quando o Coletivo Negrada³¹ recebeu reclamações de que alguns candidatos aprovados em cursos de graduação, para ingresso no semestre 2016/1,

³¹O Coletivo Negrada é uma organização autônoma de estudantes, negros e negras, indígenas e cotistas afro-descendentes e oriundos da escola pública, que surge na UFES – Universidade Federal do ES da necessidade de unir-se na luta contra o racismo, o racismo institucional, a criminalização e o genocídio da população negra e contra qualquer opressão social sofrida por essa grande parcela da população, afim de garantir acesso à educação além das políticas de assistência e permanência no ensino superior e a implementação da Lei 10.639/03 e 11.64/08 para o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Texto extraído da página do coletivo. Disponível em: <<https://coletivonegrada.wordpress.com/sobre/>>. Acesso em: 14 de junho de 2017.

se auto-declararam indevidamente na condição de Pretos, Pardos e Indígenas (PPI). O que foi chamado de fraudes nas cotas raciais da UFES³². O conhecimento de tais casos ocasionou a denúncia feita pelo mesmo coletivo ao Ministério Público Federal (MPF) e ao Ministério Público do Espírito Santo (MPES).

Tal denúncia esteve fundamentada na lei 12.711/12, que dispõe sobre a medida de cotas para o ingresso nas instituições federais de ensino, principalmente no artigo terceiro que indica a reserva de vagas na perspectiva racial. A compreensão de que houve transgressão da legislação está apoiada no entendimento de que candidatos com características físicas e origem familiar que não configuram pertencimento aos afro-brasileiros³³ e indígenas, se inscreveram para concorrer as cotas com recorte racial, representando uma infração/falsificação³⁴ na auto declaração de raça/etnia³⁵.

Dessa forma, a pertinência de empreender uma avaliação da utilização das cotas com perspectiva racial na UFES, revela-se de três maneiras. Primeiro, pela necessidade própria de visualizar se a adoção da medida de reserva de vagas tem sido eficaz em

³²Durante o ano de 2016, reportagens em meios de comunicação impressos, virtuais e na televisão foram produzidas noticiando experiências de fraudes na implementação de cotas em instituições federais em alguns estados do Brasil. No caso da Ufes, as experiências de falsificação na auto-declaração foram mencionadas nos sites “G1” e “Folha Vitória”, nos dias 26 de fevereiro e 11 de novembro de 2016 respectivamente, e no programa “Fantástico” da Rede Globo, no dia 16 de outubro de 2016. Disponíveis em: <<http://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2016/02/ufes-vai-investigar-denuncia-de-fraude-no-sistema-de-cotas.html>>; <<http://www.folhavitoria.com.br/geral/noticia/2016/11/audiencia-do-mpf-discute-fraude-em-cotas-raciais-na-ufes.html>>; e <https://www.youtube.com/watch?v=WxJHhc_6vPs>. Acessos em: 16 de junho de 2017.

³³Conforme Santos (2016), utilizo “o termo *afro-brasileiro* para designar cidadãos e cidadãs descendentes de africanos nascidos no Brasil, remetendo também a um movimento de identificação étnica dos nascimentos na diáspora africana em outros lugares” (SANTOS, 2016, p. 41), considerando como “negros” os indivíduos auto-declarados “pretos” e “pardos” como estabelece o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em suas pesquisas de censo populacional no Brasil.

³⁴A denúncia também foi apresentada na página da web peticaopublica.com.br, informando sobre a fundamentação jurídica da denúncia. Constando o direito assegurado - o acesso ao ensino superior através das cotas raciais -, o crime cometido – declarar informações falsas em documentos públicos -, baseado no art. 299 do Código Penal Brasileiro, bem como os pedidos requeridos com a denúncia. Disponível em: <<http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR88293>>. Acesso em: 14 de junho de 2017

³⁵No campo de estudos das relações étnico-raciais, é corrente a utilização da expressão “raça/cor” para referir-se a identificação étnico-racial. Porém, nesta dissertação utilizo a expressão “raça/etnia” para me referir aos grupos étnico-raciais representados pelos graduandos ingressantes na UFES. Tal escolha pauta-se pela aplicação do termo “etnia” nos registros de matrícula da PROGRAD em que tive acesso, conforme é possível perceber na quarta coluna da planilha de Excel apresentada no Apêndice. Assim, apesar de ser um importante fator a ser considerado na aplicação das cotas para negros, a expressão “cor” não está incorporada neste trabalho, o que pode indicar, por exemplo, a necessidade de um estudo mais apropriado para refletir sobre as diferenças de identificar alunos como pardos ou pretos.

sua proposição. Isso porque é com a constatação do aumento percentual no ingresso de graduandos negros na federal capixaba, que este estudo poderá informar a sociedade sobre a importância da utilização de ações afirmativas para contribuir com a diminuição de desigualdades raciais no acesso à UFES³⁶.

Segundo que, ao revelar o efeito das cotas com perspectiva racial para aumentar o ingresso de alunos negros, esta dissertação apresenta um perfil dos alunos que ingressaram na UFES a partir do ano de 2006, considerando alunos cotistas e não cotistas. Esta indicação também contribui para evidenciar para a comunidade acadêmica e para a sociedade em geral quais são as características (raça/etnia, estado civil, gênero, etc.) dos alunos ingressantes e por conseguinte dos concluintes – apresentando um panorama dos profissionais que a UFES formou nos últimos anos.

Como resultado dessas contribuições, uma terceira característica que a pertinência desta pesquisa revela é a indicação da *situação de matrícula* dos alunos ingressantes no período escolhido: do ano 2006 à 2017. Tal escolha temporal justifica-se pelo interesse em verificar qual era a composição étnico-racial dos alunos ingressantes na UFES sem a utilização das cotas (2006-2007), com a utilização de cotas sociais (2008-2012) e com a utilização de cotas sociais e com o recorte racial (2013-2017).

Assim, é possível visualizar qual a situação acadêmica dos graduandos ingressantes na UFES. Quantos desistiram? Quanto foram desligados? Quantos se formaram? Há relação direta da situação de matrícula (desistentes, desligados, formados e outras) com a raça/etnia do graduando? Ou seja, existe alguma raça/etnia que possui maior índice de não conclusão do curso iniciado? Existe essa relação considerando a presença de cotistas e não cotistas? Em outras palavras, o percentual de desistências, desligamentos e formados é a mesma entre cotistas – considerando as diferenças no tipo de cota – e não cotistas? Essas são perguntas consistentes que essa dissertação procura responder. Além disso, os resultados encontrados poderão se transformar em apontamentos para estudos posteriores que visem problematizar a utilização de cotas

³⁶Este estudo circunscreve-se à avaliação da adoção de cotas com recorte racial na UFES, única universidade federal do Espírito Santo. E não abarca a implementação da lei 12.711/12 nos Institutos Federais do Espírito Santo – que até recentemente não ofereciam cursos de graduação. A participação da população negra matriculada nas instituições de ensino superior privadas também não é aprofundada no presente estudo.

para o acesso, permanência e conclusão nos cursos de graduação da UFES. O objetivo de tal abordagem foi verificar se há realmente uma inclinação para maiores desistências e desligamentos entre alunos negros em comparação com alunos brancos.

Nesse sentido, a exposição dos caminhos que a lei federal 12.711/12 trilhou na UFES pode ser melhor compreendida e avaliada, tendo em vista, sua recente implementação, que mais do que apontar para o recorte racial, orientou um prazo de quatro anos para que todas as instituições de ensino federais utilizassem a reserva de vagas nos processos seletivos, apontando uma previsão de avaliação da lei após dez anos de sua utilização³⁷.

Dessa forma, algumas questões de fundo passaram a condicionar o interesse de compreensão da forma como a implementação da lei federal, 12.711/12, se efetiva na UFES. Como é interpretada essa lei na UFES para que negros realmente ocupem as vagas reservadas? Existem outras legislações que regulamentem essa medida na federal do Espírito Santo? Como identificar e garantir que a população negra – e em que medida - está sendo contemplada? Utilizar o critério da auto- declaração é a melhor alternativa? Este critério provocaria o aparecimento de fraudes na auto-declaração? Essas perguntas estão presentes na realidade acadêmica da UFES e conduziram os interesses desta pesquisa.

Nessa direção, o objetivo principal desta dissertação é, avaliar qualitativa e quantitativamente a implementação das cotas com recorte racial na UFES, a partir da implementação da lei 12.711/12, para verificar se houve um aumento no ingresso de alunos negros na universidade. Isto é, constatar a quantidade de negros que ingressaram na universidade sem a vigência de cotas - nos anos de 2006 e 2007 -, com vigência das cotas sociais - entre 2008 e 2012 -, e a com a vigência das cotas sociais e com recorte racial - de 2013 a 2017.

³⁷O prazo limite para a implementação da reserva de vagas encerrou-se no segundo semestre letivo do ano de 2016. Mediante a aprovação da lei de cotas em 2012, uma possível avaliação ocorreria no ano de 2022. Tal possibilidade de avaliação é considerada pelo artigo 7º da lei 12.711/12, alterado pela redação da lei 13.409/16, que diz que “no prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (BRASIL, 2016).

Aliado a isto, os objetivos específicos são, identificar e descrever quais legislações foram implementadas na UFES para cumprir a lei 12.711/12 no prazo limite; conhecer e descrever o processo de adoção de cotas com recorte racial na seleção de alunos de graduação; identificar a incidência do ingresso de alunos negros na UFES a partir da implementação das cotas com recorte racial; analisar o critério da auto-declaração, como forma de identificação das pessoas que pretendem concorrer à reserva de vagas, para demonstrar a sua efetividade ou não; e apresentar um perfil dos alunos que ingressaram às vagas de graduação da UFES entre os anos de 2006-2017. Evidentemente tal processo não pode ser realizado de forma automática, apenas descrevendo conceitos e indicando referenciais teóricos. Assim, é importante indicar quais são as bases teóricas, operacionais (procedimentos) e criativas necessárias para o empreendimento de uma avaliação das cotas na UFES. O que considera pautar-se na direção³⁸ que melhor conduzir à compreensão deste objeto de estudo.

AVALIAÇÃO, PESQUISA DOCUMENTAL E ABORDAGEM ESTATÍSTICA

De acordo com Maria Cecília de Souza Minayo (2007), a metodologia é a união de teoria e método, que deve ser tratada “de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objeto, ou um problema de investigação”, considerando que “discutir metodologia é entrar num forte debate de ideias, de opções e de práticas” (MINAYO, 2007, p. 44).

A proposta deste estudo é empreender uma avaliação da implementação de cotas para negros na UFES. Durante a construção dos objetivos que acompanham o interesse de pesquisar tal objeto, tive que ponderar as diferenças entre fazer uma “análise” e uma “avaliação”. Entretanto, Ivanete Boschetti adianta que “mais que conhecer e dominar tipos e métodos de avaliação ou diferenciar análise e avaliação, é fundamental reconhecer que as políticas sociais têm um papel imprescindível na consolidação do Estado democrático de direito” (2009, p. 578)³⁹.

³⁸Existe a possibilidade de utilização de variados métodos e procedimentos para o estudo de um tema: pesquisa bibliográfica, pesquisa etnográfica, pesquisa ação, história oral, pesquisa documental, estudo de caso etc. (MINAYO, 2007). A decisão tomada para o estudo do objeto escolhido é apresentada a seguir.

³⁹Para Janete Luzia Leite (2011), as políticas de ação afirmativa, e logo o programa de cotas, não podem ser consideradas como uma política social. Pois segundo a autora uma política social é uma ação de caráter universal, devendo ser compreendida “como uma relação, como uma mediação entre Estado e a sociedade civil” (LEITE, 2011, p. 25). Embora Leite (2011) parta dessa premissa para

Para Boschetti (2009), uma “Avaliação” consiste em “determinar a valia ou valor de algo; exige apreciar ou estimar o merecimento, a grandeza, a intensidade ou força de uma política social diante da situação a que se destina. Avaliar significa estabelecer uma relação de causalidade entre um programa e seu resultado” (BOSCHETTI, 2009, p. 577). Neste caminho, a autora chega a compreensão de que a “avaliação tem como principal objetivo estabelecer um valor ou julgamento sobre o significado e efeitos das políticas sociais” (*idem*). Boschetti destaca que a principal intenção de uma avaliação deve ser “apontar em que medida as políticas e programas sociais são capazes e estão conseguindo expandir direitos, reduzir a desigualdade social e propiciar a equidade” (2009, p. 579).

Por sua vez, Maria da Glória Serra Pinto de Alencar (2013) declara que “a avaliação tem sido, usualmente, classificada em função de seu *timing* (antes, durante ou depois da implementação da política ou programa); da posição do avaliador em relação ao objeto avaliado (interna, externa ou semi-independente) e da natureza do objeto avaliado [...]” (ALENCAR, 2013, p. 85). Apresentando uma concepção de Aguilar e Ander-Egg (1994) sobre avaliação, Alencar (2013) revela que

A avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informação suficiente e relevante para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em que se deram essas conquistas, de forma tal que sirva de base ou de guia para uma tomada de decisões racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover conhecimento (AGUILAR; ANDER-EGG, 1994, p. 31 apud ALENCAR, 2013, p. 84)

sustentar sua posição de discordância com relação à adoção de cotas para negros no ingresso às universidades, concordo com a autora no que se refere a compreensão de que as cotas não têm uma perspectiva de universalidade do acesso, ou seja, é sempre direcionada a um grupo específico. Contudo, esta compreensão não altera a importância de procurar avaliar a implementação de tal programa na UFES. Um dos principais fundamentos de Leite (2011) para opor-se ao uso de cotas para negros, é o da perda de perspectiva de mudanças estruturais, expressada pela necessidade de melhoria do ensino fundamental público, pois se estaria escondendo uma “verdadeira gênese: a desigualdade de classe que se deseja ver perpetuada” (LEITE, 2011, p. 29). Posto isso, os argumentos que envolvem tais compreensões são melhores expostos no capítulo 2, mas cabe antecipar que a perspectiva de melhoria do ensino fundamental público, foi historicamente um ponto de pauta colocado pelo Movimento Negro. De forma que não se pretendia ações focalizadas em detrimento de melhorias “universais”, pelo contrário, pretendia-se a conjugação das duas (SANTOS, 2015, p. 32).

Nesse sentido, ao mencionar as contribuições de Cotta (1998) e Cohen e Franco (2004), Alencar (2013) apresenta alguns tipos de avaliação: a) *avaliação externa* – que é efetuada por pessoas de fora da instituição onde existe o programa ou projeto a ser avaliado, e tem como vantagens a possibilidade de “isenção e objetividade dos avaliadores externos, que não estão diretamente implicados com o processo, além da possibilidade de comparação dos resultados obtidos com os de outros programas similares já analisados” (ALENCAR, 2013, p. 85); b) *avaliação interna* – que é efetuada pela instituição responsável e tem como vantagens “a eliminação da resistência natural a um avaliador externo, a possibilidade de reflexão e aprendizagem e compreensão sobre a atividade realizada dentro da instituição” (ALENCAR, 2013, p. 85); c) *avaliação mista* – que busca mesclar a *avaliação externa* com a *avaliação interna*, “fazendo com que os avaliadores externos tenham contato estreito com os participantes do programa a ser avaliado, na tentativa de manter as vantagens e superar as desvantagens⁴⁰ das avaliações apresentadas acima”(ALENCAR, 2013, p. 85); e d) *avaliação participativa* – que é utilizada especialmente em projetos menores e “prevê a participação dos beneficiários das ações no planejamento, na programação, execução e avaliação dos mesmos” (ALENCAR, 2013, p. 85).

Alencar (2013) também faz o destaque para os momentos em que uma avaliação pode ocorrer, na medida que existe uma *Avaliação ex-ante* e uma *Avaliação ex-post*. Uma *Avaliação ex-ante* é realizada no início da implementação de determinado programa e tem o objetivo de “dar suporte à decisão de implementar ou não o programa, e ordenar os vários projetos segundo sua eficiência para alcançar os objetivos determinados” (2013, p. 85). De forma diferente, uma *Avaliação ex-post* é efetuada durante ou ao final da execução de um programa e está baseada nos resultados atingidos: durante a execução, é apropriada para ponderar se um programa deve ser mantido ou não, e se a conclusão for positiva, se é coerente manter o planejamento inicial ou efetuar mudanças. Quando o programa já foi finalizado “julga-se a pertinência do uso futuro da experiência, ou seja, se o mesmo tipo de programa deve ser implementado novamente ou não” (ALENCAR, 2013, p. 85).

⁴⁰Como desvantagem da *avaliação externa*, Alencar (2013) menciona que o acesso aos dados necessários pode ser dificultado por aqueles que trabalham na instituição e poderão ter seu trabalho direta ou indiretamente avaliado. Como desvantagem da *avaliação interna* a autora aponta que a avaliação pode perder em objetividade, “já que os que julgam estão, também, envolvidos, tendo formulado e executado o programa” (ALENCAR, 2013, p. 85).

Paralelamente à isto, alguns autores (COHEN; FRANCO, 1993; ARRETCHE, 1998; SILVA, 2000) compreendem que uma avaliação deve abarcar as características de *efetividade, eficácia e eficiência* de uma ação institucional (BOSCHETTI, 2009). Para Boschetti, contudo, tais abordagens

[...] padecem de uma preocupação essencialmente tecnicista e gerencialista, pois enfatizam métodos e técnicas e carecem de análises qualitativas, dedicadas ao conteúdo e significado da política social e/ou programa avaliados. Do ponto de vista metodológico, adotam uma abordagem sequencial, que trata as políticas sociais como um conjunto de ações que possuem início, meio e fim, e não como processo de formulação, execução e consolidação de direitos e serviços sociais que devem ser permanentes e universais (BOSCHETTI, 2009, p. 579).

As características de *efetividade, eficácia e eficiência* serão consideradas nesta avaliação do modelo cotas implementado pela UFES. Contudo, procurei utilizar tais variáveis tentando não empreender uma ação mecânica, conforme Boschetti (2009) alerta. A incorporação de uma abordagem qualitativa em relação aos dados levantados e apresentados poderá contribuir para uma visualização apropriada acerca da abordagem estatística utilizada.

Diferente de uma avaliação, Boschetti (2009) declara que uma “análise das políticas sociais deve tentar superar enfoques restritos ou unilaterais, comumente utilizados para explicar sua emergência, funções ou implicações”⁴¹. Segundo a autora, na perspectiva marxista, algumas análises compreendem a importância de políticas sociais unicamente como uma ação do Estado visando “responder demandas da sociedade”, e de maneira oposta, aponta que outras análises enxergam as políticas sociais unicamente como fruto de reivindicações dos trabalhadores.

Ao privilegiar os impactos das políticas sociais, as análises pluralistas se habituaram ao racionalismo tecnocrático que busca enxergar a eficiência e eficácia, sem discutir a (im)possibilidade de justiça social e equidade no capitalismo, e limitando-se a demonstrar os parcos e limitados impactos de programas específicos em situações bem delimitadas histórica e socialmente (BOSCHETTI, 2009, p. 581).

Dessa forma, considerando as diferenças entre uma avaliação e uma análise, considero que este estudo consiste em empreender uma avaliação. É bem verdade

⁴¹Na busca por diferenciar uma “avaliação” de uma “análise” é possível perceber que a palavra avaliação pressupõe o sentido de investigação, visando julgar o valor de algo. Uma análise - embora também tenha a característica de investigação e exame detalhado – não pressupõe a possibilidade de estimar o valor, possui uma conotação mais descritiva.

que será também necessário empreender algumas análises, tendo em vista a importância de apresentar o modelo de cotas da UFES, bem como os dados estatísticos do quantitativo de alunos que ingressaram na universidade no período delimitado (2006-2017), com a abordagem qualitativa subsequente. Entretanto, serão análises inseridas no objetivo de avaliar.

Assim, a avaliação pretendida aqui caracteriza-se como uma *avaliação externa expost*, na medida que a implementação das cotas com recorte racial na UFES iniciou-se no primeiro semestre do ano de 2013 e ainda está em vigor. Entretanto, tal avaliação não terá o poder de determinar modificações na formulação original do programa de cotas utilizado na UFES, considerando a própria natureza deste trabalho. O que é possível, e necessário, realizar com esta avaliação é: indicar **a pertinência da continuidade do uso de tal experiência**, a fim de interferir na histórica desigualdade racial vivenciada pela população negra no acesso à universidade. Em outros termos, a avaliação apresentada nesta dissertação poderá indicar a vitalidade do uso das cotas com o objetivo de aumentar a representatividade de negros e negras nos cursos de graduação da UFES⁴².

A possibilidade de revelarem-se contradições e impasses com o empreendimento desta avaliação, não representam a desqualificação ou o mero desprezo pelo modelo de cotas implementado pela UFES. Pelo contrário, representam a própria necessidade de apreensão e detalhamento das características satisfatórias encontradas, aliada aquelas que podem ser alteradas, visando seu aprimoramento.

Nesta direção, considerando o objetivo de empreender uma avaliação, uma questão que se coloca é: como empreendê-la? Mediante a natureza do objeto estudado, uma

⁴²De certa maneira, uma avaliação sugere a ação de um avaliador. Por isso é interessante salientar que avaliações são atitudes que fazem parte das relações sociais e, logo, da vida. Como sujeito que pesquisa, não me coloco como um avaliador que pretende decretar “boas e más ações” ou o “certo e errado”. Mas sim, como um pesquisador que procura compreender a disposição formal de uma legislação federal e que objetiva visualizar como tal legislação está sendo implementada - e quais tem sido os seus efeitos. Nesta direção, é coerente admitir que as avaliações fazem parte do mundo do trabalho, do mundo acadêmico, das organizações e porque não dizer das relações interpessoais. Considerando isto, além da importância das avaliações, cabe também destacar a importância das auto-avaliações. Ou seja, a avaliação aqui sugerida está sujeita a questionamentos com relação aos critérios, análises e conclusões encontradas, pois, embora haja discordâncias, uma avaliação é sempre subjetiva.

legislação nacional inserida numa universidade federal, o caminho mais seguro encontrado foi a **pesquisa documental**.

De acordo com Tim May (2004, p. 228) a pesquisa documental “[...] reflete um espectro muito amplo tanto de perspectivas como de fontes de pesquisa. Os documentos bem podem ser parte das contingências práticas da vida organizacional, mas são vistos como parte de um contexto social mais amplo”. Assim, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4) definem a pesquisa documental como “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5).

Neste caminho, segundo Phillips (1974), podem ser considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187). Dessa forma, esses documentos são materiais produzidos por alguém que não seja o pesquisador⁴³. Como exemplo, Phillips (1974) menciona os “censos populacionais, levantamentos anteriores realizados por cientistas sociais, estatísticas de saúde, estatísticas econômicas, relatórios de organizações de voluntários, anais parlamentares, documentos coletados por órgãos sociais, **arquivos escolares**” e outros. (PHILLIPS, 1974, p. 187, grifos meus).

Desse modo, sendo uma pesquisa documental, a abordagem quali-quantitativa configura-se como a característica operacional (MINAYO, 2007) deste trabalho. A abordagem quantitativa está presente no levantamento e análise dos documentos, ou seja, nas legislações e nos dados de matrícula dos alunos que ingressaram na UFES entre os anos de 2006 e 2017 (presente no capítulo 3). A abordagem qualitativa consiste em ponderar e analisar as informações referentes as desistências,

⁴³É importante indicar a diferença entre fontes primárias e fontes secundárias. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), são fontes primárias os “dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6), ou seja, é o pesquisador que analisa. Por fontes secundárias, os mesmos compreendem informações que foram trabalhadas por outros estudiosos e, por isso, já são de domínio científico. Com esta compreensão, os dados de matrículas de graduandos da UFES, coletados junto a Prograd, configuram-se como fontes primárias, tendo em vista sua coleta e necessidade de tratamento e análise para a exposição nesta pesquisa.

desligamentos e conclusões dos alunos ingressantes (presente no capítulo 4). Antes, apresento algumas contribuições que envolvem o tema estudado - uma revisão bibliográfica sobre as relações sócio-raciais, ações afirmativas e cotas (presentes nos capítulos 1 e 2).

Nesse sentido, a efetivação da pesquisa (abordagem quantitativa) se deu em três etapas. Primeiro com a coleta dos documentos que regulamentam a utilização de cotas para ingresso às vagas de graduação da UFES⁴⁴. Esses são documentos públicos disponíveis no site institucional da UFES e foram necessários para a melhor compreensão da implementação de cotas com recorte racial na universidade, qual o público alvo da reserva de vagas e quais são os critérios requeridos para concorrer-las.

A segunda etapa consistiu em coletar os dados referentes à quantidade de alunos de graduação que ingressaram na UFES entre os anos de 2006 e 2017. Essa coleta foi feita no Departamento de Controle e Registro Acadêmico da Pró-Reitora de Graduação (DRCA/PROGRAD) da UFES⁴⁵. Assim, buscou-se levantar o quantitativo geral no ingresso de graduandos na universidade, e deste, o quantitativo de acesso dos respectivos grupos étnico-raciais representados entre os alunos ingressantes. Essa coleta justificou-se pelo interesse e objetivo de identificar **se** houve ou não o aumento estatístico no ingresso de alunos negros na UFES, a partir da implementação da lei 12.711/12, e, **qual** o percentual de aumento⁴⁶.

A terceira etapa foi o tratamento e sistematização dos dados, que consistiu na realização da contagem dos alunos ingressantes da UFES, através da utilização de planilha no *Excel*, e a organização das informações numéricas em tabelas.

⁴⁴Resolução aprovada pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFES, bem como portarias e outras normatizações nelas citadas. São esses documentos: a resolução de nº 35/2012-CEPE-UFES que estabelece o sistema de reserva de vagas no Processo Seletivo da UFES para ingresso nos cursos de graduação; a Instrução Normativa nº 02/2014, que apresenta instruções para o recebimento de documentação de alunos cotistas na UFES; o Decreto de nº 7824/12, que regulamenta a lei 12.711/12 e a Portaria Normativa de nº18/12. Além da legislação 12.711/12.

⁴⁵As características que são possíveis de serem visualizadas nos dados das matrículas escolares coletadas na DRCA/PROGRAD são: a raça/etnia, sexo/gênero, estado civil, município de nascimento, curso de graduação matriculado, ano de ingresso, ano de evasão, se é cotista ou não cotista, e qual é o tipo de cota que ingressou

⁴⁶Abordagem estatística foi subsidiada pela orientação do Professor Drº. Ivan Robert Enriquez Guzman, docente do Departamento de Estatística da UFES.

Posteriormente, foram elaborados os gráficos que completaram o processo de tratamento e sistematização dos dados⁴⁷.

Em síntese, a avaliação do modelo de cotas implementado na UFES foi empreendida considerando-se: o que regulamentam as legislações de cotas para ingresso nas universidades federais - e na UFES em especial -; a incidência do ingresso de alunos auto-declarados negros na UFES, bem como a incidência de permanência e conclusão desses alunos.

É importante indicar que o domínio desses dados teve razão fundamentalmente quantitativa. Houve o compromisso de não tentar identificar os discentes e suas respectivas informações, havendo a preservação⁴⁸ da identidade de todos, tendo em vista a não necessidade, para esta pesquisa, de analisar as impressões e outros aspectos subjetivos desses indivíduos. Aliás, os próprios dados de matrículas recebidas não possuíam informações pessoais como nome ou data de nascimento⁴⁹.

A abordagem qualitativa expressa-se no diálogo entre os dados quantitativos levantados e a realidade. Ou seja, através de elementos teóricos e analíticos oferecidos por muitos autores, o viés qualitativo é visualizado nesta pesquisa quando verifica-se os resultados estatístico da utilização das cotas na UFES após a implementação da lei 12.711/12⁵⁰.

⁴⁷Além das anotações feitas à mão e em rascunhos, a sistematização dos dados de matrículas resultou na elaboração de mais de 60 tabelas e 40 gráficos, que não poderão ser apresentados em sua totalidade neste trabalho. Contudo, a posse dessas informações pode ser compartilhada, principalmente se há o interesse de verificar qual é a inserção dos variados grupos étnico-raciais em determinados cursos de graduação da UFES.

⁴⁸Esse compromisso pode ser representado pela “confidencialidade”, tal como apresenta o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) na resolução 510/16, que diz ser “a garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada” (2016, p. 2).

⁴⁹Na coluna “matrícula” havia apenas um número que se referia a ordem sequencial do arquivo. Essas e outras informações podem ser melhores compreendidas no capítulo 3.

⁵⁰Certamente, outros elementos analíticos como o registro das percepções dos alunos e alunas da universidade, bem como entrevistas aos docentes e gestores da UFES também poderiam contribuir com uma abordagem qualitativa. Contudo, o alcance e o limite dos objetivos apresentados neste estudo, visando demonstrar quantitativamente a composição étnico-racial dos graduandos da UFES também podem indicar que o uso das cotas pode gerar efeitos diretos, qualitativos, na inserção de alunos negros na universidade.

NA BUSCA POR UMA PERSPECTIVA DE TOTALIDADE

A palavra “cotas”, inserida no contexto das universidades brasileiras e até na sociedade em geral, variavelmente sugere uma noção pejorativa de favorecimento, facilidade e benefício⁵¹. Esta atribuição negativa, ligada ao uso de cotas como mecanismo de acesso às vagas da UFES - sustentada por frases como “as cotas roubam vagas de candidatos melhores preparados”, “sou contra cotas por causa da cor da pele”, “as cotas discriminam o próprio negro” etc. – está frequentemente vinculada ao recorte racial. Porém, a indicação feita pela lei 12.711/12 praticamente desconsidera a reserva de vagas na perspectiva racial, o que exige compreender melhor tal legislação, bem como seus pressupostos.

Assim, objetivando uma coerente avaliação do processo de implementação das cotas na UFES, faz-se necessário incorporar a categoria de totalidade, considerando o fato de que os casos particulares não estão desprendidos da realidade social, de forma que “a realidade não se dá a conhecer imediatamente. Ela, por ser complexa, intrincada, apresenta múltiplas facetas, [...] não se dá a conhecer” (IANNI, 2011, p. 397).

A característica de *artesão intelectual* apresentada no início por Oliveira (1998), Gondim e Lima (2006) é assumida junto a categoria de totalidade apresentada por Kosik (1976), para quem totalidade não se reduz a compreensão de “que tudo está em conexão com tudo” nem tampouco “que o todo é mais que as partes” (KOSIK, 1976, p. 42).

Na realidade, totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a se racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético [...] (KOSIK, 1976, p. 43, 44, itálicos do autor).

⁵¹Uma canção de Bia Ferreira retrata tal percepção pejorativa. Ao cantar versos que expressam um cotidiano cruel, a interprete faz seus ouvintes sentirem um certo incomodo. Não tivesse uma letra tão extensa – ao mesmo tempo que tão rica, profunda e forte – eu a citaria por completo nesta nota. Aliás, de tão potente, o próprio título da canção expressa o teor e conteúdo da música que merece ser procurada, ouvida, sentida, porque não dizer estudada e até compartilhada: “Cota não é esmola”. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=QcQlaoHajoM>> acesso em 15 de julho de 2018.

De maneira complementar, Octávio Ianni (2011) declara que “a realidade, os fatos, os acontecimentos precisam ser desmascarados, desvendados; daí esse percurso contínuo entre o que é a aparência e a essência, entre a parte e o todo, entre o singular e o universal” (IANNI, 2011, p. 399). Por isso, o domínio da categoria de totalidade social contribuirá para situar a discussão das ações afirmativas, neste trabalho, na modalidade de cotas para negros na UFES.

Fazer uma digressão teórico-metodológica sobre o método dialético e os componentes que o constituem não é a pretensão deste estudo. Para efeitos desta dissertação, importa compreender que a efetivação da lei de cotas na UFES não está desconectada de outros fatos da realidade. Um exemplo vital da necessidade de desmascarar os fatos aparentes da realidade - em um processo de *desvendar a aparência e essência, parte e todo*, como declara Octávio Ianni (2011) acima – encontra-se na percepção equivocada de que todo negro é cotista e todo branco é não cotista, e vice-versa. Isto é, a percepção de que todo cotista é negro e todo não cotista é branco.

O aprofundamento neste objeto de estudo – a implementação de cotas para negros na UFES a partir da aprovação da lei 12.711/12 – exigiu mais do que ler, compreender e analisar a lei considerada constitucional pelo STF em 2012, e mais do que coletar e analisar dados de matrículas dos alunos ingressantes no período demarcado. Exigiu resgatar as contribuições teóricas de estudos publicados em meados do século passado, apresentando um diálogo de teorias que conduziram as reflexões referentes as relações sócio-raciais no Brasil, como é visualizado no capítulo seguinte.

Por outro lado, apesar de incorporar a categoria dialética de totalidade, os resultados e considerações presentes neste estudo não poderão ser transportados para compreender a realidade de outras universidades federais brasileiras. Tendo em vista que, apresentar os resultados, afirmações e conclusões que envolvem a avaliação da adoção de cotas para ingresso de novos alunos às vagas de graduação da UFES, não permitem produzir conclusões generalizadas, mas sim conclusões estritamente ligadas à realidade da UFES.

Dessa forma, não há como reproduzir as mesmas reflexões acerca da similaridade do modelo de cotas para outras instituições, mesmo aquelas sustentadas pela lei 12.711/12. Contudo, tal impossibilidade não retira a importância de focar as atenções para a realidade da Universidade Federal do Espírito Santo.

Por vincular o uso da reserva de vagas apenas a candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, a lei 12.711/12 (e a UFES por conseguinte) possibilita cotas não só para candidatos auto-declarados pretos, pardos e indígenas, mas também para candidatos brancos.

Assim, cogitar a inexistência de preconceitos praticados contra negros no Brasil, apenas pelo fato destes terem alcançado maior nível de renda, - considerando que negros que estudaram o ensino médio em escolas privadas não têm possibilidade de ingressar por cotas - é imaginar que somente se for pobre que um estudante negro irá sofrer com a discriminação racial. Mesmo os indivíduos com alto poder aquisitivo sofrem com o racismo e a discriminação racial. Isto evidencia a relevância do estudo de Santos (2016) que afirma que

[...] o racismo, ligado ao padrão de relações raciais produtor de assimetrias raciais, ocorre em todas as classes sociais, não se limitando a um passado escravista, já que depois da abolição da escravidão brasileira, o racismo se metamorfoseou e se resignificou nas relações interpessoais e institucionais de variadas formas, como a ideia de “elemento suspeito”, “boa aparência” e outros mecanismos que a classe social não daria conta, na sua totalidade, de explicar isoladamente (SANTOS, 2016, p. 364).

Por outro lado, tem perspectiva eminentemente racial o modelo utilizado na Universidade de Brasília (UnB) desde o ano de 2004, que direciona-se exclusivamente a candidatos auto-declarados “Pretos, Pardos e Indígenas” independentemente da origem escolar e renda familiar. Por isso, para Carvalho (2005), “o novo consenso para políticas públicas no Brasil é de que medidas universalistas por si só não garantirão a erradicação da desigualdade racial e a exclusão crônicas sofridas pelos negros” (CARVALHO, 2005, p. 44).

Diante disso, Florestan Fernandes (1988 [2017]) declara que “em uma sociedade multirracial, na qual a morfologia da sociedade de classes ainda não fundiu todas as diferenças existentes entre os trabalhadores, a raça também é um fator revolucionário

específico” (FERNANDES, 2017, p. 84). Completa o autor que “existem duas polaridades, que não se contrapõem mas se interpenetram como elementos explosivos – a classe e a raça” (p. 84, 85).

Neste sentido, a afirmação de Fernandes (2017), compreendendo a “raça” como variável explicativa que não está subordinada à classe social, possibilita um diálogo com a lei 12.711/12 que ultrapassa a utilização do recorte racial nas cotas apenas condicionado ao aspecto da classe (origem escolar e renda). Isso é supor que o *preconceito e o racismo não têm classe social*.

A interação de raça e classe existe objetivamente e fornece uma via para transformar o mundo, para engendrar um sociedade libertária e igualitária sem raça e sem classe, sem dominação de raça e sem dominação de classe. O nosso debate e o fim do nosso movimento é esse. No Brasil não se pode proclamar simplesmente: “proletários de todo o mundo, uni-vos” A nossa bandeira não arca com as contingências do eurocentrismo, inerente ao capital industrial emergente (FERNANDES, 2017, p. 27)

Apresentando uma visão paralela sobre o assunto, o que num primeiro momento pode parecer uma compreensão contraditória, Fernandes (2017) declara que ao negro não basta se isolar, ou seja, reivindicar politicamente apenas com base na “raça”, todavia, o autor completa que negros vivenciam desigualdades que brancos não experimentam. Nesse sentido, afirma que o racismo, expressão das desigualdades raciais, também é uma bandeira a ser encampada. Nas palavras do autor:

É imperativo que o negro entre como e enquanto negro, mas também substancialmente como negro que faz parte das classes despossuídas e das classes trabalhadoras e assim ele pode viver os dois papéis políticos simultaneamente e dar maior eficácia aos dois. Se ele tentar se isolar, ele vai falar sozinho, não aproveitando o espaço político que está surgindo; **se falar unicamente como classe ele não levantará as bandeiras que são essenciais, porque a desproporção que existe nos padrões de carreira entre brancos e negros é enorme.** Ninguém pode negar isto. É preciso que o negro coloque seus problemas, porque na desigualdade existem os mais desiguais; e as desigualdades que afetam o negro o afetam em termos de classe mas também de raça. **Por isso, em meu trabalho *Além da pobreza*, saliento que, depois de vencer o limiar da pobreza, o negro tem outros problemas que os brancos não têm. A desigualdade racial é uma das desigualdades estruturais da sociedade brasileira** (FERNANDES, 2017, p. 99-100, grifos meus).

Desse modo, tem relevância a perspectiva racial utilizada na reserva de vagas da UFES, considerando que a promoção do acesso à universidade pode contribuir para

a diminuição de disparidades econômicas e sociais. De todo modo, também é possibilitada pela reserva de vagas o ingresso de alunos considerados de baixa renda.

CAMINHAR ACADÊMICO - EU OU NÓS?

Diz-se com toda a verdade que o racismo vivenciado nas relações sociais pode ser experimentado individualmente. Entretanto, ele também pode ser praticado e sentido institucional e coletivamente (SANTOS, 1994; GOMES, 2005). Isso deveria sugerir que na apresentação deste estudo eu utilizasse a terceira pessoa do plural na indicação dos tempos verbais – o *nós* (apresentamos, concordamos, compreendemos, concluímos, consideramos, entendemos etc.).

Isso seria justificado considerando as inesgotáveis sugestões e influências de professores e orientadores na construção desta pesquisa, acompanhada de valiosas correções e proposições⁵². Além disso, acredito que as experiências e conclusões que cheguei enquanto pesquisador neste estudo também serão sentidas e compreendidas por outros pesquisadores, graduandos, servidores técnicos e docentes da universidade – o que mantém e fortalece o argumento para o uso do *nós*.

Contudo, como fiz até aqui, continuarei conjugando os verbos na primeira pessoa do singular – *eu escreverei*. A razão disso é pessoal: demonstrar os caminhos que *eu*, aluno negro, ingressante no curso de Serviço Social no primeiro semestre letivo do ano de 2012 na UFES, contrário - naquela época - a aprovação de cotas para acesso de outros negros às universidades federais, trilhei na elaboração desta dissertação. De forma que, grande parte dos *apresento, concordo, compreendo, concluo, considero, entendo* é resultado de discordâncias iniciais e não compreensões de muitas coisas. O que pode dar margem para críticas e questionamentos acerca das escolhas efetuadas.

Paralelo à isto, é possível que ao utilizar tal tempo verbal o leitor não se encontre incluído nas declarações que apresento, o que pode tornar a leitura pouco empática.

⁵²Para mencionar a influência e apoio dos principais docentes, por ordem alfabética: Ana Targina R. Ferraz, Gustavo Forde, Maria das Graças C. Gomes, Maria Helena E. Abreu, Maria Lúcia T. Garcia, Maurício de S. Sabadini, Sergio P. dos Santos, Rogério N. Faleiros e Vanda Valadão.

Todavia, a pretensão deste estudo avaliativo, mais do que expor os resultados encontrados - o que por si só tem grande importância - é indicar os instrumentos (teóricos e técnicos) utilizadas para empreender tal avaliação. De forma que isto é melhor exposto se *eu* indicar por onde passei. Mesmo assim, sei que nunca caminhei sozinho, pois do ponto de vista da elaboração deste estudo, o correto seria empregar o *eu e nós*.

Devo confessar, que na ambição de compreender e definir o objeto de estudo aqui apresentado - a implementação de cotas para negros na Universidade Federal do Espírito Santo - durante o processo de descobertas, me encontrei em dois personagens distintos da literatura: o primeiro personagem associa-se ao que Quivy e Campenhoudt (2008) chamam de "fuga para frente". O segundo exemplifica o oposto, o desejo de fugir da pesquisa.

A primeira ilustração vem da personagem Alice, da estória infanto-juvenil *Alice no país das maravilhas* de Lewis Carroll (2002). Carroll apresenta a estória de uma criança que vive aventuras em uma realidade fantasiada⁵³.

Minha identificação com a estória de Carroll, foi percebida na conversa que Alice teve com o Gato de Cheshire (CARROLL, 2002). A menina estava perdida na floresta e encontrara o gato. Ela pergunta ao animal qual caminho que ela precisava seguir para sair da floresta de onde estava. O gato diz com uma reflexão: "Isso depende muito de para onde você quer ir" (CARROLL, 2002, p. 59). Alice responde que não importava o lugar de destino; o gato então conclui que não importava o caminho, bastasse caminhar bastante.

Caminhar bastante pode não ser o mais aconselhável para o pesquisador que almeja ter sucesso em cada etapa de sua investigação. Sobretudo se esse caminhar for no ritmo da "fuga para frente" tal como apresentam Quivy e Campenhoudt (2008).

Na intenção de desenvolver ideias e obter resultados, os autores apontam que alguns pesquisadores cometem erros que conduzem à perda de tempo ou incompreensão

⁵³Entre os vários acontecimentos que o livro narra, há a peculiar virtude de os animais falarem, relacionando-se com a jovem personagem humana.

do objeto⁵⁴. Como primeiro exemplo de fuga para frente está a “gula livresca ou estatística” que

[...] consiste em “encher a cabeça” com uma grande quantidade de livros, artigos ou dados numéricos, esperando encontrar aí, ao virar de um parágrafo ou de uma curva, a luz que permitirá enfim precisar, corretamente e de forma satisfatória, o objetivo e o tema do trabalho que se deseja efetuar. (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p, 21).

O segundo exemplo é “a passagem às hipóteses” que se caracteriza pela preocupação em definir as técnicas de pesquisa antes de delimitar o objeto e os objetivos. Os autores declaram que “só é possível escolher uma técnica de pesquisa quando se tem uma ideia da natureza dos dados a recolher, o que implica que se comece por definir bem o projeto” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p, 23).

A terceira maneira de fugir para frente é denominada “a ênfase que obscurece”. Os autores indicam que duas características predominam em trabalhos desse tipo: “a ambição desmedida e a mais completa confusão” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p, 23). Caracteriza-se pela utilização de termos e expressões de difícil compreensão na expectativa de construir um texto elaborado, mas que se torna incompreensível.

Por isso, assumo a compreensão de Oliveira (1988) que diz que o método escolhido não representa apenas “um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correção possíveis as questões [...] propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador” (OLIVEIRA, 1998, p. 17). Nesse sentido, a escolha por um caminho leva a desconsiderar outros: *desescolher*⁵⁵. Em outras palavras, conforme declara Karel Kosik (1976), “todo agir é ‘unilateral’, já que visa a um fim determinado e, portanto, isola alguns momentos da realidade como essenciais àquela ação, desprezando outros, temporariamente” (KOSIK, p. 19).

⁵⁴Essa postura de “fuga pra frente” pode ser exemplificada, nesta dissertação, pela elaboração de trechos, posteriormente suprimidos, que visavam abordar temáticas que de certa forma não dialogavam com o objeto de estudo aqui apresentado. Foi o caso da tentativa de relacionar a categoria *fetichismo* ao estudo das relações sócio-raciais, bem como o acontecimento das “Jornadas de Junho” de 2013 atrelado ao estudo das ações afirmativas no Brasil.

⁵⁵Poeticamente, Mauro Iasi (2017) expressa tal experiência de “desescolher” no poema *Escolhas*: “Estradas, trilhas caminhos,/Mesmo montanhas e oceanos,/Abrem-se em sentidos distintos/Nos convidando ao engano./De nada servem os mapas,/Bússolas, astrolábios, búzios, planos.../O rumo que escolhemos parece tanto com a gente,/quanto com aquele que descartamos” (IASI, 2017, p. 58).

Também visualizei semelhança na minha relação com o objeto de estudo em outro personagem da literatura, vindo do conto *Ao sul da fenda* de Jack London. A estória narra a figura de um professor de sociologia que assume a função de um trabalhador de fábrica. Freddie vivia a vida de professor universitário de um lado da cidade e a vida de um operário do outro. Sua pretensão era imergir no contexto dos trabalhadores fabris a fim de conhecer a realidade dos operários e produzir livros (LONDON, 2009).

As experiências do acadêmico na pele do trabalhador de fábrica transformaram a relação do pesquisador com seu objeto de pesquisa. No caso de Freddie, a nova vida que este passara a experimentar incluía diferentes hábitos, relações sociais e culturais diversificadas e o contato romântico com uma mulher que era vista apenas quando o professor estava nas vestes de operário. Freddie viu-se confuso entre o interesse de professor e o sentimento romântico. Sabia que assumir o compromisso por um implicaria a abdicação do outro. Freddie decidiu: abdicou da vida acadêmica para viver como operário junto da mulher por quem apaixonara-se (LONDON, 2009).

Tal relato expressa a aproximação⁵⁶ que pesquisadores podem atingir ao entrar em contato com a produção do conhecimento. "Jamais se sairá do contato com o objeto de estudos da mesma forma que se iniciou" (informação verbal)⁵⁷. Por isso Minayo (2007) declara que "os pesquisadores são, dialeticamente, autores e frutos de seu tempo histórico" (MINAYO, 2007, p 41). Lévi-Strauss completa que "numa ciência onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é parte de sua observação" (LÉVI-STRAUSS, 1975, p. 215).

Neste sentido, a decisão por estudar a implementação de cotas para o acesso de alunos negros na UFES, a partir da aprovação da lei federal 12.711/12, foi abalada em alguns momentos: pelas incertezas em concluir a graduação e prosseguir para o mestrado; pela tensão de responder às exigências do ambiente acadêmico, criando expectativas com algumas coisas e abrindo mão de outras; e pelo empenho em

⁵⁶A aproximação demonstrada no conto, vivenciada pelo professor universitário talvez tenha sido um pouco exagerada. Porém, a decisão de viver em prol de impulsos emocionais como raiva, estresse e impaciência, pode não ser tão rara quando o contato com o objeto se torna intenso e desgastante. No caso de Freddie, essa relação baseou-se no romance, mas nem sempre a sensação de paixão pode ser vivenciada no contato com o objeto escolhido.

⁵⁷Frase proferida pela Prof^a. Dr^a. Maria Lucia T. Garcia em uma das aulas da disciplina de Metodologia do PPGPS/UFES.

delimitar minhas intenções de pesquisa, assemelhando-se ao que London (2009) expressou na narrativa do acadêmico que abriu mão de seu estudo.

Embora as dificuldades tenham se mostrado reais e intensas na produção desta dissertação, o que me fez reproduzir algumas vezes o ato de "fuga para frente", considero que estive mais próximo das atitudes de Alice, que aceitara percorrer qualquer caminho para sair de onde estava, do que de Freddie, que cedeu ao lado emocional e abandonou o acadêmico.

CONSIDERAÇÕES

Construir e desenvolver um estudo que busque conjugar perspectivas epistemológicas divergentes, representadas por compreensões de mundo e leituras de realidade próprias, configura-se como uma característica desta dissertação. Tal configuração não foi premeditada ou arquitetada intencionalmente, mas poderá ser percebida ao visualizar-se os paralelismos presentes em algumas interpretações, ora buscando estabelecer similaridades, ora apresentando diferenças. Ora apresentando-as como teorias que realizam aproximações coerentes com relação a realidade, ora destacando-as como ideologias que apenas descrevem acontecimentos.

Dessa maneira, o alcance e limite das reflexões apresentadas nesta pesquisa, circunscrevem-se à compreensão da lei 12.711/12, e por conseguinte, ao debate das políticas de ação afirmativa, sobretudo na modalidade de cotas. Isto significa que a problematização teórica presente nos dois capítulos seguintes - contendo uma revisão de bibliografia sobre as relações sócio-raciais e as ações afirmativas respectivamente -, visa construir um caminho argumentativo que aponte para algumas questões e conduza a análise dos dados posteriormente. Assim, algumas questões e temáticas podem ser apresentadas de forma resumida, considerando o intento principal de avaliar de forma quantitativa e qualitativa o modelo de cotas implementado pela UFES. É importante ponderar, que tal atitude de apresentar alguns autores e teorias de forma sintetizada e oposta, me pôs em circunstâncias difíceis. Dificuldade esta que pode ser ilustrada pela ação de dar um contorno final na ordem sequencial onde os temas seriam apresentados e as sub seções seriam organizadas: a ordem do sumário.

Isso porque ao apresentar a matriz *culturalista* de Gilberto Freyre como oposta a matriz *histórico-estrutural* de Florestan Fernandes – como recorrentemente se faz na literatura acessada – encontrei uma certa dose de incertezas ao correlacionar tais matrizes à discussão sobre *branquitude*, tendo em vista a postura teórica, política e ideológica diferenciada de Guerreiro Ramos (1957), Maria Aparecida Silva Bento (2012) e Edith Piza (2012) com relação à Freyre (2006) e Fernandes (1978)⁵⁸.

Algo similar ocorreu no momento de apresentar as categorias “raça” e “etnia” e “identidade” e “diferença”. Seria necessário iniciar o capítulo primeiro destacando que os conceitos de “raça” e “etnia” são tomados como construções sociais, tendo aplicabilidade prática nas relações sócio-raciais? Sendo a resposta positiva, antecipo tal compreensão ao destacar que antes de ser objeto de estudo das Ciências Sociais no século XX, a Biologia identificava os seres humanos como possuidores de distintas “raças”, propagando esta compreensão e contribuindo para formular pensamentos e teorias baseadas na superioridade de uma “raça” sobre outras - o que foi tido posteriormente como *racismo científico* (SEYFERTH, 1995; PENA; BORTOLINI, 2004; MUNANGA, 2006, 2010; GUIMARÃES, 2009, 2012).

Dessa forma, as reflexões geradas com a elaboração dos capítulos seguintes e os resultados encontrados e apresentados ao final, podem demonstrar que até um *caminho de fuga*, por vezes, pode levar ao destino desejado, após ser percorrido com dificuldades.

O capítulo primeiro pode exemplificar essa minha dificuldade com o caminho, representada pela ausência de percepção, por um tempo, de entender a importância de incorporar, nesta dissertação, o estudo das relações sócio-raciais brasileiras. Considerando que, a contemporânea discussão do que seja as políticas de ação afirmativa e o papel das cotas nesse processo, não pode estar dissociada de um conjunto de interpretações teóricas, políticas e ideológicas que envolveram e envolvem as relações de diferentes raças/etnias no Brasil.

⁵⁸Tal situação indica que posicionamentos envolvendo as relações sócio-raciais brasileiras não são unívocos e homogêneos. Os estudos dos autores mencionados acima, que tomam o sujeito “branco” como objeto de pesquisa a ser analisado, vinculam-se (com exceção de Guerreiro Ramos) ao campo da Psicologia Social. A importância teórico-metodológica de compreender a branquitude para situar o objeto de estudo apresentado nesta pesquisa será visualizada à frente.

Sendo assim, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, apresento algumas contribuições de matrizes interpretativas das relações sócio-raciais brasileiras. Também procuro demonstrar como o pertencimento a determinada raça/etnia se estabelece a partir de marcadores físico e sociais, ao apresentar o estudo de conceitos como branquitude, identidade, raça, etnia e racismo.

No capítulo segundo, apresento um resgate histórico da atuação de organizações do Movimento Negro brasileiro que há muito tempo demandavam políticas de ação afirmativa voltadas para a população negra no Brasil. Atuação esta que estabeleceu por diversas formas de ação. Indico ainda, o aparecimento das primeiras modalidades de ação afirmativa no Brasil, requeridas na forma de bolsas de estudos para o ingresso de alunos negros em instituições particulares, bem como uma breve conceituação das modalidades de ação afirmativa para ingresso no ensino superior público brasileiro. Outra seção dentro desse capítulo, condensa os argumentos pró e contra o uso de cotas para negros, representados pelos manifestos elaborados em 2006 e 2008 por grupos com posicionamentos opostos. E ainda, indico algumas disposições da legislação de cotas aprovada em 2012 no Brasil, salientado sua importância na UFES para promover o maior ingresso de alunos auto declarados negros.

No capítulo terceiro, destaco os efeitos da implementação do sistema de cotas na UFES – que combina o critério social com um recorte racial - mediante a indicação do aumento percentual no ingresso de alunos auto declarados negros comparando-se a anos anteriores. Apresento ainda, em quais cursos de graduação da UFES é encontrada uma presença maior de alunos auto declarados negros em comparação com alunos brancos, e vice-versa.

No quarto e último capítulo, apresento os dados referentes à quantidade de desistências, desligamentos, formados e sem evasão dos alunos que ingressaram na UFES entre os anos de 2006-2017. Indico o total quantitativo em que os alunos desistiram, foram desligados e se formaram e comparo as informações de matrículas dos diferentes grupos étnico-raciais. Se no capítulo três é possível identificar os cursos em que é maior a presença de cada raça/etnia, no capítulo quatro apresento a relação de desistências, desligamentos, formados e sem evasão com a raça/etnia dos graduandos em alguns cursos específicos.

CAPÍTULO I – RELAÇÕES SÓCIO-RACIAIS NO BRASIL

Disse-se com alguma verdade que boas relações raciais é coisa que não existe, porque se existissem não falaríamos nelas nem teríamos consciência delas.

John Rex (1988, p. 64)

A efervescência ideológica que a expressão “cotas para negros” possibilita em ambientes diversos no Brasil, indica a complexidade e importância de empreender um olhar mais detido para este tema. Tanto para as experiências que universidades federais tiveram, implementando sistemas de reservas de vagas “por conta própria” desde o início do século XXI, quanto para a UFES, que passou a adotar a reserva de vagas com recorte racial para o ingresso de novos alunos (calouros) no primeiro semestre letivo do ano de 2013, após a aprovação da lei federal 12.711/12. Mas antes, embora a pauta das cotas seja antiga, é importante buscar compreender quais ações e relações levaram uma medida tão diversa e debatida - e tomada como desnecessária para alguns - ser considerada tão necessária atualmente no Brasil.

Neste capítulo, apresento uma incursão teórica sobre as relações sócio-raciais no Brasil⁵⁹. Evidentemente, estas relações não estão desconectadas de um conjunto de outras relações: políticas, econômicas, culturais, religiosas etc. A discussão de alguns termos e categorias conectará autores e áreas do conhecimento diferentes visando uma correta compreensão da utilização de cotas para negros na UFES.

Isso porque a forte abrangência e discussão que a aprovação de ações afirmativas têm gerado no Brasil, não é pautada apenas por relações de merecimento ou não, justiça, ou projeção de uma sociedade equânime. As ações afirmativas são produto de um vasto diálogo teórico e disputas políticas que atravessaram décadas de acirramentos. A centralidade que a implementação das cotas tem assumido na inserção de jovens negros e negras nas universidades brasileiras do século XXI, não

⁵⁹Da mesma maneira que Sérgio Pereira dos Santos (2016), “[...]utilizo] em várias passagens a expressão ‘relações étnico-raciais’ ou simplesmente relações raciais. Tal intento torna-se relevante para permitir uma articulação entre os aspectos culturais de ascendência africana recriados no Brasil e o peso social dos aspectos fenotípicos na classificação de cor e na identidade dos afro-brasileiros” (SANTOS, 2016, 42).

permite descolar sua importância de questões que desde o fim do século XIX são vividas e estudadas.

O cuidado em empreender uma análise teórica que inclua autores e teorias que, *à priori*, posicionam-se em visões de mundo e perspectivas ideológicas diferenciadas em relação ao debate racial, foi levado em conta na elaboração deste estudo. Aproximar áreas do conhecimento que aparentemente pouco têm a dialogar umas com as outras, foi uma ação realizada com receio. Mas mostra-se necessário efetuar tais conexões científicas dada a complexidade e profundidade que o estudo das cotas na UFES demanda.

Serão apresentadas compreensões de autores das Ciências Sociais, especialmente Sociologia e Antropologia, passando pela Educação e Serviço Social, indo até o Direito, evitando-se o “ecletismo” e a construção de uma “colcha de retalhos”. Compreendendo que “faz parte da maturidade acadêmica dialogar com aqueles que não concordamos” (informação verbal)⁶⁰.

Com o fim de apresentar a abordagem teórica, que irá situar a avaliação da implementação do programa de reserva de vagas para o ingresso de alunos na UFES, dos capítulos seguintes, este primeiro capítulo está organizado em quatro seções.

Apresento na primeira seção algumas tendências interpretativas das relações raciais brasileiras. Isso porque há uma densa lista de estudiosos e “escolas” que se empenharam em tentar compreender as características das relações entre brancos e negros no país. Isso para não desconsiderar a existência e presença da mestiçagem nos estudos nacionais, revelando e evidenciando a existência, ou não, de uma democracia racial no Brasil.

Na segunda seção, são apresentados aspectos das desigualdades experimentadas no Brasil, com destaque a presença do racismo estrutural e institucional em nossa sociedade e ao padrão de branquitude e branqueamento que historicamente tem resultado em discriminações nas relações sociais.

⁶⁰Frase proferida pelo professor Dr. Rogério Naques Faleiros em uma das aulas da disciplina de “História do Pensamento Social Brasileiro” do PPGPS/UFES.

Na terceira seção apresento as razões para haver o acesso diferenciado no sistema de reserva de vagas, considerando o pertencimento a determinada identidade. Na UFES, a decisão do candidato por concorrer na reserva para “Pretos, Pardos e Indígenas” (PPI) é seguida pelo preenchimento do formulário de inscrição, que requer sua auto declaração de identidade étnico-racial. O que é se auto declarar étnico-racialmente? Com base em que classificações é possível identificar e atestar tais declarações de pertencimento pessoal? A orientação conceitual do que seja “identidade”, bem com seu relacionamento com a categoria “diferença” torna-se pertinente nesta incursão.

Apresento ainda, na quarta seção, o histórico da discussão das categorias “raça” e “etnia”, seu uso inadequado na perspectiva biológica e a conotação “social” que é consenso para alguns autores. Essa abordagem para o estudo das cotas para negros na UFES, é necessária tendo em vista a dificuldade de se definir *quem é negro no Brasil*, um país “miscigenado”.

Nessa direção, de acordo com Neusa Santos Souza (1983), a base da estrutura das relações raciais brasileiras, que possibilita a ascensão social do negro, é formada por um tripé: contínuo de cor, ideologia do embranquecimento e democracia racial (SOUZA, 1983, p. 22). Tais categorizações são melhores compreendidas se analisadas dentro de matrizes teóricas clássicas⁶¹, no que tange o estudo das relações raciais brasileiras. Sendo assim, o fio condutor que orientará a discussão deste capítulo será o tripé elencado acima (SOUZA, 1983), considerando que contínuo de cor “era o fato de que branco e negro representavam apenas os extremos de uma linha ininterrupta onde [...] quanto maior a brancura, maiores as possibilidades de êxito e aceitação” (SOUZA, 1983, p. 22). No tripé apresentado, ideologia do embranquecimento e democracia racial constituem-se chaves explicativas que possibilitam um debate profícuo de autores, diferentemente do termo “continuo de cor” apresentado por Souza (1983) – mesmo tendo uma definição bem nítida. Assim, tal

⁶¹Utilizo a expressão “matrizes teóricas clássicas” para me referir ao conjunto de estudos e estudiosos que durante o século XX se dedicaram a compreender as características étnico-raciais dos brasileiros, bem como as desigualdades percebidas entre os grupos identificados. O termo “clássico” não representa unanimidade ou homogeneidade científica, no campo de estudos das relações raciais brasileiras, mas, significa consistência acadêmica e política capaz de influenciar o debate teórico no momento de sua elaboração/publicação, e sobretudo, tornar-se referência e “leitura obrigatória” na temática mesmo muitos anos depois.

termo será substituído, de forma arbitrária para as pretensões deste estudo, pela apresentação da categoria “Racismo”.

Dessa forma, será possível compreender o debate acerca da realidade de “democracia racial” existente no Brasil através das contribuições de seu “criador”, Gilberto Freyre, e das críticas do opositor, Florestan Fernandes, como será verificado na sub-seção seguinte. Por outro lado, a ideologia do embranquecimento, aliada ao termo branquitude é apresentada posteriormente, assim como as formulações e compreensões acerca do racismo.

1.1 ALGUMAS MATRIZES DAS RELAÇÕES RACIAIS BRASILEIRAS

Há bastante tempo, muitos estudiosos se voltaram à compreensão das características e configurações de formação do povo⁶² brasileiro. Estes estudos estiveram sustentados pelas mais diversas concepções científicas⁶³. Nesta ótica, Marcelo Paixão (2013) declara que “passado o secular período do escravismo [...] a elite brasileira, em termos ideológicos, se debateu com a angústia quanto às origens genéticas mestiças de nosso povo e de sua capacidade de servir de base para o tão sonhado desenvolvimento [...]” (PAIXÃO, 2013, p. 115).

Para Oracy Nogueira (2006), existem três correntes que caracterizam as pesquisas de autores que se dedicam a entender a “situação racial” brasileira. Uma que apresenta estudos do “processo de aculturação, preocupada em determinar a contribuição das culturas africanas à formação da cultura brasileira” (NOGUEIRA, 2006, p. 287), que tem como principais influências Raimundo Nina Rodrigues e Arthur Ramos. A segunda, de perspectiva histórica “[...] em que se procura mostrar como

⁶²Para Guimarães (2009), o povo “significa a parcela da população brasileira excluída do pleno gozo dos direitos civis e sociais, como acesso à educação, ao emprego e à assistência médica, garantidos pela ordem constitucional”. Sendo assim, “o oposto de *elite* ou de *doutores*, na dicotomia hierárquica da sociedade brasileira” (GUIMARÃES, 2009, p. 87).

⁶³Mediante apresentação de Giralda Seyferth (1995), é possível compreender que, “como ‘doutrina orgânica da história’ (conforme Arendt 1976), o racismo chegou ao Brasil, na condição de ciência, nas últimas décadas do século passado; e o pressuposto determinista contido na ideia de raça aqui divulgada foi aceito pelos homens de ciência e incorporado ao discurso político”. E a autora complementa, declarando que “ideologias racistas como o darwinismo social, a antropossociologia [...], a eugenia [...], a antropologia criminal [...], dando respaldo antropológico às hierarquias raciais, até a década de 1920 tinham, para muitos, o estatuto de ‘ciências’ e foram desse modo apropriadas por vários pensadores e cientistas brasileiros” (SEYFERTH, 1995, p. 179).

ingressou o negro na sociedade brasileira, a receptividade que encontrou e o destino que nela tem tido, corrente esta de que Gilberto Freyre é o principal representante [...]” (NOGUEIRA, 2006, p. 287). E a terceira, “[...] a corrente sociológica que [...] se orienta no sentido de desvendar o estado atual das relações entre os componentes brancos e de cor (seja qual for o grau de mestiçagem com o negro ou o índio) da população brasileira” (NOGUEIRA, 2006, p. 287)⁶⁴.

É certo que Nogueira (2006) caracterizou as três correntes mencionadas acima mediante o momento histórico no qual vivia, o que pode ter deixado esta caracterização datada. Aliás, posições ideológicas diferenciadas estavam em disputa no interior de cada período caracterizado por Nogueira, o que explica a afirmação de Octávio Ianni (1987) que não se deve acreditar que “as contribuições dos cientistas sociais ao conhecimento da situação racial brasileira estejam isentas de falácias” (IANNI, 1987, p. 292). O mesmo pode-se dizer com relação aos acirramentos ideológicos presentes no debate da importância das ações afirmativas para a população negra no Brasil do século XXI.

O que chama atenção nos destaques feitos por Nogueira (2006), é a consideração de estudos vinculados, sobretudo, às ciências sociais⁶⁵. Entretanto, um olhar mais recente para os estudos da “situação racial” brasileira pode indicar uma presença maior de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento – em grande parte ancoradas nas contribuições dos sociólogos de meados do século XX - o que inclui a

⁶⁴Segundo Guimarães (2009), Oracy Nogueira foi em muito influenciado por teóricos conhecidos como representantes da “Escola de Chicago” no estudo das relações raciais brasileiras. Para o autor, “vem da tradição americana, nutrida em Chicago [...] uma forte orientação no sentido de que os grupos raciais ou étnicos, e mesmo as classes sociais, sejam definidos por seus integrantes, isto é, sejam grupos de pertença identitária e, portanto, desvendados a partir da autoclassificação dos indivíduos”. Completa Guimarães (2009) que “os autores de formação anglo-saxônica, como Pierson, Wagley, Harris, Thales de Azevedo e Oracy Nogueira adotaram tal abordagem [da Escola de Chicago], em contraste com os autores de formação francesa ou marxista, como Bastide, Fernandes, Berghe e Costa Pinto [...]” (GUIMARÃES, 2009, p. 80). Edith Piza (2012), também destaca às contribuições formuladas por Oracy Nogueira ao mencioná-lo como um dos primeiros teóricos brasileiros a realizar uma pesquisa, no campo das relações raciais, que tratasse prioritariamente do sujeito “branco”. Pesquisa essa situada no interior de São Paulo, na cidade de Itapetininga.

⁶⁵Nesta área, Guimarães (2009) apresenta “os de maior influência intelectual: Gilberto Freyre, Charles Wagley, Donald Pierson e Roger Bastide, na primeira geração; Florestan Fernandes, Costa Pinto, Thalles de Azevedo, Oracy Nogueira, René Ribeiro, Guerreiro Ramos, Pierre van den Berghe e Marvin Harris, na segunda geração; Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni [além de Florestan Fernandes], na terceira” (GUIMARÃES, 2009, p. 76).

grande relevância de pesquisas na área da Educação, bem como análises bem acertadas na área do Direito⁶⁶.

Dessa forma, a fim de fundamentar e situar a existência das cotas com recorte racial, como é vivenciada na UFES, torna-se importante apreender o acúmulo, e diálogo, de duas matrizes das relações raciais brasileiras⁶⁷ que apresentam formulações analíticas imprescindíveis de serem compreendidas. Antes, é fundamental indicar que “estabelecer esses grandes marcos não significa apagar diferenças e sub-etapas, que também vão marcar o período” (PAULA, 2003, p. 111). Quer dizer, destacar as ideias de pelo menos dois autores, apresentando-os como *escolas*, não significa concluir que estes autores tenham sido os únicos a estudar e influenciar seus respectivos tempos históricos⁶⁸.

A primeira delas é a matriz *culturalista*, que tem o livro “*Casa grande & senzala*”, de autoria de Gilberto Freyre, como maior referência⁶⁹. De acordo com Paixão (2014), essa corrente pode ser representada por autores que “partem do pressuposto teórico de que fatores de ordem sociocultural guardam uma relação de autonomia, isto quando não de determinação, sobre os demais aspectos da vida social, especialmente

⁶⁶Ver Medeiros (2009), Czigler (2011), Teles Júnior (2012) e Pires (2013).

⁶⁷A decisão por considerar estas duas matrizes partiu da compreensão do texto de Marcelo Paixão (2013) intitulado “*O justo combate: reflexões sobre relações raciais e desenvolvimento*”, e, do texto “*Baianos’ e paulistas’: duas ‘escolas’ nos estudos brasileiros de relações raciais*” de autoria de Antonio Sergio Guimarães (2009). Para além disso, Paixão (2014) busca compreender em que medida existe “uma duplicidade epistemológica nos estudos sobre o padrão brasileiro de relações raciais [...] (PAIXÃO, 2014 p. 38), ao apresentar “aspectos da antiga contribuição *culturalista* (especialmente em seu aspecto normativo) [...] dialogando com os enfoques *histórico-estruturais*” (PAIXÃO, 2014, p. 40, itálicos do autor).

⁶⁸Contemporâneos a Florestan Fernandes, e também importantes, os estudos de Carlos Hasenbalg e Nelson Valle Silva inovaram ao sintetizar análises teóricas com a apropriação de instrumentos estatísticos, com relação às desigualdades raciais experimentadas entre brancos e negros no Brasil. (GUIMARÃES, 2009, PAIXÃO, 2014). A considerável produção dos autores, entre elas *Estrutura social, mobilidade e raça* (1988), *Relações raciais no Brasil contemporâneo* (1992) e *Notas sobre desigualdade racial e política no Brasil* (1993), não será aqui apresentada como matriz a ser analisada, embora seja possível visualizar uma abordagem diferente em relação a Freyre (2006) e Fernandes (1978; 2017). Outra perspectiva interessante, no que se refere a formação social do Brasil, em geral, e às relações raciais em particular – e que também não será analisada aqui como escola – é a de Darcy Ribeiro, apresentada no livro *O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil* (1995).

⁶⁹Conforme apresenta Marcelo Paixão (2014), a obra de Gilberto Freyre é ampla, “composta por 85 livros (quase um livro [publicado] por ano de vida do autor, morto em 1987, aos 87 anos de idade) e 65 opúsculos” (PAIXÃO, 2014, p. 45). Em decorrência dessa amplitude de produções, aliada a própria limitação de tempo para estudar tantas contribuições teóricas, optei por utilizar como referência somente o livro *Casa grande & senzala*, reconhecidamente a obra que teve maior poder de influência.

os derivados do plano do mundo do sistema político e econômico” (PAIXÃO, 2014, p. 38).

Em perspectiva diferente, a segunda matriz de estudos das relações raciais importante de ser apresentada é a *histórico-estrutural*, de protagonismo de Florestan Fernandes e outros estudiosos da “Escola de Sociologia Paulista”. Nessa perspectiva, Marcelo Paixão afirma que

Do ponto de vista acadêmico, e quiçá, político, não nos parece equivocado apontar que o principal oponente de Gilberto Freyre e de toda a tradição culturalista, tenha sido o sociólogo paulista Florestan Fernandes. Na obra de Florestan, vemos que o entendimento das relações raciais no Brasil, no passado e no presente, foi compreendido de forma totalmente invertida (PAIXÃO, 2013, p. 127).

1.1.1 CASA GRANDE & SENZALA – PERENE ATÉ QUANDO?

Atualmente uma ampla gama de pesquisadores e formuladores de políticas públicas entende que são perniciosas as políticas de discriminação positiva ou de ação afirmativa voltada aos afrodescendentes. [...] uma vez remetido ao debate interno, não é incomum vermos esses mesmos textos, documentos e artigos buscando fundar-se na perspectiva de Gilberto Freyre, em especial ao fato de que o Brasil seria (ou deveria vir a ser) uma democracia étnica.

Marcelo Paixão (2014, p. 92)

O tempo e a linguagem marcam processos históricos das relações humanas em diferentes momentos da humanidade, de modo que eles mesmos passam por mudanças de definições com o decorrer dos dias⁷⁰. Isso indica que seria relativamente desnecessário empregar a frase “planejar o futuro” e “lembrar do passado” por exemplo. O mesmo poderia se dizer da oração “perene até quando?”, tendo em vista que a perenidade é ela mesma constante, continua e ininterrupta.

Contudo, mais do que jogos de palavras e concepções sociolinguísticas acerca do modo de se comunicar, importa compreender as razões que levaram o sociólogo Fernando Henrique Cardoso a empregar - na apresentação da edição mais recente

⁷⁰Frantz Fanon declara que “atribuímos uma importância fundamental ao fenômeno da linguagem”, de modo que para ele “[...] falar é existir absolutamente para o outro” (FANON, 2008, p. 33).

(51ª edição revisada, 2006) da obra *Casa grande & senzala* de Gilberto Freyre - um adjetivo tão forte no título: “Um livro perene” (FREYRE, 2006, p. 19)⁷¹.

A assertiva do sociólogo, também discípulo de Florestan Fernandes, se não pode ser entendida como exagerada e imprecisa - por aqueles que estudaram a obra e passaram a fazer críticas contundentes ao seu conteúdo (FERNANDES, 1978; IANNI, 1987; GUIMARÃES, 2001; ANDRÉ, 2007) -, deve ser concebida, pelo menos inicialmente, como *realista* ou *pessimista*.

Realista porque são profundas e dolorosas as marcas deixadas pelo período retratado no livro, ainda no século XXI. Além disso, as contribuições apresentadas por Freyre influenciaram e influenciam interpretações de leigos e estudiosos sobre a sociedade brasileira; dos aspectos mais acadêmicos – político, econômico, social – aos mais aparentemente simples – do cotidiano, da família, das relações afetivas e sexuais.

Pessimista porque adentrar na história contada, além de indignar e até entristecer o leitor, leva a dúvida se as discriminações raciais no Brasil - vividas através de sucessivas violências na escravidão e constante segregação após sua abolição - continuarão mesmo com a vigência de ações compensatórias, reparatórias e afirmativas. Seria pessimismo conceber uma continuidade das desigualdades raciais mesmo com a inserção de instrumentos de reparação e inclusão.

Sendo assim, questionar “perene até quando?” é por luz sobre os motivos que fazem o livro de Gilberto Freyre, mesmo passadas muitas décadas de sua elaboração, ainda hoje – tempo de políticas de ação afirmativa em favor de pessoas negras, políticas essas reconhecidas e legitimadas pelo Estado brasileiro – ser atual. Questionar “perene até quando?” é projetar, e fazer refletir sobre, em que *tempo* estudiosos e

⁷¹Da apresentação de Cardoso destaca-se a compreensão de que a sociologia de Gilberto Freyre incorporava a vida cotidiana e que ele contava “a história que os brasileiros, ou pelo menos a elite que lia e escrevia sobre o Brasil, queriam ouvir”. Afirma ainda que Freyre “mostrou, com mais força do que todos, que a mestiçagem, o hibridismo, e mesmo (mistificação à parte) a plasticidade cultural da convivência entre contrários, não são apenas uma característica, mas uma vantagem do Brasil” (CARDOSO, 2006 [2003], p. 28).

brasileiros envolvidos com a temática racial poderão saltar o texto freyriano numa lista de bibliografia obrigatória sobre o assunto⁷².

A escravidão, e seus resultados, no Brasil foi elemento importante na construção das características que estiveram presentes na formação da sociedade brasileira, como destaca a escrita de Gilberto Freyre. Sobre esse aspecto, Paixão (2014) declara que Gilberto Freyre em *Casa grande & senzala* “propõe um mito de fundação da sociedade brasileira” (PAIXÃO, 2014, p. 47).

Diante disso, um dos “problemas” que mais gerou inquietação em Freyre foi a miscigenação (FREYRE, 2006, p. 31). O autor investira seu esforço intelectual objetivando explicar as relações sociais brasileiras da, e após, a escravidão. Assim, de acordo com Paixão (2014) a sociedade colonial “teria se articulado em torno de sua principal antinomia, o binômio senhor luso-descendente e o escravizado africano” (2014, p. 49). Nas palavras do próprio Freyre,

Considerada de modo geral, a formação brasileira tem sido [...] um processo de equilíbrio de antagonismos. **Antagonismos de economia e de cultura. A cultura europeia e indígena. A europeia e a africana. A africana e a indígena.** A economia agrária e a pastoril. A agrária e a mineira. O católico e o herege. O jesuíta e o fazendeiro. O bandeirante e o senhor de engenho. O paulista e o emboaba. O pernambucano e o mascate. O grande proprietário e o pária. O bacharel e o analfabeto. Mas predominando sobre todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo (FREYRE, 2006, p. 116, grifos meus).

Estes antagonismos influenciaram decisivamente nas interpretações sobre o status econômico, político e social do Brasil pós-abolição. Ao considerar isto, é coerente admitir a necessidade de reparação histórica requerida como fundamento de promoção de políticas de ação afirmativa para pessoas negras no país, especialmente

⁷²É evidente que a obra de Gilberto Freyre dificilmente poderá ser desprezada ao se tentar compreender algumas características de formação do Brasil. E Paixão (2014) destaca o fato de que acompanhada de sua leitura para muitos distorcida, da relação entre senhores e escravizados, há também nas produções de Freyre um interesse pelo desenvolvimento do Brasil. Para o autor de *Casa grande & senzala*, para alcançar a modernização seria preciso produzir uma interação entre o passado e o moderno (PAIXÃO, 2014). Assim, “se por um lado, a obra de Gilberto Freyre ajudou o Brasil – e os brasileiros socialmente brancos - a ter uma imagem mais positiva de si mesmo, favorecendo a modernização de suas estruturas, por outro lado, o autor não conseguiu demonstrar de forma consistente os termos que tornassem factíveis o equilíbrio entre a modernidade [...] e a tradição [...]” (PAIXÃO, 2014, p. 97). De todo modo, tal desenvolvimento era imaginado para uma população branqueada, conforme Paixão (2014) sugere acima.

se ponderados os fatos históricos ocorridos no período de legalidade da escravidão e suas consequências posteriores (SANTOS, 1994; MOEHELECKE, 2002; GOMES, 2003; DOMINGUES, 2005).

Em *Casa grande & senzala*, Gilberto Freyre põe sob discussão as possíveis características que contribuíram para explicar a boa adaptabilidade de colonizadores portugueses no Brasil, uma espécie de diferenças que influenciaram no “sucesso” da colonização, em contraste com as características de outros colonizadores - espanhóis, ingleses e franceses sobretudo. Diz o autor que “a singular predisposição do português para a colonização híbrida e escravocrata dos trópicos, explica-a em grande parte o seu passado étnico, ou antes, **cultural**, de povo indefinido entre Europa e a África” (FREYRE, 2006, p. 66, grifos meus).

Por esta ótica, vê-se com certa nitidez que a importância atribuída a expressão *cultura* possibilita uma aparente compreensão da denominação intitulada *culturalista* cujo Gilberto Freyre fazia parte. Tal incorporação *culturalista* é percebida no peso dado às relações familiares no dizer do autor, considerando que era o ideal de “família” dos colonizadores portugueses seu “padrão”⁷³. Diz Freyre que

A família, não o indivíduo, nem tampouco o Estado nem nenhuma companhia de comércio, é desde o século XVI o grande fator colonizador no Brasil, a unidade produtiva, o capital que desbrava o solo, instala as fazendas, compra escravos, bois, ferramentas, a força social que se desdobra em política, constituindo-se na aristocracia colonial mais poderosa da América. Sobre ela o rei de Portugal quase reina sem governar (FREYRE, 2006, p. 81)

E acrescenta que

A nossa verdadeira formação social se processa de 1532 em diante, tendo a família rural ou semi-rural por unidade, quer através de gente casada vindo do reino, quer das famílias aqui constituídas pela união de colonos com mulheres caboclas ou com moças órfãs ou mesmo à toa, mandadas vir de Portugal pelos padres casamenteiros. Vivo e absorvente órgão da formação social brasileira, a família colonial reuniu, sobre a base econômica da riqueza agrícola e do trabalho escravo, uma variedade de funções sociais e econômicas (FREYRE, 2006, p. 85).

⁷³Utilizo as aspas na palavra padrão, porque segundo Paixão (2014), “o complexo casa-grande foi uma espécie de *tipo-ideal*, isto é, o modelo mais bem-acabado do perfil da sociedade colonial, sendo as outras regiões do país, tão somente, um espelho mais ou menos aproximado do que ocorria naquele espaço” (2014, p. 51).

Considerado um dos maiores propagadores da existência de uma *democracia racial* no Brasil – interpretada de maneiras diferentes com o passar do tempo - o papel mistificador, supostamente explicativo, e, por vezes, excessivamente compreensivo assumido por Gilberto Freyre em *Casa grande & senzala*, de certa forma estabelece uma posição distorcida da relação entre dominadores e dominados, e, sobretudo, uma postura unilateral - a dos antigos senhores - após a mudança oficial do regime⁷⁴.

Uma primeira etapa desta equação, que tem a formação social brasileira como resultado, é a característica de *mobilidade*. De acordo com Freyre “a mobilidade foi um dos segredos da vitória portuguesa; sem ela não se explicaria ter um Portugal quase sem gente [...]. A escassez de capital-homem, supriram-na os portugueses com extremos de mobilidade e miscibilidade [...]” (FREYRE, 2006, p. 70). O autor destaca a importância da mobilidade, apesar da pouca gente disponível em Portugal, mediante a relevante técnica de transporte marítimo que os portugueses possuíam.

Por *miscibilidade*, segunda característica elencada, o autor entende que “foi o processo pelo qual os portugueses compensaram-se da deficiência em massa ou volume humano para a colonização em larga escala [...]” (FREYRE, 2006, p. 70). Sobre esse aspecto, além disso,

[...] nenhum povo colonizador, dos modernos, excedeu ou sequer igualou nesse ponto aos portugueses. Foi misturando-se gostosamente com mulheres de cor logo ao primeiro contato e multiplicando-se em filhos mestiços que uns milhares apenas de machos atrevidos conseguiram firmar-se na posse de terras vastíssimas e competir com povos grandes e numerosos na extensão de domínio colonial e na eficácia de ação colonizadora (FREYRE, 2006, p. 70).

⁷⁴Gilberto Freyre nasceu na virada do século XIX para o século XX. De modo que o autor não vivenciara propriamente os dias em que a escravidão era sentida oficialmente no Brasil. Entretanto, as marcas deixadas pelo período, que findou legalmente em 1888, puderam (e podem ainda hoje) ser sentidas pelo pernambucano. Assim, a narrativa de Freyre é contada pela ótica de quem cotidianamente presenciava os acontecimentos dos engenhos retratados em *Casa grande & senzala*. Isso tornou-se possível através da análise de achados históricos, estudos de pesquisas anteriores e a comunicação com remanescentes de antigos proprietários de terras. Diante disso, os doze anos da abolição, 1900 - quando do nascimento do autor – e a publicação da primeira edição do livro, em 1933, não fizeram a linguagem e o pensamento da elite da época se tornarem menos segregacionistas e discriminatórios. De forma que o destaque e sucesso da obra advinham justamente do poder de sintetizar e descrever como foi o passado retratado, e lamentavelmente, prever a continuidade daquele presente, que sobre outros moldes avançou até o século XXI (PAIXÃO, 2014).

Um terceiro componente que está contido na explicação do autor *culturalista* para o êxito da colonização portuguesa no Brasil, mais do que outras colonizações em países tropicais, foi a *aclimatabilidade*. O autor afirma que “[...] os portugueses triunfaram onde outros europeus falharam: de formação portuguesa é a primeira sociedade moderna constituída nos trópicos com características nacionais e qualidades de permanência” (FREYRE, 2006, p. 73). E complementa que

Embora o clima já ninguém o considere o senhor-deus-todo-poderoso de antigamente, é impossível negar-se a influência que exerce na formação e no desenvolvimento das sociedades, senão direta, pelos efeitos imediatos sobre o homem, indireta pela sua relação com a produtividade da terra, com as fontes de nutrição, e com os recursos de exploração econômica acessíveis ao povoador (FREYRE, 2006, p. 75).

Conforme a compreensão de Paixão (2014), os negros africanos teriam se tornado importantes para o processo de formação do país, segundo Freyre, exatamente por possuírem a característica de aclimatabilidade, partilhando-a com o português. Já nos povos nativos, teria-se encontrado as capacidades de valentia e mobilidade, acompanhadas de seu caráter orgulhoso, duro e inadaptável (2014, p. 49).

Mas é estranho notar que a proposta de Gilberto Freyre não tenha sido a de revelar e descrever unicamente um país influenciado pelas consequências da colonização e efeitos maléficos do período da escravidão. Isso porque, “paradoxalmente, para Gilberto Freyre, não obstante seus tantos defeitos, as relações sociais escravistas em nosso país foram marcadas por seu aspecto essencialmente benigno [...]” (PAIXÃO, 2014, p. 54). Na interpretação do autor, a relação entre os senhores e os escravos e escravas não eram exclusivamente de dominação e violência.

[...] a força de Casa grande & senzala reside no fato de ter sido a primeira obra escrita nos marcos do Brasil moderno, isto é, a partir dos anos 1930, que buscou narrar, de uma forma globalmente positiva, a odisseia da constituição da sociedade brasileira. Uma aventura, decerto prosaica, uma vez fundada nos fatos menores da vida comum (PAIXÃO, 2014, p. 48).

Não que o autor tenha escondido o fato de os colonizadores terem praticado violências sexuais com as escravas que lhes eram sujeitas. De modo diferente, Freyre apresenta um olhar compreensivo aos atos praticados. Como exemplo inicial, diz o autor que “a escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e

vencidos, entre senhores e escravos” (FREYRE, 2006, p. 33), e que “a miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa grande e mata tropical; entre a casa grande e a senzala” (FREYRE, 2006, 33).

A índia e negra-prima a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadrarona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, **agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil**. Entre os filhos mestiços, legítimos e mesmo ilegítimos, havidos delas pelos senhores brancos, subdividiu-se parte considerável das grandes propriedades, quebrando-se assim a força das sesmarias feudais e dos latifúndios do tamanho de reinos (FREYRE, 2006, p. 33, grifos meus).

A postura descritiva do autor pernambucano faz pensar que os acontecimentos narrados estavam imersos em uma possível relação de tranquilidade e boa convivência, uma *democracia racial*. Importante ressaltar que o termo *democracia racial* não é utilizado no livro *Casa grande & senzala*.

A utilização mais próxima do termo é a expressão “democratização social no Brasil”, como destacado na citação acima, referindo-se ao contato dos senhores de engenho com as mulheres escravizadas, índias e negras. Conforme apresenta Guimarães (2001), a primeira referência de utilização do termo foi de Abdias do Nascimento em fala inaugural no I Congresso do Negro Brasileiro em agosto de 1950. Guimarães também sugere que o próprio Gilberto Freyre havia utilizado a expressão “democracia étnica” em 1944, e completa que “[...] na literatura acadêmica, o uso primeiro [de democracia racial] parece caber a Charles Wagley (1952). ‘O Brasil é renomado mundialmente por sua democracia racial’” (GUIMARÃES, 2001, p. 2).

Nesse sentido, para Guimarães (2001), Gilberto Freyre “[...] não pode ser responsabilizado integralmente, nem pelas ideias nem pelo seu rótulo; ainda que fosse o mais brilhante defensor da ‘democracia racial’, evitou, no mais das vezes, nomeá-la” (GUIMARÃES, 2001, p. 2)⁷⁵. Contudo, o cenário pintado e descrito por

⁷⁵Para Guimarães (2001), a expressão mais coerente a ser utilizada para referir-se ao período seria “mito do paraíso racial”, pois “a expressão ‘democracia racial’, além de mais recente, está envolta numa teia de significados muito específica” (GUIMARÃES, 2001, p. 3). O que o autor quer dizer é que apesar de possuir uma compreensão de mito atualmente, no período de “invenção” da noção de relações raciais harmônicas e equilibradas presente no Brasil, experiências de democracia não eram vivenciadas. A propósito, Paixão (2014) chega mesmo a considerar que Gilberto Freyre não vivenciara até o momento de publicação de *Casa grande & senzala* uma democracia política

Freyre não possibilita outra conclusão senão de uma sociedade em que os indivíduos de diferentes origens étnico-raciais e posicionadas numa relação de hierarquia e dominação no sentido da produção econômica, estivessem numa democracia racial.

Outros trechos demonstram de forma mais eficaz ainda a impressão passada por Freyre de que havia entre senhores e escravos um relacionamento pessoal e amistoso.

O escravo negro no Brasil parece-nos ter sido, com todas as deficiências do seu regime alimentar, o elemento mais bem nutrido em nossa sociedade patriarcal, e dele parece que numerosos descendentes conservam bons hábitos alimentares [...] (FREYRE, 2006, p. 107).

Talvez em parte alguma se esteja verificando com igual liberdade o encontro, a intercomunicação e até **a fusão harmoniosa de tradições diversas, ou antes, antagônicas, de cultura, como no Brasil**. É verdade que o vácuo entre os dois extremos ainda é enorme; e deficiente a muitos respeito a intercomunicação entre duas tradições de cultura. Mas não se pode acusar de rígido, nem de falta de mobilidade vertical – como diria Sorokin – o regime brasileiro, em vários sentidos sociais um dos mais democráticos, flexíveis e plásticos (FREYRE, 2006, p. 115, grifos meus).

Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolengando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho de pé de uma coceira tão boa. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama de vento, a primeira sensação completa de homem. Do moleque que foi o nosso primeiro companheiro de brinquedo (FREYRE, 2006, p. 367).

Na interpretação de Paixão (2014), tal processo descrito como harmônico por Freyre (2006), nada mais é do que a explicação lógica do sociólogo para sugerir um controle rígido e ao mesmo tempo flexível no tocante à relação entre senhores e escravos. Segundo o comentador, “na ausência de um princípio ordenador comum, que fosse além do temor do poder dos senhores, as casas-grandes correriam o permanente risco de serem tomadas por frequentes revoltas por parte da massa dos escravizados” (PAIXÃO, 2014, p. 57).

Desse modo, a reprodução social das casas-grandes seria garantida mediante um complexo jogo de obrigações e lealdades por parte de escravizados e senhores, porém com especiais benefícios para estes

últimos. O familismo, o compadrio, a gratidão, a lealdade, a simpatia, a proteção e o masoquismo seriam apenas a contrapartida de uma sociedade que guardaria também os seus opostos: o individualismo, a hierarquia, a antipatia, a exploração, a violência e o sadismo. Seria desse jogo de afeições e desafeições que a sociedade colonial iria operando, plasticamente, os termos de sua viabilização. Dito de outra maneira, seria impossível que o senhor de engenho governasse seus súditos somente por intermédio da violência e do medo. Esta seria a *sabedoria* dos senhores de engenho (PAIXÃO, 2014, p. 57).

Mesmo dialogando diretamente com a elite branca do período, Gilberto Freyre tinha conhecimento de organizações políticas de pessoas negras contemporâneas à sua época. Neste aspecto, Guimarães (2001) destaca que a Frente Negra Brasileira em meados dos anos 1930 não pôs em dúvida a concepção de democracia racial postulada, pois até aquele momento a interpretação do movimento era de que a situação de desigualdade em que a população negra vivia era resultado de “sua falta de instrução e costumes arcaicos” (2001, p. 4). Com a Segunda República e o surgimento do Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1945, se abrem horizontes onde o conceito de “democracia” passa a ser reconsiderado. E apesar da diferença de contextos de exploração vivida entre os negros dos Estados Unidos e Europa - em comparação com o Brasil - os movimentos políticos de negros e negras passaram a vislumbrar a importância de uma *Segunda Abolição* (Guimarães, 2001).

É justamente em torno da utopia de uma Segunda Abolição, na qual se realizaria plenamente a democracia racial, que se dá a mobilização política dos negros. É preciso que se note no emprego deste termo, especialmente por parte dos negros, a ambiguidade de um valor adjetivado: falar em democracia racial significava o direito pleno a algo não materializado. Por um lado, o valor declarado significava um direito que se poderia reivindicar a todo momento, e nisso residia seu lado progressista; por outro lado, o não estar materializado poderia ser interpretado como opinião subjetiva e não como fato, e nisso esteve sempre o seu aspecto conservador (GUIMARÃES, 2001, p. 6).

Sendo assim, de 1930 ao início da ditadura militar em 1964 “o movimento negro organizado concentrou-se na luta contra o preconceito racial, através de uma política eminentemente universalista de integração social do negro à sociedade moderna, que tinha a ‘democracia racial’ brasileira como um ideal a ser atingido” (GUIMARÃES, 2001, p. 18). Mediante as reflexões de Guimarães, vale adiantar que “morta a democracia racial, ela continua viva enquanto mito, seja no sentido de falsa ideologia, seja no sentido de ideal que orienta a ação concreta dos atores sociais, seja como chave interpretativa da cultura” (GUIMARÃES, 2001, p. 20) A mudança de *ideal a ser*

atingido para *mito* a ser combatido veio com as contribuições de Florestan Fernandes, como é indicado na seção seguinte.

Pelo intercurso com mulher índia ou negra multiplicou-se o colonizador em vigorosa e dúctil população mestiça, ainda mais adaptável do que ele puro ao clima tropical. A falta de gente, que o afligia, mais do que a qualquer outro colonizador, forçando-o à imediata miscigenação – contra o que não o indispunham, aliás, escrúpulos de raça, apenas preconceitos religiosos – foi o para o português vantagem na sua obra de conquista e colonização dos trópicos. **Vantagem para a sua melhor adaptação, senão biológica, social** (FREYRE, 2006, p. 74).

Dessa forma, num exercício próprio de procurar um sinônimo simples – voltando à importância da linguagem – para intitular a apresentação que viria a introduzir as contribuições de *Casa grande & senzala* aos seus leitores, fosse eu Fernando Henrique Cardoso, diria: *um livro, infelizmente, perene*. Isso porque a realidade é inerentemente contraditória, sobretudo no capitalismo. Sendo assim, torna-se primordial possuir um método de análise que extrapole compreender e descrever um fenômeno.

1.1.2 UMA (O)POSIÇÃO TEÓRICA: DESIGUALDADES NA REALIDADE BRASILEIRA

[...] saímos das ensolaradas varandas das casas-grandes e passamos a ingressar na cinzenta e poluída terra da garoa; local onde a feia fumaça sobe e apaga as estrelas.

Marcelo Paixão (2014, p. 318)

Por outra perspectiva analítica, é possível compreender a realidade histórica através de uma postura que possa ir além da simples descrição aparential dos fatos. Tal coisa como descrever o que é visto sem a utilização de mediações e abstrações, pode, por vezes, produzir uma não compreensão do real (KOSIK, 1976, LOWY, 1978, NETTO, 2011). Sem procurar construir uma visão essencialista de determinados objetos, temas de investigação ou teorias, torna-se apropriado considerar o contexto histórico, político, econômico, social etc. em que determinada experiência ou acontecimento busca ser compreendido.

Com relação a utilização de políticas de ação afirmativa para pessoas negras no Brasil, tendo o uso das cotas como caso particular, é fundamental ponderar o

elemento da reprodução da vida como um critério coerente de análise. Assim, ao visualizar a situação racial encontrada no Brasil escravista e pós-escravistas – através de dados históricos ou mesmo de um olhar inicialmente sensorial – geralmente é apresentada, quase que automática e naturalmente, uma justificativa para as variadas discriminações e desigualdades raciais presenciadas no século XXI, tendo em vista o acontecimento da escravidão. Como se as mesmas forças e ações que foram acionadas para construir uma sociedade escravista não pudessem também ter construído o contrário.

Por isso, é comum encontrar em discursos que posicionam-se de maneira contrária a utilização de políticas de ação afirmativas para a população negra no Brasil, o argumento de que a escravidão vivida no país foi uma experiência dolorosa e maléfica - produzindo as desigualdades recentes - mas que não se deve aprisionar ao passado, seria preciso olhar para a frente. Numa espécie de “*sim, a escravidão existiu, mas passou, hoje não há mais o que fazer*”.

Porém, pelo contrário, a realização de ações intencionais e conscientes, expressam a vitalidade de direcionar os olhares, ouvidos e mãos para uma real e constante (re)construção. Desse modo, tais ações devem ser orientadas por um direcionamento das forças a partir de uma posição que não seja individual ou subjetiva, mas sim conjuntural e estruturante.

Neste aspecto, Maria Zelma de Araújo Madeira (2017) é certa ao afirmar que “há uma naturalização e/ou negação das opressões, portanto, sem abrir a possibilidade de lutas sociais que reivindiquem [uma] outra forma societária que não a capitalista” (MADEIRA, 2017, p. 23).

Nesta direção, torna-se importante aceitar as preciosas contribuições de autores que privilegiaram na condução de suas respectivas pesquisas uma análise das estruturas, sustentáculos que mantêm a produção e reprodução das relações sociais capitalistas. Diante disso, Octávio Ianni (1987) destaca o momento de transição do modelo de trabalho escravo para aquele em que seria necessário um contrato entre iguais, baseado na liberdade jurídica (MARX, 1983). Assim,

A mercantilização crescente das atividades econômicas impõe que o trabalhador seja afastado da esfera dos meios de produção. Para que a sua atividade seja mercantilizada de modo pleno, ou segundo as exigências do processo produtivo, **é preciso que a sua pessoa deixe de ser mercadoria.** [...] Nesse sentido é que liberdade e mercadoria se relacionam. Para que a atividade produtiva do trabalhador adquira a condição de mercadoria, é necessário que o trabalhador ganhe liberdade (IANNI, 1987, p. 21, grifos do autor).

Num salto histórico, ao referir-se a sociedade capitalista, Magali da Silva Almeida (2017) declara que “o racismo anti-negro é um fenômeno capitalista”, pois “em séculos anteriores ao capitalismo industrial e imperialista, a ideologia racista surgiu como justificativa para legitimar o comércio escravista e foi um dos pilares da acumulação primitiva do capital [...]” (ALMEIDA, 2017, p. 38). A autora compreende que é o racismo que propõe e induz um lugar de inferioridade para a população negra em países capitalistas⁷⁶, de forma que “não é possível enfrentar o racismo sem combater o capitalismo” (ALMEIDA, 2017, p. 40).

Enfatiza-se: o esteio anticapitalista da luta contra o racismo é fundamental; sem ele, as intervenções resumem-se à integração dos negros à sociedade salarial de modo precário. Não é possível abandonar a superficialidade da reflexão sobre o capitalismo na América Latina sem levar em conta o racismo, sobretudo no Brasil (DEVULSKY, 2016, P. 27).

Através da compreensão das autoras acima citadas, seria forçoso concluir que o capitalismo *criou* o racismo, como podem supor algumas interpretações. De forma diferente, é possível considerar que, foi através de uma complexa dinâmica de relações capitalistas - baseadas pelo objetivo de enriquecer dos países europeus - que a compra e a venda de seres humanos escravizados passou a ser praticada e ampliada⁷⁷. Essa compra e venda de escravos “justificou-se” pela suposta inferioridade dos povos africanos em relação aos povos europeus (SEYFERTH, 1995; MUNANGA, 2010).

⁷⁶A autora menciona a realidade dos Estados Unidos que vivencia, especialmente nos últimos anos com a eleição do presidente Donald Trump, experiências de discriminação racial mais abertamente declaradas.

⁷⁷Contudo, penso que seria exagerado considerar que “a raça é um conceito construído pela burguesia para desenhar, no campo das ideais, construções que falseiam a realidade [...]” conforme declara Almeida (2017, p. 38). Minha visão acerca da construção e uso da categoria “raça” é apresentada mais à frente.

Deste ponto de vista, Clóvis Moura foi um dos estudiosos, de vasta e consistente produção teórica, que se colocou pela defesa de análises que considerem uma perspectiva histórico-estrutural da realidade. De acordo com Marcio Farias (2016), Clóvis Moura “identifica uma contradição estrutural entre senhores e escravos, como primeira expressão da luta de classes no Brasil”, sendo que para Moura (1988) “a história da população negra é história do segmento da sociedade que construiu o país” (FARIAS, 2016, p. 40).

Em visível oposição as conclusões produzidas por Freyre (2006), Moura (1994) apresenta suas reflexões acerca das desigualdades vivenciadas pelos negros recém libertos no período pós-escravidão do Brasil. Desconsiderando um fim ou continuidade de uma fusão racial harmoniosa no país, tendo em vista sua compreensão de que tal harmonia nunca existira, Clóvis Moura revela, através do livro *Dialética radical do Brasil negro* (1994), dados estatísticos, documentos oficiais e outras informações históricas que demonstram a extrema discriminação praticada contra negros e negras que haviam acabado de receber uma vida de “liberdade”, numa sociedade que buscava se conformar aos modelos de desenvolvimento e produção industrial, pautada pelo recente uso da força de trabalho assalariada (MOURA, 1994).

No mesmo sentido, Ianni (1987) pontua que na segunda metade do século XIX a sociedade brasileira passou a ser “governada pela contradição entre a *mercadoria* e o *escravo*. Ou seja, é nessa época que a contradição entre o modo de produção e as relações de produção se torna aberta e incômoda, impondo-se o seu desenvolvimento” (IANNI, 1987, p. 14, itálicos do autor).

Constatação inovadora feita por Moura (1994), é a de que a predisposição do português em se relacionar com as negras escravizadas não foi despertada somente em terras brasileiras, atacando diretamente a compreensão de Gilberto Freyre (2006) de que foi no Brasil que o colonizador português afeiçãoou-se por tais mulheres. Diz Moura que

[...] a chamada “predisposição do português de se relacionar com as raças *exóticas*” não é um fenômeno que teve a sua gênese nas colônias e o seu relacionamento com as populações colonizadas. É também, e principalmente, o resultado de um fenômeno inverso: a necessidade de trazer milhares de negros africanos para escravizá-los

na própria Metrópole e com eles conviver, num colonialismo endógeno marcando fundamentalmente o comportamento do português não na direção de uma *democracia racial*, mas, pelo contrário na de um comportamento que tinha a imagem do negro imbricada na imagem do escravo (MOURA, 1994, p. 128).

Outra crítica contundente do estudo de Moura à obra freyriana tem a ver com a característica de miscigenação, sendo concebida de forma positiva pelo sociólogo pernambucano, no sentido de mistura e branqueamento dos residentes no Brasil. Contudo, Moura é certo em afirmar que

[...] a miscigenação que muitos sociólogos e antropólogos ainda teimam em apresentar como um processo que democratizou a sociedade brasileira, pelo contrário, hierarquizou (via democratização étnica) os estratos não-brancos nas suas diversas gradações. Sem falarmos nos escravos que eram compulsoriamente classificados e conservados na condição de semoventes (MOURA, 1994, p. 149).

Em outras palavras, “a miscigenação (fato biológico) por outro lado, não criou uma democracia racial (fato sócio-político). Ela estava subordinada a mecanismos sociais de dominação, estruturas e técnicas de barragens e sanções religiosas e ideológicas” (MOURA, 1994, p. 131).

Na contraposição teórico-ideológica em que Clóvis Moura situa-se, ao demarcar a não efetividade de contatos interraciais equânimes e horizontais no seio da sociedade brasileira pós-escravidão, estão também outros autores. No campo de estudos das Ciências Sociais brasileiras da metade do século XX, existem um conjunto de autores que denunciaram, cada qual a seu modo, a inexistência de uma *democracia racial* no Brasil⁷⁸. Contudo, daqui em diante, darei lugar e voz somente a Florestan Fernandes.

Conforme declara Guimarães (2009), Florestan Fernandes teve um considerável sucesso em “estabelecer, na academia, uma agenda de pesquisa que levava em consideração tanto as reivindicações dos intelectuais negros, quanto as dos

⁷⁸Abdias do Nascimento no livro *O genocídio do negro brasileiro – processo de um racismo mascarado* (1978) já denunciava a inconsistência da compreensão de que o Brasil se caracterizaria por possuir relações raciais mais amenas do que aquelas vistas nos EUA e em outros países. Assim, contrapondo-se a leitura de que no Brasil os “homens de cor” teriam as mesmas oportunidades do que as pessoas brancas, leitura essa possibilitada, entre outros livros, por *Casa grande & senzala*. Contudo, Guimarães (2009) destaca que “o que Florestan, melhor que todos, fez, foi vocalizar, para as ciências sociais no Brasil, a nova problemática das relações raciais. Ou seja, o que era, antes, visto como uma possível solução [...] passou a ser visto como um problema para os negros e para a democracia no Brasil” (GUIMARÃES, 2009, p. 100).

intelectuais nacionalistas; tanto a aspiração por igualdade social, quanto o desejo de desenvolvimento” (GUIMARÃES, 2009, p. 78). Por isso, Florestan buscou “na análise da estrutura social brasileira, decifrar a singularidade das relações raciais no Brasil” (GUIMARÃES, 2009, p. 83).

Em seu trabalho para a UNESCO, em 1955, Fernandes empreende um estudo histórico das relações entre brancos e negros para entender, a partir dessa matriz histórica, a mudança dessas relações no período republicano. Foi a partir da comparação entre as funções sociais do preconceito racial, antes e depois da abolição, que Fernandes o explicou, no presente, como uma tentativa das oligarquias dominantes de preservarem os privilégios de uma ordem social arcaica, baseada no prestígio de posições herdadas (GUIMARÃES, 2009, p. 83).

Por sua vez, Paixão (2014) salienta que a compreensão de Florestan sobre o sistema escravista foi influenciada pelas reflexões do livro *A formação do Brasil contemporâneo* de Caio Prado Jr., assim como há também um aporte epistemológico weberiano nas obras de Florestan, sobretudo ao se perceber em algumas citações a compreensão de que, “no período escravista, a sociedade brasileira seria identificada como *estamental* ou de castas” (PAIXÃO, 2014, p. 319).

Nesse sentido, deve ser creditada também ao período da escravidão o estigma depreciativo direcionado as pessoas negras no Brasil. Assim, Paixão (2014) salienta que “o modo pelo qual a escravidão se encerrou não teria implicado nenhuma alteração democrática no seio da sociedade brasileira”, pois “fora seus escravizados, a antiga elite nada perderia” (PAIXÃO, 2014, p. 321). Tal acontecimento é explicado por Fernandes (1978) do seguinte modo:

A desagregação do regime escravocrata e senhorial operou-se, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra qualquer instituição assumissem encargos especiais, que tivessem por objeto prepara-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto viu-se convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva (FERNANDES, 1978, p. 15).

O sociólogo paulista ainda procurou evidenciar que apesar das relações tradicionalistas – postura de autoritarismo dos antigos senhores de escravos mesmo

após o fim da escravidão - que ainda vigorava no período de construção de uma sociedade de classes no Brasil, a inserção e os efeitos da vinda de imigrantes europeus para o país contribuiu consideravelmente para subjugar ainda mais os “homens de cor”. Portanto, segundo Fernandes (1978),

“[...] o liberto defrontou-se com a competição do imigrante europeu, que não temia a degradação pelo confronto com o negro e absorveu, assim, as melhores oportunidades de trabalho livre e independente (mesmo as mais modestas, como a de engraxar sapatos, vender jornais ou verduras, transportar peixe ou outras utilidades, explorar o comércio de quinilharias, etc.)” (FERNANDES, 1978, p. 19).

No que concerne à estrutura ocupacional da cidade, parece claro que a competição econômica com o “estrangeiro” engendrou, prematuramente, um processo bem definido de pura sucessão ecológica. O negro e o mulato foram eliminados das posições que ocupavam no artesanato urbano pré-capitalista ou no comércio de miudezas e de serviços, fortalecendo-se de modo severo a tendência a confiná-lo a tarefas ou ocupações brutas, mal retribuídas e degradantes. [...] O impacto da competição com o “estrangeiro” foi aniquilador para o negro e o mulato [...] (FERNANDES, 1978, p. 26).

Dessa forma, ao se constatar historicamente os acontecimentos de práticas discriminatórias e segregacionistas intencionais, com relação a inserção de negros e negras em espaços como o mercado de trabalho, é possível compreender que o motivo pelo qual as políticas de ação afirmativa se fazem vitais no século XXI, não se relaciona unicamente à uma razão de vitimismo ou mera concessão de um “benefício”, como defendem alguns - do contrário seria esse mesmo raciocínio que deveria admitir a concessão de terras à imigrantes europeus em meados do século XX. Pelo contrário, a dinâmica de reprodução material da vida em que foi apresentada para a sobrevivência das pessoas negras no país, demonstra que o passado e o presente são ainda pautados por tal discriminação. Em seu estudo, Fernandes (1978) menciona que

De fato, o desemprego, o alcoolismo, o abandono do menor, dos velhos e dos dependentes, a mendicância, a vagabundagem, a prostituição, as doenças e a criminalidade constituem problemas sociais de inegável importância na história cultural desta população. Ainda hoje eles se fazem sentir, tanto estrutural quanto dinamicamente, na cadeia de fatores e de efeitos interdependentes que contribuem, de forma incessantes, para desorganizar a vida social do negro e do mulato (FERNANDES, 1978, p. 153).

Por isso, o autor declara que “a cidade não se transformou em bloco e de um momento para outro. Não só ela se alterou gradativamente e com um ritmo desigual, conforme

os aspectos do sistema econômico, social e cultural”, como também “conservou em seu bojo reminiscências vivas do passado e estruturas arcaicas que reconstruíram o *antigo regime* em vários níveis da convivência humana” (FERNANDES, 1978, p. 246, itálicos do autor).

É por este ponto de vista que torna-se primordial analisar o contexto de relações sócio-raciais brasileiras pelo prisma da estrutura social em que os negros estavam posicionados após serem libertos. Pois, no desenrolar das novas relações de trabalho, que começaram a ser pautadas no país pela utilização da força de trabalho assalariada (IANNI, 1987; MOURA, 1994), era necessário certo acúmulo técnico. Assim, Florestan descreve tal processo salientando que havia uma demanda por “aptidões para responder efetivamente às exigências da situação histórica-social” (FERNANDES, 1978, p. 247), e que “como ex-agentes do trabalho escravo e do tipo de trabalho manual livre que se praticava na sociedade de castas, o negro e o mulato ingressaram nesse processo com desvantagens insuperáveis” (1978, p. 247).

As consequências sociopáticas da desorganização social imperante no “meio negro” ou da integração deficiente à vida urbana concorreram para agravar o peso destrutivo dessas desvantagens, aniquilando ou corroendo até as disposições individuais mais sólidas e honestas de projetar o “homem de cor” no aproveitamento das oportunidades em questão. Desse ângulo, percebe-se com facilidade como a degradação pela escravidão, a anomia social, a pauperização e a integração deficiente combinam-se entre si para engendrar um padrão de isolamento econômico e sócio-cultural do negro e do mulato que é aberrante em uma sociedade *competitiva, aberta e democrática* (FERNANDES, 1978, P. 247-248, itálicos do autor).

Mediante a percepção de Fernandes (1978) de que ainda existiam “certas influências sócio-culturais que estabeleceram uma espécie de composição entre o presente e o passado, entre a sociedade de castas e a sociedade de classes” (1978, p. 248), o autor afirma a existência de um *mito da democracia racial* no Brasil. Para evidenciar tal reflexão, Fernandes aponta três características da utilidade deste *mito* nas relações raciais brasileiras.

Primeiro, generalizou um estado de espírito farisaico, que permitia atribuir à incapacidade ou à irresponsabilidade do “negro” os dramas humanos da “população de cor” da cidade, com o que eles atestavam como índices insofismáveis de desigualdade econômica, social e política na ordenação das relações raciais. Segundo, isentou o “branco” de qualquer obrigação, responsabilidade ou solidariedade morais, de alcance social e de natureza coletiva, perante os efeitos sociopáticos da espoliação abolicionista e da deterioração progressiva

da situação sócio-econômica do negro e do mulato. Terceiro, revitalizou a técnica de focalizar e avaliar as relações entre “negros” e “brancos” através de exterioridades ou aparências dos ajustamentos raciais. Forjando uma *consciência falsa* da realidade racial brasileira (FERNANDES, 1978, p. 255, itálicos do autor).

De forma complementar, Fernandes (1978) ainda elenca alguns aspectos do que intitulou ser uma *consciência falsa da realidade racial*, isto é, componentes que constituem o *mito da democracia racial*.

1º) a ideia de que “o negro não tem problemas no Brasil”; 2º) a ideia de que, pela própria índole do *Povo brasileiro*, “não existem distinções raciais entre nós”; 3º) a ideia de que as oportunidades de acumulação de riqueza, de prestígio social e de poder foram indistinta e igualmente acessíveis a todos, durante a expansão urbana e industrial da cidade de São Paulo; 4º) a ideia de que “preto está satisfeito” com sua condição social e estilo de vida em São Paulo; 5º) a ideia de que não existe, nunca existiu, nem existirá outro problema de justiça social com referência ao “negro”, executando-se o que foi resolvido pela revogação do estatuto servil e pela universalização da cidadania – o que pressupõe o corolário segundo o qual a miséria, a prostituição, a vagabundagem, a desorganização da família, etc., imperantes na “população de cor”, seriam efeitos residuais, mas transitórios, a serem tratados pelos meios tradicionais e superados por mudanças qualitativas espontâneas (FERNANDES, 1978, p. 256).

Neste momento, é interessante retomar que, se Gilberto Freyre formulou e desenvolveu seu *tipo ideal* de relações entre os senhores de engenho e as pessoas escravizadas mediante um possível equilíbrio de antagonismos ou uma escravidão *benigna* (PAIXÃO, 2014), sem contudo declarar abertamente o uso do termo *democracia racial* no livro *Casa grande & senzala*, Paixão (2014) salienta que o embate teórico empreendido por Florestan Fernandes às obras freyrianas foi “realizado primordialmente nas entrelinhas” (PAIXÃO, 2014, p. 355).

Sendo assim, Paixão (2014) destaca a compreensão de Florestan Fernandes como sendo inversa à de Gilberto Freyre sobre as relações raciais brasileiras. Isso porque Fernandes (1978) compreendeu a discriminação racial como sendo fruto do passado de escravidão, diferentemente de Freyre (2006), que relacionou a discriminação racial “ou às nefastas influências estrangeiras [...] ou às mudanças internas de nossa sociedade, que teriam levado ao afastamento físico e afetivo dos dois polos antagônicos (antes, senhores e escravizados; depois, negros livres e brancos)” (PAIXÃO, 2014, p. 354). Ou seja, enquanto Gilberto Freyre “tendia a identificar o

preconceito racial com a modernidade, Florestan o associava à tradição” (PAIXÃO, 2014, p, 355).

Portanto, a colisão das reflexões apresentadas - talvez de forma até apressadas e reduzidas - visa indicar que embora sejam diversas as origens e matrizes das relações sócio-raciais brasileiras - representadas por teóricos que procuram compreender as características da formação social brasileira e também visavam um projeto de desenvolvimento econômico-social do Brasil (PAIXÃO, 2014) - as duas compreensões principais que dão sustentação à defesa ou o ataque à importância do uso de políticas de ação afirmativa para a população negra brasileira no século XXI, filiam-se: ou a matriz de que no Brasil a miscigenação criou zonas de relacionamentos entre dominadores e dominados (FREYRE, 2006), sendo irreais as experiências de discriminação racial no país, especialmente por ser difícil discernir quem é ou não negro, fortalecendo assim o argumento de que não há necessidade de implementar o uso de cotas para negros no ingresso às universidades federais; ou, pelo contrário, à matriz de que são reais, históricas e estruturais as desigualdades e discriminações raciais vividas pela população negra no Brasil (FERNANDES, 1978, 2017), e que a aplicação do sistema de cotas direcionada aos negros justifica-se por ser considerado o processo histórico doloroso em que esta população esteve subjugada, e especialmente pela possibilidade de alteração do padrão de vida em que negros e negras poderão almejar.

1.2 BRANQUITUDE E RACISMO NO BRASIL

O fato de africanos terem escravizado africanos não justifica que portugueses e brasileiros tenham comprado essas pessoas na África e os trazido para o Brasil para viverem e morrerem como escravos.

João Feres Jr., Verônica Toste Daflon e Luiz Augusto Campos (2010, p.135)

O estudo das relações raciais no Brasil, do ponto de vista histórico, parte de forma geral das experiências escravocratas vivenciadas no continente sul-americano a partir de século XVI, passando pelos desdobramentos de tais experiências durante o domínio das metrópoles sobre as colônias, chegando às lutas pela abolição e a tentativa de inserção dos negros *livres* na república brasileira (MOEHLECKE, 2002;

DOMINGUES, 2005, 2007; FERNANDES, 1978, 2017; IANNI, 1987; MOURA, 1994; WILLIAMS, 2012).

Assim, estudos de diversos autores, valendo-se de metodologias de pesquisa variadas, indicam que as pessoas não brancas são enxergadas como inferiores às pessoas brancas no Brasil (COSTA, 2002; PAIXÃO, 2003; NOGUEIRA, 2006), mesmo considerando que essencialmente⁷⁹ não deveria haver razões para conceber tal preconceito. Dessa forma, mais do que considerar a percepção preconceituosa e pejorativa que muitos têm sobre as pessoas negras no país, vale destacar que tem ação importante no Brasil a ideologia do branqueamento, empreendido pelo processo de miscigenação (SEYFERTH, 1995; CARONE, 2012;). Assim, ao considerar a situação de desigualdade presente na realidade brasileira, Guimarães (2002) declara que

[...] estamos inegavelmente diante de uma sociedade em que os privilégios estão bem estruturados e sedimentados entre grupos raciais e de gênero. Isso significa que tais privilégios orientam a sua reprodução e ampliação através de discriminações [...] (GUIMARÃES, 2002, p. 72).

Situado nas relações sociais com outras análises de como se dão as desigualdades raciais no Brasil, tal processo de sedimentação de privilégios que fala Guimarães (2002), além de ser compreendido pela ótica da população negra, sugere também o destaque ao papel que os sujeitos brancos – privilegiados nessa relação - desempenham, como demonstram Guerreiro Ramos (1957), Iray Carone (2012), Maria Aparecida Silva Bento (2012) e Edith Piza (2012).

Estes autores, entre outros, foram responsáveis por alimentar teoricamente – cada qual a seu modo - o debate das últimas décadas sobre o tema da branquitude. O entendimento do que seja branquitude - que será visto à frente – ainda têm tido espaço diminuído nas reflexões acadêmicas envolvendo as relações sócio-raciais, pois, considerando certo aumento dos estudos sobre as relações étnico-raciais a partir do

⁷⁹Reinaldo Carcanholo (2011), apresenta no livro “*Capital: essência e aparência, vol. 1*” importantes componentes para a compreensão dos componentes aparentiais da realidade capitalista. O autor fundamenta-se na compreensão de Marx de que se a realidade sensível das coisas correspondesse exatamente ao que é no sentido ontológico, a importância da ciência e da busca pelo conhecimento seria desprezada.

século XX no Brasil, o lugar do sujeito branco, também ativo nessa relação, nem sempre foi considerado⁸⁰.

Assim, Guerreiro Ramos (1957), ao refletir sobre a *patologia social do branco brasileiro*⁸¹, indica que “há o tema do negro e há a vida do negro [...] Mas uma coisa é o negro-tema; outra, o negro-vida”. Diz o autor que

O negro-tema é uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço da realidade nacional que chama a atenção. O negro vida é, entretanto, algo que não se deixa imobilizar; é despistador, proteico, multiforme, do qual na verdade não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje (RAMOS, 1957, p. 171).

Por esta compreensão, Ramos (1957) indica que “no plano ideológico, é dominante ainda a brancura com critério de estética social” (p. 171-172). Isso porque segundo Bento (2012), “a falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivo do negro” (p. 26).

Nesta direção, a importância de incorporar tal temática (da branquitude) na condução teórica deste trabalho, que visa avaliar o modelo de cotas implementado pela UFES nos últimos anos, liga-se à persistente argumentação de que os alunos ingressantes auto declarados negros - ou de forma superficial e genérica os cotistas - têm altos índices de evasão das graduações. Mas e os alunos auto declarados brancos (teoricamente não cotistas) também não têm altos índices de evasão? Assim, cabe

⁸⁰Refletir sobre o lugar de privilégio em que as pessoas brancas ocupam, não deve transportar o debate das relações sócio-raciais totalmente para o plano individual. Por pelos menos dois motivos. O primeiro tem a ver com a necessidade de não considerar apenas as pessoas afetadas numa situação de discriminação (protagonizada por discriminador (es) e discriminado (s)) como importantes no processo. Isto quer dizer que individualizar as reflexões pode não contribuir para refletir sobre o todo. O que leva ao apontamento de que – como segundo motivo - são ações coletivas que mantêm as desigualdades, embora sejam práticas cotidianas que constroem e reforçam os estereótipos de superioridade e subordinação.

⁸¹Ramos (1957), apresenta como linha de argumentação a ideia de que sendo a sociedade um organismo – tomando emprestado o raciocínio da Biologia acerca dos seres vivos – ela poderia ficar doente, sendo o social uma extensão do biológico. Ramos (1957) se vale de muitas contribuições de Émile Durkheim para construir seu *edifício teórico*. Assim, sua tese é de que na sociedade brasileira existiria “uma patologia social do ‘branco’ brasileiro e, particularmente, do ‘branco’ do ‘Norte’ e do ‘Nordestes’” (RAMOS, 1957, p. 177), sendo tal patologia a tendência de que no Brasil “o negro é mais negro nas regiões onde os brancos são maioria e é mais claro nas regiões onde os brancos são minoria” (RAMOS, 1957, p. 180).

aqui o questionamento se esta percepção é estabelecida pela convivência de sala de aula e de corredor, envolvendo professores, alunos e servidores, ou, é constatada estatisticamente. Esta questão poderá ser respondida ao serem analisados os dados de desistências e desligamentos dos alunos de graduação da UFES dos últimos anos (2006-2017). Contudo, por que não destacar, também, o efetivo índice de desistências vinculadas a certos cursos de graduação? Cursos como as Engenharias e outros vinculados a ciências exatas, como Matemática, Química e Física, que possuem baixo índice de formandos por semestre, demonstrando que atingem alunos de variados grupos étnico-raciais.

Acerca desta problemática, merece destaque duas entrevistas realizadas por Santos (2016) em sua tese de doutorado, que ajudam a descortinar as relações raciais no contexto acadêmico da UFES. Ao descrever a fala de um graduando do curso de Engenharia Elétrica, em uma entrevista, e a fala de uma professora do curso de Pedagogia em outra, Santos (2016) destaca que existem diversos fatores que podem interferir no rendimento⁸² dos alunos de graduação, como “as trajetórias familiares, pessoais, as condições de classe, de raça, as dificuldades sociais, **a didática do docente, as condições de aula, as condições estruturais da universidade brasileira [...]**” (SANTOS, 2016, p. 280, grifos meus) entre outras coisas. Declara o então graduando do curso de Engenharia Elétrica:

[...] Como cotista, eu reparei que, embora em alguma outra coisa você sinta maiores dificuldades, essa dificuldade não é só sua, **é uma dificuldade de todo mundo**, inclusive de quem estudou no Leonardo da Vinci da vida também tem. Então, eu acho que **não é no ato do vestibular que vai fazer você se formar como engenheiro**, mas [...] **é sua dedicação aqui dentro, e isso acaba contando muito mais do que se você passou em primeiro ou em último, ou se você passou como cotista ou não**. Às vezes tem uma prova e você vê que quem tirou a melhor nota foi um aluno que é cotista. Às vezes faz a prova e você vê que a melhor nota era de aluno não cotista, acaba que é resultado da afinidade da pessoa com a matéria, da dedicação dela, muito mais do que se ela entrou por cotas ou não, se ela teve boa nota no vestibular ou não. Então, [...] a nota do vestibular acaba sendo irrelevante. Você não pode dizer que o cara vai ser bem-sucedido no curso só porque ele tirou ou não nota boa [...]. **É difícil falar de rendimento, porque cada aluno acaba tendo o seu histórico, né?**

⁸²Santos (2016), apresenta o rendimento de alunos cotistas e não cotistas de alguns cursos no período por ele delimitado. O aspecto do rendimento não é ponderado na presente dissertação como um critério a ser considerado na avaliação. Para medir a diferença de resultados - se essas diferenças se comprovarem existentes - entre alunos cotistas e não cotistas considerando o tipo de cota e a raça/etnia, utilizei a situação de matrícula dos alunos ingressantes (desistências, desligamentos, formados, sem evasão ou outras).

Mas, acho que, no geral, muitos alunos lá conseguem uma média boa, muitos cotistas e não cotistas. **Muitos acabam reprovando, perdendo algumas matérias, cotistas e não cotistas** (ZÉ MIGUEL, negro, cotista, Curso de Engenharia Elétrica apud SANTOS, 2016, p. 277, grifos do autor).

A professora do curso de Pedagogia entrevistada por Santos (2016), fala de sua experiência como docente da universidade e chega a ponderar que mesmo antes da instituição do sistema de cotas na UFES ela já percebia certa ausência de habilidades nos graduandos. Ao se referir ao rendimento, diz a professora:

[...] não vejo diferença, não vejo mudança. Uma mudança que vejo, mas que não tenho certeza que esteja atrelada a isso... para o Curso de Pedagogia e para o Curso de Letras é com relação ao problema de escrita que são problemas cruciais. Mas **sempre foram cruciais**, Sérgio. **Desde que entrei na Universidade** que me deparo com alunos da Graduação e com alunos da Pós-Graduação que têm sérios problemas de escrita e de leitura, tá? Então, isso... **não acho que seja um problema dessa política de cotas**, para os cursos dos quais atuo (ALICE, branca, professora do Curso de Pedagogia apud SANTOS, 2016, p. 277-278, grifos do autor).

Nesse sentido, a possibilidade de serem identificadas dificuldades no decorrer de uma trajetória universitária, pode ser relacionada a fatores diversos, entre eles a própria exigência do ambiente acadêmico. Afinal, o ingresso num curso de graduação visa exatamente o exercício do aprendizado. Por isso, é de maneira quase perversa que se correlaciona certas dificuldades dos alunos à certa forma de ingresso destes. Esconde-se, dessa forma, as históricas dificuldades já enfrentadas por todos, pois esta percepção tem a ver com a visibilidade distorcida dada às experiências acadêmicas de discentes cotistas em detrimento de não cotistas.

Conforme aponta Bento (2012), “[...] o que parece interferir neste processo é uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil” (BENTO, 2012, p. 26). A autora afirma que

Eles reconhecem as desigualdades raciais, só que não associam essas desigualdades raciais à discriminação e isto é um dos primeiros sintomas da branquitude. Há desigualdades raciais? *Há!* Há uma carência negra? *Há!* Isso tem alguma coisa a ver com o branco? *Não!* É porque o negro foi escravo, ou seja, é legado inerte de um passado no qual os brancos parecem ter estado ausentes (BENTO, 2012, p. 27, itálicos da autora).

Nesse sentido, a autora afirma que desconsiderar, ou não inserir o papel desempenhado pelas pessoas brancas nas discriminações raciais vividas na realidade brasileira, é não discutir o acesso diferenciado a privilégios. Tendo em vista que se existe um grupo discriminado/prejudicado, conseqüentemente há um grupo privilegiado. Assim, antes de incorporar uma definição mais coesa sobre a categoria branquitude, torna-se relevante indicar a inserção desta discussão em vista de autores como Gilberto Freyre e Florestan Fernandes que, entre outros, buscaram compreender as relações sócio-raciais brasileiras. Ao elaborar o texto *Porta de vidro: entrada para a branquitude*, Edith Piza (2012) é contundente ao declarar que

Os discursos de Freyre e Fernandes, principalmente, eram cartas de navegação facilmente decifráveis, num mundo onde a ordem do argumento era uma via de mão única, elidindo-se a própria racialidade para compreender o *outro*. O *eu* narrador destes estudos, o *eu* mencionado, não era nem mesmo branco. Era neutro, incolor, transparente; vidraças e portas tão polidas que nem mesmo se podia vê-las (PIZA, 2012, p. 61, itálicos da autora).

De modo similar, Bento (2012) salienta que apesar do imenso valor dos estudos de Florestan Fernandes para se compreender a estrutural de desigualdade racial vivida pela população negra brasileira, ficando evidente a indignação do autor contra as violências da escravidão, bem como as conseqüências desta violência, discriminação e racismo no cotidiano da população negra, Fernandes “praticamente deixou de fora o branco, como branco [...]” (BENTO, 2012, p. 49). Pois, tendo sido o branco omissor, ao virar as costas para o negro diante de sua condição de histórica dependência econômica e material, ou tendo agido de fato de forma autoritária e intencionalmente discriminatória, os brancos carregaram consigo “toda riqueza produzida em quase quatro séculos de trabalho escravo” (BENTO, 2012, P. 49).

Desta maneira, conforme indica Bento (2012), “[...] o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo” (BENTO, 2012, p. 27). Por esse motivo Piza (2012) apresenta a metáfora da *porta de vidro* ao se referir a branquitude, pois

[...] bater contra uma porta de vidro aparentemente inexistente é um impacto fortíssimo e, depois do susto e da dor, a surpresa de não ter percebido o contorno do vidro, a fechadura, os gonzos de metal que

mantinham a porta de vidro. Isto resume, em parte, o descobrir-se racializado, quando tudo o que se fez, leu ou informou (e formou) atitudes e comportamentos diante das experiências sociais, públicas e principalmente privadas, não incluiu explicitamente nem a mínima parcela da própria racialidade, diante da imensa racialidade atribuída ao outro. Tudo parece acessível, mas, na realidade, há uma fronteira invisível que se impõe entre o muito que se sabe sobre o outro e o quase nada que se sabe sobre si mesmo. (PIZA, 2012, p. 61).

Dessa forma, Piza (2012) complementa indicando que “[...] à medida que se vai buscando os sinais dessa suposta “invisibilidade”, vai-se também descobrindo os vãos da porta [...] Se estivermos do lado de dentro, pode-se sentir o ar passando pelos vãos. Respira-se” (PIZA, 2012, p. 61-62). Assim, referindo-se a Frankenberg (1995),⁸³ Piza (2012) define branquitude como

[...] um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê aos outros e a si mesmo; uma posição de poder não nomeada, vivenciada em uma geografia social de raça como um lugar confortável e de qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo [...] (PIZA, 2012, p. 71).

Para Piza (2012), uma *geografia social de raça* significava “um espaço populado, mais social do que geográfico, onde ocorrem as relações entre brancos e brancos e brancos e não brancos” (FRANKENBERG, 1995, p. 43 apud PIZA, 2012, p. 71). Desse modo, ao se referir à um *lugar de raça*, Piza (2012) descreve o processo pelo qual as pessoas negras são agrupadas em suas atitudes por possuírem tal identificação racial, em contraste com as pessoas brancas que são percebidas por suas individualidades. Declara a autora que

Um “lugar” de raça é o espaço de visibilidade do outro, enquanto sujeito numa relação, na qual a raça define os termos desta relação. Assim, o lugar do negro é o seu grupo como um todo e do branco é o da sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo. Não se trata, portanto, da invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais, para uns, e a neutralidade racial, para outros. As consequências dessa visibilidade para negros é bem conhecida, mas a da neutralidade do branco é dada como “natural”, já que é ele o modelo paradigmático de aparência e de condição humana (PIZA, 2012, p. 72).

Para o processo de branqueamento incentivado no seio da população brasileira no século XX, Carone (2012) indica que tal “problema” nasceu do medo das elites

⁸³FRANKENBERG, Ruth. **White women, race matters**: the social construction of whiteness. University of Minnesota Press, Minneapolis, 1995.

brancas do final do século XIX e início do século XX de se ver depreciada genética e fenotipicamente ao entrar em contato com negros e indígenas, caracterizando a “decadência dos brancos” (CARONE, 2012, p. 17). O objetivo era extinguir progressivamente o segmento negro brasileiro das relações sociais, no sentido de possuir uma sociedade sem “pessoas de cor”⁸⁴. “De certa maneira, desde o início do período colonial, o cruzamento racial foi a saída encontrada pela elite branca para resolver os diferentes problemas que a afligiam” (BENTO, 2012, p. 47). Carone (2012) complementa que

O branqueamento poderia ser entendido, num primeiro nível, como o resultado da intensa miscigenação ocorrida entre negros e brancos desde o período colonial, responsável pelo aumento numérico proporcionalmente superior dos mestiços em relação ao crescimento dos grupos negros e brancos na composição racial da população brasileira. O branqueamento, todavia, não poderia deixar de ser entendido também como uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca, sobretudo após a Abolição da Escravatura, para que o negro negasse a si mesmo, no seu corpo e na sua mente, como uma espécie de condição para se “integrar” (ser aceito e ter mobilidade social) na nova ordem social (CARONE, 2012, p. 13).

Voltando a olhar para o ingresso de estudantes de graduação em universidades brasileiras, é possível verificar como o padrão de branquitude, tal como indicado pelas autoras acima, pode ser experimentado na representatividade acadêmica, assim como no acesso à educação em outros níveis. Contudo, são os dados contidos nos capítulos 3 e 4 desta pesquisa que poderão ilustrar melhor tal realidade.

Antes, por este percurso argumentativo, vale correlacionar tal padrão de branquitude às reflexões acerca da efetividade do racismo no Brasil, que é proclamado em muitos ambientes. Dentre esses, está incluído o ambiente universitário/acadêmico. Tratar sobre essa categoria, indiretamente, faz pensar em acontecimentos e experiências que constantemente são publicizados em meios de comunicação de massa, e nos últimos anos, com o acesso ampliado da população à internet, nas redes sociais.

⁸⁴A miscigenação no Brasil, com a vinda de europeus emigrados, seria incentivada com o fim de possibilitar um país de maioria branca. Sérgio Costa (2002) afirma nesse sentido que “a ideologia da mestiçagem caracteriza-se por banir o conceito raça do debate público, o que apresenta obviamente resultados ambíguos. De um lado, o racismo biologicista perde sua legitimidade imanente; de outro, o racismo presente nas relações e nas estruturas sociais permanece intocado” (COSTA, 2002, p. 45). Ou seja, a postura discriminatória ainda presente na realidade brasileira, reproduz-se quando é ignorado os efeitos históricos do pensamento de superioridade de uma “raça” humana sobre *outras*.

É interessante destacar que há uma compreensão geral do que seja o racismo e como ele se expressa nas relações cotidianas, assim como existem também compreensões mais específicas sobre o tema. Para Joel Rufino dos Santos (1994), o racismo pode ser definido como um sistema que afirma a superioridade racial de um grupo sobre outros (SANTOS, 1994, p. 10).

Para Gomes (2005) por sua vez, nas relações sociais, as pessoas podem manifestar um racismo interpessoal, ou coletivo/institucional. Com isto, entender que as formas de manifestação de atitudes racistas podem diferir da própria concepção de racismo, induz a relevância de maiores reflexões, demonstrando que, embora sejam legítimas as inúmeras denúncias de racismo publicizadas quase todos os dias pelos meios de comunicação, compreender a questão de maneira mais específica e apropriada torna-se importante.

As experiências históricas de sociedades que mantinham um padrão de hierarquias e classes, e reproduziam atitudes que podem ser consideradas racistas nos dias de hoje, para alguns autores, podem não ser consideradas discriminatórias em certos tempos históricos (GUIMARÃES, 2012). Por isso alguns cientistas sociais utilizam

[...] o conceito de “racismo” apenas para as épocas posteriores ao aparecimento das teorias raciais do século XIX, enquanto outros empreguem o conceito também para se referir às sociedades coloniais e escravistas das Américas. Na primeira acepção, ganhamos em precisão histórica, à medida que operamos com a “mentalidade” de cada época; na segunda acepção, ganhamos em escopo comparativo, tratando como um problema à parte a moralidade e a sociabilidade específicas a cada época e a cada sociedade (GUIMARÃES, 2012, p. 63).

Para Guimarães (2012), o preconceito racial, o preconceito de cor e o racismo são restritos à época moderna - o que na compreensão do autor começa, no Brasil, em 1870 com as escolas de direito do Recife e de São Paulo e nas escolas de medicina da Bahia e no Rio de Janeiro. O autor considera que “o racismo moderno [...] [é] justamente a ideia de que as desigualdades entre os seres humanos estão fundadas na diferença biológica, isto é, na natureza e na constituição mesmas do ser humano” (GUIMARÃES, 2012, p. 64)⁸⁵.

⁸⁵O autor indica que no Pós-Segunda Guerra a compreensão do que é racismo ganha mais força, uma vez que “os primeiros conflitos da descolonização do pós-guerra e a presença de trabalhadores

Conforme apresenta Munanga (2006), “[...] o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. [...] O racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos” (p. 7). O autor afirma que “o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (MUNANGA, 2006, p. 8). Dessa forma, de acordo com Nilma Lino Gomes o racismo pode ser definido como

[...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p. 52).

O entendimento de Munanga (2006) sobre o assunto tem forte fundamentação empírica, tendo em vista casos onde se estabelece uma relação entre a cor da pele e as competências intelectuais ou morais dos indivíduos. No cotidiano, de forma geral, compreende-se como racismo as atitudes onde ficam demonstradas uma inferiorização ou desvalorização das capacidades de certo indivíduo tendo por referência a aparência física e cor da pele⁸⁶.

Sendo assim, Santos (1994) destaca que o racismo tem uma funcionalidade peculiar no sistema de produção capitalista, de forma que tal funcionalidade não deve ser

racionalmente diferentes no seio da população europeia começam a criar tensões e desigualdades que merecem ser tratadas como ‘racismo’ [...]” (GUIMARÃES, 2012, p. 95).

⁸⁶Na semana em que a Polícia Militar do Espírito Santo efetuou a paralisação de suas atividades (principalmente entre os dias 06 à 11 de fevereiro de 2017) – por meio da organização de mulheres (mães e esposas dos militares) que reivindicavam melhores condições de trabalho e salário para seus familiares - a força nacional de segurança e o Exército brasileiro foram convocados para auxiliar na prevenção de crimes no estado. Em uma ação, no Terminal de Laranjeiras-Serra, na semana em questão, dois soldados pediram que meu irmão abrisse a bolsa numa abordagem de “revista”, enquanto este voltava para casa, vindo da faculdade onde cursa engenharia elétrica. Após constatar que não havia nenhum objeto ilícito na bolsa, a justificativa dos militares para tal abordagem foi: “você não está com calor usando essa blusa de frio!?” (Informação verbal). Então fica a dúvida: todas as pessoas que utilizavam blusa de frio seriam “revistadas” pelos soldados no terminal? Possivelmente não, já que era a aparência física de meu irmão (negro, usando bermuda, chinelo, blusa de frio e mochila) que levantava suspeitas dos soldados. O que exemplifica a compreensão de racismo destacada acima, de forma que se atribui competências intelectuais, morais ou suspeitas a certos indivíduos com base na cor da pele.

confundida com uma gênese do racismo **no** capitalismo. Nas palavras de Santos (1994):

A cor da pele não foi, naturalmente, uma invenção do capitalismo, nem de sistema algum – foi produto das diferentes condições ecológicas que o homem encontrou na sua dispersão pelo planeta. Mas prestou ao capitalismo um inestimável serviço, separando, neste fantástico mercado em que se compra e vende mão-de-obra, a mercadoria de primeira da de segunda (mais ou menos como fazem os vendedores de tomate: os melhores, 80; os piores, 50) (SANTOS, 1994, 34).

Para Guimarães (2012), o racismo “aparece” no Brasil como explicação científica após a abolição da escravidão, consistindo no tratamento diferenciado aos indivíduos recém libertos mesmo havendo “a igualdade política e formal entre todos os brasileiros” (p. 65). O autor destaca que entre as décadas de 1950 e 1960, eram amplamente utilizadas as expressões “preconceito de cor” e “preconceito racial”, mas não “racismo”, já que esta última era compreendida como “doutrina ou ideologia política” (GUIMARÃES, 2012, p. 79). Assim, para Guimarães o uso das duas primeiras expressões foi sendo substituído ao longo do tempo, uma vez que “[...] o preconceito de cor se transformou em preconceito racial e, finalmente, em racismo [...]” (GUIMARÃES, 2012, p. 79). O autor evidencia que

O racismo brasileiro, entretanto, não deve ser lido apenas como reação à igualdade legal entre cidadãos formais, que se instalava com o fim da escravidão. Ele foi também o modo como as elites intelectuais, principalmente aquelas localizadas em Salvador e Recife, reagiram às desigualdades regionais crescentes que se avolumavam entre o Norte e o Sul do país, em decorrência da decadência do açúcar e da prosperidade trazida pelo café (GUIMARÃES, 2012, p. 65).

Os mais conhecidos exemplos de racismo praticados de forma coletiva, e até oficial, remontam ao século XX. Munanga (2010), cita as ações do regime Nazista alemão entre as décadas de 1930 e 1940, onde eram alvos de perseguição diversos grupos étnico-raciais. Perseguidos em razão de uma supremacia da raça ariana. Outro país que conviveu com práticas racistas oficialmente aceitas durante algumas décadas foi a África do Sul, conhecida pelo regime de *Apartheid*. Nos Estados Unidos, a luta do Movimento Negro americano por direitos civis e políticos dos anos 1960 evidenciou que na realidade daquele país as pessoas brancas e negras não podiam conviver e ocupar os mesmos espaços, assim como na África do Sul. O que os três países tinham em comum, com relação a efetividade de atitudes discriminatórias contra grupos

específicos, era a não aceitação das diferenças. Nesse sentido, Munanga (2010) apresenta algumas características de que podem representar tal discriminação.

[...] evitação, rejeição verbal (piada, brincadeira e injúria), agressão ou violência física, segregação especial e tratamento desigual. Pela evitação, as pessoas se recusam a frequentar os espaços físicos frequentados pelas pessoas diferentes (homossexuais, nordestinos, negros, judeus etc.) [...] A agressão ou violência física pode no caso limite provocar a eliminação física ou a morte do “outro”, do “alheio”, do diferente de “nós”. Discriminação propriamente dita é a negação da igualdade de tratamento aos diferentes transformada em ação concreta ou comportamento observável (MUNANGA, 2010, p. 178).

Desse modo, Gomes (2005) ressalta a existência de um *abismo racial* ao relatar que aspectos da vida como o acesso à educação, saúde, o emprego, melhores condições salariais afetam a população negra de forma direta. Diz a autora que

Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros. O abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe de fato. As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada a exclusão social e a desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro (GOMES, 2005, p. 47).

Ao perceber a histórica desigualdade de representatividade nas vagas ocupadas por estudantes negros e brancos nas instituições federais de ensino, o que inclui a UFES, a afirmação de Bento (2012) é elucidativa: “os excluídos moralmente são considerados sem valor, indignos e, portanto, **passíveis de serem prejudicados ou explorados**. A exclusão moral pode assumir formas severas, como o genocídio; ou mais brandas, como a discriminação” (BENTO, 2012, p. 29, grifos meus). “Talvez possamos concluir que uma boa maneira de se compreender melhor a branquitude e o processo de branqueamento é entender a projeção do branco sobre o negro, nascida do medo, cercada do silêncio, fiel guardião dos privilégios” (BENTO, 2012, p. 39). Ainda considera a autora que

Ou bem se nega a discriminação racial e se explica as desigualdades em função de uma inferioridade negra, apoiada num imaginário no qual o “negro” aparece como feio, maléfico ou incompetente, ou se reconhece as desigualdades raciais, explicadas como uma herança negra do período escravocrata. De qualquer forma, os estudos

silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios (BENTO, 2012, p. 41).

Nesse sentido, para Bento ocorre uma espécie de “daltonismo e cegueira” que caracteriza a posição de certos pesquisadores, “[...] que conseguem investigar, problematizar e teorizar sobre questões referentes aos indivíduos de nossa sociedade de forma completamente alienada da história dessa sociedade [brasileira], que já tem 400 anos” (BENTO, 2012, p. 41). Bento é incisiva ao

[...] problematizar a noção de privilégio com a qual as pessoas raramente querem se defrontar, transformando-a rapidamente num discurso de mérito e competência que justifica uma situação privilegiada, concreta ou simbólica. Quando se deparam com informações sobre desigualdades raciais tendem a culpar o negro e, ato contínuo, revelar como merecem o lugar social que ocupam (BENTO, 2012, p. 46).

É possível considerar a noção de pertencimento a determinada identidade (WOODWARD, 2014; SILVA, 2014) quando é compreendida a afirmação de Bento (2012) de que “o homem europeu ganhou, em força e identidade, uma espécie de identidade substituta, clandestina, subterrânea, colocando-se como o ‘homem universal’ em comparação com os não europeus”, completando que “o olhar do europeu transformou os não europeus em um diferente e muitas vezes ameaçador outro (BENTO, 2012, p. 31).

Assim, compreender o *branqueamento* versus *perda de identidade* é fundamental para o avanço na luta por uma sociedade mais igualitária. Porém, esse estudo tem mais possibilidades de ser bem-sucedido se abarcar a relação negro e branco, herdeiros beneficiários ou herdeiros expropriados de um mesmo processo histórico, partícipes de um mesmo cotidiano onde os direitos de uns são violados permanentemente pelo outro (BENTO, 2012, p. 54, *itálicos da autora*).

Por isso, visualizar as desigualdades raciais como um aspecto das relações sociais brasileiras a ser estudado – tendo a presença do racismo e do padrão de branquitude contidas nessas relações – demanda direcionar os olhares não apenas para a população negra, mas também para o grupo que nesta relação se vê privilegiado no acesso a bens materiais e simbólicos (BENTO, 2012; PIZA, 2012; SANTOS, 2016).

Dessa forma, a relação diferenciada envolvendo a possibilidade de usufruir de direitos e serviços, acompanhada de uma naturalização de pesquisas com o foco na

população negra, que recorrentemente é admitida como coletivo, em detrimento de pessoas brancas, que é admitida em individualidades (PIZA, 2012), indica para a reflexão do contrário. Ou seja, conceber as pessoas negras como possuidoras de distintas características, capacidades e individualidades. Tal exercício é visualizado na seção seguinte, onde é possível considerar o pertencimento de determinada identidade como critério para o acesso à UFES, que na história da educação superior do Brasil esteve voltada a outro grupo.

1.3 ACESSO DIFERENCIADO: IDENTIDADE E DIFERENÇA

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. [...] O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.

Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 81)

Relações interpessoais e entre grupos nos mais diversos tempos e espaços na humanidade, revelam que diferenças, gostos e preferências existem involuntariamente entre os homens: “[...] a variabilidade humana é um fato empírico incontestável” declara Kabengele Munanga (2006, p. 2). Dessa forma, dividir o mundo entre “nós” e “eles” significa classificar, e tal processo de classificação tem importância na vida social (SILVA, 2014; MUNANGA, 2006, 2010). Contudo, são também algumas dessas classificações que geram o acesso distorcido a direitos, bens e serviços nas relações sociais da realidade brasileira. E evidentemente, igualdades e desigualdades são verificadas a partir de critérios.

Com relação a aplicação de cotas com recorte racial na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o critério definidor dos candidatos que podem concorrer a tal reserva de vagas até o semestre 2016/2 foi somente o da auto declaração de raça/etnia. A auto declaração é o instrumento utilizado pela universidade para condicionar um candidato a disputar a seleção do curso de graduação pelas cotas. A utilização deste instrumento é indicada pela lei 12.711/12, no artigo 3º, o que configura uma classificação – optantes pela reserva de vagas (cotistas) e não optantes (não cotistas) -, baseada numa característica de diferenciação.

Por isso, existindo uma variedade de candidatos às vagas da UFES, que inclui pessoas com diferentes faixas etárias, estados civis, gêneros, origem habitacional, histórias de vida etc., por que existe um critério que ressalta uma identidade, o pertencimento a uma raça/etnia, e não outras?⁸⁷ Dito de outra forma, se a identidade, e logo a diferença, são fatos incontestes verificados na multiplicidade histórica de relações entre os seres humanos, não deveria ser compreensível que alguns indivíduos alcançassem certos direitos também de maneira diferenciada? O objetivo desta seção é contextualizar e problematizar tais questões e, em certa medida, procurar respondê-las.

Autores vinculados a tradição sociológica partilham da concepção de que são as relações sociais que fazem os seres humanos se reconhecerem como pertencentes a determinado grupo, classe ou instituição (REX, 1988; GUIMARÃES, 2002; IANNI, 2004b). Para Heleiethe Saffioti (1993), “[...] o sujeito se constitui socialmente, ou seja, é forjado nas e através das relações sociais” (1993, p. 159). Para Ianni (2004b) “esta é a dialética das relações sociais, nas quais se inserem as relações raciais: o indivíduo, tomado no singular ou coletivamente, forma-se, conforma-se e transforma-se na trama das relações sociais, formas de sociabilidade, jogos de forças sociais (p. 27).

Seguindo este raciocínio, muito embora este estudo não se pautasse exclusivamente pela abordagem da identidade como categoria central de análise, torna-se importante a análise apresentada por Kathryn Woodward (2014), em seu artigo intitulado “*Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*”. Pois para a autora, é por meio de sistemas classificatórios nas relações sociais que identidades são assumidas, sendo que “um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles [...]; eu/outro” (WOODWARD, 2014, p. 40). Segundo Saffioti (1993), “a construção [da identidade] do sujeito apresenta um caráter relacional. Isto significa que a formação do *eu* não pode prescindir de, no mínimo, outro *eu* ou, para ser mais fiel aos fatos, de outros *eus*” (p. 159, grifos da autora).

⁸⁷Pergunta semelhante foi feita a mim por um dos participantes do seminário que discutia a utilização de cotas para negros para ingresso no Programa de Educação Tutorial (PET) da UFES.

Ao pensar nas possibilidades de classificações para representar os candidatos que concorrem às vagas da UFES, percebe-se que os sistemas classificatórios para categorizar as formas de acesso podem ser os mais variados. Aspectos geracionais, a nacionalidade/naturalidade, o gênero, a raça/etnia, a religião e muitas outras. Auto identificar-se como jovem ou idoso; como brasileiro nascido no estado do Espírito Santo ou brasileiro nascido na Bahia; como homem ou mulher; como branco, negro ou índio; como judeu, cristão, muçumano ou ateu, etc. As classificações dentro de cada uma das classificações, e de outras, são contínuas.

Nesse sentido, Woodward declara que “identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença” (WOODWARD, 2014, p. 40). Segundo a autora, sistemas *simbólicos* de representação⁸⁸ atuam para demarcar tais diferenciações, assim como a exclusão *social* age no aspecto material e econômico, mantendo poder a quem se aproveita da desigualdade⁸⁹. Portanto, “a identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença” (WOODWARD, 2014, p. 40).

Mediante isto, do ponto de vista do acesso e da presença de estudantes de graduação dentro da universidade, acompanhado da múltipla variedade de características e histórias de vida possíveis de serem identificadas nos corredores acadêmicos, é possível visualizar um perfil dos alunos matriculados na UFES? As fontes documentais (dados de matrículas) coletadas junto à um departamento da Prograd indicam que sim. Contudo, é possível visualizar que a pluralidade de características que podem identificar os alunos de graduação do ensino superior brasileiro, neste caso especial, os alunos da UFES, varia pouco⁹⁰.

⁸⁸Na história da filosofia ocidental, a ideia de representação está ligada à busca de formas apropriadas de tornar o “real” presente – de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação (SILVA, 2014, p. 90).

⁸⁹No modo de produção capitalista, para que um grupo obtenha ganhos econômicos através da produção de mercadorias, outro, automaticamente, é prejudicado. Nessa relação de desequilíbrio, Marx declara que a “força de trabalho é aí comprada não para satisfazer, mediante seu serviço ou seu produto, às necessidades pessoais do comprador. Sua finalidade é a valorização de seu capital, produção de mercadorias que contenham mais trabalho do que ele paga, portanto, que contenham uma parcela de valor que nada lhe custa e que, ainda assim, é realizada pela venda de mercadorias. Produção de mais-valia ou geração de excedente é a lei absoluta desse modo de produção” (MARX, 1983, p. 251).

⁹⁰Os dados que indicam o perfil dos alunos de graduação da UFES, sobretudo no aspecto étnico-racial, dos últimos anos são apresentados no quarto capítulo desta dissertação, cabe apenas adiantar que um dos aspectos onde há pouca variação na composição dos alunos ingressantes do período considerado (2006-2017) é o de estado civil. Isto é, a grande maioria dos graduandos ingressou na UFES na condição de solteiro (a).

Neste caminho, é significativo o entendimento de Woodward (2014) sobre o que é a diferença. Segundo ela, “a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições [...], no qual as identidades são construídas por meio de uma clara oposição entre ‘nós’ e ‘eles’” (2014, p. 42). Assim, a relação entre os candidatos que ingressam na UFES pela ampla concorrência e os candidatos que ingressam pela reserva de vagas, pode ser caracterizada pela identificação e diferenciação baseada em “nós” e “eles”.

Ao empregar a relação do “forasteiro” para com o “habitante local”, Woodward (2014) estabelece uma equação que é também transportada ao vivenciado na reserva de vagas da UFES. A autora afirma que “a produção da identidade do ‘forasteiro’ tem como referência a identidade do ‘habitante local’. [Assim] uma identidade é sempre produzida em relação a uma outra” (2014, p. 47). Por esse ângulo, é interessante perceber que só é possível considerar que os optantes pela reserva de vagas são os “diferentes”, se admitir-se que haja o domínio “natural” das vagas ocupadas por candidatos da ampla concorrência. Nesse sentido, pode-se concluir que o raciocínio argumentativo que concebe cotistas como “ladrões” de vagas de candidatos melhores preparados meritocraticamente, é fruto da compreensão de que uns têm o controle legítimo das vagas nas instituições federais de ensino, haja vista que só é vítima de furto aquele que tem a propriedade reconhecida de algo.

Igualmente relevante é a posição de Tomaz Tadeu da Silva (2014) que no texto “*A produção social da identidade e da diferença*” elabora considerações pertinentes ao objeto de estudo aqui tratado: as cotas para negros. O autor não realiza tais conexões de maneira direta, nem sequer menciona a expressão “cotas”, contudo apresenta elementos necessários para instrumentalizar a abordagem da reserva de vagas etnicamente referenciadas.

Silva (2014) compreende a identidade como “aquilo que é, como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente” (p. 74). Assim como Woodward (2014), Silva entende que a identidade está ligada e é dependente da diferença, sendo ambas inseparáveis.

No entanto, ao invés de adotar a identidade como primeiro marcador de classificação, Silva compreende que é a diferença que permite a afirmação daquilo que somos. Diz o autor que geralmente considera-se a diferença como um produto derivado da identidade. Nesse sentido, “[...] a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos (SILVA, 2014, 76).

Por sua vez, na perspectiva que venho tentando desenvolver, identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas. Numa visão mais radical, entretanto, seria possível dizer que, contrariamente à primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como um resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual *tanto* a identidade *quanto* a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas (SILVA, 2014, p. 76, grifos do autor).

Para Silva (2014), a produção da identidade e da diferença é resultado de atos linguísticos, quer dizer, efeito das relações entre os seres humanos. Não são frutos do meio natural, “são criações sociais e culturais” (p. 76). Por esta ótica, o autor indica que “a língua não passa de um sistema de diferenças” (p. 77).

É apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais. A definição da identidade brasileira, por exemplo, é o resultado da criação de variados e complexos atos linguísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades nacionais (SILVA, 2014, p. 77)

Da mesma maneira em que se assume o pertencimento a determinado grupo de indivíduos, estando esse grupo inserido numa realidade nacional, social, política e econômica determinada, o processo de produção da identidade e da diferença está condicionado pela gramática compartilhada por certa população. Neste caminho, Silva (2014) declara que

A identidade “ser brasileiro” não pode [...] ser compreendida fora de um processo de produção simbólica e discursiva, em que o “ser brasileiro” não tem nenhum referente natural ou fixo, não é um absoluto que exista anteriormente à linguagem e fora dela. Ela só tem sentido em relação com uma cadeia de significação formada por outras identidades nacionais que, por sua vez, tampouco são fixas, naturais ou predeterminadas. Em suma, a identidade e a diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem (SILVA, 2014, p. 80)

Nesta perspectiva teórica dos autores, é com base na fixação normativa de uma identidade que é instituído o pertencimento e estranhamento com relação às identidades. Por isso, a classificação idenitária de raça/etnia (amarelo, branco, indígena, pardo e preto) utilizado na reserva de vagas, é apenas expressão das classificações já utilizadas e empregadas nas relações sócio-raciais. Contudo, é através do estabelecimento de uma nota mínima de exigência utilizado na seleção dos estudantes de graduação, que se realiza pela prova de conhecimentos, que é aplicada a avaliação daqueles estudantes classificados como aptos ou não para ingressar na UFES. Ou seja, é antes a prova de aferição de capacidades mínimas que que possibilita de fato a entrada pela reserva de vagas na UFES do que o próprio pertencimento a determinada raça/etnia. Demonstrando assim que há, no caso da UFES, sobretudo um critério técnico-teórico que condiciona a entrada nos cursos de graduação.

No entanto, não coincidentemente, o acesso às vagas universitárias, também segue um padrão classificatório de identidades e diferenças que as relações sócio-raciais produzem. Como indica Silva (2014), isto ocorre porque

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora (SILVA, 2014, p. 82).

Afirmando que “fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e diferenças” (2014, p. 83), Silva considera que “normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2014, p. 83), atribuindo características positivas a uma identidade, e automaticamente relegando a outras uma imagem negativa. Dessa forma, a superioridade conferida a uma determinada identidade, a retira da concepção de relação social e a coloca numa posição de “identidade normal”. Acerca disso, Silva (2014) é contundente ao declarar que

A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas

simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, “étnica” é a música ou a comida dos outros países (SILVA, 2014, p. 83, itálicos do autor).

Por sua vez, Antônio Flávio Pierucci (1990), alerta para a utilização do termo “diferença” em estudos de orientação crítica. Para ele “[...] a certeza de que os seres humanos não são iguais porque não nascem iguais e, portanto, não podem ser tratados como iguais, quem primeiro [...] professou e apregou nos tempos modernos foi a direita⁹¹” (PIERUCCI, 1990, p. 9).

Pierucci declara ainda que “o racismo não é primeiro rejeição da diferença, mas obsessão com a diferença, seja ela constatável, ou apenas suposta, imaginada, atribuída” (PIERUCCI, 1990, p. 9). Tal “obsessão com a diferença” é melhor compreendida após a verificação de que só é assumido como diferente, ou estranho, aquele com quem não é visualizado nenhum traço de similaridade. Como afirma Slavoj Žižek, “um inimigo é alguém cuja história não se ouviu” (Žižek, 2014, p. 49).

O destaque a essa compreensão de Pierucci (1990), é relevante para a abordagem deste estudo pois existem posições contrárias à utilização de cotas para negros que têm por argumento básico o fato de que somos naturalmente diferentes uns dos outros, o que, na argumentação dos contrários às cotas com recorte racial, deveria impedir que um grupo fosse favorecido em detrimento de outros. Tal raciocínio é melhor compreendido quando Pierucci afirma que “a rejeição da diferença vem depois da afirmação enfática da diferença” (1990, p. 9). Isto quer dizer que primeiro se faz a demarcação ou o destaque de um traço, atributo ou sinal diferente do *outro* para em seguida efetuar uma atitude discriminatória baseada em certa característica de diferenciação.

⁹¹No texto as “Ciladas da diferença” o autor apresenta uma oposição que considera as posições políticas denominadas de “de direita” x “de esquerda”, referindo-se a pautas que também podem ser polarizadas entre “conservadores x progressistas, como é o caso das cotas para negros como forma de acesso ao ensino superior. Assim, utilizarei as expressões “conservadores x progressistas” substituindo a noção de “direita x esquerda” empregada por Pierucci, já que o posicionamento favorável e contrário às cotas é mais comumente rivalizado ideologicamente, especialmente em debates acadêmicos, entre conservadores e progressistas do que entre “direitistas x esquerdistas”. Então, para “o indivíduo de esquerda” leia-se de orientação crítica. Isso porque é comum situar favoráveis às cotas para negros como progressistas e contrários como conservadores. Isso não impede que sejam encontrados posicionamentos dissonantes dentro de cada vertente ideológica.

Assim, para Pierucci, “a posição do indivíduo de esquerda que adere ao charme da diferença é complicada, posto que para a esquerda não pode[ria] haver escolha entre a igualdade e a diferença, como escolha há e sempre houve para a direita” (1990, p. 11). Pierucci possui tal compreensão por entender que “a focalização da diferença acaba roubando perigosamente a cena da igualdade” (PIERUCCI, 1990, p. 15). A escolha e apresentação das contribuições deste autor com esta abordagem aqui, dá-se para sugerir exatamente o inverso, ou seja, que a focalização da diferença, constatadas as discriminações vivenciadas por negros no Brasil, é justificada pelo interesse de alcançar a igualdade. E Pierucci chega mesmo a relativizar indicando que “se é para alguém de esquerda abraçar a diferença, que o faça sem abrir mão da igualdade” (1990, p. 11)⁹².

Assim, a declaração genérica de que “somos todos iguais” não encontra justificção quando se ressalta primeiro as diferenças. E essas diferenças são requeridas, no caso de aplicação das cotas para negros, como **resultado** das diferenças presentes no cotidiano, não o contrário. Ou seja, não se direcionam políticas de ação afirmativa a determinados grupos porque existem características que os diferenciam, mas, porque algumas características que os diferenciam levam outros grupos a discriminá-los, é que se implementam ações afirmativas.

Nesse sentido, após buscar compreender como as características de classificação de identidades e diferenças é produzida nas relações sócio-raciais, é imprescindível considerar e aceitar o critério da raça/etnia como importante no uso da reserva de vagas da UFES por, pelo menos, duas razões.

A primeira tem a ver com o próprio debate acerca das ações afirmativas, que em geral apoia-se seja em que sociedade for, em experiências onde grupos socialmente

⁹²A ressalva que o autor empreende, ao indicar que a defesa das diferenças primeiramente partiu de posicionamentos conservadores na história moderna, tem de fato pertinência. Especialmente ao verificarmos, ainda hoje, os argumentos dos que são contrários às ações afirmativas para negros. O receio de Pierucci é ver “a corda partindo do lado mais fraco” (1990, p. 16). Ou seja, reforçar o discurso de manutenção de privilégios de uma minoria, como se escolher uma característica de diferenciação para o direcionamento de uma política afirmativa fosse, conseqüentemente, produzir uma elite econômica dominante. Contudo, além deste ser um receio demasiadamente temerário, é fato que as leis 12.788/10 (Estatuto da Igualdade Racial), 12.711/12 (Lei de cotas) e 12.799/14 (Lei de cotas no serviço público) não estão mais em processo de discussão para posterior aprovação, elas já são realidade no Brasil, é preciso minimamente efetivá-las.

vulnerabilizados, oprimidos e discriminados têm a reprodução da vida impedida por questões de pertencimento a um grupo, baseada por uma identificação/diferenciação (raça/etnia, casta, religião etc.). Ou seja, algumas características levaram grupos a serem historicamente discriminados. A efetividade de tais fatores aparece com maior ou menor incidência em determinados momentos e lugares, contudo, mantêm-se certa regularidade nas dificuldades de reprodução da vida entre alguns grupos e/ou sujeitos.

A segunda razão é que as identidades e diferenças de raça/etnia/cor na história do Brasil influenciam de forma decisiva nas relações sociais. As compreensões acerca do lugar inferior que negros deveriam ocupar por serem de raça inferior, expressam um pouco dessas relações. A razão da escolha deste critério identificador e diferenciador para a reserva de vagas da UFES, bem como a compreensão dos conceitos de “raça/etnia” é fundamental de ser apresentada. Mas antes disso, é fundamental demarcar previamente que o cotidiano acadêmico demonstra que há uma considerável representatividade de determinadas identidades/diferenças em detrimento de outras.

Isto quer dizer que, existe, ou existiu historicamente, certa predominância de algumas características de identificação dos alunos ingressantes nos cursos de graduação da UFES: alunos jovens (entre 18 a 24 anos), de classe média ou alta e brancos. Considerando a hipótese desta descrição ser considerada verdadeira – o que é possível empiricamente –, considero que é mais do que justificável adicionar outras características de identificação/diferenciação nesta realidade. Ou seja, a possibilidade de encontrar, com o uso da reserva de vagas etnicamente referenciadas, alunos jovens ou não, com um perfil de renda multifacetado e composto por uma pluralidade de raças/etnias.

Assim, considerar a perspectiva racial como critério demarcador para o uso da reserva de vagas na seleção aos cursos de graduação é coerente por ser constatável a pouca presença de alunos da raça/etnia negra UFES, considerando a parcela da população negra existente na realidade. O mesmo não ocorre, por exemplo, com a característica de gênero, tendo em vista certo equilíbrio no acesso de graduandos do sexo feminino e masculino.

Dessa forma, é possível apontar que, existe um critério identificador/diferenciador na reserva de vagas utilizada pela UFES, em decorrência da perceptível discriminação racial que as pessoas negras vivenciam no seio da sociedade, e inclusive no contexto acadêmico. As contribuições de autores (FERNANDES, 1978, 2017; IANNI, 1987; MOURA, 1994) que apresentam a realidade de desigualdade racial histórica e estrutural presente na realidade brasileira são relevantes nesse sentido. O que em larga medida, justifica o uso de tal critério identificador/diferenciado para um acesso diferenciado às vagas de graduação da UFES. Aliás, problematizar quais características de identificação/diferenciação produzem maiores casos de discriminação e opressão no contexto das relações sócio-raciais é outra maneira de se avaliar e se perceber quais critérios são mais justificáveis para serem considerados.

Portanto, considerando a importância das problematizações empreendidas até aqui – indicando que todos têm identidades e diferenças ao mesmo tempo, é conveniente apresentar uma abordagem conceitual acerca das categorias “raça” e “etnia”. Especialmente por serem tais termos, entre outros, os utilizados para classificar e identificar os alunos ingressantes nos dados de matrículas da UFES.

1.4 OS CONCEITOS TRANSPORTADOS E CONSTRUÍDOS DE “RAÇA” E “ETNIA”

O entendimento de quem é branco, mestiço ou negro no Brasil é por vezes polêmico. De maneira geral, tal entendimento passa pelos estudos das categorias “raça” e “etnia”, em que antropólogos e sociólogos, em larga medida, se empenharam em pesquisar a partir do fim do século XIX e início do século XX. Se é muito bom possuir o entendimento de incontáveis definições e conceitos, elaborar definições e conceitos pode não ser tão simples. Por isso Kosik (1976) afirma que “a ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato” (KOSIK, 1976, p. 36).

Nilma Lino Gomes (2005), destaca que é mediante a situação em que é requerida ou questionada qual o pertencimento de uma “raça” que o estabelecimento de consensos ou preconceitos são formados. Diz a autora:

Na realidade, quando alguém pergunta: *qual é a sua raça?* nem sempre recebe como resposta uma reação positiva da outra pessoa. Alguns ficam desconcertados, outros não sabem o que responder, alguns acham que é uma piada e outros reagem com agressividade.

Nem sempre a reação é positiva e a pessoa questionada nem sempre responde imediatamente. Além disso, no campo complexo das relações entre negros e brancos estabelecidas em nosso país, dependeremos do contexto em que tal pergunta é feita. Ela poderá ser realizada por um recenseador do IBGE; como forma de “piadinha racista”; com um sentido político, dentre tantas outras maneiras. A forma como recebemos e reagimos a essa pergunta dependerá, sobretudo, da maneira, da compreensão, da leitura e da construção da identidade étnico/racial do sujeito que é questionado (GOMES, 2005, p. 44-45).

No contexto do modelo de cotas implementado pela UFES, a partir da lei 12.711/12, compreender de forma teórica e prática a concepção e usos de tais categorias tem grande importância, tendo em vista a utilização do recorte racial na reserva de vagas implementadas, utilização materializada no documento de auto declaração de identidade étnico-racial, conforme é possível ver no Anexo A.

Contudo, nas fontes documentais da DRCA/PROGRAD – onde estão as informações dos dados de matrículas dos alunos ingressantes - consta apenas o termo “etnia” na coluna que se refere a esta forma de identificação/diferenciação, onde é possível visualizar “Amarelo”, “Branco”, “Indígena”, “Não Informado”, “Parda” e “Preta”. Nesse sentido, seria o termo “raça” inadequado para identificar os alunos ingressantes na UFES, especialmente os optantes pela reserva de vagas étnico-racial? Apenas o emprego da palavra “etnia” produz alguma mudança com relação à isto? Nesta seção, além de tentar problematizar tais questões, procuro apresentar as contribuições teóricas de alguns autores com reconhecido acúmulo sobre o assunto.

Segundo Kabengele Munanga (2006), a diferenciação dos seres vivos no campo científico, começou a ser empreendida pela Botânica e pela Zoologia ainda no século XVIII⁹³. Para o autor, “os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido” (2006, p. 2). Acerca da classificação, Munanga (2010) declara que classificar é uma atividade cognitiva que

⁹³Para o autor, “etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Foi neste sentido que o naturalista sueco, Carl Von Linné conhecido em Português como Lineu (1707-1778), o usou para classificar as plantas em 24 raças ou classes, classificação hoje inteiramente abandonada” (MUNANGA, 2006, p, 1).

começa já na infância, onde as crianças classificam os brinquedos ou outros objetos considerando os critérios de semelhanças e diferenças.

Na vida de estudiosos, pesquisadores e cientistas, a construção das tipologias ou classificações auxiliam na operacionalização do pensamento e da análise. É uma maneira de colocar ordem na desordem para facilitar a busca da compreensão. Imagine-se como seria difícil encontrar um livro numa grande biblioteca, sem a classificação por autores e assuntos. Com essa preocupação de facilitar a busca e a compreensão, o ser humano desde que começou a observar os fenômenos e outros seres da natureza, tem buscado classificá-los (MUNANGA, 2010, p. 183-184).

Assim, Munanga (2010) salienta que em meados do século XV, quando os navegadores europeus conheceram “povos fisicamente diferentes deles, isto é, os ameríndios, os africanos, os “primitivos” da Oceania, entre outros, colocou-se a questão de saber se esses recém descobertos eram bestas ou seres humanos como os europeus” (MUNANGA, 2010, p. 182). De forma que, inserida nos estudos da natureza, as categorizações e classificações contribuíam para identificar a variedade dos seres vivos. Contudo, mais do que isso, para John Rex (1988),

O consenso de opinião entre os biólogos parece ser que, embora as populações do mundo possam ser classificadas em termos de algumas características físicas – desde que se reconheça que mesmo para essas características existe uma considerável amplitude e coincidências estatísticas -, não existe evidência de características mentais associadas a estas características (REX, 1988, 32).

É bem verdade que essas categorizações resultaram - e resultam ainda hoje - em diversas incompreensões e equivocadas aplicações do termo “raça”, como é possível ver adiante. Nesse sentido, o interesse da parte dos biólogos de identificar e classificar os seres humanos, serviu posteriormente a outros objetivos: foi transportado para estudos sociológicos e, conseqüentemente, para as relações sociais. Dessa forma, “a exemplo das classificações feitas em zoologia e em botânica, a antropologia física, uma nova disciplina que nasceu no século XVIII, tentou classificar a diversidade compondo a espécie humana em apenas algumas categorias batizadas ‘raças’” (MUNANGA, 2010, p. 184).

A preocupação de Munanga (2006, 2010) em apresentar a origem do uso da categoria “raça” leva a pensar: o que torna os seres humanos uma espécie de semelhantes? O autor responde que

Somos espécie humana porque formamos um conjunto de seres, homens e mulheres capazes de constituir casais fecundos, isto é, capazes de procriar, de gerar outros machos e outras fêmeas. Sem a classificação, não é possível falar de milhões de espécies de animais do universo conhecido. Apenas, no seio da espécie homo-sapiens (homo sábio), a que pertencemos, somos hoje cerca de 6 bilhões de indivíduos. Nessa enorme diversidade humana que somos, da mesma maneira que distinguimos o babuíno do orangotango, não podemos confundir o chinês com o pigmeu da África, o norueguês com o senegalês, etc. (MUNANGA, 2006, p. 3).

Portanto, Munanga (2006) afirma que “em qualquer operação de classificação, é preciso primeiramente estabelecer alguns critérios objetivos com base na diferença e semelhança” (2006, p. 3), o que ocasionou a caracterização das “três raças”, tendo em vista que a tonalidade da cor da pele foi estabelecida como o critério “fundamental e divisor de águas entre as chamadas raças. [...] A espécie humana ficou dividida em três raças estancas que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela” (MUNANGA, 2006, p. 3).

Para Guimarães (2012) o aspecto da cor da pele foi ao longo do tempo assumido em diferentes regiões de maneiras diferentes, pois “o simbolismo das cores (...) não era o mesmo em todas as partes do mundo” (GUIMARÃES, 2012, p. 12). Aliada a quantidade de melanina contida na pele - quantidade esta que os estudiosos da genética humana, biologia molecular e bioquímica dizem ser as definidoras da cor da pele dos seres humanos -, outros marcadores físicos faziam parte da configuração das ditas diferentes “raças humanas”.

No século XIX, acrescentou-se ao critério da cor outros critérios morfológicos como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial, etc. para aperfeiçoar a classificação. O crânio alongado, dito dolicocefalo, por exemplo, era tido como característica dos brancos “nórdicos”, enquanto o crânio arredondado, braquicefalo, era considerado como característica física dos negros e amarelos (MUNANGA, 2006, p. 4).

As formulações biológicas de categorização dos seres humanos por características físicas de identificação, possibilitou uma multiplicidade de classificações e variedades de “raças”: “o cruzamento de todos os critérios possíveis (o critério da cor da pele, os critérios morfológicos e químicos) deu origem a dezenas de raças, sub-raças e sub-sub-raças” (MUNANGA, 2006, p. 4).

As pesquisas comparativas levaram também à conclusão de que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes a uma mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes a raças diferentes; um marcador genético característico de uma raça, pode, embora com menos incidência ser encontrado em outra raça. Assim, um senegalês pode, geneticamente, ser mais próximo de um norueguês e mais distante de um congolês, da mesma maneira que raros casos de anemia falciforme podem ser encontrados na Europa, etc (MUNANGA, 2006, p. 4).

Nesse sentido,

Combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram a conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito alias cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, **biológica e cientificamente, as raças não existem**” (MUNANGA, 2006, p. 4, grifos meus).

A constatação biológica desta “descoberta” impõe reflexos nas relações sociais de duas maneiras. A primeira consiste em questionar se realmente existem discriminações e diferenciações de pessoas negras, uma inferioridade com relação a pessoas brancas, tendo em vista que não existem diferentes raças. Pois, não seria esquizofrenia acadêmica falar em racismo se não existem “raças”? Tal questionamento indica que a abordagem conceitual de “raça” precisa ser complementada por uma compreensão sociológica.

O segundo reflexo, produzido da compreensão de que o *homo sapiens* constitui uma única raça - a raça humana -, impõe-se justamente sobre o fato de que existem diferenças genéticas entre os homens. Tais diferenças não conduzem à classificação destes em raças. “A invalidação científica do conceito de raça não significa que todos os indivíduos ou todas as populações sejam geneticamente semelhantes. Os patrimônios genéticos são diferentes, mas essas diferenças **não são suficientes** para classificá-las em raças” (MUNANGA, 2006, p. 5, grifos meus).

Para entender as reais necessidades de utilização de políticas de ação afirmativa no Brasil com vistas a alcançar as pessoas negras, é preciso identificar as diferenças na forma com que se trata grupos específicos ou “diferentes”. Com relação às pessoas

com deficiência⁹⁴, por exemplo, existe a adaptação dos espaços físicos para a melhor acessibilidade desses indivíduos. No caso dos negros e negras, a forma como são tratados aspectos comuns da vida (e de direito) de qualquer pessoa, como trabalho, lazer, educação e saúde, diferencia-se com relação aos demais. Como indicado a cima, tais diferenças têm a ver tanto com marcadores físicos quanto com as consequências depreciativas e discriminatórias que historicamente direcionaram-se a certos grupos e indivíduos. Permita-me o leitor reproduzir uma grande citação de Munanga (2006) que contribui para o melhor entendimento do assunto.

Se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. **Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais.** Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2006, p. 5, grifos meus).

Mesmo admitindo-se a inexistência de diferentes “raças” humanas, o emprego que o alastramento do termo ocasionou nos círculos sociais, resultou na constituição de uma escala de valores, uma espécie de hierarquia entre as “raças”, que em grande medida refletiu na incorporação, ideológica, de que certos grupos (raças) são superiores a outros. O termo “raça” constitui-se como um conceito não biológico carregado de ideologia. Munanga (2006) considera o termo “como uma construção social e uma categoria social de dominação e de exclusão” (p. 6).

De forma semelhante, Antônio Sérgio Guimarães indica que as características biológicas dos seres humanos foram tomadas como sinônimo de diferenciação moral,

⁹⁴Em 28 de dezembro de 2016 foi aprovada a lei nº 13.409/16 que altera a Lei nº 12.711/12 - para indicar sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

psicológica e intelectual entre os grupos com heranças genéticas diversificadas. Aliás, o autor pondera que mesmo atualmente não há unanimidade nas concepções biológicas de identificação dos homens. Ainda “há disputa sobre a existência ou não de raças humanas e a conveniência de se empregar a palavra ‘raças’ para designar populações humanas. Prevalece, entretanto, a opinião de que não existem raças humanas e que formamos todos uma única raça” (GUIMARÃES, 2012, p. 20).

Para Guimarães (2012), o estudo das relações raciais, travado especialmente no campo sociológico, historicamente esteve pautado pela dualidade “negro x branco”. Declara o autor que “o preconceito de cor ou de raça tem geralmente como alvo o ‘negro’, o ‘preto’, o ‘amarelo’, o ‘pardo’, ou o ‘vermelho’ (pele vermelha), [mas] dificilmente o branco” (GUIMARÃES, 2012, p. 11). Por conseguinte, alguns teriam a compreensão de que “a dualidade primária é branco/preto, claro/escuro, dia/noite; que em toda parte, em todos os tempos, o branco sempre simbolizou as virtudes e o bem, enquanto o negro significou o seu contrário – o sinistro, o mal, os defeitos” (GUIMARÃES, 2012, p. 11). Guimarães completa que “o termo ‘negro’ é considerado pejorativo e ofensivo, evitado nas relações interpessoais, não sendo reivindicado pelos ‘homens de cor’ (2012, p. 25).

Neste aspecto, Guimarães (2012) apresenta as contribuições do estudo de Marvin Harris (1964)⁹⁵ elaborado no estado da Bahia. Tendo por orientação o contexto histórico de acirramento das relações raciais nos Estados Unidos, Harris compreende que a experiência que denominara “Hipodecendência” era vivida no país norte-americano, mas talvez não o fosse no Brasil.

[...] Ao contrário do que se passava nos Estados Unidos, não havia regra de descendência racial no Brasil: ou seja, os filhos não herdavam o mesmo *status* racial dos pais. Nos Estados Unidos, havia uma regra: os filhos herdavam o status racial do progenitor de menos prestígio, isto é, filhos de casamento mistos eram classificados segundo o *status* do cônjuge de posição racial inferior. Regra que Harris batizou de hipodecendência. No Brasil, entretanto, a cor dos filhos era definida socialmente de modo individual e independente dos pais, podendo um pai preto, por exemplo, gerar um filho branco ou moreno, caso este apresentasse fenótipos brancos. Ou seja, no Brasil, eram a aparência física, as marcas fisionômicas e socioculturais que contavam na classificação de cor, e não a origem ou a descendência. Para Harris, seguindo outros antropólogos que o precederam, os grupos de cor brasileiros não formavam uma ‘raça’ propriamente dita, posto que a

⁹⁵HARRIS, Marvin. Racial identity in Brazil. **Luso-Brazilian Review**, v.1, n.2, 1964, p. 21-8.

ideia de hereditariedade estava ausente desses grupos, mas apenas uma ‘classe’, ou seja, um grupo socialmente aberto (ao qual o indivíduo não pertence por nascença), ainda que formado a partir de marcas atribuídas e não totalmente adquiridas. Um grupo de cor, mas não de raça; uma classe, mas não uma raça (HARRIS *apud* GUIMARÃES, 2012, p. 36).

Desta forma, como destacam Kabengele Munanga e Antonio Sérgio Guimarães, a atribuição semântica da palavra “raça” teve sua origem atrelada aos estudos da biologia – que concebia a classificação dos seres humanos tal como empreendia-se a classificação dos animais, o que gerou a hierarquização entre as raças (MUNANGA, 2006, 2010; GUIMARÃES, 2009, 2012). Posteriormente, a concepção genética do termo foi transportada para as pesquisas antropológicas e sociológicas, o que reforçou os preconceitos⁹⁶ e discriminações com os grupos identificados como inferiores no padrão valorativo das categorizações por caracteres físicos. Com o progresso científico compreendeu-se que biologicamente a transferência e aplicação do uso da categoria em sua orientação genética estava inadequado (MUNANGA, 2006; GUIMARÃES, 2002, 2009, 2012). Retomando a fala de Munanga, “biológica e cientificamente, as raças não existem” (2006, p. 5).

A partir do início do século XX, com os estudos de variados pesquisadores⁹⁷ no Brasil, passou-se a conceber o termo “raça” como uma expressão utilizável dada sua conotação histórica, mas que sobretudo foi estabelecida e compreendida como uma construção social. Guimarães considera que

As pesquisas etnográficas dos anos 1950, no Brasil, preferiam falar de ‘raças sociais’ em vez de ‘raças históricas’. Tal terminologia assenta-se num fato incontestável: se a ideia de raças humanas não tem realidade empírica, ou seja, se as raças não existem na natureza, mas continuam a habitar o imaginário de muitas sociedades humanas, é porque, longe de serem simples superstições exorcizáveis pelo esclarecimento, **são construções sociais**, que têm função e realidade sociais. Assim sendo, os critérios pelos quais as raças são percebidas mudam de

⁹⁶Guimarães (2012), em seu livro “*Preconceito racial – modos, temas e tempos*” apresenta suas compreensões de como a tradição da psicologia social empreendeu estudos referentes ao preconceito racial, indicando as considerações da pesquisa de Gordon Allport, *The nature of prejudice* (1954) [A natureza do preconceito], onde o autor destaca a diferença entre “preconceito” e “prejulgamento”. Guimarães destaca que para Allport os prejulgamentos são impressões iniciais sobre algo ou alguém, que tendem a serem modificadas com o conhecimento real dos fatos; de maneira oposta Allport indica que os preconceitos se mantêm “ainda quando confrontados com o conhecimento correto dos fatos” (GUIMARÃES, 2012, p. 48) Para Allport “o preconceito étnico é uma antipatia baseada em uma generalização errônea e inflexível” (Allport *apud* Guimarães, 2012, p. 48).

⁹⁷Vale citar os estudos de Arthur Ramos, *O Negro na Civilização Brasileira* (1956); Edison Carneiro (org.), *Antologia do Negro Brasileiro* (1950); Guerreiro Ramos, *Cartilha Brasileira do Aprendiz de Sociólogo* (1954); e Clóvis Moura, *Brasil: As Raízes do Protesto Negro* (1983), além de outros.

sociedade para sociedade, e até mesmo de época para época” (GUIMARÃES, 2012, p. 35, grifos meus).

Assim, o autor se propõe a apresentar uma conceituação para o termo, que durante séculos vem interferindo nas relações sociais de variados grupos e de diferentes sociedades. Para Guimarães (2009),

“Raça” é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de “raça” permite - ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos -, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 2009, p. 11).

O esforço por indicar o contexto de surgimento e utilização do termo que há tanto contribui para segregar mais do que unir, pauta-se pela importância de situar tal abordagem na compreensão dos parâmetros necessários à implementação das cotas na perspectiva racial na UFES.

Não tenho diminuído o impulso por demarcar o direcionamento dos critérios, daqueles que deveriam concorrer a tal reserva, pelos aspectos fisionômicos. Por vezes sou levado a pensar que bastaria direcionar o olhar para os candidatos para definir aqueles que deveriam ter o direito de concorrer a tais reservas. Nesse sentido, pesam na trajetória de uma pessoa que se auto reconhece como negra, situações onde aspectos como o cabelo, a tonalidade da pele, roupas utilizadas etc. interferem no tratamento recebido em algum espaço.

Por esse motivo, ao referir-se a categoria “raça”, Guimarães (2002) esboça uma distinção pertinente para o uso desta expressão. A concepção da categoria pode ser distinguida pelo uso no “mundo real” ou no “mundo social”. Para o autor, dispensa-se a aplicação do termo “raça” no “mundo real” já que na concepção biológica só existe uma raça, a humana. No “mundo social”, ou melhor dizendo, nas relações sociais, pelo contrário, a aplicação de tal categoria ainda se faz necessária porque “‘raça’, neste contexto, é uma ferramenta analítica que permite ao sociólogo inferir a

permanência da ideia de “raça” disfarçada [...]” (GUIMARÃES, 2002, p. 54). Como declara Munanga (2006), “embora a raça não exista biologicamente, isto é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam” (p. 10). Desta forma,

“[...] uma vez estabelecidas pelas ciências a inexistência de raças humanas e a inexistência de hierarquias inatas entre os grupos humanos, durante um bom tempo, precisaremos ainda usar a palavra ‘raça’ de modo analítico, para compreender o significado de certas classificações sociais e de certas orientações de ação informadas pela ideia de raça” (GUIMARÃES, 2002, p. 53).

E Guimarães (2002) faz ainda um importante questionamento: “[...] quando, no mundo social, podemos, também, dispensar o conceito de raça?”

A resposta teórica parece ser bastante clara: primeiro, quando já não houver identidades raciais, ou seja, quando já não existirem grupos sociais que se identifiquem a partir de marcadores direta ou indiretamente derivados da ideia de raça; segundo, quando as desigualdades, as discriminações e as hierarquias sociais efetivamente não corresponderem a esses marcadores; terceiro, quando tais identidades e discriminações forem prescindíveis em termos tecnológicos, sociais e políticos, para a afirmação social dos grupos oprimidos (GUIMARÃES, 2002, p. 50).”

E como admitir que “as raças foram, pelos menos recentemente [...] abolidas do discurso erudito e popular [...], mas, ao mesmo tempo, cresceram as desigualdades e as queixas de discriminação atribuídas a cor” (GUIMARÃES, 2002, p. 51)? Tal questão entrelaça a discussão com o uso apenas do termo “etnia”, como mencionei a cima, nas fontes documentais dos dados de matrículas do DRCA/PROGRAD. Ou seja, ainda é pertinente empregar o uso do termo “raça”, como destacam os autores referenciados, considerando os resultados político-ideológicos da histórica correlação entre os caracteres físicos e aptidões morais ou intelectuais. Nesta direção, Gomes (2005) afirma que

Por mais que os questionamentos feitos pela antropologia ou outras ciências quanto ao uso do termo *raça* possam ser considerados como contribuições e avanços no estudo sobre relações entre negros e brancos no Brasil, quando se discute a situação do negro, a *raça* ainda é o termo mais usado nas conversas cotidianas, na mídia, nas conversas familiares. Por que será? Na realidade, é porque *raça* ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade (GOMES, 2005, p. 45).

O dilema presente nas nebulosas classificações de qual “raça” ou cor pertencer, e como caracterizar os grupos que compõe a variedade dessas categorizações, é

diretamente refletido na operacionalização do uso de cotas com recorte racial na UFES. Pela razão lógica e ético-política de que é necessário estabelecer parâmetros de identificação das pessoas que têm direito a concorrer a reserva de vagas.

Naturalmente, a classificação [de cor] pode-se derivar, em parte, da aparência física; mas também é derivada da posse de um ou mais dos outros critérios de posição social; por exemplo, realizações pessoais, ocupacionais ou educacionais, ou a acumulação de recursos econômicos (PIERSON *apud* GUIMARÃES, 2012, p. 36).

Sendo assim, vale a pena uma reflexão: considerando a configuração da reserva de vagas utilizada pela UFES, qual seja a de uma perspectiva social (voltado a egressos de escolas públicas), que pauta-se também por múltiplos critérios para identificação (inúmeros documentos que comprovem a renda familiar dos candidatos), assim como o rigor utilizado no acesso aos auxílios assistenciais que a universidade oferece aos graduandos, realizam-se críticas constantes com relação as características de seletividade e focalização dos critérios requeridos para pleitear os programas citados (cotas sociais e assistência estudantil). Assim, de forma ampla, recorrentemente critica-se a **forma** como é limitada a abrangência dos auxílios - concedidos após certo rigor burocrático - mas dificilmente questiona-se a **importância** de tais demandas. A mesma compreensão deve(ria) ser aplicada à reserva de vagas etnicamente referenciadas.

Pois, é compreensível que a dificuldade em aceitar os critérios para a efetivação da reserva de vagas de orientação racial, possa gerar críticas quanto à **forma** de como efetivar a reserva, mas não é coerente com as críticas construídas no sentido de deslegitimar sua importância.

Outro termo utilizado com frequência nos estudos das relações sócio-raciais, é o de “etnia”, que geralmente está vinculado ao termo “raça”, ora com a intenção de indicar uma expressão teoricamente mais adequada, ora para referir-se como palavras sinônimas, apesar de diferentes. Das diferentes atribuições que autores dão a um e ao outro conceito, por vezes invertendo seus significados como apresento à frente, é consenso pelo menos que o conceito de “etnia” não é perene (GOMES, 2005; MUNANGA, 2006).

De acordo com Munanga (2006), “sem dúvida, a etnia não é uma entidade estática” (2006, p. 14). Para Santos e outros (2010) “embora a categorização de indivíduos em raça e etnia seja amplamente utilizada, tanto em diagnóstico quanto na pesquisa científica, seus significados são frequentemente confundidos ou mesmo desconhecidos no meio acadêmico” (2010, p. 121). Segundo Poutignat e Streiff-Fenart (2011) “trata-se de ver o modo como, desde sua criação no início do século XIX, a noção de etnia se encontra mesclada a outras noções conexas, as de povo, de raça ou de nação, com as quais mantém relações ambíguas [...]” (2011, p. 33). Em outros termos, os autores declaram que “não se tem certeza de que as confusões inerentes à noção de etnia, e especialmente aquelas referentes à relação ambígua que ela mantém com a noção de raça, estejam realmente dissipadas” (2011, p. 41).

Para Munanga (2006), diferentemente do conteúdo de “raça” – que acredita ser morfológico -, a “etnia” sugere uma compreensão social, cultural, histórica e psicológica. Segundo o autor, “uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (MUNANGA, 2006, p. 12).

No estudo dos franceses Phillipe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart (2011), é apresentada uma análise histórica de aparecimentos de pesquisas sobre “etnicidade” nas ciências sociais americanas e europeias a partir da década de 1950. Ao mencionar o estudo de Sollors (1986)⁹⁸, os autores afirmam que “[...] o termo *ethnos* fazia referência aos povos bárbaros ou aos povos gregos não organizados segundo o modelo da Cidade-Estado, ao passo que o termo latino *ethnicus* designava, na tradição eclesiástica do século XIV, os pagãos em oposição aos cristãos” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 23, itálicos dos autores). Os franceses ainda ponderam que a expressão “étnico” foi historicamente utilizada para fazer referência às “pessoas ‘diferentes de nós mesmos’ e na medida em que somos todos diferentes de outras pessoas, ‘somos todos étnicos’”⁹⁹.

⁹⁸SOLLORS, W. **Beyond Ethnicity**: Constant and Descent in American Culture. New York, Oxford: Oxford University Press, 1986.

⁹⁹POUTIGNAT; STREIFF-FENART, op. cit., p. 23.

Em seguida, os autores apresentam os conceitos de Vacher de Lapouge (1896)¹⁰⁰, para quem “etnia” é um “[...] agrupamento formado a partir de laços, intelectuais, como a cultura ou a língua” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 34); de Max Weber (1971)¹⁰¹, que são

[...] grupos que alimentam uma crença subjetiva em uma comunidade de origem fundada nas semelhanças de aparência externa ou dos costumes, ou dos dois, ou nas lembranças da colonização ou da migração, de modo que esta crença torna-se importante para a propagação da comunalização, pouco importando que uma comunidade de sangue exista ou não objetivamente (WEBER *apud* POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 37).

E ainda a compreensão de Neuwirth (1969)¹⁰², que faz distinção entre relações raciais e relações étnicas. Para ele a expressão “racial” é mais carregada de emoções do que o termo “étnico”. Para reforçar tal argumento, Poutignat e Streiff-Fenart fazem referência a um quarto autor, Guillaumin, o qual considera que

[...] “etnia” nas ciências sociais francesas liga-se precisamente ao fato de permitir que se evite o mal-estar suscitado pela conotação biológica da palavra *raça*, o que absolutamente não a impede de acarretar implicitamente as mesmas definições [...]. O termo “etnia” não seria senão uma vã tentativa de fugir a uma outra forma de pensamento biologizante que se acha, de fato, restabelecida nas utilizações cotidianas, através de expressões como “problemas étnicos” ou “minorias étnicas” (GUILLAUMIN *apud* POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 42, grifos meus).

Essa mesma noção é compartilhada por Munanga (2006), que declara que alguns passam a substituir a expressão “raça” por “etnia” por imaginar-se uma “fala politicamente correta” (p. 12).

Essa substituição não muda nada à realidade do racismo, pois não [destrói] a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo. Ou seja, o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intato (MUNANGA, 2006, p. 12).

¹⁰⁰LAPOUGE, G. Vacher de. **Les sélections sociales**. Paris: Thorin et Fils, 1896.

¹⁰¹WEBER, Max. **Économie et société**. Paris: Plon, 1971 [1921].

¹⁰²NEUWIRTH, G. A weberian outline of a theory of community; its application to the “Dark Ghetto”. **The British Journal of Sociology**, v.20, n.2, p.148-63, 1969.

A decisão por assumir o aspecto da cor como suficiente para detectar qual é o grupo mais amplamente discriminado racialmente no Brasil, pode representar uma “pigmentocracia”, ao ser ressaltada em detrimento das abordagens de “raça” e “etnia”. Por isso, Munanga (2004) declara que “os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico”, complementado que “trata-se de uma decisão política” (MUNANGA, 2004, p. 52).

Assim, “[...] os conceitos de etnia, de identidade étnica ou cultural são de uso agradável para todos: racistas e anti-racistas. Constituem uma bandeira carregada para todos, embora cada um a manipule e a direcione de acordo com seus interesses” (MUNANGA, 2006, p. 12). Destacadas tais compreensões conceituais o autor afirma que “a questão é saber se todos têm consciência do conteúdo político dessas expressões e evitam cair no biologismo, pensando que os negros produzem cultura e identidade negras como as laranjeiras produzem laranjas e as mangueiras as mangas” (MUNANGA, 2006, p. 15).

As citações, considerações e reflexões apresentadas neste capítulo, objetivaram contribuir com a problematização de temas e conceitos presentes no rico, diverso e complexo campo teórico-científico das relações sócio-raciais. Temas e conceitos que não procuraram ser apresentados de maneira unívoca ou absoluta, pois a própria dinâmica de tais relações pode empreender mudanças e transformações - se não efetivamente estruturais – nas leituras de realidade dos pesquisadores. O mesmo pode-se dizer dos conceitos relacionados às políticas de ação afirmativa, em geral, e o tema das cotas em particular. Tendo em vista uma considerável variedade de definições e concepções sobre o assunto. As ações afirmativas, entendidas a partir de um contexto de desigualdades e discriminações constatadas na realidade brasileira, podem ser melhores aceitas e aplicadas, como destacam alguns autores no capítulo seguinte, onde apresento tais contribuições.

CAPÍTULO II – AÇÃO AFIRMATIVA E COTAS NO ACESSO ÀS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

[...] a despeito do processo histórico que produz desigualdades significativas e persistentes entre grupos humanos, essas desigualdades são necessariamente injustas. Essa é a conclusão obrigatória da premissa antirracista de que todos os grupos humanos têm em média as mesmas potencialidades e talentos. Se isso é verdade, então não há como justificar a continuidade histórica de desigualdades de oportunidades e de desempenho entre grupos. Qualquer grupo de pessoas que seja vítima sistemática da diminuição de suas oportunidades deve ser alvo de políticas de redistribuição.

João Feres Jr., Verônica Toste Daflon e Luiz Augusto Campos (2010, p.135)

Ação: palavra que geralmente denota energia, atitude e movimento. É comum encontrar em certas literaturas que abordam o estudo e atuação de movimentos sociais (DOMINGUES, 2007; GOHN, 2008, 2014; HARVEY et. al., 2012; MARICATO et. al., 2013), a compreensão de que determinado movimento social¹⁰³, seja da ordem ideológica que for, pauta-se por determinada forma de ação.

É de ação que trata este capítulo. Primeiro da ação de movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro brasileiro, que pautou a importância de ações afirmativas em favor da população negra no Brasil. Em seguida, na segunda seção, apreendendo alguns conceitos e primeiras experiências de aplicação de ações afirmativas no Brasil, com a posterior apresentação dos argumentos de favoráveis e contrários a utilização de ações afirmativas na perspectiva racial – expressos pelos manifestos pró e contra cotas elaborados em 2006 e 2008. Na terceira seção, apresento a lei 12.711/12, salientando a aprovação de documentos que dão suporte a regulamentação da legislação no Brasil e buscando compreender em que medida a aprovação da lei federal produziu rebatimentos na UFES.

¹⁰³De acordo com Gohn (2008), “um movimento social é sempre expressão de uma ação coletiva e decorre de uma luta sociopolítica, econômica ou cultural. Usualmente ele tem os seguintes elementos constituintes: demandas que configuram sua identidade; adversários e aliados; bases, lideranças e assessorias – que se organizam em articuladores e articulações e formam redes de mobilizações; práticas comunicativas diversas que vão da oralidade direta aos modernos recursos tecnológicos; projetos ou visões de mundo que dão suporte a suas demandas; e culturas próprias nas formas como sustentam e encaminham suas reivindicações” (GOHN, 2008, p. 14). Por esta ótica, é possível assumir de forma complementar a declaração de Gomes (2017), que diz que os movimentos sociais atuam como “protagonistas políticos da emancipação social e como verdadeiros faróis que brilham em tempos tenebrosos, mostrando o caminho para aqueles que lutam pela emancipação social e pela democracia (GOMES, 2017, p. 16).

Embora seja através da comprovação estatística - apresentada no capítulo posterior - que será possível visualizar quantitativamente a relevância do uso de cotas na perspectiva racial na UFES, é através do presente capítulo que será possível compreender a atuação fundamental do Movimento Negro em efetuar a afirmação política de uma política afirmativa em favor do maior ingresso de alunos (as) negros (as) na federal capixaba.

2.1 ATUAÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO EM BUSCA DE AÇÕES AFIRMATIVAS

*Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes
construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da
nossa sociedade.
[...] O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa
no Brasil.*

Nilma Lino Gomes (2017, p. 16, 21)

O desenvolvimento de relações e práticas discriminatórias, é marcado na história do Brasil por momentos de reconhecimento aos direitos do negro e também de constante violação de sua dignidade. Este percurso não é caracterizado pela linearidade e consequente aumento de conquistas, pois muitos dos avanços alcançados, inclusive no campo jurídico-institucional, ainda não puderam ser efetivados. Por isso, ainda é visível o teor de discriminação¹⁰⁴ presente em certas circunstâncias vivenciadas entre brasileiros.

Apesar disso, é a ação e interferência de sujeitos criticamente instruídos¹⁰⁵ - sejam eles pesquisadores, acadêmicos, militantes, trabalhadores e/ou cidadãos - que tem alterado o acesso aos direitos em favor de grupos discriminados, por vezes requerendo políticas, por vezes demandando reconhecimento e valorização cultural. Os movimentos sociais têm centralidade nessa relação de acirramentos políticos. No que tange às relações étnico-raciais, é o Movimento Negro que tem esse papel tensionador e protagonista. Tal protagonismo é, por vezes, esquecido ou mesmo

¹⁰⁴Segundo Everaldo Medeiros Dias (2017), a discriminação “é o ato de separar, de distinguir algo ou alguém, do meio em que se apresenta, em razão de suas peculiaridades. Dessa forma, em se tratando de tal prática entre seres humanos, a discriminação consiste na separação de homens ou mulheres em razão de peculiaridades que lhes são próprias” (DIAS, 2017, p. 83).

¹⁰⁵Utilizo a expressão “sujeitos criticamente instruídos” não num sentido de um grupo de vanguarda de determinado movimento social ou de lideranças, mas sim referindo-me aqueles que através de estudos e posicionamentos (pró e contra) acerca das ações afirmativas, estiveram ou ainda estão envolvidos no debate público sobre as cotas para negros no Brasil.

desprezado, mas é *papel do pesquisador lembrar à academia daquilo que ela quer esquecer*¹⁰⁶.

Conforme apresenta Nilma Lino Gomes (2017), “os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade”, tendo em vista que “muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos [...]” (GOMES, 2017, p. 16). No caso específico do Movimento Negro brasileiro, a autora destaca a atuação primordial de militantes negros e negras que levaram para variados espaços de discussão assuntos como

[...] racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico (GOMES, 2017, p. 17).

Além disso, para a educadora, o Movimento Negro foi e é responsável por realizar interpretações críticas sobre a temática racial do campo teórico-acadêmico para aqueles que historicamente estiveram distantes das universidades: a população negra e pobre. Nesse sentido, a autora entende “como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade” (GOMES, 2017, p. 23).

Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (GOMES, 2017, p. 24).

Tal atuação imprescindível da organização política de negros e negras no país não permite concluir que o Movimento Negro vivenciou, ou ainda vivencia, uma

¹⁰⁶Parafrazeando a afirmação do historiador Peter Burke, que diz que “a função do historiador é lembrar a sociedade daquilo que ela quer esquecer”.

homogeneidade de posições político-ideológicas. São ilustrativas as fases vivenciadas pelo Movimento Negro brasileiro, apresentadas por Petrônio Domingues (2007), onde é possível visualizar perspectivas diferenciadas na leitura de realidade empregada em certos períodos históricos, e por conseguinte, diferentes reivindicações pautadas, aliada a diferentes formas de ação.

Segundo Sales Augusto dos Santos (2015), a manifestação intitulada “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida”, ocorrida em 20 de novembro de 1995, “foi responsável por levar a discussão da questão racial brasileira, cada vez mais, para as fronteiras de atuação do Estado” (SANTOS, 2015, p. 31). De forma que, para o autor, “pode-se dizer, sem exageros, que a ‘Marcha Zumbi dos Palmares’ converteu-se em um divisor de águas no combate ao racismo” (SANTOS, 2015, p. 32).

De acordo com o autor, a reunião realizada por algumas lideranças de organizações do Movimento Negro - que organizaram a manifestação de novembro de 1995 em Brasília - com o então presidente da república Fernando Henrique Cardoso (FHC), pode sintetizar as “as altissonantes denúncias [da Marcha que] foram convertidas em um programa de ação entregue ao chefe de Estado brasileiro: o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que continha várias propostas de combate ao racismo” (SANTOS, 2015, p. 31). Assim, o autor destaca as propostas da área da educação, “em que havia tanto propostas de políticas universalistas como de ações valorizativas e de ações afirmativas” (SANTOS, 2015, p. 31):

a) Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, garantia de boa qualidade; b) Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; c) Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; d) Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras; e) Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo. Concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo grau (atuais ensinamentos fundamental e médio, respectivamente) e f) Desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à *universidade*

e às áreas de tecnologia de ponta (EXECUTIVA NACIONAL DA MARCHA ZUMBI, 1996 apud SANTOS, 2015, p. 31-32)¹⁰⁷.

Nesse sentido, enxerga-se a postura de organizações do Movimento Negro de não estabelecer uma oposição à defesa da melhoria do ensino público de qualidade e da necessidade de se utilizar políticas universalistas, como se o necessário fosse instituir o *tudo ou nada*. Pelo contrário, Santos (2015) indica a perspectiva de conjugar as medidas universalistas com *medidas valorizativas* da população negra. Desse modo, “essa arquitetura política dos projetos formulados no âmbito da educação atribui aos movimentos negros uma visão sistêmica ou global sobre o assunto” (SANTOS, 2015, p. 32).

Políticas de ação afirmativa, conjugadas com políticas valorizativas da população negra que, por sua vez, devem caminhar em paralelo com as políticas universalistas, são um dos trajetos possíveis para que as distâncias entre as populações branca, negra (preta e parda) e indígena, mormente no ensino superior, possam ser mais eficazmente eliminadas (SANTOS, 2015, p. 32).

A centralidade que a atuação do Movimento Negro passou a ter nas proposições e reivindicações de ações afirmativas foi fundamental para a conquista de legislações com perspectivas raciais. O reconhecimento por parte do Estado, no governo FHC, de que o racismo ainda é uma atitude presente na realidade brasileira, demonstrou o papel contestatório que o movimento desempenhou na década de 1990 (MOEHLECKE, 2002; SILVÉRIO, 2002; GOMES, 2005; PETRUCCELLI, 2010; SANTOS, 2015).

Com a promulgação da Constituição de 1988, estabeleceu-se um novo parâmetro na busca por direitos no Brasil, principalmente ao se perceber os princípios fundamentais. Nesta direção, o artigo 5º, diz que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988). Igualdade sentida, sobretudo, nos aspectos teóricos e formais. As reflexões de Gomes (2003) nesse sentido, indicam a justificação de utilizar-se as políticas de ação afirmativa voltadas ao alcance da população negra

¹⁰⁷No texto apresentado por Santos (2015), não se utiliza as letras de “a) a “f)” para descrever as propostas da Executiva Nacional da Marcha Zumbi. Utilizei o recurso da sequência das letras apenas para organizar o texto, contudo, mantive a fidelidade ao texto de Santos (2015).

baseada na necessidade de instituir-se também uma igualdade substancial, prática e real (GOMES, 2003).

A relação do movimento com o poder público levou a realização em 1996 dos seminários “Ações Afirmativas: estratégias anti-discrimatórias?” e “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos” (em julho), realizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA e pelo Ministério da Justiça respectivamente (MOEHLECKE, 2002, p. 207). A preparação para a “I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância” realizada em Durban, na África do Sul, também produziu experiências para o fortalecimento do debate brasileiro sobre as relações sócio-raciais.

No século XXI, a proximidade que o movimento passou a ter com instâncias governamentais, gerou a possibilidade de maior diálogo sobre a necessidade de promover políticas de igualdade racial.

No contexto da realidade capixaba, foi também o Movimento Negro organizado o responsável por levantar a pauta da utilização de cotas para negros no acesso à UFES. Conforme destaca Sérgio Pereira dos Santos (2016), “algumas instituições capixabas do movimento negro, já no final da década de 1970, articuladas aos movimentos negros nacionais, começam, de forma institucional e informal, a debater demandas de acesso ao ensino superior público na universidade” (SANTOS, 2016, p. 248). Santos (2016) complementa apontando que

No final da década de 1990, o Centro da Cultura Negra (Cecun) protocola na Ufes uma proposição de cotas para negros na universidade, além da criação de um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, que hoje já existe, como também da inclusão, nos currículos dos cursos, de disciplinas referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Portanto, essas evidências indicam que houve no Espírito Santo a reivindicação por implantação de políticas públicas comprometidas com a superação das desigualdades raciais no ensino superior, condizentes com a luta histórica do Movimento Negro Nacional em prol das chamadas políticas de Ações Afirmativas para os afro-brasileiros (SANTOS, 248-249).

No mesmo sentido, Gustavo Forde (2013) ressalta a atuação de militantes negros no Espírito Santo que através de reivindicações importantes - especialmente em prol do

acesso de alunos negros à educação de qualidade - tiveram protagonismo no Movimento Negro capixaba. Contudo, o autor salienta que mesmo com tanto ativismo, tal processo de reivindicações pode ser considerado “uma história ainda silenciada” (FORDE, 2013, p. 17). Assim, o autor indica que

[...] os movimentos negros no Espírito Santo vêm discutindo há vários anos a necessidade de um Programa de Ações Afirmativas, baseado em: reserva de cotas no ensino superior e no mercado de trabalho; políticas públicas específicas para a população negra nas áreas de saúde, educação, segurança pública, geração de renda etc; inclusão da história africana e afro-brasileira no currículo escolar; imagem positiva na mídia impressa e televisiva; direito à propriedade da terra aos remanescentes de quilombolas; e reparação/indenização aos descendentes de africanos escravizados no Brasil (FORDE, 2013, p. 17)

Nessa direção, Santos (2016) destaca a realização do seminário “Cotas para Negros nas Universidades Brasileiras”, ocorrido na UFES nos dias 13 e 14 de dezembro de 2004, onde um dos objetivos era constituir uma “Comissão Pró-Cotas da UFES”, que teria por objetivo acompanhar a implementação de políticas afirmativas na universidade. Ainda de acordo com Santos (2016), tal comissão fora “composta por representantes do Movimento Negro Capixaba, representantes da Ufes, segmentos estudantis, dos docentes e dos servidores técnico-administrativos e outras entidades da sociedade civil capixaba, como alguns partidos políticos de esquerda” (SANTOS, 2016, p. 250). Assim, a comissão criada, protocolou na UFES em agosto de 2005, um documento direcionado aos Conselhos Superiores da Universidade contendo uma proposta preliminar de cotas para o vestibular de 2006 (SANTOS, 2016). O autor indica que

Depois de muito debate, a proposta da Comissão Pró-Cotas da Ufes foi vencida em 2006, principalmente na pauta que reivindicava o corte étnico-racial. Após os embates acadêmicos, políticos e judiciais, a universidade adota no processo seletivo de 2008, por meio das Resoluções nº. 33/2007, nº. 31/2008, nº. 59/2008, nº. 23/2009 e nº. 25/2009, um sistema de reserva de vagas de 40% de cada curso para alunos que estudaram em escolas públicas (Ensino Fundamental e Médio) e possuem renda inferior ou igual a sete salários mínimos por família (SANTOS, 2016, p. 258).

Embora o atual modelo de cotas implementado pela UFES esteja baseado na lei 12.711/12, demarcando um recorte étnico-racial na reserva de vagas instituída – discussão que é melhor apresentada à frente – é imprescindível salientar que a proposição da comissão, constituída por integrantes do Movimento Negro capixaba

como bem destaca Santos (2016), reivindicava uma reserva de vagas para candidatos negros, não restringindo tal acesso pela vinda da escola pública. Como mencionado, tal proposição foi rejeitada e em 2008 passou a ser utilizada as cotas sociais.

De maneira mais específica e voltada a realidade universitária da UFES, tem fundamental importância para a efetivação, avaliação e, em certa medida, supervisão das cotas sistematizadas pela UFES, o Coletivo Negrada. Esta importância relaciona-se com as constantes ações do coletivo com vistas a problematizar a efetividade do racismo nas práticas, leituras de sala de aula e decisões universitárias. De forma que, além de realizar a tradicional recepção aos calouros cotistas no início de cada semestre letivo, o Coletivo também realiza atividades ligadas ao acesso ao conhecimento (grupos de estudo e seminário), sobretudo com relação à questão étnico-racial, ainda limitada nas grades curriculares de alguns cursos de graduação. Para além disso, o Coletivo Negrada também realiza o “CineNegrada”, atividade que realiza em parceria com o Cine Metrôpolis da UFES ou mesmo em instituições escolares de ensino fundamental e médio, debatendo temáticas envolvendo o racismo e as cotas dentro de escolas públicas da rede municipal e estadual. De acordo com a página virtual do Coletivo, o Negrada

[...] surge de uma necessidade de unir não só estudantes negros mas também todos aqueles que percebem a necessidade de discutir questões raciais que historicamente impediram a democratização racial no Brasil, em especial, acerca da inserção do negro na Universidade, local que tradicionalmente foi da classe média/alta, em sua maioria branca¹⁰⁸.

No ano de 2017, o Coletivo Negrada também organizou o “Seminário Sankofa: Aquilombar o chão da universidade”, em parceria com a “Frente Negra UFES”, o “Coletivo AMA” e o grupo de “Negras e Negros da Ciências Sociais”, que ocorreu entre os dias 20 e 25 de novembro, pondo em discussão e diálogo temas como espiritualidade, a representatividade negra na mídia, as cotas no acesso à UFES, além da organização de minicursos voltados à escrita e produção literária de negros e negras, bem como um espaço auto-organizado voltado a conversas sobre a afetividade.

¹⁰⁸Texto extraído da página do coletivo. Disponível em <<https://coletivonegrada.wordpress.com/sobre/>>. Acesso em 14 de junho de 2017.

Também foi realizado no seminário um “Cine-debate”, momento em que foi assistido o filme “Estrelas Além do tempo” (título original: *Hidden Figures*; direção de Teheodore Melfi, 2017) visando problematizar a inserção de negros e negras na condição de pesquisadores na área das ciências exatas. E em outro momento, numa das principais mesas do seminário, tendo como tema central o afroscentrismo, houve a participação do professor Dr. Renato Nogueira, que teve a oportunidade de apresentar suas reflexões na mesa que tinha por título: “Sankofa: Afroperspectiva para uma outra Universidade”.

Um dos acontecimentos de grande repercussão em que estudantes ligados ao Coletivo estiveram implicados, foi o “caso Malaguti”¹⁰⁹. A partir de tal acontecimento o Coletivo Negrada passou a requerer junto a administração da UFES uma postura que considerasse a instauração de ato administrativo contra o professor. Após ser afastado num primeiro momento e voltar a dar aulas na universidade posteriormente, em novembro de 2015, o professor foi demitido¹¹⁰. Contudo, após recurso, o professor do Departamento de Economia da UFES voltou às suas atividades como docente.

O Coletivo Negrada também foi um dos atores importantes na apresentação de denúncias de fraudes, no acesso de candidatos que ingressaram indevidamente em vagas de graduação da UFES através da reserva de vagas com recorte racial, como mencionado anteriormente nesta dissertação. Nesse sentido, é possível visualizar a relevância, importância e imprescindibilidade dos Movimentos Negros na realidade capixaba em prol da proposição, luta e defesa de utilização de políticas de ação afirmativa para a população negra (FORDE, 2013; SANTOS, 2016). De forma que torna-se visível a postura de tensionamento e reivindicação assumida por tais organizações. A atuação do Coletivo Negrada na realidade da UFES é exemplar nesse sentido.

¹⁰⁹De acordo com relatos, o professor Manoel Luiz Malaguti do Departamento de Economia da UFES, proferiu afirmações de caráter racista numa aula destinada a turma do 2º período do Curso de Ciências Sociais, afirmando numa discussão sobre cotas que “detestaria ser atendido por um médico ou advogado negro”.

¹¹⁰Apesar de negar que teria dito que “detestaria ser atendido por um médico negro” na aula em questão, Malaguti manteve o posicionamento de que se pudesse escolher entre ser atendido por um médico branco e um médico negro, preferiria o médico branco, justificando tal preferência em vista de “uma formação mais preciosa e mais cultivada” do profissional branco. Tal relato está disponível em <<http://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2015/11/ufes-demite-professor-malaguti-denunciado-por-racismo.html>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=gBSNDKC5yfU>>. Acesso em 31 de julho de 2018.

Assim, embora sejam as decisões estatais e governamentais que aprovelem as legislações afirmativas no Brasil, se pode afirmar, sem dúvidas, que são as organizações do Movimento Negro que são os atores de proposição e legitimação de tais demandas. Ajudando a desconstruir “os argumentos de que as Ações Afirmativas foram feitas de “varinha de condão”, num passe de mágica, que são eleitoreiras, necessariamente uma cópia de políticas norte-americanas, que são mecanismos do sistema neoliberal” (SANTOS, 2016, p. 87). Nesta direção, Petrônio Domingues (2007), destaca algumas das primeiras organizações de negros e negras criadas no Brasil do século XX.

Considerando a perspectiva de estrutural desigualdade experimentada no modo de vida da população negra no país, é inegável que desde o início do século XX reivindicações do Movimento Negro no Brasil demandavam melhorias nas condições de vida do negro, sobretudo por serem considerados os resultados pós-abolição da escravidão¹¹¹. Como mencionado acima, Domingues (2007) destaca que as organizações do Movimento Negro a partir de então orientaram-se sob perspectivas variadas.

O autor caracteriza estas orientações em três fases: a primeira compreendendo o período de abolição até os anos 1930 do século XX; a segunda marcada pelos governos Vargas de 1937-1945 indo até o início do regime militar; e a terceira caracterizada pelo processo de redemocratização do país até os anos 2000. Domingues (2007) indica que entre as demandas do movimento em sua terceira fase, organizadas especialmente pelo Movimento Negro Unificado (MNU) ainda na década de 1980, estava a luta por ações afirmativas com recorte racial.

¹¹¹É evidente que tais melhorias também foram buscadas pelas pessoas negras enquanto a escravidão tinha legalidade no Brasil. As condições para que tais melhorias fossem alcançadas e até a organização de grupos que pudessem sintetizar tais demandas era limitada. Com isso, o principal objetivo dos grupos rebeldes - que fugiam dos senhores de escravos aglutinavam-se em quilombos – era o fim da escravidão e a conquista da liberdade. É verdade que algumas etapas foram “enfraquecendo” a escravidão no Brasil, como a lei Feijó de 1831 – que instituía o fim do tráfico internacional de escravos mas de acordo com Clóvis Moura (1994) nunca foi respeitada por manter a figura do contrabandista de escravos como influente (1994, p. 141) -, que deu lugar a lei Eusébio de Queiroz em 1850, proibindo o transporte atlântico de seres humanos escravizados; a Lei Rio Branco em 1871, conhecida como lei do ventre livre, e a lei dos sexagenários em 1885.

Entretanto, a aprovação de legislações de caráter afirmativo em favor de negros e negras deu-se apenas nos anos 2000, com as leis 10.639/03, 12.288/10 e 12.711/12, 12.990/14, que instituem o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental, o estatuto da igualdade racial, a lei de cotas para ingresso em instituições federais de educação, e lei de cotas para ingresso no serviço público respectivamente. Essas aprovações aconteceram após intensos debates nos espaços acadêmicos, legislativos, midiáticos e sociais, e, ainda hoje, com a comprovada legitimidade jurídica, passam por questionamentos.

O autor indica, que para parcelas de militantes negros, o início do Movimento Negro no Brasil deu-se a partir da chegada dos primeiros escravos em solo brasileiro, período ainda das grandes navegações empreendidas pelos europeus no século XVI. Este acontecimento, ao mesmo tempo que marcou a exploração do trabalho de negros africanos, gerou nestes a necessidade e possibilidade de fugir e organizarem-se. Assim, na imposição dos portugueses pela escravidão negra no Brasil, o movimento de negros era identificado pelos quilombos¹¹². Naquele momento, a bandeira principal de luta do movimento era a liberdade.

A abolição formal da escravidão no fim do século XIX, caracterizou a possibilidade destes homens livres organizarem-se formalmente. No período pós-abolição, demarcando a primeira fase do movimento negro organizado, as primeiras organizações de negros caracterizavam-se pelas associações, grupos ou clubes. O discurso racial predominante era moderado e a prática da mestiçagem era vista de maneira positiva pelos militantes (DOMINGUES, 2007)¹¹³. "Com a instauração da ditadura do 'Estado Novo', em 1937, a Frente Negra Brasileira, assim como todas as demais organizações políticas, foi extinta" (DOMINGUES, 2007, p. 107).

Os anos de vigência do Estado Novo (1937-1945) foram caracterizados por violenta repressão política, inviabilizando qualquer movimento contestatório. Mas, com a queda da ditadura "Varguista", ressurgiu, na

¹¹²Tal organização era ilegal. Os quilombos eram locais de resistência onde os negros fugitivos alojavam-se. É a título de conformação histórica que considera-se a possibilidade dos quilombos serem identificados como "Movimento", isso porque na época tal movimento era clandestino. O direito de serem livres das práticas escravistas era sua maior aspiração (DOMINGUES, 2007).

¹¹³O autor aponta que dezenas de movimentos se instituíram neste processo, muitos deles com perspectivas assistencialistas, promovendo recreação e cultura. A Frente Negra Brasileira (FNB), organização que na década de 1930 reconhecidamente arregimentou os negros, chegou a atingir 20 mil associados segundo estimativas (DOMINGUES, 2007, p. 106).

cena política do país, o movimento negro organizado que, por sinal, ampliou seu raio de ação (DOMINGUES, 2007, p. 107).

No período posterior ao governo Vargas (1945 - 1964) e identificado como segunda fase do movimento, uma das experiências de reivindicação mais exitosas surgiu com a atuação do Teatro Experimental do Negro (TEN), que "publicou o jornal *Quilombo*, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro" dentre outras atuações (DOMINGUES, 2007, p. 109). Os modos de reivindicação deste período estavam pautados nas publicações da *imprensa negra* e na organização de eventos acadêmicos a fim de discutir com a elite branca a questão do negro no Brasil (DOMINGUES, 2007).

Na caracterizada terceira fase do Movimento Negro organizado (1978 - 2000), identifica-se as primeiras aproximações do movimento com os ideais marxistas¹¹⁴. Se num primeiro momento, com a instauração da ditadura militar em 1964, a articulação do Movimento Negro se esvaziou e ocorreu de maneira clandestina, posteriormente, a luta pela democracia e sobretudo a luta contra o racismo e a discriminação foram grandes motivadores da organização do período. "A discussão sobre ação afirmativa no ensino superior não seria possível sem o processo de redemocratização vivido pela sociedade brasileira desde os anos 1980" destaca Paiva (2013, p.43).

O Movimento Negro Unificado (MNU), uma das organizações negras de maior abrangência do momento, entre outras coisas, pautava a necessidade de haver o ensino da história da África nas escolas do Brasil.

No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações "mínimas": desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da

¹¹⁴De acordo com Domingues (2007), nesta terceira fase o movimento "se inspirou, de um lado, na luta a favor dos direitos civis dos negros estadunidenses, onde se projetaram lideranças como Martin Luther King, Malcon X e organizações negras marxistas, como os Panteras Negras, e, de outro, nos movimentos de libertação dos países africanos, sobretudo de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola. Tais influências externas contribuíram para o Movimento Negro Unificado ter assumido um discurso radicalizado contra a discriminação racial. No plano interno, o embrião do Movimento Negro Unificado foi a organização marxista, de orientação trotskista, Convergência Socialista" (DOMINGUES, 2007, p. 112).

História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p. 114).

Assim, a lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental regular, aprovada apenas em 2003, já se constituía como umas das bandeiras de luta do Movimento Negro organizado desde as décadas passadas. A demora na aprovação desta legislação e a sua não efetividade ainda hoje, demonstram de que forma a temática racial ainda está longe de ser uma questão onde se encontre plena igualdade no Brasil.

De maneira semelhante, é possível visualizar o caminho que a legislação das cotas para a população negra passou até sua aprovação, resultando na lei 12.711/12, que trata da obrigatoriedade de utilização de cotas sociais e com recorte racial nas instituições federais de educação vinculadas ao Ministério da Educação (MEC).

Dessa forma, mediante o exposto até aqui, é possível concluir que as proposições e lutas pela implementação do programa de cotas no país, historicamente, foram feitas pelo Movimento Negro, buscando políticas voltadas a inserção de pessoas negras em diversos espaços. No entanto, as primeiras legislações de reserva de vagas aprovadas, tinham como critério de seleção o recorte de renda, caracterizando as cotas sociais. Nesse sentido, Paiva (2013) afirma que

É paradoxal: a Ação Afirmativa foi uma demanda dos movimentos negros e não havia nenhum movimento de estudantes das escolas públicas estaduais com tal demanda, mas hoje as políticas pensadas nas universidades beneficiam em primeiro lugar os egressos das escolas públicas, seguidos da população indígena, aparecendo os negros como o terceiro grupo beneficiado. E esse público-alvo, com exceção da UNB, sempre ficou condicionado à escola pública. O resultado da escolha das políticas a serem implantadas em cada universidade em torno das cotas “sociais” ou “raciais” foi fruto de intensos debates nos conselhos universitários das universidades públicas, o que deixa evidente a dificuldade, ainda hoje, que o país tem de lidar com a questão racial, com as evidências da desigualdade racial (PAIVA, 2013, p. 48).

Percebe-se, desta forma, a resistência existente no conjunto da sociedade em reconhecer a realidade de desigualdade que muitos negros ainda vivenciam no Brasil. “O que mais me surpreende é que jamais o movimento negro se disse contrário a

cotas para brancos pobres” (MUNANGA, 2004, p. 53). Nesta direção, Paiva (2013) completa:

Como qualquer ação afirmativa sempre questiona a estrutura existente e os que usufruem dessa estrutura dificilmente são defensores dessa mudança, houve resistência inicial para qualquer mudança, em especial em torno da discussão de “raça”. Segundo gestores, houve muita discussão nos conselhos universitários, sendo a “cota social” – como é chamada a Ação Afirmativa para alunos da escola pública – a “política possível” de ser implantada (PAIVA, 2013, p. 54).

As leis específicas descritas acima foram aprovadas após intensas proposições do movimento. Para Nuno Coelho, participante da Agentes de Pastoral Negros (APNs), foi “[...] entre 2003 e 2010 [que] o governo Lula e o movimento social colocaram a igualdade racial na agenda do dia, por meio da ação da Seppir e das demais instâncias governamentais, somada à participação da sociedade”, pois “diversos setores do movimento negro tiveram participação e contribuíram para a definição da estruturação do órgão e da política de igualdade racial (SILVA; TIBLE, 2012, p. 108).

Neste sentido, a centralidade que o Movimento Negro teve (e têm tido) na construção de bandeiras que defendem a diminuição das discriminações e desigualdades raciais no Brasil, como sustentado até aqui, confere a esta organização a importância de continuar tensionando, reivindicando e propondo ações que visem a igualdade racial no país. Nas palavras de Edson França¹¹⁵, “seu papel é organizar a demanda política, social e econômica da população negra, elaborar propostas que se constituam em reais soluções aos problemas apresentados, acompanhar a implantação e avaliar os impactos” (SILVA; TIBLE, 2012, p. 111).

Neste caminho, é possível notar que o significado da palavra ação, materializado de diversas formas em cada período, pode possibilitar transformações consistentes. Contudo, é importante visualizar quais energias, ações e movimentos são visualizados no Brasil quando o foco são as relações sócio-raciais. É possível que ao invés de suscitar mudanças, certas ações intentem provocar o contrário¹¹⁶.

¹¹⁵Historiador, diretor-presidente da União de Negros Pela Liberdade (Unegro) e membro do Conselho Nacional de Igualdade Racial – CNPIR.

¹¹⁶Frequentemente setores mais conservadores da sociedade defendem políticas e princípios visando manter os privilégios do grupo ao qual fazem parte, oprimindo e explorando o grupo alheio ao seu. É nesse sentido que, poeticamente, Mauro Iasi afirma que *Assim nasce um conservador*. [...] Do obscurantismo, de todo preconceito, de tudo que te cega, de tudo que te cala, de tudo que lhe tolhe,

Isso porque a palavra ação tem como antônimo a palavra inércia. Porém, ironicamente, ao voltar atenção para as relações sócio-raciais no Brasil, seria louvável se a atuação dos contrários à efetivação de políticas de ação afirmativa para negros pudesse se limitar a uma posição de inércia. Pelo contrário, a partir das primeiras utilizações de cotas para ingresso de candidatos negros em universidades estaduais e federais no país, diversos acadêmicos, políticos, militantes de movimentos sociais e outros indivíduos, passaram a proferir um discurso de negação da necessidade de instituir-se ações afirmativas para negros no Brasil (BRANDÃO, 2005; MAGGIE, 2008; NASCIMENTO et al., 2008; GOSS, 2009; FERES JR.; DAFLON; CAMPOS, 2010; FERES JR.; CAMPOS, 2013). Nesse sentido, torna-se mais coerente utilizar, como antônimo da palavra ação, não a inércia, mas a negação.

Dessa forma, na próxima seção, apresento uma síntese dos argumentos pró e contra as políticas de ação afirmativa voltadas à população negra, encontrados, sobretudo, nos manifestos elaborados em 2006 e 2008 por sujeitos posicionados dos dois lados do debate. Antes, cabe retomar o histórico de utilização das políticas de ação afirmativa no contexto nacional e internacional, assim como o conceito de “Ação Afirmativa”, correlacionando-o ao conceito de “cotas”.

2.2 AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS NEGRAS

Mesmo sendo amplamente debatida - e não raras vezes questionada - em muitos ambientes no Brasil, as experiências de aplicações do sistema de cotas nas universidades federais são hoje uma realidade no país, não sendo propriamente uma reivindicação nova. Contudo, apesar da aprovação de legislações específicas visando a promoção da igualdade racial no Brasil, discutir sobre ações afirmativas ainda constitui-se uma atitude que exige muito esforço e “poder” de convencimento. Muito embora, seja recorrente hoje a compreensão de que os imigrantes europeus que chegaram ao Brasil no século XX, podem ser facilmente enquadrados no grupo que foi alcançado (não por uma reserva de vagas) por uma reserva de terras (FERNANDES, 1978, SEYFERTH, 1995; CARONE, 2012, PAIXÃO, 2014).

de tudo que recolhes, de tudo de que abdicas, de tudo que te falta [...] Assim nasce o conservador. Ele teme tudo que é novo e se move [...] (IASI, 2017, p. 44-45).

Portanto, possuir legislações que demarquem a criminalização do racismo, a necessidade do reconhecimento dos direitos dos quilombolas, a instituição da reserva de vagas com recorte racial para ingresso de negros em instituições federais de ensino e no serviço público, podem ser consideradas, sem dúvida, grandes vitórias para a população negra. Assim - embora seja encontrada uma certa quantidade de literaturas que indiquem o pioneirismo de países estrangeiros com relação ao uso primeiro de políticas de ação afirmativa – o uso de tais políticas no Brasil também remonta ao contexto nacional. Conforme declara Santos (2016),

[...] há uma estreita relação das Ações Afirmativas tanto com as trajetórias de vidas dos afro-brasileiros relacionadas com a História do Brasil marcadamente desigual social e racialmente, quanto pelas lutas desses grupos que sempre solicitaram e gritaram, dentre muitas coisas, em prol do direito à educação (SANTOS, 2016, p. 87).

Por sinal, é interessante perceber que, considerando o princípio da ação afirmativa de promover o acesso a grupos historicamente discriminados a alguns espaços, bens ou direitos – atualmente possibilitado pelo sistema de cotas – visualizou-se no Brasil o uso de tal princípio voltado a grupos que não necessariamente estavam na posição de discriminados. Santos (2016), destaca tal situação, ao salientar que no século XX haviam reservas de vagas para alguns grupos já privilegiados. E que é nas décadas mais recentes que se encontram ações visando a reparação a grupos específicos. Nesse sentido, “a história das Ações Afirmativas, em nosso país, já tem um caminho largo que foi percorrido não apenas pelo grupo negro, mas, também, por mulheres, deficientes, idosos etc.” (SANTOS, 2016, p. 87).

Nesta direção, de acordo com Santos (2016), a lei dos 2/3, aprovada no ano de 1931 pode ser considerada uma das primeiras medidas de ação afirmativa utilizadas no Brasil, tendo em vista que estabelece um direcionamento de vagas a empregados nacionais em detrimento de estrangeiros. O autor também destaca a efetuação, em 1932, da contratação de 500 recrutas negros na guarda-civil de São Paulo por parte do então presidente da república Getúlio Vargas. Por isso, com base em Abdias do Nascimento, Santos (2016) indica que as ações afirmativas são políticas com raízes nacionais tendo em vista as especificidades da exclusão dos afro-brasileiros no que se refere a garantia de direitos (SANTOS, 2016, p. 89).

No contexto de definição de políticas de Ações Afirmativas na década de 1990, já havia no Brasil toda uma articulação com tratados internacionais de anos atrás, cujos traços comuns eram o respaldo à discriminação positiva. Tais acordos representam uma dimensão mais estrutural e complexa que não se restringia apenas às demandas e lutas dos movimentos sociais locais e nacionais, no caso, dos movimentos negros, mas também abarcavam organizações internacionais (SANTOS, 2016, p. 92).

Por sua vez, Silva e Carmo (2017), indicam a perspectiva de busca por ações afirmativas no Brasil desde 1945, quando o TEN em seu programa de ação demandava *pensão do Estado* para alunos negros, de forma que “a demanda da organização envolvia [...] pensão do estado – que hoje poderia ser traduzida como bolsas de estudos – não apenas nas escolas públicas” (SILVA; CARMO, 2017, p.). Nesta direção, Silva e Carmo (2017) demonstram que a postura de requerer ações voltadas aos negros no país é antiga, *uma conversa que vem de longe*.

Por outro lado, algumas fontes bibliográficas também destacam a utilização de medidas afirmativas em países como Estados Unidos, Índia e Malásia (SOWELL, 2004). Nesse sentido, não há consenso específico quanto à origem das políticas de ação afirmativa nestes países¹¹⁷. Duas abordagens são mais amplamente apresentadas: a de origem nos Estados Unidos na década de 1960 e 1970, e a de origem na Índia na década de 1940.

Para Gomes (2003), os EUA introduziram políticas de ação afirmativa com o objetivo de interferir em “fatores no momento de contratar seus funcionários ou de regular a contratação por outrem, ou ainda no momento de regular o acesso aos estabelecimentos educacionais públicos e privados” (GOMES, 2003, p. 26), contexto de luta de negros e negras pela conquista dos direitos civis na década de 1960. Ainda de acordo com o autor, a expressão “ação afirmativa” foi criada pelo então presidente dos Estados Unidos John Kennedy, em 1963, significando “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com

¹¹⁷A utilização de políticas de ação afirmativa, como bem aponta Santos (2016), já ocorria de forma indireta desde meados do século XX no Brasil. Tal destaque vai de encontro a compreensão de alguns autores que indicam que a utilização desta política no Brasil tem influências diretas das legislações utilizadas no Estados Unidos. Porém, tal associação de influência (dos EUA com relação ao Brasil) tem servido geralmente para criticar o uso de tais políticas acusando-as de serem “meras cópias” dos modelos norte-americanos (BRANDÃO, 2005; MAGGIE, 2008), o que conforme já salientado por Santos (2016) não tem coerência.

vistas ao combate da discriminação de raça, gênero etc., bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado” (GOMES. 2003). Para Moehlecke (2002), o movimento negro se coloca como uma das forças atuantes na busca por melhorias das condições de vida da população negra, passando o Estado norte-americano a desenvolver a ideia de ação afirmativa.

Por outro lado, alguns autores apontam que as primeiras discussões e aplicações de políticas com perspectivas afirmativas deram-se em meados de 1940 na Índia. Para Daflon (2008), “medidas de favorecimento a minorias discriminadas começaram a ser aplicadas na Índia pelos colonizadores britânicos no fim do século XIX e tiveram sua continuidade assegurada pela Assembléia Constituinte após a conclusão do processo de independência em 1947” (DAFLON, 2008, p. 3) No mesmo sentido, Pereira e Zientarski (2011) afirmam:

As ações afirmativas tiveram sua origem na década de 1940, na Índia, como medida assegurada na Constituição Federal do período, para garantir a reserva de vagas no ensino superior, no Parlamento e no funcionalismo público, aos membros da casta dos dalits ou “intocáveis”. A Índia, portanto, é o país de mais longa experiência histórica com políticas de ação afirmativa, que começaram a ser implantadas ainda sob o domínio colonial inglês e depois foram ratificadas pela Constituição de 1947, no país já independente. (PEREIRA; ZIENTARSKI, 2011, p. 494).

Portanto, segundo Tragtenberg (2013), “[...] tenta-se crer que as cotas no Brasil são cópia do sistema de cotas estadunidense [...] equívoco: as cotas percentuais baseadas em critérios raciais são ilegais no EUA, desde 1978, conforme decisão de sua Suprema Corte” (TRAGTENBERG, 2013, p. 393). Nesta direção, a afirmação de Tragtenberg (2013) acerca da não efetividade do uso do sistema de cotas nos Estados Unidos é sustentada pelas distintas concepções sobre o que seja “políticas de ação afirmativa” e “programa de cotas”.

Desta maneira, na experiência norte-americana, o modelo de reserva de vagas (cotas) constitui-se de forma não oficial porque insere-se dentro de um conjunto de outros critérios para ingresso no ensino superior, ou seja, o critério racial é um dos critérios usados para a seleção dos candidatos ao ensino superior nos Estados Unidos.

No país norte-americano, há um variado leque de critérios de admissão, como: acúmulo de notas obtidas durante o ensino médio; carta de recomendação de professores; participação em serviços

comunitários; testes padronizados; raça; entrevistas; tamanho da escola de ensino médio; origem residencial urbana/rural/suburbana; habilidades esportivas, culturais e empreendedorismo; filhos de ex-alunos. Não obstante, guardando a especificidade do modelo norte-americano e a devida legitimidade dessas políticas no Brasil atreladas aos seus problemas sociorraciais, antes da aprovação da Lei Federal nº. 12.711, de 2012, o modelo de sistema de Ações Afirmativas nas universidades brasileiras não era homogêneo; tinha uma multiplicidade de mecanismos de acesso, variando os critérios relacionados ou não: socioeconômico, a origem escolar, a vinculação à raça e etnia, bônus por rendimento no ensino médio, filiação a bombeiros ou policiais militares, entrevistas, dentre outros (SANTOS, 2016, p. 128).

Na Índia, a utilização de políticas de ação afirmativa teve como justificação o desejo de enfrentar o modelo hierárquico social presente em sua realidade. Assim, as ações afirmativas possibilitariam a indivíduos de *castas* inferiores ascender no contexto social indiano.

As escrituras Hindus dividem a sociedade indiana em varnas, quatro categorias ligadas às diferentes partes do corpo de Brahma, o criador, e a diferentes atividades: os Brâmanes (sacerdotes, filósofos e estudiosos) teriam vindo de sua cabeça, os Kshatriyas (governantes e guerreiros) de seus braços, os Vaishyas (mercadores) de suas coxas, e os Shudras (trabalhadores e camponeses) de seus pés. [...] Fora e abaixo deste sistema de varnas estão ainda os Intocáveis ou Dalits (“os oprimidos” na língua Marathi), categoria de pessoas cujo toque é considerado ritualmente poluidor, cujas ocupações são tidas como impuras e degradantes (SHARMA, 2005) e que tradicionalmente foram proibidas de residir nas mesmas áreas que os demais indianos, usar as mesmas fontes de água e frequentar os mesmos templos. (DAFLON, 2008. p. 5)

Dessa forma, é possível perceber que as políticas de ação afirmativa têm perspectiva mais generalista, visam atingir uma minoria ou grupo discriminado, mas pode ser materializada de diversas formas, sendo “compreendida como comportamento ativo do Estado, em contraposição a atitude negativa, passiva, limitada à mera intenção de não discriminar” (SILVA JR. *apud* SILVA; TIBLE, 2012, p. 114). Retomando a definição de Gomes (2003), vale destaca-la como um conjunto:

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebida com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2003, p. 27).

É possível encontrar o conceito de ação afirmativa também no Estatuto da Igualdade Racial (2010). As ações afirmativas são entendidas como “os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2010, p. 9). Assim, para Moehelecke (2002),

[...] podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. [...] (MOEHLECKE, 2002, p. 203).

Nesse sentido, em meu ponto de vista¹¹⁸, podem ser consideradas políticas de ação afirmativa voltadas a população negra no Brasil - além das leis 12.711/12 e 12.990/14 (leis de cotas pro acesso ao ensino superior e no acesso ao serviço público federal respectivamente) - a lei 10.639/03 (que sugere o ensino da história da África nas escolas)¹¹⁹, a lei 12.288/10 (o Estatuto da Igualdade Racial¹²⁰) e até a mesmo ação de cursinho pré-vestibulares voltados ao ensino de estudantes com baixa renda e negros, conforme Santos (2016) mencionou terem existido vários no Espírito Santo (SANTOS, 2016, p. 249). De forma que tais ações, se não são todas medidas concretas voltadas a grupos específicos, pautam-se, de fato, pelo interesse de possibilitar mudanças na maneira como podem ser enxergadas as pessoas historicamente discriminadas.

¹¹⁸Tal ponto de vista é baseado nas sucessivas tentativas, de variados sujeitos (intelectuais, políticos e artistas), de impedir, por exemplo, que a lei 12.288/10 fosse aprovada, ao serem produzidos manifestos que demonstravam uma nítida contrariedade a perspectiva de promoção de igualdade racial através de ações específicas. Quer dizer, ao atacar abertamente, e ao mesmo tempo, a lei de cotas e o Estatuto da Igualdade Racial, nos manifestos entregues ao Congresso Nacional em 2006 e 2008, os contrários a aprovação de tais medidas revelam a correlação e natureza que os efeitos de tais legislações podem ter.

¹¹⁹A aprovação da lei em 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental regular, em vista de um silenciamento e invisibilização da temática racial, ainda hoje passa por dificuldades em sua efetiva implementação (VIANNA, 2009; CATEN, 2010; NERI, 2011). Exemplo de tal situação pode ser encontrada em alguns cursos de graduação, que ainda não possuem disciplinas voltadas ao estudo de tais questões na grade curricular obrigatória.

¹²⁰Ao analisar criticamente a aprovação do Estatuto, Czigler (2011) aponta que a lei aprovada deixou de fora a ação afirmativa na perspectiva das cotas, o modo efetivo de atendimento à população negra no SUS e as especificidades da mulher negra. Czigler (2011) ainda destaca que houve uma supressão de vinte artigos entre os existentes no Projeto de Lei de 2000, para o aprovado em 2010. No Projeto de Lei nº 3.198 de 2000, havia 85 artigos, já a lei aprovada em 2010 possui 65. Dentre essas supressões, Vinicius Mota de Jesus (2013) salienta a proposta de reparar financeiramente os descendentes de africanos, que foi rejeitada com a justificativa de que todo brasileiro com traços genéticos africanos seria descendente de africanos escravizados e porque outros brasileiros podem ser descendentes de africanos que jamais foram escravizados no Brasil.

Do ponto de vista do acesso ao ensino superior, além da reserva de vagas (cotas e subcotas), nos processos seletivos, também existe a aplicação da ação afirmativa através do acréscimo de vagas ou acréscimo de notas (bônus) (PAIVA, 2013; CARVALHO, 2016). De acordo com Carvalho (2016), o acréscimo de vagas pode ser compreendido da seguinte forma:

[...] do total de vagas ofertadas no processo seletivo, um número delas é reservado para uma categoria a ser incluída. Existem vagas fixas; variáveis, porém frequentes; eventuais ou intermitentes; proporcionais à demanda de candidatos; e vagas suplementares, ou sobrevagas (CARVALHO, 2016, p. 23).

A utilização do “bônus”, com relação ao acesso ao ensino superior em universidades e institutos federais, é entendida por Carvalho (2016) como “uma média de pontos padronizados pela própria instituição como necessários para a aprovação nos cursos considerados de média dificuldade”, de forma que “são oferecidos dois tipos de bonificação: um número definido de pontos extras ou uma porcentagem de média de pontos” (CARVALHO, 2016, p. 24).

Qualquer uma das duas modalidades de bônus oferecerá ao candidato beneficiado uma vantagem de saída na concorrência por uma vaga no vestibular. Diferente das cotas, subcotas ou vagas, o bônus não permite quantificação prévia de quantas vagas serão reservadas, pois a aprovação do candidato bonificado dependerá da nota de corte, variável a cada concurso, e definida com base no desempenho dos candidatos nos concursos anteriores. O bônus, portanto, é um tipo de ação afirmativa que não oferece garantia de inclusão (CARVALHO, 2016, p. 24).

De modo diferente, as cotas colocam-se como medidas concretas para viabilizar o acesso de determinado grupo a espaços onde historicamente há uma sub-representatividade (CARVALHO, 2005, 2016; SANTOS, 2015; DIAS 2017). Ou seja, possibilitar que grupos discriminados cheguem a ocupar espaços e posições que não lhes são acessíveis em decorrência do preconceito, através da reserva de vagas. Assim, as cotas constituem-se como *uma* forma de aplicação da política de ação afirmativa, de forma que para Carvalho (2016), as cotas

[...] são uma forma concreta de partilha de poder [...] Falar de cotas é falar de divisão de poder e riqueza, material ou imaterial [...] As vagas em uma universidade pública são um bem escasso no Brasil e, por isso mesmo, representam o acesso ao poder e ao controle do Estado e da sociedade por parte do grupo branco dominante. Neste contexto, as cotas significam a possibilidade concreta de dividir esse poder, concentrado pelos brancos, com os negros e indígenas. Como fatias

que fossem reservadas para diferentes pessoas, as cotas representam um percentual mínimo de vagas para que se alcance um grau moralmente aceitável de igualdade étnica e racial na sociedade brasileira. Por trás da ideia de cotas está a convicção de que as vagas das instituições públicas de ensino superior não podem ser alocadas apenas para um grupo étnico, racial ou social, porém que haja equanimidade na sua distribuição. As cotas são, portanto, uma reserva de um número fixo de vagas ou de outro tipo de recurso ou benefício (CARVALHO, 2016, p. 15).

Por este ponto de vista, Santos (2015) considera equivocado pensar “a ação afirmativa como sinônimo do sistema de cotas”, pois muitos críticos acabam por reduzir a amplitude dos efeitos das ações afirmativas ao limitá-las ao emprego da reserva de vagas (SANTOS, 2015, 79).

Diante disso, é plausível ponderar as possibilidades de resultados que o uso, ou não, das políticas de ação afirmativa podem ter na realidade brasileira. Esta ponderação pode ser realizada através de uma síntese dos principais argumentos favoráveis e contrários à utilização das ações afirmativas voltadas às pessoas negras, encontradas, também, nos manifestos direcionados aos governantes brasileiros em 2006 e 2008¹²¹.

2.2.1 OS ARGUMENTOS “COMO ELES SÃO”¹²²

Ideologias nem sempre precisam de coerência para serem assumidas como verdades.

Giralda Seyferth (1995, p. 181)

¹²¹Estes manifestos (com exceção de um) em virtude de sua natureza e objetivo, não foram produzidos sob a regulamentação de uma norma padrão que oriente a confecção de trabalhos acadêmicos. De forma que, apesar de serem encontrado com facilidade em uma pesquisa rápida na internet, tais textos não apresentam, por exemplo, a numeração de página. Assim, ao apresentar citações diretas dos referidos manifestos, utilizarei como identificação o termo “MANIFESTO PRÓ” ou “MANIFESTO CONTRA”, junto com o ano em que o respectivo manifesto foi elaborado, sem indicação de página (s.p.). A exceção é último manifesto (NASCIMENTO et al. , 2008), produzido pelo grupo favorável e que será identificado da mesma maneira que outras fontes bibliográficas.

¹²²Título que faz referência ao artigo *Cotas no STF – os argumentos como eles são*, de autoria de João Feres Jr., Verônica Toste Daflon e Luiz Augusto Campos (2010). Em tal artigo, os autores discorrem sobre os principais argumentos contra as cotas presente no texto entregue ao STF na Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 186), onde questiona-se a constitucionalidade do modelo de cotas para negros e indígenas utilizado na UnB. Ao sustentar a ADPF 186 em cinco tópicos, quais sejam: “a crítica do conceito de raça, a releitura histórica e moral da escravidão, a reinterpretção das desigualdades sociais brasileiras, a comparação entre as relações raciais do Brasil com os EUA, e [...] o argumento de que a ação afirmativa promove a racialização da sociedade e o aumento do conflito racial[...]” (2010, p. 127), os autores demonstram que “a despeito de sua presença no debate público, inclusive na voz de alguns acadêmicos, os principais argumentos que sustentam a ADPF contra as cotas são falaciosos ou carecem de fundamentação empírica” (2010, p. 126).

Apresentar e analisar os argumentos e posicionamentos contidos nos manifestos (de 2006 e 2008) dos grupos contrários e favoráveis a adoção de políticas de ação afirmativa para a população negra no Brasil, configura-se como uma estratégia de enunciação dos principais argumentos presentes no cenário de disputas teóricas, políticas e ideológicas envolvendo a busca pela igualdade racial no Brasil. Diversos artigos, livros, dissertações e teses foram produzidos sobre a temática nas últimas décadas (MOEHLECKE, 2002; SILVÉRIO, 2002; BRANDÃO, 2005; DOMINGUES, 2005; FERES JÚNIOR, 2007; KAUFMANN, 2007; MAGGIE, 2008; GOSS, 2009; NASCIMENTO, 2010; FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2010; PAIVA, 2010; PETRUCCELLI, 2010; PAIVA, 2013; SANTOS, 2015; SANTOS, 2016; DIAS, 2017). Certamente tais produções e muitas outras podem contribuir para alimentar o debate envolvendo as cotas para negros no Brasil.

Contudo, considerando o objetivo de procurar convencer os parlamentares do Congresso Nacional e os ministros do STF a aprovarem as legislações afirmativas que na época ainda repousavam sobre as tramitações de projetos de leis, os manifestos de contrários e favoráveis concentram de forma explícita e às vezes sintetizada, muitos dos argumentos apresentados para justificar a importância ou não de se utilizar as políticas de ação afirmativa para negros. Esta postura de persuasão demonstrada nos manifestos direcionados aos deputados e senadores eleitos no Brasil, aos ministros do STF ou mesmo a variedade dos cidadãos brasileiros, indica que, com relação às políticas de ação afirmativa, “não se pode pensar [...] em termos de uma neutralidade de ações, porque todas as ocorrências indicam uma série de interesses em jogo” (GOSS, 2009, 116).

Considerando isto, é curioso perceber que realizar um bom diagnóstico pode ser, por vezes, mais fácil do que propor boas alternativas. Isso porque nas relações sócio-raciais brasileiras, o discurso que concebe a existência de uma *democracia racial* no país ainda é encontrado. Mas, esse discurso encontra-se apenas em um dos extremos dentro da posição que geralmente se opõe ao uso de ações afirmativas na perspectiva racial no Brasil. Existem aqueles que são contrários mas com argumentos menos sectários.

Isso porque, no mesmo grupo onde é enxergado o discurso de que *somos todos iguais* e por isso *todos têm as mesmas oportunidades para vencer na vida*, encontra-se, ao lado, o entendimento de que realmente existem desigualdades raciais no Brasil, mas a utilização de ações afirmativas e cotas para negros não seria uma alternativa coerente para alterar tal quadro (BRANDÃO, 2005; KAUFMANN, 2007; MAGGIE, 2008; MAGNOLI, 2009). Portanto, torna-se importante compreender tais argumentos a fim de confrontá-los posteriormente ao apresentar os efeitos da implementação do sistema de cotas com recorte racial na UFES.

Não assumir a definição de “raça” no sentido biológico (REX, 1988; COSTA, 2002; MUNANGA, 2006, 2010; GUIMARÃES, 2002, 2009, 2012; GOMES, 2005; SANTOS, 2016) e mesmo assim indicar que o racismo brasileiro opera no imaginário e na realidade sensível da sociedade brasileira, ao considerar que em essência “todos somos iguais”, respeitadas as *identidades* e *diferenças*, reforça o papel que sujeitos criticamente instruídos têm de interferência nas relações sócio-raciais, construídas diariamente.

Conforme declara Nascimento (2010), “o debate sobre as cotas é um debate político, um debate a partir de pontos de vista, onde não apenas a militância e o movimento negro falam de um determinado lugar”, outros sujeitos (intelectuais, jornalistas, e políticos) também “argumentam a partir do seu lugar de classe, de raça/cor e dos interesses e preconceitos que os mobilizam” (NASCIMENTO, 2010, p. 14). Nesse sentido, os argumentos mobilizados no debate sobre as ações afirmativas e cotas para negros não podem ser concebidos apenas dentro da discussão da temática racial, pois sustentam-se também a partir de diversas ideologias. Deste modo, para Goss (2009),

[...] a discussão sobre a implementação das cotas vem, mais uma vez, confirmar a importância das posições dos intelectuais sobre temas importantes da vida nacional. Intelectuais contrários e favoráveis às ações afirmativas no ensino superior público brasileiro assumem posições diferenciadas em relação ao seu papel. Enquanto os primeiros argumentam que suas opiniões são sustentadas pela ciência e, por esse motivo, mais isentas, os segundos são questionados pelos primeiros em sua postura, por fazerem alianças com representantes do movimento negro. Ambos os grupos elaboraram manifestos entregues aos presidentes da Câmara dos Deputados e do Senado, demarcando seus posicionamentos perante a questão das cotas nas universidades e ao Estatuto da Igualdade Racial (GOSS, 2009, p. 116).

Mediante a implementação de políticas de ação afirmativa em algumas universidades brasileiras¹²³ a partir dos anos 2000, diversos debates foram travados em ambientes públicos e privados com relação à importância da temática. No ano de 2006, foi apresentada à sociedade e ao Congresso Nacional uma carta pública intitulada *Todos têm direitos iguais na República Democrática*. O teor principal da carta referia-se a discussão e tramitação dos projetos de lei - PL 3.198/2000 que viria aprovar a lei 12.288/10 (Estatuto da Igualdade Racial) – e PL 73/1999 – que viria aprovar a lei 12.711/12 (a lei de cotas).

Em texto curto, organizado em pouco mais de seis parágrafos, os autores discorrem sobre questões que vão do “risco de racializar o Brasil”, caso as leis de caráter afirmativo fossem aprovadas, passando pela recorrente indicação da necessidade de melhorar os serviços públicos - como a saúde e a educação voltados ao alcance da população com baixo nível de renda -, chegando à comparação com o discurso do líder norte-americano Martin Luther King. Diz um trecho da carta:

Se forem aprovados [os PL's citados], a nação brasileira passará a definir os direitos das pessoas com base na tonalidade da sua pele, pela “raça”. [...] A adoção de identidades raciais não deve ser imposta e regulada pelo Estado. Políticas dirigidas a grupos “raciais” estanques em nome da justiça social não eliminam o racismo e podem até mesmo produzir o efeito contrário, dando respaldo legal ao conceito de raça, e possibilitando o acirramento do conflito e da intolerância. A verdade amplamente reconhecida é que o principal caminho para o combate à exclusão social é a construção de serviços públicos universais de qualidade nos setores de educação, saúde e previdência, em especial a criação de empregos. [...] Nosso sonho é o de Martin Luther King, que lutou para viver numa nação onde as pessoas não seriam avaliadas pela cor de sua pele, mas pela força de seu caráter (MANIFESTO CONTRA, 2006).

Através da compreensão discursiva de tal manifesto, é possível perceber que o teor do documento não procurou negar a existência de desigualdades raciais na realidade

¹²³O estudo intitulado *A política de cotas no ensino superior – ensaio descritivo e analítico do mapa das ações afirmativas no Brasil* elaborado pelo professor José Jorge de Carvalho (2016), apresenta importantes componentes acerca da aplicação das ações afirmativas no ensino superior brasileiro. Pois indica o modelo de cotas implementado nas respectivas universidades (bônus, acréscimo de vagas, cotas ou subcotas, voltadas para egressos de escolas públicas, para pessoas com deficiência, para candidatos com baixa renda, para pretos, pardos, indígenas, quilombolas, etc.) Vale destacar o pioneirismo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) que desde o ano de 2002 já utilizavam cotas para negros, através da lei estadual aprovada pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro em 2001. Em 2002, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) adotou as cotas na graduação e pós-graduação, e em 2003 a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira universidade federal a aprovar as políticas de ação afirmativa para negros no Brasil.

brasileira, pelo contrário, salienta que as possíveis aprovações das medidas afirmativas “não eliminam o racismo e podem até mesmo produzir o efeito contrário”. Ou seja, temia-se a intensificação de práticas racistas e questionava-se a alternativa da ação afirmativa sugerida - nos projetos de leis - como suficientemente eficazes para alterar tal realidade e via-se nas medidas universalistas a principal saída. Nesta direção, como os argumentos favoráveis mesmo reforçam, a espera por mudanças estruturais e de longo prazo não deveria limitar as alternativas de ações afirmativas e reparatórias. Além disso, conforme Santos (2015) destaca, a proposição de organizações do Movimento Negro na carta entregue a Fernando Henrique Cardoso após a marcha ocorrida em Brasília em 1995, na área da educação, já apontava para propostas que conjugavam ações universalizantes e medidas voltadas a grupos específicos.

Sendo assim, com esta perspectiva, vislumbra-se o *também*, e não o *apenas*. Ou seja, com a defesa das ações afirmativas, reitera-se a importância de planejamentos e mudanças na qualidade do ensino básico oferecido por instituições públicas, e *também* valoriza-se a utilização de ações de caráter mais imediato como é o caso da reserva de vagas no acesso ao ensino superior. Ao invés de refutar e questionar os possíveis efeitos da aplicação de ações afirmativas, considerando *apenas* a utilização de políticas universalizantes como plenamente eficazes e necessárias.

Dessa forma, é possível constatar que, embora seja admitida a presença do racismo na sociedade brasileira, por aqueles que assinaram o manifesto produzido e publicado em 2006, a alternativa para alterar esta situação mostra-se demasiadamente generalista, imprecisa e demorada (DOMINGUES, 2005; NASCIMENTO et al., 2008). Talvez, a sugestão de tal rumo, indique que o diagnóstico não foi tão bem realizado assim.

Outro argumento dos contrários de 2006, refere-se à aspiração dos autores da carta em materializar *o sonho de Martin Luther King Jr*¹²⁴ no Brasil. Ao declarar: “nosso

¹²⁴Considerado por alguns como uma das exposições orais mais brilhantes do século XX, o discurso “Eu tenho um sonho” (*I have a dream*) de Martin Luther King Jr. proferido no ano de 1963 na cidade de Washington motiva lideranças ligadas a temática racial, e outras, até hoje. Contudo, além de estar voltado principalmente para os cidadãos de diversas cidades norte-americanas, citadas por Martin em

sonho é o de Martin Luther King, que lutou para viver numa nação onde as pessoas não seriam avaliadas pela cor de sua pele, mas pela força de seu caráter” (MANIFESTO CONTRA, 2006), o manifesto faz referência a um dos líderes mais prestigiados no que se refere a luta pela igualdade racial no século XX, embora existam aqueles que se opõe a postura de *não violência* adotada pelo pastor evangélico em suas reivindicações. Entretanto, ao mencionar Martin, o manifesto acaba por inverter a aspiração do líder norte-americano, que proferia um discurso em prol, especificamente, do combate às discriminações e desigualdades raciais na realidade estadunidense. De forma que a disposição de leis afirmativas no Brasil, é justamente voltada a interferir na formação de uma identidade e imagem positiva e não estereotipada de pessoas que ao longo dos séculos foram reconhecidas física, intelectual e moralmente como inferiores – a população negra.

Em contrapartida, a confecção e publicação do *Manifesto em favor da lei de cotas e do estatuto da igualdade racial* também no ano de 2006, e assinado por um outro grupo de professores universitários, militantes e artistas brasileiros, destacou, sobretudo, a realidade de estrutural desigualdade em que pessoas negras vivem no Brasil. Logo no início, o documento encaminhado também ao Congresso Nacional destaca que “a desigualdade racial no Brasil tem fortes raízes históricas e esta realidade não será alterada significativamente sem a aplicação de políticas públicas específicas” (MANIFESTO PRÓ, 2006).

Nesse sentido, a carta apresenta argumentos que justificam a importância da aprovação do Estatuto da Igualdade Racial e da Lei de cotas, apesar de posteriormente, na aprovação das leis, terem sofrido alterações consideráveis com relação às aspirações dos projetos, ao serem denunciadas as desigualdades raciais. O texto do documento menciona dados estatísticos, cita a existência de algumas Instituições de Ensino Superior públicas que já utilizavam políticas afirmativas, e apresenta a utilização das ações afirmativas em Constituições nacionais de países como Índia, Canadá, Malásia, Austrália, México, Colômbia, Estados Unidos e África do Sul. No Brasil,

seu discurso, o líder também declara que tal sonho estava *profundamente enraizado no sonho americano*.

[...] por 4 gerações ininterruptas, pretos e pardos têm contado com menos escolaridade, menos salário, menos acesso à saúde, menor índice de emprego, piores condições de moradia, quando contrastados com os brancos e asiáticos. [...] Foi a constatação da extrema exclusão dos jovens negros e indígenas das universidades que impulsionou a atual luta nacional pelas cotas [...] (MANIFESTO PRÓ, 2006).

Além disso, o manifesto escrito pelos favoráveis a adoção de ações afirmativas, considera também como incoerente um possível acirramento de conflitos raciais no Brasil. Isso porque o texto da carta afirma que diferentemente do que se concebe no panorama alarmista apresentado pelos opositores, “os casos de racismo que têm surgido após a implementação das cotas têm sido enfrentados e resolvidos no interior das comunidades acadêmicas, em geral com transparência e eficácia maiores do que havia antes das cotas” (MANIFESTO PRÓ, 2006). Assim, o documento menciona a realidade racial do meio acadêmico brasileiro, ao salientar a baixa presença de discentes e docentes negros.

Colocando o sistema acadêmico brasileiro em uma perspectiva internacional, concluímos que nosso quadro de exclusão racial no ensino superior é um dos mais extremos do mundo. Para se ter uma idéia da desigualdade racial brasileira, lembremos que, mesmo nos dias do apartheid, os negros da África do Sul contavam com uma escolaridade média maior que a dos negros no Brasil no ano 2000; a porcentagem de professores negros nas universidades sul-africanas, ainda na época do apartheid, era bem maior que a porcentagem dos professores negros nas nossas universidades públicas nos dias atuais. A porcentagem média de docentes nas universidades públicas brasileiras não chega a 1%, em um país onde os negros conformam 45,6 % do total da população (MANIFESTO PRÓ, 2006).

Por fim, o manifesto favorável à aprovação de leis afirmativas de 2006, rebate diretamente a compreensão de que seriam apenas as medidas universais as plenamente capazes de alterar o cenário de exclusão social que grande parte da população negra e pobre do país estaria sujeita. Em paralelo, critica-se a ausência de alternativas diretas para enfrentar os problemas raciais vividos no Brasil. Diz o documento que

Ao mesmo tempo em que rejeitam frontalmente as duas Leis em discussão, os assinantes do documento não apresentam nenhuma proposta alternativa concreta de inclusão racial no Brasil, reiterando apenas que somos todos iguais perante a lei e que é preciso melhorar os serviços públicos até atenderem por igual a todos os segmentos da sociedade. Essa declaração de princípios universalistas, feita por membros da elite de uma sociedade multi-étnica e multi-racial com uma história recente de escravismo e genocídio sistemático, parece uma reedição, no século XXI, do imobilismo subjacente à Constituição da

República de 1891: zerou, num toque de mágica, as desigualdades causadas por séculos de exclusão e racismo, e jogou para um futuro incerto o dia em que negros e índios poderão ter acesso equitativo à educação, às riquezas, aos bens e aos serviços acumulados pelo Estado brasileiro. Essa postergação consciente não é convincente (MANIFESTO PRÓ, 2006).

O confronto de ideias, posicionamentos e argumentos não cessou após a entrega dos documentos no Congresso Nacional. Mas também não fez com que os projetos de leis fossem aprovados conforme era de interesse dos favoráveis - que em seu manifesto sugeriam a aprovação de tais projetos “com a máxima urgência”. Enquanto os congressistas brasileiros não seguiam o pedido de urgência de um grupo - arrastando por mais tempo a tramitação dos projetos que datavam de 1999 e 2000 -, a não regulamentação das leis agradavam ao outro. Enquanto isso, reportagens de televisão, jornal, revistas, livros e outros estudos científico-acadêmicos eram produzidos alimentando o debate público em volta do tema.

Ao se referir a uma maior sensibilidade da gestão dos governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), eleitos pelo Partido dos Trabalhadores (PT), com relação ao avanço nas aprovações de legislações afirmativas em favor da população negra no Brasil - em comparação com a gestão de FHC, eleito presidente pelo Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB) -, Santos (2015) revela que enquanto nos governos Lula houve apenas a instituição do PROUNI¹²⁵, nos governos FHC, “com orientação pró-mercado, neoliberal, evitou-se a proposição, a aprovação formal e a execução de políticas de ação afirmativa que garantissem, de fato (como o sistema de cotas), a inclusão dos afro-brasileiros nos espaços sociais de prestígio” (SANTOS, 2015, p. 67). Assim, “parece não haver grandes diferenças entre esses governos” (p. 66). Contudo, o autor também indica que “parece não haver dúvidas de que governos de orientação pró-proteção social tendem a ser menos excludentes e proporcionam mais justiça do ponto de vista da

¹²⁵De acordo com Santos (2015), o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) pode ser enquadrado como uma política de ação afirmativa por apresentar um direcionamento nas concessões das bolsas para alunos negros e indígenas. O PROUNI foi regulamentado pela lei 11.096/05 e consiste na concessão de bolsas integrais e parciais de estudos em instituições de ensino superior privadas voltada a alunos que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública (SANTOS, 2015).

promoção da igualdade racial que os de orientação neoliberal”¹²⁶ (SANTOS, 2015, p. 71).

Em perspectiva diferente, no período em que Dilma Rousseff exerceu o cargo de presidente da república, foi aprovada em 29 de agosto de 2012 a lei 12.711. Entretanto, Santos (2015) apresenta razões plausíveis para sugerir que a lei poderia ter sido aprovada antes. Entre essas razões, o autor menciona a grande base aliada no Congresso do governo de Dilma, de forma que desde o início de seu primeiro mandato tal apoio era suficientemente capaz de sustentar uma possível aprovação, que só veio a ocorrer em agosto de 2012 após ser tida como constitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF)¹²⁷. Sendo assim, a lei de cotas foi resultado de uma tramitação de treze anos. Dentro deste período, em 2008, houve mais um episódio explícito de embate teórico, político e ideológico envolvendo contrários e favoráveis a aprovação de ações afirmativas.

O texto intitulado *113 cidadãos anti-racistas contra as cotas* - assinado por uma extensa lista de sujeitos, entre estes alguns que também assinaram o manifesto apresentado em junho de 2006 contra os PLs 73/1999 e 3.198/200 - manteve a linha de posicionamento contrária à admissão de cotas raciais. Porém, na versão de 2008,

¹²⁶Além do PROUNI, nos governos Lula houve também a criação da Secretaria Especial Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, e a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial em julho de 2010. Entretanto, entre outras questões, ressalta-se a pequena destinação de verbas orçamentárias para que a SEPPIR pudesse se tornar mais atuante. Com a destituição de Dilma Rousseff do cargo de presidente da república e a posse de seu vice, Michel Temer (filiado ao atual Movimento Democrático Brasileiro - MDB), a SEPPIR foi absorvida pelo remodelado Ministério da Justiça e Cidadania.

¹²⁷É admirável perceber como a história acontece e passa diante dos nossos olhos. No ano de 2012, época em que estava em discussão no STF a constitucionalidade das cotas raciais da UnB, eu estava no primeiro período do curso de Serviço Social me posicionado contra o uso de cotas para negros - no episódio de sala de aula mencionado na introdução desta dissertação. No ano de 2018, enquanto esta dissertação estava sendo produzida - almejando visualizar o maior ingresso possível de alunos negros na UFES através das cotas - a mesma instância da justiça que aprovava o uso das cotas raciais (fazendo com universidades de todo o Brasil passassem a utiliza-la amplamente a partir de então) discutia a constitucionalidade da prisão em 2ª instância do ex-presidente Lula. A repercussão midiática atingida com a discussão de tais constitucionalidades, talvez a de 2018 tenha gerado maior efervescência pelo embate político que envolvia a candidatura de Lula à presidência nas eleições do referido ano, pôs em maior visibilidade a imagem e a índole dos ministros que compunham as cadeiras do STF nas duas situações. De todo modo, vale lembrar que a votação de 2012 foi unânime - as cotas raciais foram consideradas constitucionais por todos os ministros -, e a votação de 2018 foi acirrada - decidiu-se, por 6 votos a 5, que era constitucional a prisão de Lula após o julgamento em 2ª instância.

atacava principalmente a utilização da perspectiva racial no acesso ao PROUNI e novamente as cotas.

De certo modo, repetiu-se o argumento do possível acirramento de conflitos raciais, mas agora reforçando o discurso de que as “raças humanas não existem”, o que exigiria a formação de “raças polares” ou “raças oficiais”. A dificuldade de estabelecer quais seriam os indivíduos que poderiam acessar as medidas afirmativas, ao considerar que “a crença na raça é o artigo de fé do racismo” e que as cotas teriam o poder de gerar “raças oficiais” seriam a base de justificação para se opor a aprovação de tais legislações. O manifesto produzido pelo grupo contrário posteriormente, sintetizou a inconsistência deste argumento, e de vários outros. Além disso, no documento dos contrários de 2008, reiterou-se a comparação com o discurso de Martin Luther King Jr. e manteve-se, com mais insistência, a ideia de que “basicamente, são diferenças de renda [...] e não de cor, que limitam o acesso ao ensino superior” (MANIFESTO CONTRA, 2008).

Assim, novamente considera-se a existência de discriminações praticadas contra a população negra no Brasil, ao se declarar que “a sociedade brasileira não está livre da chaga do racismo, algo que é evidente no cotidiano das pessoas com tom de pele menos claro, em especial entre os jovens de baixa renda” (MANIFESTO CONTRA, 2008) e que “a discriminação se manifesta de múltiplas formas, como por exemplo na hora das incursões policiais em bairros periféricos ou nos padrões de aplicação de ilegais mandados de busca coletivos em áreas de favelas” (MANIFESTO CONTRA, 2008). E repete-se a receita de que são medidas universalizantes que seriam as únicas necessárias.

Nesse sentido, é primordial ponderar e destacar quais são as questões e problemáticas principais que se busca resolver quando se referem às ações afirmativas. Pois, na medida em que os detratores das políticas de ação afirmativa voltadas à população negra às acusam de ineficazes para resolverem problemas como as desigualdades enfrentadas por pessoas brancas de baixa renda e até da possível baixa qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas, acabam por colocar em dúvida os efeitos de uma medida que em nenhum momento foi pensada para resolver tais questões. Ou seja, a aspiração por diminuir as desigualdades

sociais e promover a melhoria da educação pública, constituem-se como importantes pilares da sociedade que necessitam de maior atenção na busca por alternativas cabíveis. Que sejam procuradas ações que visem resolver tais questões! Portanto, torna-se incoerente questionar as ações afirmativas por não dar conta de resolver problemas para os quais, na verdade, ela não almejava resposta nenhuma¹²⁸.

Diante disso, Nascimento et al. (2008) perguntam: “para que insistir em negar aquilo que ninguém afirma?” (2008, p. 18). Quer dizer, “a existência de movimentos anti-racistas e de leis de repressão da discriminação racial não se baseia no reconhecimento da existência das raças, mas na necessidade de combater as discriminações geradas por esse pensamento que se pretende científico” (NASCIMENTO et al., 2008, p. 13). Nessa direção, o manifesto apresentado pelos defensores do uso das ações afirmativas para negros no Brasil, foi resultado de considerações teóricas, históricas e políticas, além de ter sido pautado, também, para rebater alguns argumentos apresentados pelos *113 cidadãos*.

Para refutar a ideia de que a política de ação afirmativa implementada no Brasil é cópia dos modelos de ação afirmativa utilizados em outros países, Nascimento et al. (2008) destacam que “a demanda por políticas compensatórias específicas para os negros no Brasil não é recente e nem está baseada em qualquer modelo estrangeiro” (NASCIMENTO et al., 2008, p. 2). Pois,

A primeira apresentação formal de uma proposta por ações afirmativas surgiu justamente na Convenção Nacional do Negro Brasileiro, realizada em 1945 e 1946, no Rio de Janeiro. Um dos resultados desse evento foi o documento denominado “Manifesto à Nação Brasileira”. As reivindicações ali apresentadas foram publicadas no primeiro número do jornal *Quilombo*, dirigido pelo extraordinário intelectual, artista e político brasileiro Abdias do Nascimento, juntamente com o também grande intelectual e acadêmico Guerreiro Ramos. O que o “Manifesto à Nação Brasileira” propunha era uma ação afirmativa que se

¹²⁸Ao me perguntar sobre a possibilidade de inserir outros grupos sub-representados no ingresso do PET, o aluno que participara do seminário sobre a inserção de cotas étnico-raciais para ingresso no PET em 2017, indiretamente, sugeria que “se for decidido utilizar cotas para negros, outros grupos deveriam ser alcançados também”. A resposta que me faltou naquela ocasião era a de pontuar a inserção relativamente grande de homens, mulheres e até de certa maneira a heterogeneidade de identidades e orientações sexuais no PET. O mesmo que não se visualizava com relação a alunos (as) negros (as). De todo modo, é possível visualizar a postura de ataque às cotas para negros exatamente por pré-conceber que se há atenção voltada pra temática racial, deveria haver um olhar para outros grupos também discriminados. No que tange a inserção de alunos nas universidades, a sub-representação de alunos negros é a mais perceptível. O que de forma alguma leva a conclusão de que é justificável a sub-representatividade de outros grupos.

fundamentava na reparação dos danos causados pelo racismo da república brasileira, a qual havia decretado a igualdade formal sem oferecer nenhuma política concreta que ajudasse a superar a desigualdade fundante da condição sofrida pelos negros como cidadãos livres após 1889, que reconhecesse as terras dos quilombos e todas as formas de organização e produção (inclusive cultural e religiosa) que os escravizados constituíram em suas práticas de resistência e lutas por libertação (NASCIMENTO et al., 2008, p. 2).

Dessa forma, escancarando a realidade de que “a porcentagem média dos docentes das universidades públicas mais importantes do país raramente ultrapassa 1%” (NASCIMENTO et al., 2008, p. 11), o manifesto elaborado em 2008 apresenta a existência de ao menos sete argumentos que justificam a importância das políticas de ação afirmativa voltadas para a população negra: a) as cotas e outras modalidades de ação afirmativa configuram-se como um instrumento “concreto de luta pela igualdade após um século inteiro de exclusão dos negros do ensino superior” (2008, p. 1); b) as cotas até então implementadas foram “legitimadas socialmente e academicamente” (2008, p. 5) e recebem “a aprovação da maioria da população brasileira” (2008, p. 20); c) as cotas e outras modalidades de ação afirmativa possibilitam a “valorização da diversidade racial e social na produção e na disseminação das ideias” (2008, p. 15); d) ao contrário do que foi sugerido nos manifestos de 2006 e 2008 dos opositores às ações afirmativas, Martin Luther King possuía uma posição favorável ao uso de tais medidas, de forma que Nascimento et al. (2008) indicam que o líder negro norte-americano “sempre calçou o seu sonho universalista na necessidade de reparações e políticas compensatórias, inclusive de cotas” (p. 16); e) o uso das cotas pauta-se pela efetividade do racismo baseado nos caracteres físicos e não nos caracteres científicos postulados pela não existência de raças humanas, isto é, jamais falou-se em raça no sentido biológico do termo, tendo em vista que foi a “representação social negativa que influenciou a exclusão dos negros do ensino superior, daí a necessidade de políticas compensatórias para as pessoas que são vítimas dessa mesma representação” (2008, p. 18); f) as cotas são constitucionais, “pois se afirmam numa postura capaz de realizar – política e juridicamente – o princípio do pluralismo, informador da educação pelo nosso sistema constitucional, e assimilar o que vem sendo preconizado pela comunidade jurídica” (2008, p. 24) e g) as cotas são eficazes considerando o objetivo de aumentar o ingresso de alunos negros nas universidades, tendo em vista que “com todo o racismo e toda a exclusão hoje existente no ensino superior, temos mais jovens negros e de

baixa renda nas nossas universidades neste semestre de 2008 do que tínhamos em 2007 e assim retrospectivamente (2008, p. 24).

Para além das contribuições apresentadas nos manifestos acima, que se entrelaçam numa vivaz disputa de convencimento, importa inserir as reflexões de Karine Pereira Goss (2009), que mediante uma análise apropriada apresenta as *retóricas em disputa* dos dois grupos opostos que produziram manifestos em 2006 e 2008.

A partir da tipologia criada por Albert Hirschman acerca do pensamento conservador¹²⁹, Goss (2009) apresenta três teses que demonstram como os argumentos dos opositores às políticas de ação afirmativa podem se apresentar como eles são: a *tese da perversidade*, a *tese da futilidade* e a *tese da ameaça* (GOSS, 2009). Ao condensar posicionamentos e argumentos contrários nestas três teses, Goss (2009) salienta a orientação política-acadêmica dos intelectuais que assinaram os manifestos e que também elaboram trabalhos científicos próprios sobre o assunto.

Acerca da *tese da perversidade*, Goss (2009) declara que é a enunciação de que “[...] as mudanças advindas de medidas que visam a algum tipo de transformação na sociedade, em vez de levar a sociedade a determinada direção, levam exatamente à direção contrária” (GOSS, 2009, p. 117). Ou seja, tal perversidade pode ser encontrada no argumento de que ao invés de contribuir para a promoção da igualdade racial, o uso das cotas iria “criar” um acirramento racial no Brasil¹³⁰, ou que tal política discrimina o próprio negro¹³¹.

¹²⁹Segundo Goss (2009), o estudo de Hirschman (*A retórica da intransigência: perversidade, futilidade, ameaça*, 1992) é baseado na análise de três momentos específicos da história ocidental “a revolução francesa, o sufrágio universal e o *welfare state*, [onde] pode-se observar como a retórica conservadora foi organizada, de forma mais ou menos consciente, em oposição a essas transformações” (GOSS, 2009, p. 116).

¹³⁰Em certo sentido, este argumento parte do pressuposto de que no Brasil não há relações já racializadas, isto é, haveria uma certa harmonia e neutralidade entre os contatos inter-raciais brasileiros, e as cotas interfeririam em tal quadro. Tal pensamento tem forte raiz na ideologia que considera a existência de uma democracia racial no Brasil.

¹³¹Segundo Silvério (2002), “a ação afirmativa reparatória (compensatória) teria a função de ressarcir os danos causados, tanto pelo poder público quanto por pessoas físicas ou jurídicas, a grupos sociais identificados ou identificáveis” (SILVÉRIO, 2002, p. 232). Por este ponto de vista, essa “discriminação contra o negro”, seria melhor entendida como *discriminação positiva*, pois tem a intenção de reparar os efeitos da histórica exclusão social vivenciada pela população negra no Brasil.

Para a *tese da futilidade*, a autora indica que seria a não eficiência da medida a ser implementada: a adoção das cotas não atingiria o problema estrutural do acesso deficitário à educação pública nos primeiros níveis escolares. Pois, diferentemente da tese anterior, “não se antevê um retrocesso ou um efeito devastador para a sociedade como um todo, mas a mudança é considerada puramente cosmética, de fachada, pois não ataca as estruturas profundas da sociedade” (GOSS, 2009, p. 117). Assim, considera-se como superficiais os efeitos proporcionados. Os argumentos elencados anteriormente, sobre a importância de procurar soluções adequadas para cada tipo de questão a ser enfrentada, demonstram que invalidar os efeitos das políticas de ação afirmativa, que visam superar as desigualdades raciais, não se aplica a esta perspectiva de futilidade defendida por contrários às ações afirmativas. Por fim,

A última tese relativa à retórica conservadora é a da ameaça. Esta tese é a que mais aparece nos depoimentos e artigos dos intelectuais contrários às ações afirmativas. Essa terceira forma discursiva assegura que a mudança, mesmo que desejável, tem custos e/ou consequências que não podem ser aceitos. Há componentes perigosos que inevitavelmente surgem com a aplicação de certas medidas. No caso das cotas, alguns autores como Fry e Maggie apontam que essa é uma política de alto risco, porque institui, em âmbito federal, o negro como figura jurídica. Com isso, em vez de se ignorar a raça como critério de classificação e de concessão de direitos, o Estado entroniza-a como forma de definição social, provocando a divisão do país em grupos raciais distintos (GOSS, 2009, p. 119).

Segundo Goss (2009), há também uma retórica progressista - representada pelos manifestos produzidos por defensores da aplicabilidade das políticas de ação afirmativa para negros - que faz oposição às teses conservadoras. Tal tese é da *crise desesperadora*, ou seja, a realidade de desigualdade racial no acesso às universidades brasileiras é tão grande que as iniciativas que intentem interferir neste panorama devem ser admitidas. Isso porque, “o sistema universitário brasileiro já é segregado o suficiente e não há mais o que piorar quando comparado a outros”, pois “invocam uma péssima situação de vida da população negra em relação a diferentes situações, como forma de comprovar a necessidade de aplicação de políticas de ação afirmativa” (GOSS, 2009, p. 121).

Nesse sentido, como visualizado, as políticas de ação afirmativa não foram implementadas de maneira espontânea e indiscriminada no Brasil e ao redor no mundo, embora o debate contemporâneo se apoie em experiências mais recentes

acerca de seus resultados. As razões que justificam a utilização de ações afirmativas apontam para a reparação a minorias marcadamente discriminadas nos contextos respectivos. Os manifestos elaborados e entregues ao Congresso Nacional e ao STF em 2006 e 2008, expressam o ambiente de rivalidade em que a aprovação de leis afirmativas esteve submetida no Brasil. Além disso, tais ações foram aprovadas no Brasil após uma longínqua proposição e ação do Movimento Negro brasileiro.

Sendo assim, a capacidade de sintetizar o complexo histórico de não inclusão de pessoas negras nas universidades brasileiras, expressada, especialmente, no manifesto elaborado em 2008, pelos favoráveis a adoção de medidas afirmativas (NASCIMENTO et al., 2008) contribuiu significativamente para convencer com argumentos justificados os ministros do STF em 2012. Contudo, o parecer de constitucionalidade apresentado em 2012 e a aprovação da lei 12.711/12 não fizeram cessar tais embates. Por isso, no Brasil a discussão desta política é mediada por constantes acirramentos. No contexto da realidade acadêmica da UFES, importa também visualizar alguns aspectos da legislação de cotas.

2.3 A LEI 12.711/12 E O MODELO DE COTAS IMPLEMENTADO PELA UFES

O percurso teórico traçado até aqui, tem demonstrado que reivindicações de diversos sujeitos foram de suma importância para levantar, alimentar e sustentar a discussão acerca da importância das políticas de ação afirmativa para negros no Brasil. O Movimento Negro brasileiro teve e têm tido uma ação inestimável neste processo. Assim, nesta última seção, importa compreender e refletir mais detidamente sobre a disposição da lei 12.711/12, bem como visualizar quais outros documentos (decretos, normativas etc.) acompanham a regulamentação desta legislação afirmativa no país.

Apresentada de forma sumária na introdução deste trabalho, cabe aqui destacar que a lei 12.711/12 é caracterizada por certa duplicidade de interpretações. A primeira delas, é de que sua aprovação em agosto de 2012 representou um grande passo para promover a maior inserção de alunos negros nas universidades federais brasileiras¹³². De acordo com Santos (2015),

¹³²Possuindo abrangência nacional, a lei 12.711/12 instrui os modelos de reservas de vagas em universidades federais de todo Brasil. Contudo, pela localização geográfica em que esta dissertação

[...] para alguns ativistas, intelectuais, e/ou políticos, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a chamada Lei das cotas, implicará transformações sócio-raciais profundas na sociedade brasileira, melhorando-a, isto é, tornando-a mais democrática, inclusive racialmente, e mais justa (SANTOS, 2015, p. 74).

Tal avanço, pode ser visualizado com a comprovação estatística do perfil dos alunos ingressantes nas universidades brasileiras dos últimos, através de um recorte étnico-racial. Entretanto, tal comprovação estatística, nesta dissertação, é visualizada apenas na realidade da UFES. O raciocínio lógico e dedutivo, com relação a esta primeira interpretação que *vê com bons olhos* a implementação da lei de cotas no Brasil, pode prever que ao reservar vagas na perspectiva étnico-racial a um grupo, automaticamente o percentual de ingresso deste grupo na universidade aumentou – comparando-se com a realidade acadêmica dos últimos anos. No entanto, por outra perspectiva, uma segunda interpretação enxerga na lei de cotas uma disposição limitada para oferecer um aumento substancial no que se refere ao maior ingresso de alunos negros nas universidades. Tal interpretação é sugerida pela dinâmica de como estava sendo debatida as políticas de ação afirmativa em cada universidade federal antes da lei - que passou a ser uniformizada em 2012. Nesse sentido, Santos (2016) declara que

Se, por um lado, a Lei nº. 12.711 foi um avanço na medida em que se constitui na conquista dos movimentos sociais de um instrumento institucional do Estado a favor de uma universidade mais diversa e inclusiva, por outro, em razão dos acordos e resistências de instâncias institucionais e partidárias no Congresso, foi um retrocesso, na medida em que não teve uma dimensão étnico-racial na íntegra, como previa o projeto inicial, e por também desmontar rigorosamente vários modelos de cotas em diversas universidades, que eram mais avançados étnico-racialmente, como foi o caso da UNB (SANTOS, 2016, p. 259).

Assim, entender o que dispõe, como dispõe e quais são as interpretações que envolvem as disposições da lei 12.711/12 (ANEXO B), auxiliará a compreender qual é o modelo de cotas utilizado na UFES. Em uma pergunta, que conduzirá as reflexões desta seção final: considerando a realidade de não ingresso (ou baixo ingresso) de alunos negros na UFES, a lei 12.711/12 pode ser tida como um instrumento que ajuda a promover o maior acesso destes estudantes aos cursos de graduação?

se insere, as interpretações empreendidas são apresentadas como estritamente relacionadas à realidade acadêmica da UFES.

Para responder a esta pergunta, é necessário ir além das características apresentada para tal lei na introdução deste trabalho. Pois, mais do que possuir uma orientação voltada a alunos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, contendo um recorte racial na reserva de vagas, a lei de cotas é também regulamentada pelos Decretos 7.824 de 11 de outubro de 2012 (ANEXO C), e 9.034 de 20 de abril de 2017, além da já mencionada lei 13.409/16, que implementa a reserva de vagas para pessoas portadoras de deficiência.

Assim, das informações que mais chamam a atenção dos dois decretos citados, vale destacar o parágrafo 3º, do artigo 5º, do Decreto 7.824/12, que diz que “as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade” (BRASIL, 2012). Ou seja, tal instrução sugere certa possibilidade de autonomia por parte das universidades federais de instituírem outras modalidades de ação afirmativa (acréscimo de vagas, bônus), assim como um percentual maior de reserva de vagas para um grupo específico, tendo em vista a instrução da legislação que sugere uma reserva mínima, baseada no último censo do IBGE, mas não aponta uma reserva máxima.

Na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), por exemplo, utiliza-se um percentual de reserva de vagas maior do que sugerido pelo percentual mínimo da lei de cotas. Através da resolução de nº 07/2017, aprovada pelo Conselho Universitário da UFSB, decidiu-se implementar políticas de ação afirmativa para alunos que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas “com prioridade aos que pertencem ao grupo étnico-racial negro, além de residentes em comunidades de povos indígenas, quilombolas, extrativistas tradicionais, ou que pertençam ao grupo de pessoas com deficiência”. De forma que aprovou-se um percentual de 75% de reserva de vagas para candidatos nas situações descritas acima.

Evidentemente, não é coerente comparar os modelos implementados pelas diversas universidades federais brasileiras, no sentido de sugerir que todas deveriam utilizar o mesmo percentual de reserva de vagas, especialmente porque o contexto sócio-racial em que cada instituição está inserida poderá demonstrar as necessidades de cada modelo de cotas a ser implementado. No caso da UFSB, situada em região do país e

do estado da Bahia com maior presença de povos tradicionais, justifica-se, em certo sentido, uma perspectiva diferenciada com relação ao acesso desses grupos à universidade. Coube mencionar o caso da UFSB, para indicar a real possibilidade de se utilizar mais do que o mínimo percentual na reserva de vagas destinadas a cada curso de graduação nos processos seletivos. Que para além da reserva de vagas, no caso da UFSB, utiliza o acréscimo de vagas (vagas supranumerárias) nos processos seletivos do 2º ciclo da universidade, mediante o artigo 4º da resolução 07/2017. Assim, verifica-se certa autonomia institucional universitária para proceder a melhor maneira de se implementar o modelo de cotas.

A portaria normativa nº18 de 11 de outubro de 2012, ratifica a indicação de uso de políticas específicas de ação afirmativa por parte de cada universidade, por meio do inciso “I” e “II” do artigo 12º, através de vagas “suplementares, mediante o acréscimo de vagas reservadas” e de “outra modalidade, mediante a estipulação de vagas específicas para atender a outras ações afirmativas”. De toda forma, no preenchimento das vagas de determinado curso, serão destinadas 50% das vagas a alunos egressos de escolas públicas¹³³, e destas o preenchimento seguirá a “proporção de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE” (BRASIL, 2012).

Para a implementação das cotas na UFES, após a aprovação de lei 12.711/12, seus decretos (7.824/12 e 9.034/17) e portaria normativa (nº18 de 2012), foram aprovadas a resolução nº35/2012 - pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFES -, e a Instrução Normativa Nº 002/2014, de 30 de Janeiro de 2015, aprovada pela Pró-Reitora de Assuntos Estudantis e Cidadania (PROAECI) da universidade¹³⁴. Em sentido amplo, tais documentos seguem às disposições das normatizações nacionais. Vale destacar, na resolução 35/2012, o artigo 9º, que declara que “o

¹³³Dessa forma, tal modelo é preponderantemente destinado a combater as desigualdades de renda, ou seja, ao considerar que as vagas de determinado curso de graduação serão ocupadas por metade de alunos oriundos de escolas públicas e outra metade de escolas particulares, visa-se prioritariamente inserir nas universidades federais alunos com baixa renda, mas não necessariamente alunos negros (SANTOS, 2015; SANTOS, 2016). Esta é uma característica que os autores consideram de maior entrave ao modelo de cotas implementado pela UnB muito antes da lei 12.711/12.

¹³⁴Documentos disponíveis no site da PROAECI. Ver <http://proaeci.ufes.br/reserva-de-vagas>.

sistema de reserva de vagas instituído por esta Resolução [na UFES] deverá ser avaliado permanentemente”. Nesse sentido, indicando que a possibilidade e necessidade de avaliar a adoção do sistema de cotas são atitudes a serem tomadas a qualquer tempo.

Por este ponto de vista, torna-se importante voltar a considerar a disposição mais geral da lei 12.711/12 para em seguida apontar para o modelo de cotas implementado pela UFES. Assim, caberia perguntar: com a viabilidade de autonomia institucional por parte de cada universidade federal, a disposição mínima de reserva de vagas utilizada pela UFES constitui-se um avanço ou um retrocesso na promoção do maior ingresso de graduandos negros nesta universidade?

De acordo com Santos (2015), “não há dúvidas de que a referida lei implica avanços democráticos em termos de inclusão de grupos sociais brasileiros (historicamente) excluídos do e no ensino superior, especialmente no público” (SANTOS, 2015, p. 75). Contudo, Santos (2015) também levanta a hipótese que a lei 12.711/12 constitui-se um “balde de água fria” nas perspectivas de implementação de políticas de ação afirmativa conduzidas de maneira autônoma por diversas universidades federais brasileiras dos últimos anos, sem sustentação de lei federal. O autor menciona diversas instituições que possuíam um modelo de política de ação afirmativa próprio, construído através das demandas de comunidade acadêmica das respectivas universidades. De forma que

[...] as instituições públicas de ensino superior no Brasil que têm algum tipo de ação afirmativa não incluíam somente um grupo racial, étnico ou social, assim como não usavam apenas uma única técnica de implementação de políticas de ação afirmativa: havia diversidade de técnicas de implementação de ações afirmativas, assim como de sujeitos de direito. Portanto, o sistema de cotas étnico-raciais não era a única técnica de implementação de políticas de ação afirmativa que estava sendo implementada nas universidades federais nos últimos treze anos, assim como não eram somente alunos de escolas públicas os seus beneficiários. As escolhas das técnicas (assim como os sujeitos de direito) eram decididas autonomamente por cada universidade de acordo com a conjuntura política, educacional, cultural, econômica, entre outras, da sua localidade e/ou região [...], assim como de acordo com as lutas e correlação de forças políticas em cada ambiente acadêmico (SANTOS, 2015, p. 84).

Para além disso, Santos (2015) empreende contundentes questionamentos acerca da real necessidade de aprovar uma lei que padronizasse os modelos de ação afirmativa

a serem efetivados nas diversas universidades brasileiras, principalmente por limitar certas configurações que poderiam ser utilizadas em algumas instituições de uma forma, e em outras, de modo diferente. Assim o autor sugere que “após a decisão do STF, não era necessária nenhuma lei para uniformizar/padronizar as decisões dos conselhos universitários das diversas Instituições Federais de Ensino Superior” (SANTOS, 2015, p. 88). Nesse sentido, o autor considera que a lei 12.711/12 constitui certo limite, ou até retrocesso, nos variados processos de implementação de políticas de ação afirmativa para negros, e até outros grupos, que já estavam em curso no país. Diz o autor:

[...] se as universidades federais já vinham incorporando o ideário de implementar ações afirmativas para estudantes negros, indígenas, portadores de deficiência física, de escolas públicas, entre outros, mais ainda, se o STF já havia ratificado que o sistema de cotas raciais era não somente legítimo, mas também legal, ou seja, constitucional, por que aprovar uma lei que, em tese, limita o sistema de cotas aos alunos de escolas públicas? Por que não deixar a tomada de decisão autônoma para cada universidade sobre qual seria a melhor política de ação afirmativa a ser adotada e implementada? [...] O que justifica padronizar, encapsular e, ao mesmo tempo, frear e/ou eliminar a consolidação de uma política pública que vinha sendo construída e expandida por meio da participação ativa dos interessados: intelectuais/acadêmicos, movimentos sociais, políticos, gestores públicos, estudantes negros (pretos e pardos), indígenas e brancos, entre outros? (SANTOS, 2015, p. 86-87).

Possíveis respostas às perguntas feitas por Santos (2015), poderão, a um só tempo, indicar que a lei 12.711/12 - ao contrário da posição defendida pelo autor - constitui-se um grande avanço para a promoção da inclusão de alunos negros, pelo menos na realidade da UFES. Isso porque, embora haja muitos limites no modelo de cotas implementado pela UFES – condicionar a reserva de vagas somente a alunos egressos de escolas públicas é um destes¹³⁵ -, se não fosse a aprovação da lei de cotas em 2012, possivelmente a realidade acadêmica capixaba não teria alçado avanços substantivos no que se refere a perspectiva étnico-racial.

¹³⁵Santos (2015), pondera que há a possibilidade, por exemplo, de um aluno estar matriculado durante todo o ensino médio em uma escola pública – dando-lhe a condição de concorrer à reserva de vagas – e concomitantemente estar matriculado em uma escola particular ou mesmo cursinho preparatório privado. Além disso, o autor salienta o elevado índice de aproveitamento de alunos egressos de institutos federais e colégios militares no acesso às universidades federais, de forma que haveria uma lacuna no ideário da lei que relaciona alunos de escolas públicas com alunos pobres. Dessa forma, Santos (2015) declara que “a) nem toda escola pública é ruim; b) nem todo aluno de escola pública é pobre ou, caso se queira, de baixa renda; c) que, em geral, nas melhores escolas públicas estudam alunos de classe média; d) muito provavelmente serão estes os alunos que mais serão beneficiados com a lei 12.711/12; e e) a maioria destes estudantes é composta de alunos brancos” (SANTOS, 2015, p. 105).

Vale retomar que, no processo de discussão de implementação do modelo de cotas a ser utilizado na UFES, ainda em 2005 e 2006, mediante a proposição da comissão pró-cotas que demandava um percentual da reserva de vagas para candidatos negros, conforme indica Santos (2016), a decisão do conselho universitário da UFES foi a de instituir as cotas sociais – para egressos de escolas públicas e com recorte para alunos com baixa renda –, implementadas no vestibular de 2008. Assim, é possível constatar que enquanto em outras universidades brasileiras o processo de discussão girava em torno da importância de implementar-se cotas para negros - como inicialmente foi proposto pela comissão pró-cotas – a UFES rejeitava tal perspectiva.

Diante disso, embora muitas universidades federais incorporassem o ideário compensatório e reparatório nas respectivas discussões sobre a política de ação afirmativa, desde o início dos anos 2000, é apenas com a obrigatoriedade da lei 12.711/12 que a perspectiva racial é demarcada em todas as universidades. Em outras palavras, a satisfatória compreensão de alguns conselhos universitários em todo o Brasil de que utilizar cotas para negros é uma medida justificável e razoável, de certa forma, circunscreve-se propriamente a cada realidade acadêmica universitária. Pois, enquanto determinada instituição avançava na pauta das cotas para negros, outra, ao mesmo tempo, podia esbarrar em impedimentos envolvendo resistências acadêmicas diversas, dificultando a aprovação autônoma de cada universidade. Como exemplo deste último caso: a UFES.

Nisso reside o porquê da lei 12.711/12 - com todas as problemáticas que dão margem a questionamentos - ser admitida como uma importante promotora de inserção de alunos negros nas universidades federais – muito mais ligada a interpretação de avanço do que de retrocesso - pois insere, com caráter de obrigatoriedade, a implementação da reserva de vagas sociais com recorte racial, que do contrário poderia ser desconsiderada ao ser discutida em cada universidade, podendo ser vencida na perspectiva racial, como foi no modelo adotado pela UFES em 2008.

Assim, não aprovar a lei de cotas em 2012 abriria precedentes para uma ou várias universidades federais não implementarem o recorte racial na reserva de vagas, mantendo um modelo baseado nas cotas sociais, já que seria a autonomia

universitária que ditaria as regras do jogo. Aliás, mesmo com a aprovação da lei 12.711/12, que institui a obrigatoriedade da reserva mínima de vagas, não é raro encontrar diversas resistências e posições de ataque à utilização das cotas com recorte racial nas universidades. O que demonstra que seriam reais as possibilidades de, em diversas localidades, a pauta das cotas etnicamente referenciadas serem vencidas ou desconsideradas.

Portanto, o que justifica a importância da lei 12.711/12 é justamente a demarcação de uma reserva mínima de vagas para alunos egressos de escolas públicas, com um recorte para alunos com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio por pessoa, aliado a outro recorte para alunos auto declarados pretos, pardos ou indígenas. De forma que tal modelo não configura necessariamente um padrão a ser utilizado por todas as universidades. Pelo contrário, configura uma obrigatoriedade de reserva mínima de vagas a ser instituída. Assim, o uso de um percentual de reserva maior para cada grupo dependeria da discussão da comunidade acadêmica.

Nesta direção, tal configuração demonstra que se a reserva de vagas tem sido implementada de forma mínima em diversas localidades é porque de fato a autonomia das respectivas universidades para realizar adaptações não se efetiva de forma tão harmônica¹³⁶. O que sugere que, se existem dificuldades para alterar a reserva mínima de vagas, aquelas universidades que não reservavam nenhuma vaga na perspectiva étnico-racial antes da lei 12.711/12, possivelmente, continuariam a não utilizar nenhum recorte racial na reserva de vagas, se não fosse pela obrigatoriedade da lei 12.711/12.

Em resumo, a aprovação e implementação da lei de cotas, 12.711/12, foi de imprescindível importância para a realidade acadêmica da UFES, que a partir de então passou a considerar a perspectiva racial no ingresso de estudantes pela reserva de vagas. Sendo que após a lei de cotas de 2012, o uso do recorte racial nas cotas não mais depende da aprovação de um conselho universitário. No capítulo seguinte, é

¹³⁶Vale para as universidades que já discutiam e implementavam políticas de ação afirmativa antes da aprovação de lei de cotas, a instrução do artigo 5º, parágrafo 3º, que sugere o uso de medidas específicas ou outras modalidades de ação afirmativa, que podem ser instituídas de acordo com a autonomia da comunidade universitária, desde que não despreze a disposição da lei 12.711/12.

possível enxergar a diferença quantitativa no ingresso de alunos negros apenas com as cotas sociais (2008-2012) e depois com a perspectiva racial (2013-2017).

Dentre os limites contidos na lei 12.711/12, Santos (2015) apresenta a tendência de promover um maior acesso de alunos brancos, tendo em vista que o recorte racial não necessariamente contempla a amplitude de candidatos negros existentes na sociedade brasileira. Como exemplo, através do estudo de Antonio Fernando Beraldo e Eduardo Magrone, Santos (2015, p. 123) ressalta que houve uma diminuição no percentual de ingresso de alunos negros, comparando à quantidade de ingressantes que haviam antes de ser implementada a lei de cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Na realidade acadêmica da UFES, não se pode constatar uma diminuição no ingresso de alunos negros (os dados apresentados no capítulo seguinte podem demonstrar isso). Contudo, fica a reflexão de que é plausível que o percentual de 25% de reserva de vagas para candidatos auto-declarados pretos, pardos ou indígenas (além de pessoas portadoras de deficiência a partir de 2016) não seja suficiente para produzir uma representatividade acadêmica consistente em alguns contextos, conforme Santos (2015) ressalta.

Nesse sentido, os negros ingressam numa universidade federal, em sua maioria, através da reserva vagas, apenas se tiverem estudado em escolas públicas no ensino médio. Ou seja, um candidato negro que tenha cursado o ensino médio em uma instituição de ensino privada - mesmo sabendo que é pouca a frequência de tais alunos com essas condições - somente ingressará na universidade federal pela ampla concorrência. De forma ampla, a população negra entraria menos nas universidades candidatando-se na ampla concorrência, pois é menor a parcela de negros nessas situações, se comparando com o percentual de alunos brancos.

Por outro lado, alunos brancos entram nas universidades federais de duas formas: pela ampla concorrência, tendo em vista sua maior composição nas escolas privadas do ensino médio, e, pela reserva de vagas, direcionada para candidatos egressos de escolas públicas.

Uma possível alternativa para alterar tal realidade, seria filtrar melhor tal acesso, na medida que - considerando historicamente a composição étnico-racial dos dois grupos (ampla concorrência x optantes pela reserva de vagas) - fosse possível equilibrar o ingresso dos dois lados de entrada. Quer dizer, gerar um maior ingresso de alunos negros tanto do lado da ampla concorrência quanto pelo lado da reserva de vagas, como acontece com alunos auto declarados brancos¹³⁷.

Como o fato de aumentar a proporção de candidatos negros do lado da ampla concorrência - gerado pela elevação do nível médio de renda da população negra diretamente matriculada em escolas particulares - seria um objetivo que, direta ou indiretamente, as cotas para negros visam alcançar, o mais coerente, ao analisar o panorama atual, seria aumentar o percentual da reserva de vagas étnico-raciais. Através de pelo menos duas maneiras.

Uma de forma mais abrangente e outra de forma mais específica. A primeira seria alterando a disposição da legislação de cotas, dada pela lei 12.711/12, ao retirar da perspectiva de reserva de vagas étnico-racial o condicionamento à origem de escola pública. Ou seja, propiciar que alunos auto declarados negros concorram à reserva de vagas independentemente de terem estudado em escolas públicas ou não. Tal alternativa oportunizaria a condição de pessoas auto declaradas negras se candidatarem ao ingresso universitário tendo qualquer nível de renda, como de forma ampla e prática acontece com candidatos brancos.

A outra alternativa seria manter o critério da escola pública para acesso às cotas, mas aumentando o percentual de reserva de vagas étnico-raciais para candidatos negros e diminuindo o percentual para brancos. Tal ação seria justificada exatamente pela composição étnico-racial da maioria da população pobre e que compõe as matrículas na escola pública. Assim, as vagas destinadas a Pretos, Pardos ou Indígenas (PPI) seriam maiores do que aquelas destinadas aos não PPI¹³⁸. Tem-se como exemplo o

¹³⁷Cabe destacar que a defesa do ensino público universal em todos os níveis, bem como a efetivação das políticas públicas e de seguridade social também devem estar em primeira instância como parâmetro para enfrentamento das questões estruturais do acesso ao ensino superior no Brasil. E por isso, a defesa dessa direção para que as cotas não se configurem apenas no bojo da seletividade e da focalização ao ensino superior.

¹³⁸Nos dados apresentados no capítulo seguinte será possível perceber que tal diferença quantitativa já tem ocorrido no contexto de implementação do sistema de cotas da UFES. Ou seja, alunos PPI

outro lado dos alunos ingressantes: a ampla concorrência. Que é composta por maioria de candidatos brancos e efetivamente insere tal maioria nas vagas de graduação. Assim, para realizar tal equiparação, do ponto de vista étnico-racial, seria necessário gerar um cenário onde a maioria de candidatos PPI ingressassem nas vagas de graduação, de forma a superar proporcionalmente pela reserva de vagas, o ingresso de alunos não PPI.

Diante disso, finalizando o presente capítulo, importa destacar a reflexão de Guerreiro Ramos (1957) ao se referir a estudos que não abordam a autenticidade contida na vida de pessoas negras. Diz o autor que, “o negro, na versão de seus ‘amigos profissionais’ e dos que, mesmo de boa-fé, o vêem de fora, é uma coisa. Outra é – o negro desde dentro” (RAMOS, 1957, p. 199). Sendo assim, visando apresentar os dados e análises acerca da implementação do modelo de cotas da UFES, após a aprovação da lei 12.711/12, parafraseando Ramos (1957), eu diria que *as cotas na versão de opositores e detratores e dos que, mesmo de boa-fé, a veem de fora, é uma coisa. Outra é – as cotas – desde dentro.*

ingressam em maior quantidade do que alunos não PPI no que se refere a reserva de vagas. Isso se justifica pela composição étnico-racial dos cotistas que em sua maioria é negra.

CAPÍTULO III – ACESSO À UNIVERSIDADE: OS ALUNOS INGRESSANTES NA UFES ENTRE OS ANOS DE 2006 À 2017

Regido por esse desprezioso fluxo de ideias, me sinto tentado a fazer uma parada. [...] Um medo me invade. O medo de não conseguir dizer tudo, de ser simplista ou de deixar algo de fora [...] O fato é que fiquei um bom tempo sem conseguir continuar a escrever. [...] Quero falar mais de políticas afirmativas [...].

Lázaro Ramos (2017, p. 48)¹³⁹

Depois de vencida pelas cotas sociais, implementadas no ano de 2008, a perspectiva racial na reserva de vagas chegou na UFES através da legislação federal 12.711/12. Assim, desde o primeiro semestre letivo do ano de 2013, vislumbra-se a possibilidade de ver na federal do Espírito Santo uma maior presença de diferentes grupos étnico-raciais ocupando as vagas de graduação. Curiosamente, uma composição étnico-racial mais equilibrada é percebida com mais frequência em instituições de ensino superior particulares do que em instituições públicas¹⁴⁰.

Após apresentar um resgate histórico de reflexões que envolvem as relações sócio-raciais brasileiras, destacando argumentos que justificam a utilização de políticas de ação afirmativa para negros no país - especialmente na modalidade cotas - no

¹³⁹Ao apresentar tal trecho - do texto “Conexão” do livro *Na minha pele* (2017) de Lázaro Ramos - na epígrafe de abertura deste capítulo, pretendo salientar meu momento de pausa. Pausa que por questões formais e estéticas não podem ser expressadas por algumas páginas totalmente em branco nesta dissertação. Pausa, ou interrupção, que não pretendo representar nos próximos dois capítulos com uma diminuição de afirmações e conclusões importantes. Afirmações e conclusões que estiveram presentes em meu sono e momentos de lazer, antes mesmo de ocuparem as páginas seguintes. Pretendo salientar uma pausa necessária. Pausa que mesmo após a apresentação de uma revisão bibliográfica, presente nos capítulos anteriores, não ocorreu de fato no desenvolvimento final desta escrita. Ocorreu antes: nos momentos em que as ideias até já estavam na mente, mas insistiam em permanecer presas nos meus monólogos; ocorreu nos momentos em que eu aceitava, junto com *Alice* (CARROL, 2002), o convite para *fugir para frente* (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008) - o que me levou a escrever pequenos textos que não estão incorporados na presente pesquisa; ocorreu quando em algumas ocasiões eu ouvia *Freddie gargalhar acompanhado, contente por ter abandonado seu estudo em favor de seus sentimentos* (LONDON, 2009). Pausa, ou interrupção, que ocorreu, mas passou. A importância dos resultados impressos daqui pra frente me fizeram retornar. De forma que me afastei de vez de *Freddie* e já estou igualmente contente. Me diga o leitor e a leitora, após passar pelos próximos capítulos, se esse afastamento e essa pausa valerem a pena.

¹⁴⁰A oferta de bolsas de estudos por parte de muitas faculdades privadas e a execução dos programas governamentais PROUNI (Programa Universidade Para Todos) e FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), contribuem largamente para atrair o acesso de alunos que possuem menores níveis de renda. Soma-se a isto uma certa percepção de que cursar uma graduação em faculdade particular consistiria em menos exigências acadêmicas e teóricas do que cursar uma graduação em instituição federal. Contudo, apenas estudos mais apropriados podem indicar a veracidade de tais percepções.

presente capítulo visualiza-se as características mais específicas da realidade acadêmica da UFES.

Assim, os debates que envolvem a importância das cotas para negros no acesso à UFES, quem sabe, poderão encontrar nos dados aqui apresentados, novos aspectos, resultados e efeitos do modelo de cotas implementado. Talvez, se altere a compreensão de que alunos não cotistas são mais capazes intelectualmente do que alunos cotistas, ou que se perceba que alunos que se auto declararam brancos têm um índice de desistências e desligamentos tão ou mais alto do que alunos auto declarados negros. Os resultados apresentados visam ilustrar, por meio de tabelas e gráficos, a presença de variados sujeitos no interior da universidade. O lugar de proximidade ou afastamento em que o leitor pode estar posicionado – seja este discente, docente, servidor técnico ou mesmo um interessado na temática – não necessariamente conduzirá a conclusões de contentamento pelos dados visualizados. Os dados estão circunscritos a um tempo e lugar, podendo ser considerados mais do que ultrapassados daqui a alguns anos. Porém, é marcante a percepção de que tais dados podem também representar um registro de mudanças sensíveis que começaram a ocorrer no contexto acadêmico da UFES.

Sendo assim, este capítulo está organizado de forma a apresentar estatisticamente a representatividade étnico-racial dos graduandos ingressantes na UFES entre os anos de 2006-2017. Será que a aprovação da lei 12.711/12, implementada na UFES desde o primeiro semestre letivo do ano de 2013 fez aumentar o percentual de ingresso de alunos auto declarados negros (pardos e pretos)? Em quais cursos de graduação da UFES é possível visualizar uma maior inserção destes alunos? Em quais cursos há uma inserção menor? Os dados coletados e analisados podem dar estas respostas.

Nesse sentido, na primeira seção, apresento a forma em que foi construída a abordagem estatística desenvolvida neste estudo. Além disso, indico a utilização de alguns termos presentes nos documentos recebidos pela DRCA/PROGRAD. Na próxima seção, a segunda deste capítulo, apresento os dados gerais que indicam o quantitativo de ingresso dos alunos de graduação da UFES, considerando o pertencimento aos grupos étnico-raciais dos graduandos dentro do período escolhido (2006-2017). A atuação da comissão de verificação da auto declaração de raça/etnia

é também mencionada. Na terceira seção, é visualizada a configuração do ingresso de estudantes em alguns cursos de graduação da UFES, considerando o acesso dos diferentes grupos étnico-raciais. Os cursos de graduação apresentados e a justificativa que condicionou a escolha dos mesmos é também vista à frente.

3.1 PARA ENTENDER A ABORDAGEM ESTATÍSTICA

Partindo do pressuposto de que até mesmo os dados mais objetivos podem ser interpretados de maneiras diferentes a depender de quem interpreta, a abordagem estatística utilizada nesta dissertação pautou-se pelo estabelecimento de comparações. De forma que compara-se os três momentos em que a entrada nos cursos de graduação da UFES teve diferentes modalidades de ingresso, assim como estabelecem-se comparações entre os tipos de comportamentos dos diferentes grupos étnico-raciais. Assim, mediante a apresentação dos dados de matrículas fornecidos pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/PROGRAD) para a análise empreendida nesta pesquisa, torna-se importante entender alguns termos presentes nas fontes documentais analisadas.

Inicialmente, para estabelecer uma abordagem quantitativa nesta pesquisa, não era nítido nos primeiros contornos metodológicos que seria necessário considerar uma extensão temporal tão ampla: 12 anos. Afinal, esta pesquisa se referiria apenas a implementação do recorte racial no modelo de cotas da UFES, utilizado do primeiro semestre do ano de 2013 em diante. Contudo, através das primeiras reuniões e orientações com o Laboratório de Estatística (LESTAT) da UFES, tendo por responsável o professor Dr. Ivan Robert Guzman, fui despertado para a necessidade de incorporar no levantamento dos documentos de matrículas, as informações que reportassem ao ingresso de estudantes na UFES sem o uso de cotas.

Assim, o primeiro contorno da abordagem estatística realizada neste estudo se refere a demarcação de três momentos distintos em que ingressaram alunos na UFES. Entre os anos de 2006 e 2007, quando não vigorava nenhum sistema de reserva de vagas¹⁴¹; entre 2008-2012, quando vigorava as cotas sociais; e mais recentemente,

¹⁴¹São dois anos considerados neste período em que não havia a utilização do sistema de cotas. Em decorrência da abrangência para analisar os dados posteriores a 2007 - os momentos de 2008-2012 e

2013-2017, com o uso das cotas sociais e com recorte racial. Diante disso, da mesma maneira em que apresento a quantidade de alunos ingressantes nos três períodos, apresento também a quantidade total (2006-2017)¹⁴².

Nesse sentido, as variáveis destacadas nessa análise se referem principalmente a “raça/etnia” e o “tipo de cota” dos graduandos ingressantes. Também são mencionados o “estado civil” e “sexo” dos alunos que ingressaram nas UFES no período escolhido, porém, apresento-os apenas numa perspectiva geral. As informações referentes à origem habitacional dos alunos, contidos nos documentos oferecidos pelo DRCA/PROGRAD, não foram analisadas¹⁴³.

Os documentos com as informações dos dados de matrículas dos alunos ingressantes da UFES, foram recebidos em duas planilhas eletrônicas do *Excel*. Para facilitar a conferência dos dados, mescliei as duas planilhas em uma só. Assim, tal planilha contém nas colunas (em vertical) as variáveis presentes nos dados de matrículas (curso, sexo, raça/etnia, ano de ingresso, situação de matrícula, ano de evasão, tipo de cota, etc.), e nas linhas, em horizontal, as informações referentes a cada aluno ingressante (ver Apêndice A e B). Desse modo, a planilha onde os dados foram coletados e organizados contém 17 colunas (as variáveis) e 53.615¹⁴⁴ linhas (o quantitativo total dos alunos ingressantes do período). A principal técnica de tratamentos destes dados foi a tabulação, que consistiu na contagem de cada filtro das colunas.

2013-2017 - a escolha do recorte temporal referente ao período em que não havia o uso das cotas não foi maior. Em outras palavras, o recorte temporal de quando não havia cotas na UFES, ao invés de ser 2006-2007 conforme apresentado nesta dissertação, poderia ser por exemplo 2003-2007, para igualar a quantidade de anos dos períodos analisados posteriormente. Entretanto, metodologicamente esta abrangência não foi considerada. Tal escolha metodológica também possui coerência, considerando que a comparação feita com os períodos seguintes é em números proporcionais e não somente absolutos.

¹⁴²Nos gráficos 5, 6, 7, 8, 9 e 11, apresentados a frente, é possível visualizar os dados em números absolutos e em números percentuais. Em números absolutos aparecem os dados fora dos parênteses, em números percentuais, dentro.

¹⁴³São muitas as possibilidades de análise e escolhas de variáveis na abordagem estatística que se poderia fazer. Por exemplo, pode-se entrecruzar o “sexo” dos graduandos com a “raça/etnia” em cada curso, isto é, visualizando as diferenças no ingresso e conclusão de homens brancos e homens negros, mulheres brancas e mulheres negras, e assim por diante. Tal correlação, apesar de pertinente, esbarrou na limitação de tempo para efetuar as análises necessárias, de forma que o principal para os objetivos deste trabalho – visualizar o ingresso das respectivas “raças/etnias” e o percentual de desistências, desligamentos e conclusões – também possui relevância.

¹⁴⁴São 53.615 linhas porque a primeira linha da planilha refere-se aos títulos das colunas. Assim, são 53.614 alunos ingressantes com informações de matrícula.

Assim, tais informações representam as características dos diversos alunos que ingressaram nos cursos de graduação da UFES entre os anos de 2006-2017. É possível que dentro deste período, uma única pessoa tenha ingressado em mais de um curso de graduação, representando duas matrículas diferentes. Os dados oferecidos, sem identificações pessoais como nomes ou números de matrículas, impedem que a identificação e contagem da frequência em que tais situações ocorreram seja descoberta. Contudo, aparentemente, este não é um comportamento tão massificado que possa comprometer as análises aqui empreendidas.

Outro aspecto importante referente a abordagem estatística - que gera efeitos diretos na avaliação efetuada nesta dissertação sobre a implementação do modelo de cotas utilizado pela UFES - refere-se a origem dos dados de matrículas coletados. As informações de matrícula dos 53.614 alunos ingressantes na universidade entre 2006-2017, recebidas pela DRCA/PROGRAD, advêm da informatização fornecida pelo Portal do Aluno da UFES¹⁴⁵. Isto significa que é por meio das informações apresentadas e dispostas por cada aluno em seus dados cadastrais, que é sistematizado e estruturado os dados referentes as características do graduando matriculado. Assim, o departamento da PROGRAD tem acesso as matrículas mediante o preenchimento cadastral de cada graduando.

Em função disso, conforme é possível visualizar no Apêndice C, as informações pessoais de cadastro do aluno são passíveis de serem alteradas. Como exceção, das informações disponíveis, os únicos campos que não podem ser alterados através do portal são o próprio nome, o sexo e os nomes da mãe e do pai. Dessa maneira, como ilustra o Apêndice D, “os dados bloqueados para alteração deverão ser alterados diretamente pela PROGRAD”. Logo, é fundamental considerar que os dados referentes ao estado civil, ao pertencimento étnico-racial, a naturalidade e nacionalidade do aluno, são passíveis de serem mudados a qualquer tempo.

¹⁴⁵O Portal do Aluno da UFES é um site destinado exclusivamente aos alunos de graduação, acessado através de *login* e senha pessoal do graduando, onde se realiza as solicitações de matrícula nas disciplinas/turmas no início de cada semestre letivo. O portal também oferece opções para adquirir a ementa da disciplina cursada e os resultados e notas das avaliações efetuadas. Acessando o Portal do Aluno, o graduando pode verificar o comprovante de matrícula, o horário individual, seu histórico parcial ou final e a integralização curricular. Ainda é possível visualizar o respectivo calendário acadêmico do semestre vigente, efetuar a avaliação do docente da disciplina cursada e ter acesso a outras informações que envolvem as práticas acadêmicas.

Essa constatação é imprescindível para entender o ingresso indevido de alunos na modalidade de cotas, conforme explico à frente. Mas antes, é também importante destacar as etapas percorridas pelos alunos antes de acessar o Portal do Aluno. Primeiro, ainda como candidato o aluno escolhe a modalidade de ingresso para seleção da UFES¹⁴⁶. Após alcançar o desempenho necessário e ser considerado aprovado, o calouro realiza a matrícula na PROGRAD e recebe seu número de matrícula para acesso ao Portal do Aluno. Até o ano de 2016 - antes da implementação da comissão de verificação da auto declaração étnico-racial – os alunos ingressantes assinavam o documento de auto declaração de conclusão do ensino médio em escola pública (ver Anexo D) e o documento de auto declaração de identidade étnico-racial (ver anexo A). Assim, estavam matriculados na universidade. A partir da instituição da comissão de verificação no semestre 2017/1, a auto declaração apresentada pelo cotista ingressante passou a ser objeto de análise de professores, servidores e gestores que constituíam uma comissão de verificação da auto declaração. Isso para impedir que candidatos ingressem como cotistas de forma indevida. A frequência em que ocorreram tais ingressos indevidos no período analisado é apresentada à frente.

Com relação as características mais operacionais da abordagem estatística efetuada, vale destacar a compreensão de alguns termos presentes nos dados de matrículas, que demonstram como é sistematizada as informações dos graduandos da UFES.

Nos documentos acessados, utiliza-se apenas a palavra “etnia” para identificar os alunos que se auto declaram como “amarelos”, “brancos”, “indígenas”, etc. Contudo, conforme as reflexões apresentadas no capítulo primeiro, mais especificamente na seção que apresenta a efetividade e uso das categorias “raça” e “etnia”, utilizo na apresentação dos dados, o termo “raça/etnia”. Além do mais, o próprio documento de identificação utilizado pela PROGRAD para colher a assinatura do optante pela reserva de vagas refere-se a auto declaração étnico-racial.

¹⁴⁶Desde o semestre 2015/2 alguns cursos de graduação da UFES passaram a utilizar o SiSU como processo de seleção às vagas de graduação. Antes disso vigorava a seleção através do vestibular em duas etapas, como mencionado anteriormente neste trabalho. A partir do SiSU, o candidato realiza a prova do ENEM, tem conhecimento do seu desempenho, e depois escolhe a vaga do curso que deseja concorrer na UFES, selecionando a modalidade de ingresso. Antes, com o vestibular, o candidato fazia a inscrição para determinado curso, escolhendo a modalidade de ingresso, sem saber seu desempenho nas etapas que viriam.

Nos documentos de matrícula, existem ainda a utilização dos termos “Não informada” e “Não declarada” para se referir ao grupo étnico-racial de alguns graduandos ingressantes. Porém, nos dados apresentados, será utilizado apenas o termo “Não Informada” - sabendo que é a junção das características “Não informada” e “Não declarada”.

Conforme utilizado pelo IBGE, aparecem nas informações de matrícula dos alunos da UFES o ingresso de alunos “pardos” e “pretos”, que nesta análise serão apresentados como “negros”. Acerca disso, é possível perceber certa diferença quantitativa no acesso de alunos pardos e pretos na UFES. Contudo, não apresento, neste estudo, análises que problematizem tais diferenças, o que pode salientar o interesse para pesquisas futuras. Para o objeto aqui estudado, cabe indicar a compreensão de Forde (2016), que declara que

No século XX, os movimentos negros investiram esforços na ressignificação do termo “negro”, visando a esvaziá-lo de sentido pejorativo, atribuindo-lhe valor positivo como identidade étnica e política. Nas últimas décadas do século XX, a expressão “negro” foi de largo uso pelos atores sociais do movimento negro brasileiro como estratégia de luta política, distanciada de conotação biológica e mobilizando o conceito de “raça”, como algo socialmente construído (FORDE, 2016, p. 166).

Nesse sentido, reforça-se a compreensão de que o uso da expressão raça/etnia não se refere à concepção biológica hierarquizante, pois não “são as qualidades individuais de uma pessoa que ‘justificam’ a sua estigmatização, mas o fato de essa pessoa pertencer a um grupo considerado diferente e visto como inferior nas relações de poder” (FORDE, 2016, p. 167). Ainda sobre a presença de alunos auto declarados pardos e pretos no interior da universidade, vale destacar a reflexão de Forde (2016) acerca da gradação de cores da pele que tem sido amplamente debatida no Brasil. Assim, declara o autor que

A miscigenação e o racismo presentes no pensamento social brasileiro fabricaram uma gradação hierarquizada de cores de pele, que dificultou a unidade política da população “negra”, criando dificuldades de coesão política entre pretos e mestiços no Brasil, impossibilitando que esse grupo alcançasse diferencial de poder significativo. À gradação “racial” de cores corresponderia uma gradação civilizatória e, nessa combinação, os mulatos apresentariam alguma capacidade criativa menos limitada que os negros, ou seja, ocupariam uma posição intermediária entre os negros e os brancos. O aumento no diferencial de poder de um grupo implica dispor de melhores condições para proteger-se contra aqueles que visam estigmatizá-los, pois o processo

de estigmatização não resulta, simplesmente, numa ação individual ou contra um indivíduo, pelo contrário, trata de processos estabelecidos entre grupos posicionados em diferenciais de poder assimétricos (FORDE, 2016, p. 167).

No que tange a situação de matrícula¹⁴⁷ dos alunos ingressantes, algo semelhante é visualizado com relação aos “Desligamentos”. Nos documentos coletados junto a DRCA/PROGRAD, existem a tipificação de cinco diferentes formas de “Desligamentos”: Desligamento por abandono, Desligamento por mandado judicial, Desligamento por 3 reprovações em 1 disciplina, Desligamento por descumprir o plano de estudos, Desligamento por curso extinto. Nas análises apresentadas à frente não é discriminada cada uma dessas diferentes maneiras de ser desligado. Assim, na apresentação dos dados utilizo apenas “Desligamentos”. Para “Sem evasão”, também presente na variável situação de matrícula dos alunos ingressantes, mantenho a utilização do termo, ao invés de utilizar o termo “ainda matriculado” ou outra coisa do tipo¹⁴⁸. Para os tipos de cotas, considera-se:

- Renda até 1,5 salários e não PPI: alunos que estudaram todo o ensino médio em escolas públicas, possuem renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita, e **não** se auto declaram Pretos, Pardos ou Indígenas;
- Renda até 1,5 salários e PPI: alunos que estudaram todo o ensino médio em escolas públicas, possuem renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita, e se auto declaram Pretos, Pardos ou Indígenas
- Cotistas: alunos que estudaram todo o ensino médio em escolas públicas, podendo possuir ou não renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita. Os Cotistas apresentados nestes termos

¹⁴⁷Os documentos utilizam o termo “forma de evasão” para se referir a situação de matrícula (desistências, desligamentos, formados, etc.) dos alunos ingressantes. Utilizo a expressão “situação de matrícula” para não sugerir que todos os alunos ingressantes já tenham evadido ou concluído os cursos que iniciaram.

¹⁴⁸Ainda existem outras especificações que estão presentes na variável “situação de matrícula”: Abandono-Concurso, Adaptação Curricular, Conclusão Aluno Especial, Falecimento, Matrícula Desativada, Mobilidade Acadêmica, Não Informado, Nulidade de Matrícula – ato administrativo, Reopção de Curso, Sanção Disciplinas, Transferência Interna e Transferido. Tais termos são agrupados e apresentados como “Outras”. Estas situações representam pouco mais de 2% do total verificado entre os alunos ingressantes do período.

referem-se aqueles que ingressaram no período em que havia a utilização apenas das cotas sociais. Podem ser PPI ou não.

- Não cotistas: alunos que não optaram por concorrer às vagas de graduação da UFES na modalidade de reserva de vagas. Podem ser alunos que estudaram em escolas particulares durante o ensino médio (em um ou mais anos), podem ser alunos PPI ou não, e, podem ser alunos que até poderiam concorrer na reserva de vagas (por terem estudado integralmente em escolas públicas durante o ensino médio), porém, por razões diversas - que vão da incorporação ideológica de que ser cotista é um demérito à percepção de que se deve “deixar” as cotas para candidatos menos preparados -, preferiram ingressar como não cotistas;
- Renda maior que 1,5 salários e não PPI: alunos que estudaram todo o ensino médio em escolas públicas, possuem renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita, e **não** se auto-declaram Pretos, Pardos ou Indígenas;
- Renda maior que 1,5 salários e PPI: alunos que estudaram todo o ensino médio em escolas públicas, possuem renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita, e se auto-declaram Pretos, Pardos ou Indígenas.

Em resumo, a expressão “Cotistas” refere-se aos alunos que ingressaram pela reserva de vagas durante os anos de 2008-2012, quando havia a utilização apenas das cotas sociais. Também são cotistas os alunos ingressantes na condição “Renda até 1,5 salários e não PPI”, “Renda até 1,5 salários e PPI”, “Renda maior que 1,5 salários e não PPI”, “Renda maior que 1,5 salários e PPI”. Contudo, tais expressões são visualizadas apenas entre os anos de 2013-2017, quando passou a vigorar a reserva de vagas baseada no critério social, mas possuindo um recorte racial. Sendo assim, importa agora apresentar os números que demonstram a efetividade no ingresso de diversos alunos de graduação na UFES.

3.2 O PERFIL DOS ALUNOS INGRESSANTES NA UFES ENTRE OS ANOS DE 2006 A 2017

Existe um relativo consenso na sociedade brasileira de que o acesso a níveis satisfatórios de educação, possibilita a realização profissional e conseqüentemente o sucesso financeiro e pessoal. A relação quase que direta entre elevado grau de instrução acadêmica e alto padrão de vida econômico, é vista, de maneira geral, como um processo automático. Colaborando para esta compreensão, Castro (2008) destaca que “são inúmeros os estudos, pontuando a relação entre pobreza e baixa escolaridade” (CASTRO, 2008, p. 243), embora a autora considere outras variáveis nesta relação, como sexo, cor e região de residência.

Porém, é curioso perceber de maneira recorrente, que não são poucas as situações de graduados recém-formados que passam a exercer funções laborais distintas daquela para a qual dedicou um longo período de formação, o que demonstra que a “garantia” de mobilidade social pode não se verificar. Mesmo existindo essa controvérsia na característica de ascensão social que o acesso à educação possibilita, parto do pressuposto, para os objetivos deste trabalho, de que o acesso à educação é importante e necessário. Sendo assim, se possuir uma formação superior não determina diretamente uma melhor colocação no mercado de trabalho, ou mais vagas de trabalho na área de formação cursada, não possuir uma formação superior também não garante este sucesso profissional.

Destacados os elevados padrões de desigualdade social verificados no Brasil, fruto, entre outras coisas, da exagerada concentração de renda, bem como a efetiva diferença no acesso à direitos e serviços que negros e brancos experimentam na realidade brasileira, é preciso admitir que a garantia de “uma boa educação”¹⁴⁹, talvez não seja o suficiente para minorar os efeitos perversos deste quadro.

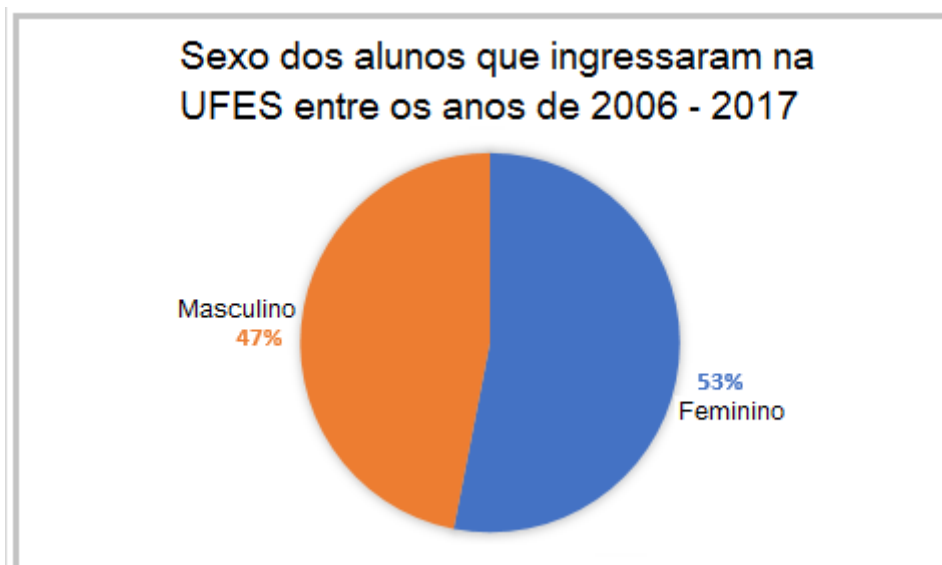
¹⁴⁹Indicar o que é uma boa educação (mesmo que do ponto de vista formal) faz-se necessário numa realidade de inúmeras disparidades sociais. Nos marcos da Constituição Federal de 1988, a educação “é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Assim, uma boa educação é aquela que é oferecida por instituições estatais, pela família e outras organizações da sociedade, com o objetivo de promover o desenvolvimento pessoal, cidadão e qualificado para o trabalho.

Isto porque as relações sócio-raciais do Brasil estão inseridas em relações sociais capitalistas. O que representa um contexto de exploração da força de trabalho generalizada: altos índices de trabalho informal, tensionamento das relações trabalhistas - com a efetivação de privatizações e terceirizações -, perda real do poder de compra dos salários, fragilização de serviços públicos, além do desemprego e outras experiências sentidas numa sociedade regulada sobre relação capital x trabalho (BEHRING, 2003).

Escolher a perspectiva racial neste sentido, justifica-se pela representatividade que a população afrodescendente¹⁵⁰ tem entre os brasileiros. Se é automático que as relações capitalistas pressupõem a exploração, no caso brasileiro a maioria explorada é negra.

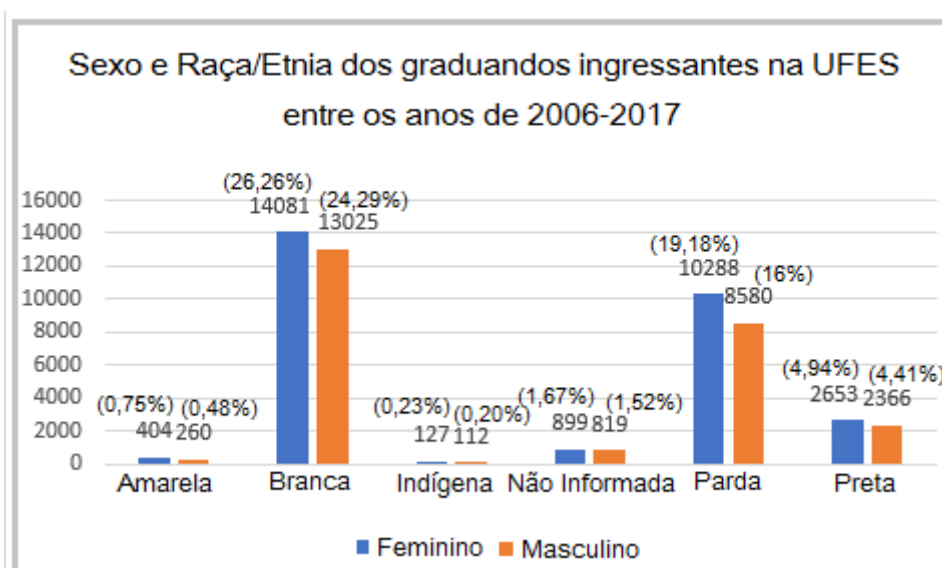
Nesse sentido, ingressar no ensino superior brasileiro abre horizontes profissionais, promove satisfações pessoais e até familiares, que especialmente num contexto de exploração e de desigualdades intensas, são horizontes necessários. Seja o aluno ingressante, um jovem que almeja adquirir mais conhecimento sobre questões que envolvem a vida em sociedade, ou uma mulher mais experiente que deseja realizar o sonho de graduar-se numa universidade federal, o ingresso no ensino superior abre horizontes. Assim, no contexto dos cursos de graduação da UFES, tem-se como universo de análise nesta pesquisa, um total de 53.614 alunos de graduação que ingressaram entre os anos de 2006-2017. De forma que deste total, verifica-se uma maior presença de pessoas do sexo feminino do que do sexo masculino.

¹⁵⁰Segundo pesquisa do IPEA (2015) a população brasileira possui 204.855.655 de habitantes, dos quais 53% (110.463.245) são auto declarados negros. Metodologicamente a pesquisa do IPEA considera “negro” a soma dos auto declarados pretos e pardos. No ano de 2015, 18.153.254 de pessoas se auto declaram pretas, enquanto 92.309.991 de habitantes se auto declararam pardos. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_populacao.html> Acesso em 26 de março de 2017.

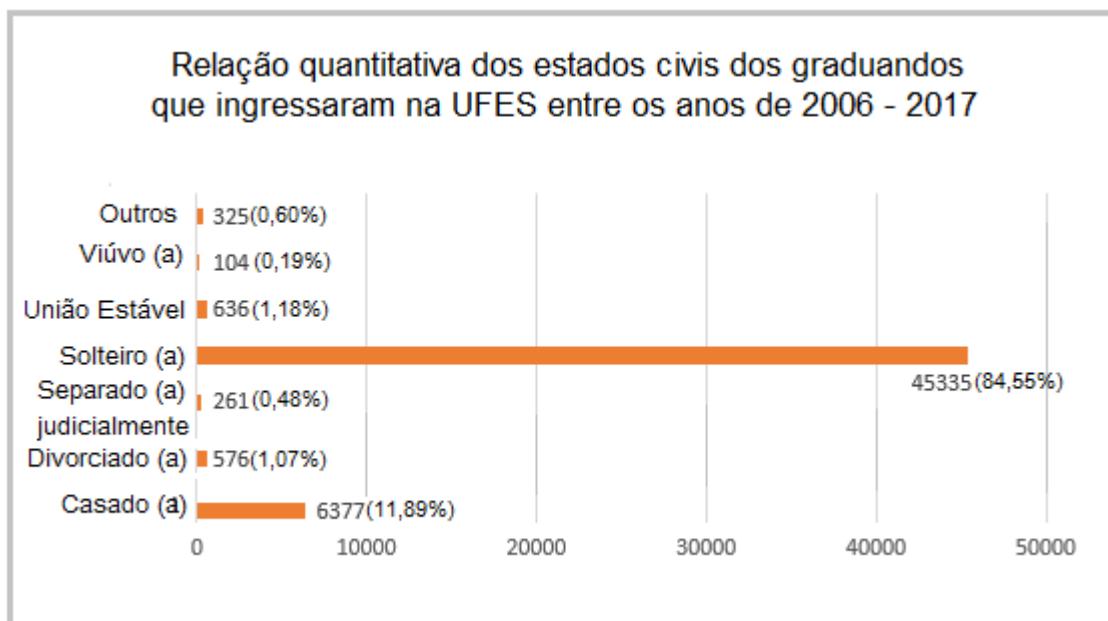
Gráfico 4 - Proporção de Sexos

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/PROGRAD). Tratamento dos dados e elaboração gráfica: Arthur L. Coutinho.

Os dados demonstram que no período analisado houve um ingresso de 3.290 mulheres a mais do que homens. Assim, ingressaram 28.452 pessoas do sexo feminino e 25.162 pessoas do sexo masculino, conforme ilustram os Gráficos 4 e 5. Como é possível observar, pessoas do sexo feminino ingressaram em maior quantidade do que pessoas do sexo masculino na UFES em cada um dos grupos étnico-raciais.

Gráfico 5 - Sexo e Raça/Etnia

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/PROGRAD). Tratamento dos dados e elaboração gráfica: Arthur L. Coutinho.

Gráfico 6 - Estado civil

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/PROGRAD). Tratamento dos dados e elaboração gráfica: Arthur L. Coutinho.

Diante disso, antes de ponderar o ingresso das respectivas raças/etnias no período total analisado – embora já seja possível perceber certas discrepâncias no Gráfico 5 -, também importa indicar a configuração de “estado civil” dos alunos ingressantes na UFES. É possível visualizar a presença massiva de alunos ingressantes na condição de solteiros (as), havendo uma diferença considerável com relação ao segundo estado civil mais verificado entre os alunos, os (as) casados (as).

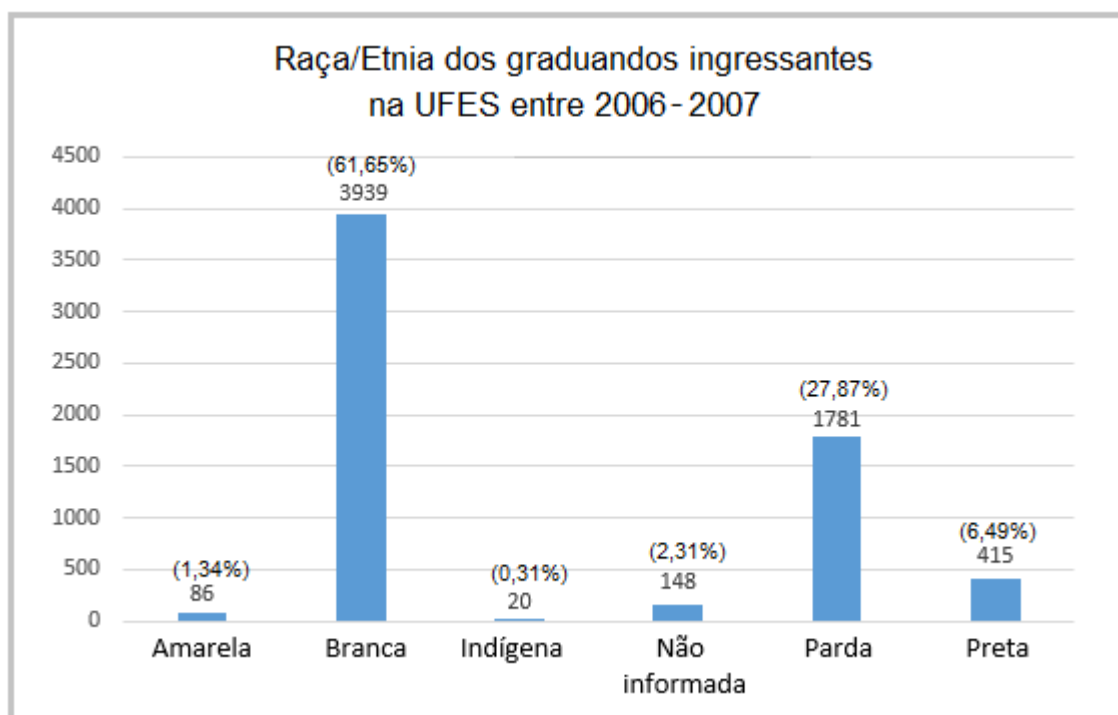
Assim, mais de 84% dos graduandos da UFES ingressaram nos cursos de graduação na condição de solteiros (as), conforme é possível ver no Gráfico 6. Em segundo lugar, encontra-se os (as) alunos (as) casados (as), que representam cerca de 12% do total, e em terceiro verifica-se cerca de 1% de graduandos ingressantes na condição de união estável, seguido de 1% de ingressantes divorciados (as).

Contudo, a variável de estado civil é uma das únicas, senão a única, que é de difícil mensuração e precisão com relação ao representado na realidade. Não por ser exagerado conceber um percentual tão grande de solteiros entre os discentes da UFES, mas pelo fato de o estado civil ser uma característica que possivelmente permanece inalterada durante todo o período em que um aluno de graduação está matriculado em determinado curso. Isso porque se um aluno ingressa na UFES como

solteiro, por exemplo, e durante o curso este muda seu estado civil, não necessariamente ele (a) irá alterar esta informação no Portal do Aluno. Nesse sentido, mesmo que um aluno ingressante altere seu *status de relacionamento*, possivelmente, esta configuração nos registros acadêmicos da universidade continuará sendo a mesma do início.

Para verificar o aumento no ingresso de diferentes grupos étnico-raciais entre os graduandos da UFES, visando perceber qual tem sido o efeito e resultado do programa de cotas com perspectiva racial, implementado após a aprovação da lei 12.711/12, não basta constatar a quantidade de alunos ingressantes apenas a partir de 2013, torna-se importante perceber qual era a composição étnico-racial dos alunos que ingressaram nos variados cursos de graduação da UFES sem a utilização de cotas.

Gráfico 7 - Raça/Etnia (2006-2007)



Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/PROGRAD). Tratamento dos dados e elaboração gráfica: Arthur L. Coutinho.

Assim, mediante as informações de matrículas registradas na DRCA/PROGRAD, verifica-se que entre os anos de 2006-2007 ingressaram 6389 alunos em 52 cursos de graduação diferentes na UFES. Deste total, cerca de 61,65% dos alunos que

ingressaram na universidade se auto declararam brancos, seguido de 34,37% que se auto declararam negros (27,87% pardos e 6,49% pretos), 2,31% não informaram seu pertencimento étnico-racial, cerca de 1,34% que se auto declararam amarelos e 0,31% que se auto declararam indígenas, conforme é possível verificar no gráfico 7.

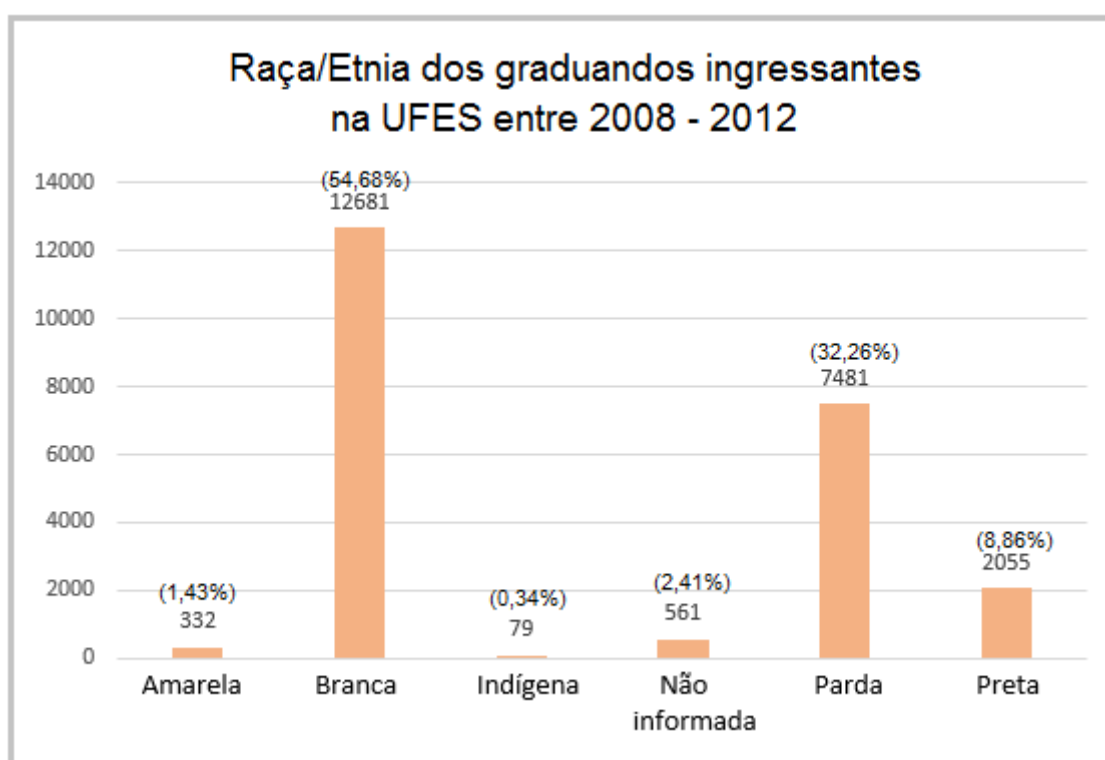
Dessa forma, verifica-se uma predominante inserção de graduandos brancos na UFES quando não havia nenhum tipo de utilização de políticas de ação afirmativa, de forma que, a grosso modo, de 10 alunos que ingressavam, mais de 6 eram brancos. Mudanças neste perfil de ingresso começaram a ocorrer a partir do ano de 2008, quando iniciou-se a utilização do programa de cotas sociais, destinado a alunos que tivessem cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Após serem amplamente discutidas entre diversos sujeitos inseridos na comunidade acadêmica capixaba, a UFES adotou o sistema de cotas sociais, que relacionava a renda familiar à origem escolar pública. Assim, “o modelo adotado estabeleceu uma reserva de 40% do total de vagas de cada curso, sendo possível o aumento para 45% e 50% naqueles cursos em que a oferta de vagas fosse ampliada” (SANTOS, 2016, p. 260). Entretanto, Santos (2016) alerta que

Considerando a tensão que foi o processo propositivo e deliberativo acerca da implementação das cotas sociais na Ufes, há que se reconhecer que a ampliação do critério de renda familiar de até sete salários mínimos, mesmo contemplando os estudantes de escolas públicas de baixa renda ou assalariados, favoreceu também uma fatia da classe média, e isso foi muito evidenciado pelos ingressantes depois das cotas na Ufes, principalmente em cursos como o de Medicina. Em 2008, o salário mínimo era de R\$ 415,00 e o limite de renda familiar aceito como critério de cotista social da Ufes era de até R\$ 2.095,00. De acordo com a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, conforme definição estabelecida em abril de 2012, a baixa classe média por renda familiar mensal é de até R\$ 1.540,00 e a alta classe média tem um rendimento de até R\$ 2.813,00 (SANTOS, 2016, p. 260).

Nesse sentido, a perspectiva racial preterida na decisão que considerou como suficiente o critério social – voltado a alunos egressos de escolas públicas e com baixa renda - em certo sentido produziu mudanças no que se refere ao ingresso de discentes com diferentes características étnico-raciais. Ou seja, embora o modelo de cotas implementado na UFES em 2008 não apresentasse como variável específica a questão étnico-racial, verifica-se uma mudança na entrada dos alunos ao ser percebida a composição étnico-racial dos ingressantes.

Dessa forma, entre os anos de 2008-2012, ingressaram 23.189 alunos em 60 cursos de graduação na UFES¹⁵¹. Deste total, 54,68% se auto declararam brancos, 41,12% se auto declararam negros (32,26% pardos e 8,86% pretos), 2,41% não informaram sua pertencimento étnico-racial, 1,43% se auto declararam amarelos e 0,34% se auto declararam indígenas (ver Gráfico 8).

Gráfico 8 - Raça/Etnia (2008-2012)



Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/PROGRAD). Tratamento dos dados e elaboração gráfica: Arthur L. Coutinho.

Conforme é possível visualizar, houve uma perceptível alteração na composição étnico-racial dos alunos ingressantes na UFES - se comparado o período em que não havia a utilização da reserva de vagas com o período em que passou a vigorar as cotas sociais. O percentual de ingresso de alunos auto declarados indígenas permaneceu relativamente o mesmo, assim como proporcionalmente a quantidade de graduandos que não informaram seu pertencimento étnico-racial. Enquanto isso, no

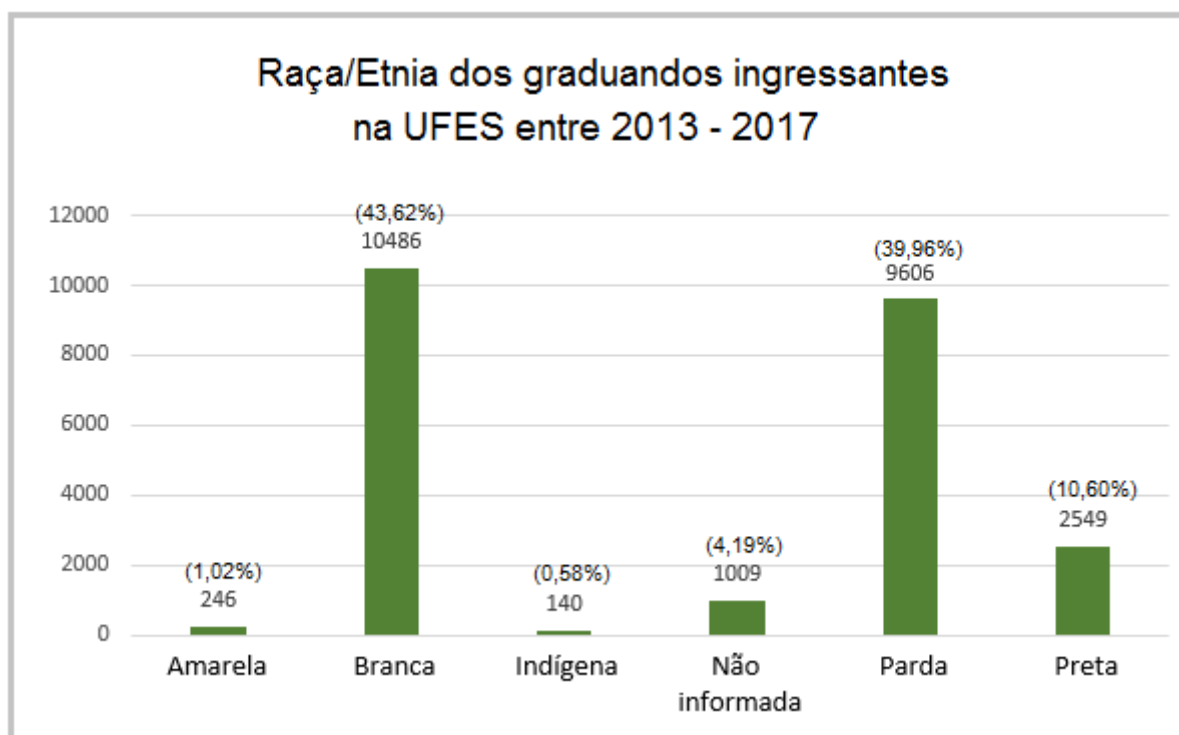
¹⁵¹Além da criação de oito cursos de graduação entre os anos de 2008-2013, alguns cursos passaram a oferecer a modalidade de Ensino à Distância (EAD) contribuindo para o aumento significativo na quantidade absoluta de alunos ingressantes no período. Vale destacar que são considerados cinco anos no recorte temporal onde vigorou o uso das cotas sociais, em comparação a dois anos (2006-2007) aqui analisados onde não se utilizava a reserva de vagas. Nesse sentido, as comparações estabelecidas entre os dois períodos referem-se a números proporcionais e não somente absolutos.

período demarcado, houve um sensível aumento no ingresso de alunos auto declarados amarelos.

As maiores diferenças acerca da composição étnico-racial dos graduandos ingressantes na UFES entre os anos de 2008-2012, comparando-se ao período anterior, são com relação aqueles que se auto declararam brancos – uma diminuição percentual de 7% - para aqueles que se auto declararam negros (pardos e pretos) – um aumento percentual de 6,75%. Sendo assim, verifica-se a interferência direta do uso das cotas sociais para promover, mais do que a inserção de alunos considerados pobres, o ingresso de aluno negros na UFES. Demonstrando dessa forma, que utilizar o critério social na reserva de vagas já produz efeitos perceptíveis com relação a inserção de alunos negros na UFES.

Porém, tal inserção não deve ser compreendida como unívoca. Ou seja, enquanto ingressaram muitos alunos na UFES através das cotas sociais – graduandos pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais -, aqueles que ingressaram neste mesmo período como não cotistas, também representavam diferentes raças/etnias. Isto é, também ingressaram na UFES, como não cotistas, alunos que se auto declararam negros, como é visualizado à frente. Tal indicação adianta reflexões com relação as diferenças adotadas nos critérios antes e depois da implementação da lei 12.711/12 na UFES, salientado que a presença de universitários no interior da UFES é heterogênea, isto é, o pertencimento étnico-racial não representa automaticamente uma forma de ingresso do aluno.

A implementação da lei de cotas na UFES em 2013, contribuiu para a continuidade de mudanças percentuais envolvendo a composição étnico-racial dos graduandos ingressantes. Tais mudanças são visualizadas entre os anos de 2013-2017, momento em que o modelo de cotas utilizado na UFES passou a combinar o critério social com uma perspectiva racial.

Gráfico 9 - Raça/Etnia (2013-2017)

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/PROGRAD). Tratamento dos dados e elaboração gráfica: Arthur L. Coutinho.

Assim, as mudanças que puderam ser vistas com relação a utilização das cotas sociais (2008-2012) em comparação com o período anterior (2006-2007), permaneceram acontecendo, se comparados os percentuais de ingresso dos diferentes grupos étnico-raciais nos anos mais recentes. Nesse sentido, entre os anos de 2013-2017 tiveram acesso à UFES 24.036 alunos, que ocuparam as vagas de graduação de 64 cursos. Deste quantitativo, 43,62% se auto declararam brancos, 50,56% se auto declararam negros (39,96% pardos e 10,60% negros), 4,19% não informaram seu pertencimento étnico-racial, 1,02% se auto declararam amarelos e 0,58% se auto declararam indígenas, conforme é possível ver no Gráfico 9.

Para além da visualização de que a composição étnico-racial dos graduandos ingressantes na UFES seguiu uma tendência de mudanças a partir do momento em que passou-se a aplicar o sistema de reserva de vagas – com critério unicamente social entre 2008-2012 e com a inserção de um recorte racial a partir de 2013 – é alarmante constatar que o percentual de alunos que ingressaram na UFES sem informar o respectivo pertencimento étnico-racial praticamente dobrou nestes anos. Ou seja, em números absolutos, enquanto ingressaram 148 alunos que não

informaram o pertencimento étnico-racial entre 2006-2007, número triplicado para 561 no ingresso de estudantes entre o período de 2008-2012, quando passou a vigorar o recorte racial na reserva de vagas implementada na UFES, ingressaram 1009 alunos que não informaram a respectiva auto declaração étnico-racial. Resultando assim, num total de 1718 alunos ingressantes na UFES, entre os anos 2006-2017, sem registrar nos dados de matrícula, vindos do Portal do Aluno, uma identificação de étnico-racial.

Em paralelo, é satisfatória a conclusão de que a partir da utilização do recorte racial no modelo de reserva de vagas utilizado pela UFES, houve um maior acesso de alunos ingressantes que se auto declararam negros. De forma que, mediante o registro das informações de matrícula dos alunos que ingressaram, é possível constatar um ingresso de 50,56% de alunos negros na UFES entre os anos de 2013-2017, em oposição à 43,62% de alunos brancos ingressantes no mesmo período. A Tabela 1 agrupa o quantitativo de ingresso de cada grupo étnico-racial no recorte temporal dos três períodos elencados acima e o Gráfico 10 ilustra tal ingresso.

Tabela 1 - Quantidade de alunos ingressantes na UFES entre 2006-2017 considerando os grupos étnico-raciais

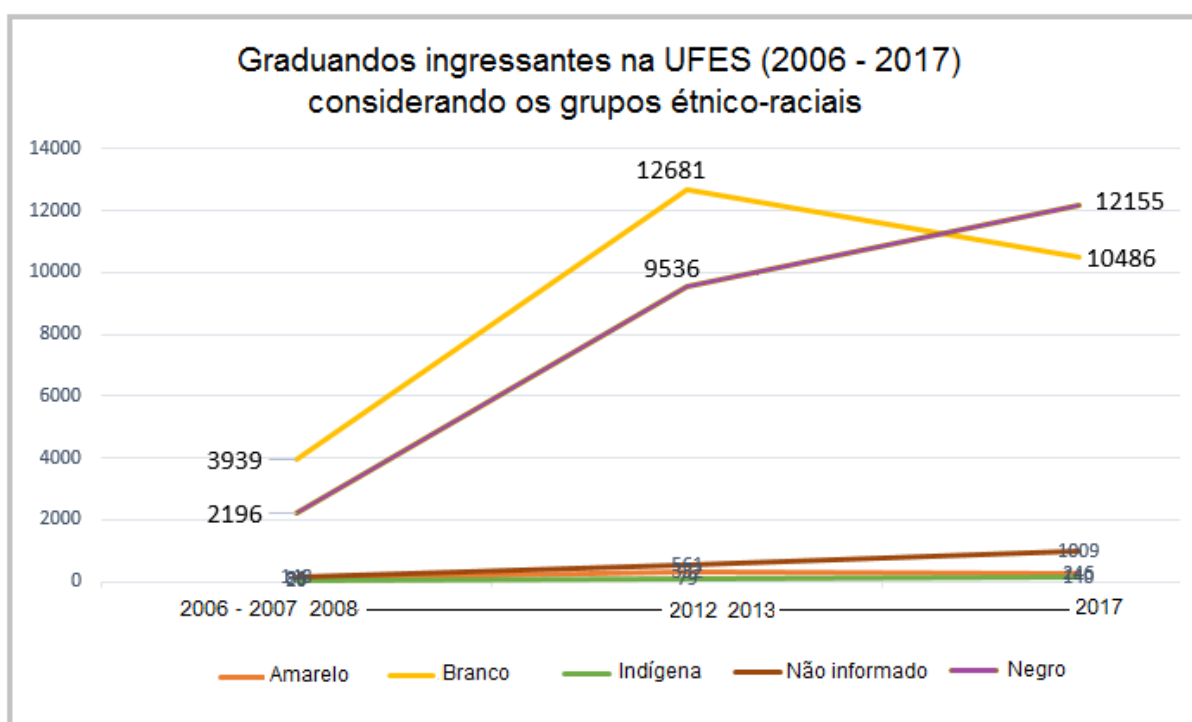
ALUNOS INGRESSANTES				
Raça/Etnia	(2006-2007)	(2008-2012)	(2013-2017)	Total
Amarela	86 (1,34%)	332 (1,43%)	246 (1,02)	664 (1,23%)
Branca	3939 (61,65%)	12681 (54,68%)	10486 (43,62%)	27106 (50,55%)
Indígena	20 (0,31%)	79 (0,34%)	140 (0,58)	239 (0,44%)
Não Informada	148 (2,31%)	561 (2,41%)	1009 (4,19%)	1718 (3,20%)
Parda	1781 (27,87%)	7481 (32,26%)	9606 (39,96%)	18868 (35,19%)
Preta	415 (6,49%)	2055 (8,86%)	2549 (10,60%)	5019 (9,36%)
Total	6389	23189	24036	53614

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/PROGRAD). Tratamento dos dados e elaboração gráfica: Arthur L. Coutinho.

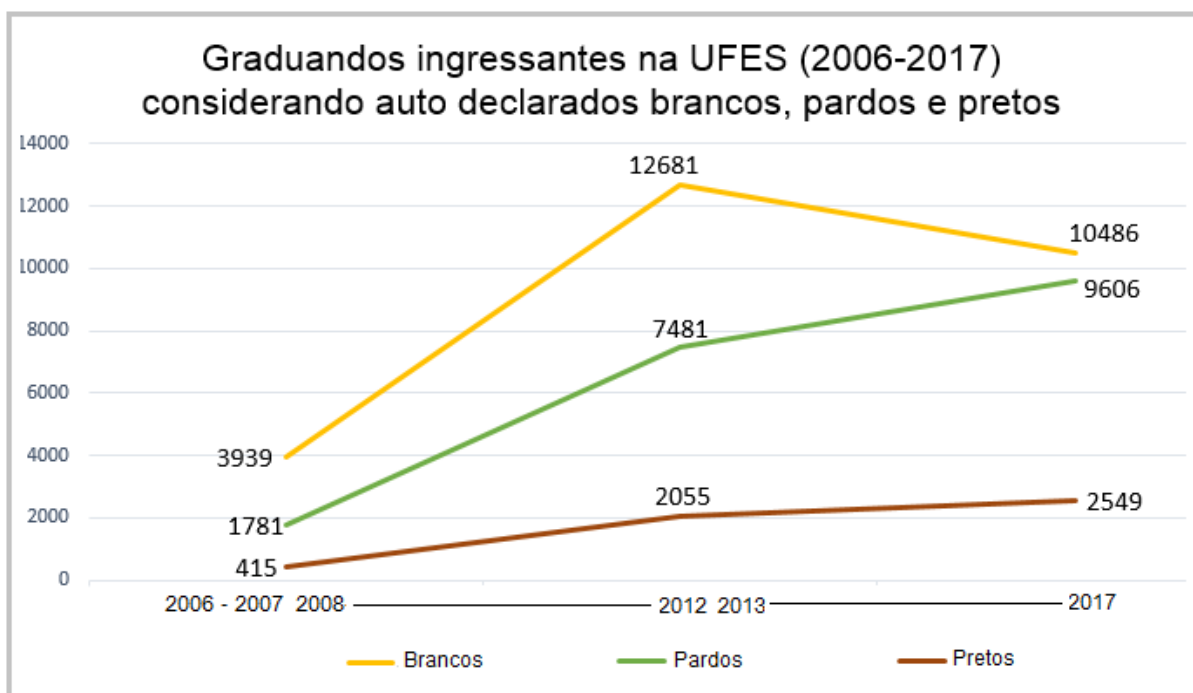
Sendo assim, é possível concluir que, ao menos com relação ao ingresso, a utilização de cotas com perspectiva racial possibilita uma maior inserção de alunos auto declarados negros no ambiente acadêmico da UFES. Inserção que historicamente não era ampla, enquanto não vigoravam políticas de ação afirmativa. Diante disso, é importante destacar que além da diminuição percentual no ingresso de alunos auto declarados brancos, resultando no aumento percentual no ingresso de alunos auto declarados negros, houve um crescimento perceptível no ingresso de alunos auto declarados pardos em comparação com auto declarados pretos.

Isso porque houve uma queda de 6,97% no ingresso de alunos brancos de 2006-2007 para 2008-2012, e uma queda de 11,06% de 2008-2012 para 2013-2017. Enquanto que em relação aos auto declarados pardos, houve um aumento percentual de 4,39% de 2006-2007 para 2008-2012, e de 7,7% de 2008-2012 para 2013-2017. Enquanto isso, entre os auto declarados pretos, também houve um aumento percentual de ingresso, porém, sensivelmente inferior ao visualizado entre os auto declarados pardos. Assim, de 2006-2007 para 2008-2012 aumentou 2,37% o ingresso de alunos auto declarados pretos, e 1,74% de 2008-2012 para 2013-2017, conforme ilustra o Gráfico 11.

Gráfico 10 - Ingresso de diferentes grupos étnico-raciais na UFES



Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/PROGRAD). Tratamento dos dados e elaboração gráfica: Arthur L. Coutinho.

Gráfico 11 - Ingresso de alunos auto declarados brancos, pardos e pretos na UFES

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/PROGRAD). Tratamento dos dados e elaboração gráfica: Arthur L. Coutinho.

Nesse sentido, é possível chegar a importante conclusão de que o aumento no ingresso de alunos auto declarados negros (pardos e pretos) na UFES, entre 2006-2017, foi muito influenciado pelo aumento no ingresso de alunos auto declarados pardos.

Portanto, não basta se acomodar com a visualização gráfica destes números, sabendo que correlacionada a importância de promover uma maior inserção de grupos historicamente excluídos no ensino superior público, objetiva-se também enxergar um quantitativo satisfatório de conclusões dos cursos iniciados.

Isso porque, embora já seja possível salientar o papel imprescindível do programa de cotas utilizado a partir da implementação da lei 12.711/12, para promover a inserção de diferentes grupos étnico-raciais no interior das salas de aulas, corredores universitários e outros espaços acadêmicos da UFES, é primordial enxergar a frequência com que estes alunos que ingressaram no período delimitado, também chegaram até conclusão da graduação, assim como quantos foram desligados, desistiram dos respectivos cursos ou ainda estão matriculados.

Contudo, antes de visualizar tal situação no capítulo seguinte, é necessário correlacionar o efetivo papel que o uso da reserva de vagas cumpre no acesso dos diversos graduandos à UFES, considerando a forma de ingresso de cada aluno de graduação com a raça/etnia auto declarada pelo ingressante. Assim, é possível constatar qual é de fato a interferência que as cotas têm na maior inserção de alunos negros na UFES.

Para tanto, apresento a configuração étnico-racial dos graduandos ingressantes na UFES, dentro do mesmo período já analisado (2006-2017), mas agora apresentando a relação quantitativa de cada grupo étnico-racial presente entre os diferentes tipos de cotistas (Cotistas (2008-2012), Renda até 1,5 salários per capita e **não** PPI, Renda até 1,5 salários per capita e PPI, Renda maior que 1,5 salários per capita e **não** PPI, Renda maior que 1,5 salários per capita e PPI) e não cotistas. Qual é a quantidade de alunos que se auto declararam brancos em cada grupo? E a quantidade de negros?

O interesse em responder a estas perguntas justifica-se pela importância de constatar que, apesar do grande ingresso de alunos negros como optantes pela reserva de vagas, é também possível perceber uma quantidade considerável de alunos auto declarados negros que ingressaram como não cotistas. Mais do que isso, é possível destacar também que há uma presença perceptível de alunos brancos ingressantes como cotistas.

Uma outra justificativa contida na apresentação da composição étnico-racial de cotistas e não cotistas da UFES, diz respeito a visualização da considerável quantidade de alunos ingressantes que acessaram indevidamente a reserva de vagas na perspectiva racial. Tal visualização se refere tanto aos que não informaram o pertencimento étnico-racial, como mencionado acima, quanto aos alunos ingressantes que mesmo se auto declarando amarelo ou branco acessaram as vagas de graduação pelas cotas voltadas a candidatos pretos, pardos ou indígenas (PPI). Assim, tal indicação colocará sob discussão as características de auto declaração dos candidatos que optam por disputar o processo seletivo da UFES pelas cotas, assim como a atuação da comissão de verificação desta auto declaração étnico-racial.

Tabela 2 - Quantidade de alunos cotistas e não cotistas ingressantes na UFES

	2006-2007	2008-2012	2013-2017	Total
Cotistas - Renda até 1,5 e Não PPI	-	-	2072	2072
Cotistas - Renda até 1,5 e PPI	-	-	3447	3447
Cotistas		4831		4831
Não cotistas	6389	18358	12698	37445
Cotistas - Renda maior que 1,5 e Não PPI	-	-	2473	2473
Cotistas - Renda maior que 1,5 e PPI	-	-	3346	3346
Total de alunos que ingressaram no período	6389	23189	24036	53614

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/PROGRAD). Tratamento dos dados e elaboração gráfica: Arthur L. Coutinho.

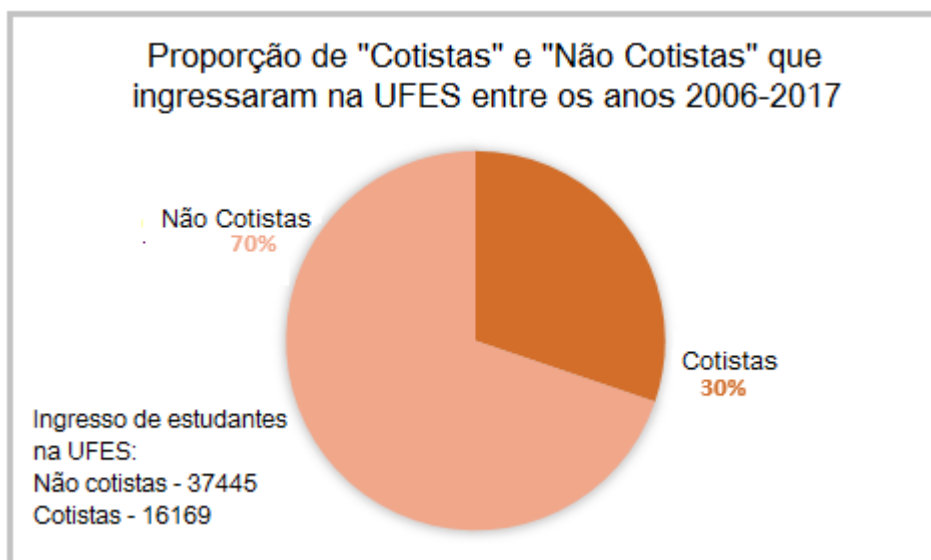
Em 2006-2007, todos os 6389 alunos que ingressaram na UFES eram não cotistas e a composição étnico-racial já indicou que 61,65% deste ingressantes eram auto declarados brancos e 34,37% eram auto declarados negros. Entre 2008-2012, a implementação de cotas sociais promoveu um ingresso de cerca de 21% de cotistas, em contraste com pouco mais de 79% de ingresso de alunos não cotistas, conforme é possível ver na Tabela 2.

No período posterior, 2013-2017, a implementação do recorte racial na reserva de vagas indicou uma denominação diferenciada para os diversos ingressantes da UFES, na condição de cotistas. Se entre 2008-2012 era possível diferenciar a entrada dos estudantes apenas entre cotistas e não cotistas, a partir de 2013 com a perspectiva étnico-racial das cotas, a identificação dos alunos ingressantes pela reserva de vagas passou a ser descrita de outra maneira. Esta identificação baseia-se na modalidade de cotas em que o aluno concorreu no processo de seletivo.

Assim, é possível enxergar o quantitativo de alunos que ingressaram na UFES mediante as diferentes modalidades de ingresso em todo o período analisado (2006-

2017). Entre 2013-2017, ingressaram como cotistas na UFES um percentual de 47% de graduandos, o que contribuiu para o alcance 30% de ingresso de alunos cotistas entre todos os anos analisados, conforme é possível ver no gráfico abaixo.

Gráfico 12 - Cotistas x Não cotistas



Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/PROGRAD). Tratamento dos dados e elaboração gráfica: Arthur L. Coutinho.

Diante disso, torna-se viável compreender qual a composição étnico-racial presente em cada modalidade de ingresso dos alunos. Vale ressaltar que a identidade dos respectivos alunos não é conhecida. Aliás, cabe indicar que assim como alguns não informaram o grupo étnico-racial a qual pertencem, e outros mesmo informando, conseguiram acessar ao curso desejado pela reserva de vagas para pretos, pardos ou indígenas, é também possível que alguns outros não se reconheçam de fato da mesma maneira em que se auto declararam.

Isto porque, o ingresso universitário, além de possibilitar o acesso ao conhecimento teórico-prático e científico, promove também um despertar para questões ideológicas e ético-morais. Sendo assim, conforme apresentado no primeiro capítulo desta dissertação, o pertencimento à determinada identidade é sempre baseado pela relação com outros sujeitos, de forma que pode se estabelecer, também, por diversos interesses (SILVA, 2014; WOODWARD; 2014). Neste sentido, Luana Trindade (2018) ao referir-se a presença de universitários negros na UFES, indica que

[...] a discussão do ser negro inicia-se de um determinado lugar. E, é marcado por um acontecimento. O tornar-se negro, portanto, é um processo pontual, na maioria das vezes, gerado por experiências marcantes de racismo. Esse processo não ocorre de forma idêntica para todos e vai acontecendo aos poucos. Cada um vai identificando-se de uma maneira diferente. Acontece, em geral, quando ingressaram na universidade, após novas experiências e relações com diferentes agentes. Também é nesse espaço que estes discentes começam rememorar o passado e perceber mais diretamente que suas vidas foram marcadas por experiências de racismo em diversos momentos (TRINDADE, 2018, p. 9).

Assim, no caso da auto declaração étnico-racial para ingresso na UFES, é possível que alguns alunos tenham se percebido diferente após o contato com estudos das relações étnico-raciais ou mesmo com uma participação militante em algum espaço de organização cultural e/ou política¹⁵². Os interesses desta pesquisa são limitados para promover conclusões mais acertadas com relação a esta problemática. As possibilidades aqui levantadas, visam problematizar e indicar a quantidade de situações em que alguns alunos ingressantes demonstraram o pertencimento a determinado grupo étnico-racial, e, ainda assim candidataram-se no processo seletivo dos cursos de graduação da UFES numa modalidade de ingresso não compatível com a raça/etnia auto declarada. Por isso, primeiro apresento a proporção de cada grupo étnico-racial presente entre os alunos não cotistas. De forma que é possível visualizar uma predominância de alunos auto declarados brancos, seguida de auto declarados negros (pardos e pretos) e em terceiro lugar daqueles que não informaram seu pertencimento étnico-racial.

Tabela 3 - Quantidade de alunos não cotistas ingressantes na UFES considerando os grupos étnico-raciais

Raça/Etnia	Amarela	Branca	Indígena	Não Informada	Parda	Preta	Total
(2006-2007)	86	3939	20	148	1781	415	6389
(2008-2012)	259	10477	63	503	5618	1438	18358
(2013-2017)	161	7088	105	670	3806	868	12698
Geral	506	21504	188	1321	11205	2721	37445

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/PROGRAD). Tratamento dos dados e elaboração gráfica: Arthur L. Coutinho.

¹⁵²Com isto, não pretendo afirmar que um aluno tenha se tornado negro, ou branco, ou amarelo, ou indígena ao ler um livro, por exemplo, conforme problematizado certa vez por um graduando da UFES em conversa comigo em uma cantina da universidade, ao se referir a pessoas que, em sua opinião, possuem características físicas que apontam para um pertencimento étnico-racial, contudo, apresentam uma identificação étnico-racial diversa em espaços de convivência e militância dentro do ambiente universitário.

Mediante as informações acima apresentadas, é possível perceber que do total de alunos não cotistas ingressantes na UFES entre 2006-2017, 57,42% era composto por alunos auto declarados brancos, seguido de 37,19% de alunos auto declarados negros (29,92% pardos e 7,26 pretos). Assim, é possível apontar que embora exista uma grande presença de alunos auto declarados negros entre os alunos cotistas na UFES – conforme é visto em seguida – uma parcela considerável de alunos negros ingressou na UFES na modalidade de não cotistas. As razões para explicar tal fato podem ser diversas, mas gostaria de apontar duas. A primeira se refere ao modelo de cotas implementado pela UFES e a segunda refere-se a um possível entendimento acerca de ser um aluno cotista na universidade.

De acordo com o modelo de cotas em vigor na UFES, implementado após a aprovação da lei 12.711/12, somente podem se candidatar às vagas de graduação aqueles alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, conforme já mencionado nesta pesquisa. Ocorre que assim, os estudantes que tenham sido beneficiados por bolsas de estudos ou mesmo aqueles com um perfil de renda familiar mais elevado – mas que também sofrem com as discriminações raciais -, ficam impedidos de concorrer à reserva de vagas. Os números aqui apresentados se referem a candidatos que evidentemente ingressaram na UFES. Mas quantos candidatos, bolsistas em escolas particulares ou mesmo pagantes, candidataram-se no processo seletivo tendo que concorrer na ampla concorrência e não ingressaram na UFES? O percentual de 37,19% (13.926 alunos) de não cotistas que se auto declararam negros, pode indicar que possivelmente é maior a quantidade de alunos que não ingressaram do que a quantidade destes que ingressaram.

A outra razão que pode explicar o elevado quantitativo de ingressantes negros na condição de não cotistas na UFES, refere-se a imagem e a apresentação de um discurso negativo envolvendo ingressar numa universidade federal através das cotas. Tendo em vista que muitos dos argumentos contrários levantados em ataque a utilização das cotas no acesso ao ensino superior, sustentam-se pelo pressuposto de que há menos méritos e capacidades intelectuais entre os alunos que ingressam como cotistas do que entre os alunos que ingressam como não cotistas. Tal raciocínio sugere uma noção negativa de facilidade e desvalorização. Os instrumentos teórico-metodológicos utilizados no desenvolvimento desta dissertação não permitem

mensurar se é verídico tal pressuposto com relação a realidade acadêmica da UFES. Entretanto, há que se admitir que até mesmo os melhores e mais avançados recursos teórico-metodológicos terão dificuldades para medir algo tão relativo e subjetivo como o mérito. Por este ponto de vista, tem coerência a afirmação de Nascimento et al. (2008):

[...] uma sociedade democrática sabe que o mérito deve ser um ponto de chegada e não um ponto de partida e é exatamente nessa medida que a democracia será sempre mais estável e mais próspera; porque toda política de desenvolvimento do conhecimento implica em sistemas de cotas (bolsas!) justamente destinadas a promover a excelência pelo subsídio a determinados segmentos de população (NASCIMENTO et al., 2008, p. 13).

O que a declaração de Nascimento et al. (2008) pode indicar, é que torna-se um tanto equivocado e incoerente menosprezar ou questionar as capacidades intelectuais de alunos ingressantes em universidades federais - sejam estes de qualquer grupo étnico-racial, sexo ou classe social -, na condição de cotistas, sabendo que é após o ingresso em determinado curso de graduação que conhecimentos mais específicos serão adquiridos e habilidades podem ser desenvolvidas. Assim, é justificada a compreensão de que o merecimento poderá conduzir à conclusão de uma graduação, mais do que justificar um ingresso.

Portanto, é possível que alguns alunos negros, mesmo tendo estudado em escolas públicas e tendo a possibilidade de concorrer às vagas de graduação da UFES através das cotas, tenham preferido não utilizar tal mecanismo de acesso por ter incorporado tal compreensão inapropriada sobre ser um aluno cotista. O curioso e perverso nesta situação, é que um candidato que se auto declara branco, mesmo tendo conhecimento e estando exposto a este mesmo discurso pejorativo do ser cotista, pode ingressar pelas cotas sem “aparentar” ser um aluno cotista. Isso porque um aluno cotista, variavelmente, é imaginado como sinônimo de um aluno negro. E vice-versa: um aluno negro é enxergado dentro da universidade como sinônimo de um aluno cotista. Os dados coletados e apresentados até aqui demonstram a não efetividade deste imaginário.

Tabela 4 - Quantidade de alunos cotistas ingressantes na UFES considerando os grupos étnico-raciais

Raça/Etnia	Amarela	Branca	Indígena	Não Informada	Parda	Preta	Total
Cotistas (2008-2012)	73	2204	16	58	1863	617	4831
Renda até 1,5 e Não PPI (2013-2017)	38	1578	1	87	344	24	2072
Renda até 1,5 e PPI (2013-2017)	4	17	16	49	2514	847	3447
Renda maior que 1,5 e Não PPI (2013-2017)	38	1770	3	157	459	46	2473
Renda maior que 1,5 e PPI (2013-2017)	5	33	15	46	2483	764	3346
Total	158	5602	51	397	7663	2298	16169

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/PROGRAD). Tratamento dos dados e elaboração gráfica: Arthur L. Coutinho.

Paralelamente, também é real e efetiva a presença de alunos auto declarados brancos entre os ingressantes na condição de cotistas na UFES. As informações de matrículas dos alunos que ingressaram na federal capixaba entre os anos de 2006-2017, indicam que 61,60% dos alunos que ingressaram como cotistas nos diversos cursos de graduação da UFES se auto declararam negros, enquanto que 34,64% dos alunos deste grupo (cotistas) foi composto por graduandos auto declarados brancos, conforme pode ser visualizado na Tabela 4.

Diante disso, além da considerável presença de alunos brancos entre os graduandos que ingressaram como cotistas no período delimitado, enquanto os graduandos negros são maioria, chama atenção a quantidade de alunos que não informaram seu pertencimento étnico-racial e ainda ingressaram em modalidades destinadas a alunos pretos, pardos e indígenas (PPI).

Cabe adiantar que, não é possível mensurar quais destes alunos se auto reconhecem de fato como pretos, pardos e indígenas – mas por algum motivo não quiseram informar tal identificação – ou quais destes se auto reconhecem como amarelos e/ou brancos, mas intencionalmente optaram por infringir o critério étnico-racial das modalidades de “Baixa renda e PPI” e “Renda normal e PPI”. De todo modo, paira no ar a incerteza da raça/etnia destes alunos – apesar de ser passível de suspeição um quantitativo de 95 graduandos ingressantes que não se auto declararam étnico-racialmente, ao acessar uma modalidade de cotas para pretos, pardos ou indígenas.

De modo diferente, mas não menos espantoso, é diretamente visualizável a quantidade de alunos que se auto declararam amarelos e brancos e ainda assim ingressaram nos cursos de graduação da UFES na modalidade destinada a alunos PPI. Um total de 9 alunos se auto declararam amarelos e conseguiram ingressar na universidade como PPI, enquanto outros 50 alunos se auto declararam brancos e também tiveram “sucesso” em tal ingresso.

Nem a lei 12.711/12, nem os decretos e normas aprovados de maneira a subsidiar a implementação das cotas, apresentam outro critério que não o da auto declaração para identificar os candidatos que desejam concorrer às cotas. Contudo, experiências de outras universidades e denúncias de fraudes ocorrendo no acesso às vagas da UFES, fizeram com que no início do primeiro semestre letivo de 2017, fosse implementada uma comissão de verificação desta auto declaração étnico-racial.

Seria arriscado demais apresentar conclusões acerca da atuação da comissão de verificação utilizada na UFES desde o ano de 2017. A não realização de entrevistas com professores e servidores que compõe esta comissão, impede que as impressões, conclusões e posicionamentos sobre a efetiva atuação que a comissão teve e tem tido para uma eficaz implementação do sistema de cota na UFES seja aqui apresentada. O que aqui pode ser destacado são os números: daqueles que tiveram o indeferimento das matrículas por infringirem o critério étnico-racial de algumas modalidades de cotas, conforme denunciado pelo Coletivo Negrada e mencionado anteriormente, e os números acima, indicando o quantitativo daqueles que enquanto não havia a atuação de uma comissão de verificação, ingressaram nas vagas de graduação da UFES de forma suspeita. Estes seriam verdadeiros “forasteiros” (WOODWARD, 2014) – para

não empregar uma terminologia mais forte - ocupando as vagas de graduação de alunos PPI.

É importante declarar que, enquanto o ingresso indevido de alunos que se auto declararam amarelos e brancos - nas modalidades destinadas a ingressantes PPI -, se refere a uma responsabilidade principalmente individual, pois caracteriza a intenção de certos indivíduos em infringir a perspectiva étnico-racial das modalidades de ingresso (Renda até 1,5 e PPI; Renda maior que 1,5 e PPI) – tendo também a influência do racismo institucional que de certa maneira minimiza a gravidade desta infração que, em tese, trata-se de uma “questão delicada” -, o ingresso de alunos que não informaram seu pertencimento étnico-racial, se relaciona diretamente com uma responsabilidade institucional: a gestão da UFES. É admirável como mesmo diante da implementação de um sistema de reserva de vagas que se pauta pelo critério da auto declaração de raça/etnia do graduando ingressante, seja possível acessar as vagas dos cursos de graduação da UFES sem informar o respectivo pertencimento étnico-racial. De todo modo, em ambos os casos, a universidade aceitou o documento de auto declaração do aluno ingressante sem buscar conferir como é a auto identificação destes ingressantes no Portal do Aluno.

Que exista esse comportamento no período (2006-2007) em que não esteja em vigor nenhum tipo de ação universitária que se pautar pela identificação étnico-racial dos alunos matriculados, é até compreensível. Mas visualizar uma continuidade dessa não verificação de informações – representada pela multiplicação numérica dos casos em que alunos não informaram seu pertencimento étnico-racial -, sabendo que tal informação pode possibilitar o ingresso de alguns alunos e impedir automaticamente o ingresso de outros, é de se lamentar.

Mais do que isso, não houve nenhum interesse em cruzar as informações apresentadas pelos candidatos que assinaram a auto declaração de pertencimento étnico-racial com as informações expostas nos perfis cadastrais dos alunos. Vale retomar que mediante a possibilidade de alteração da informação de pertencimento étnico-racial pelo próprio graduando no Portal do Aluno, não houve a ação por parte da gestão da UFES de conferir se aqueles que assinaram o documento de auto

declaração no ato do ingresso *mantiveram* a identificação étnico-racial no preenchimento cadastral do aluno.

Ora, se a auto identificação foi uma na hora de assinar o documento de acesso às vagas da UFES e *outra* na hora de preencher as informações pessoais após já estar matriculado, o que ocorreu foi um crime: falsidade ideológica. Segundo o artigo 299 do Código Penal Brasileiro, falsidade ideológica é

Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita, com o fim de prejudicar direito, criar obrigação ou alterar a verdade sobre fato juridicamente relevante [...] (BRASÍLIA, 2017, p. 114).

Assim, o que ocorreu no caso desses alunos com suspeição da real identificação étnico-racial, até a instituição da comissão de verificação, foi um ato intencional de infringir, de forma que ao preencher o cadastro no Portal do Aluno indicaram se auto identificar de forma diferente do manifestado no documento de auto declaração étnico-racial.

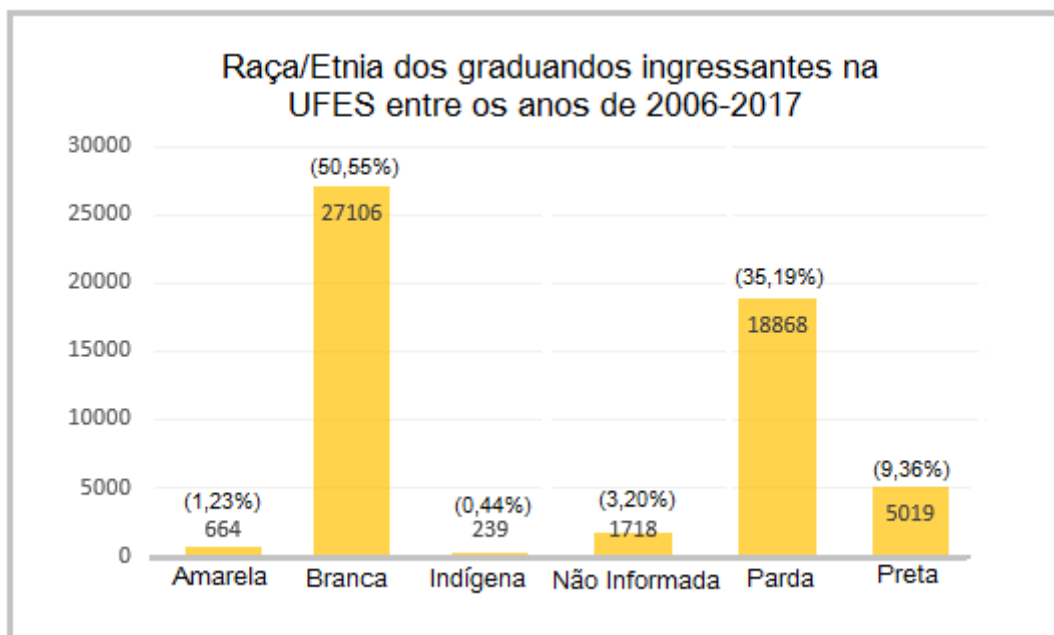
O preocupante desta reflexão, é que mesmo identificando numericamente alunos que diretamente tenham assumido um pertencimento étnico-racial (amarelos, brancos e não informada) e conseguido ingressar pela reserva de vagas para PPI, ainda há a possibilidade de terem ocorrido casos em que alunos tenham se auto declarado pardos ou pretos exatamente para acessar tais vagas, contudo, sem se reconhecer como tais. Afinal, se é possível se auto declarar amarelo, branco ou não informar a raça/etnia e mesmo assim conseguir ingressar em vagas de graduação, seria também possível que alguns alunos mesmo se reconhecendo de forma diferente tenham declarado um pertencimento étnico-racial no Portal do Aluno a fim de seguir o assinado no documento.

Nesse sentido, é vital a utilização do critério de auto declaração étnico-racial, conforme indica a legislação sobre cotas no Brasil, assim como também é imprescindível a atuação da comissão de verificação, para possibilitar a maior eficiência possível na utilização das cotas na UFES. Vale ainda salientar, que embora esta pesquisa não tenha tido acesso às informações que possam identificar os alunos

ingressantes da UFES, tal identificação é possível de ser acessada por gestores da universidade que desejem promover a implementação das cotas com recorte racial na UFES de maneira qualificada. Seja através da abertura, sigilosa, de processos que visem apurar o ingresso suspeito de alunos que tenham acessado as vagas de graduação da universidade de maneira indevida, ou mesmo desligando ou tomando alguma outra decisão se constatadas infrações no ingresso, como a comissão de verificação de auto declaração étnico-racial fez desde o primeiro semestre do ano de 2017.

Finalizando esta seção, indico o perfil total no ingresso dos graduandos da UFES considerando o pertencimento aos diversos grupos étnico-raciais, entre os doze anos escolhidos para análise nesta dissertação: 2006-2017. Assim, é possível perceber que, no período delimitado, do total de alunos ingressantes (53.614), 50,55% se auto declararam brancos, 44,55% se auto declararam negros (35,19% pardos e 9,36% pretos), 3,20% não informaram seu pertencimento étnico-racial, 1,23% se auto declararam amarelos e 0,44% se auto declararam indígenas (ver Gráfico 13).

Diante disso, podem ser considerados satisfatórios os resultados possibilitados pela implementação do recorte racial na reserva de vagas da UFES, após ser aprovada a lei 12.711/12 no Brasil. Resultados que demonstram um aumento percentual de 16,19% no ingresso de alunos auto declarados negros na UFES, se comparado ao período em que não vigorava nenhuma política de ação afirmativa (2006-2007). Ainda com relação aos alunos auto declarados negros, entre os três períodos, verificou-se um crescimento percentual de 6,75% de 2006-2007 para 2008-2012, e um crescimento percentual de 9,44% de 2008-2012 para 2013-2017. Assim, é possível concluir que existe uma intervenção direta da perspectiva racial na promoção do maior quantitativo de ingresso de alunos negros na UFES, embora os dados também indiquem a entrada de 37,19% de alunos negros como não cotistas.

Gráfico 13 - Raça/Etnia (2006-2017)

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/PROGRAD). Tratamento dos dados e elaboração gráfica: Arthur L. Coutinho.

Sendo assim, ainda do ponto de vista dos alunos cotistas, no período em que vigorava apenas as cotas sociais, 51,33% dos cotistas ingressantes se auto declararam negros, enquanto que no período seguinte – com a utilização do recorte racial – do total de alunos cotistas que ingressaram, 65,98% eram alunos negros. Deste modo, após ser implementada a perspectiva racial na reserva de vagas (2013-2017), houve um aumento de 14,65% de alunos negros no ingresso entre os cotistas, com relação ao período anterior (2008-2012).

Os efeitos da interferência da perspectiva étnico-racial na reserva de vagas implementadas pela UFES, só não serão mais positivos pela identificação quantitativa de alguns alunos que ingressaram de forma inapropriada na modalidade de vagas destinadas aos alunos PPI. Quantidade que representa no mínimo 59 casos de infração (alunos que se auto declararam amarelos e brancos), podendo chegar a 154 - pela contagem de 95 alunos que não informaram nenhum pertencimento étnico-racial na identificação pessoa do Portal do Aluno. Contudo, mesmo os números máximos representariam cerca de 0,3% de ocorrência de infrações, considerando o ingresso de 53.614 alunos em todo o período analisado. Dessa forma, é possível concluir que este percentual de infrações não deslegitima a importância da

aplicabilidade das cotas na UFES, ao serem considerados os visíveis efeitos numéricos da implementação do recorte racial para promover a entrada de diferentes grupos étnico-raciais. Na seção seguinte, é encontrada a configuração étnico-racial de alunos ingressantes em cursos específicos da UFES. A escolha para a apresentação de tais cursos foi limitada, mas procurou-se escolher uma variedade de cursos de graduação que pudesse representar todos os campi e centros de ensino da UFES.

3.3 A INSERÇÃO DE ALUNOS BRANCOS E NEGROS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFES (2006-2017)

O ingresso de diferentes sujeitos e de diferentes grupos étnicos-raciais nos cursos de graduação da UFES tem de fato ocorrido no interior dos espaços universitários. O crescimento no acesso de alunos auto declarados negros a partir da utilização de cotas na UFES pode ser verificado, sobretudo quando passou-se a vigorar a perspectiva racial na reserva de vagas. Mais do que isso, a alteração visualizada com relação aos anos anteriores, indica que se mantidas as proporções de ingresso dos respectivos grupos étnico-raciais aos cursos de graduação da federal capixaba, uma composição étnico-racial ainda mais equânime e diversa poderá ser verificada na realidade acadêmica da UFES dos próximos anos. Mas ainda é cedo para fazer previsões.

Nesta seção, apresento um panorama geral da inserção de alunos de diferentes grupos étnico-raciais em alguns cursos de graduação da UFES. Para tanto, apresento o ingresso de alunos, entre os anos de 2006-2017, em 25 cursos de graduação. Tal escolha baseou-se pelo interesse de representar alunos, áreas, campi e centros de ensino de toda a extensão que a UFES possui no Espírito Santo. Ou seja, apresento um perfil de ingresso em cursos de graduação dos campus de Alegre, Goiabeiras, Maruípe e São Mateus. Assim como, ao menos dois cursos de graduação de cada Centro de Ensino que agrupa os diversos Departamentos de docentes, espalhados pelos espaços físicos da universidade¹⁵³.

¹⁵³As exceções à escolha deste critério, são o Centro de Educação (CE), que até o ano de 2014 tinha apenas o curso de Pedagogia como curso de graduação contido no centro – o que mudou com a criação

A intenção de apresentar a inserção étnico-racial dos alunos ingressantes em alguns cursos de graduação específicos da UFES, neste capítulo, é de indicar quais são aqueles onde é possível visualizar um ingresso mais ampliado de determinadas identidades étnico-raciais em detrimento de outras. Sendo assim, tal apresentação tem caráter muito mais informativo do que analítico. Mesmo assim, essa indicação é importante, tendo em vista a apresentação do quantitativo de desistências, desligamentos, conclusões e não evasões com relação a alguns alunos da UFES, apresentada no capítulo 4. Antes, importa apresentar o quantitativo no ingresso dos estudantes em determinados cursos.

Diante disso, no campus da UFES em Alegre¹⁵⁴, que contêm o Centro de Ciências Agrárias e Engenharias (CCAIE) e o Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS), analisei o perfil étnico-racial dos alunos ingressantes dos cursos de graduação de Engenharia de Alimentos e de Engenharia Florestal, do primeiro centro, e dos cursos de graduação de Ciências Biológicas e de Nutrição, do segundo.

No campus da UFES em São Mateus¹⁵⁵, existe apenas um Centro de Ensino, que é o Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES). Deste, analisei o perfil étnico-racial dos alunos ingressantes dos cursos de graduação de Engenharia de Petróleo e de Engenharia Química.

Em Vitória, no campus da UFES em Maruípe, situa-se o Centro de Ciências da Saúde (CCS), onde analisei o perfil étnico-racial dos alunos ingressantes dos cursos de graduação de Medicina e de Odontologia. Também na capital Vitória, no campus da UFES em Goiabeiras, existem o Centro de Artes (CAr), no qual analisei o perfil étnico-racial dos alunos ingressantes dos cursos de graduação de Arquitetura e Urbanismo e de Comunicação Social Jornalismo; o Centro de Ciências Exatas (CCE), em que

do curso de Educação do Campo, e, o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), que possui apenas os cursos de Educação Física Bacharelado e Licenciatura.

¹⁵⁴Está localizado na região sul do Espírito Santo e atualmente oferta 17 cursos de graduação, oito cursos de mestrado e três de doutorado. Texto extraído do site institucional da UFES, disponível em < <http://www.ufes.br/campus-de-alegre>>. Acesso em 31 de julho de 2018.

¹⁵⁵Está localizado no norte do estado, a 222 Km de Vitória, consistindo-se em uma unidade de ensino descentralizada da UFES, que possui uma unidade de pesquisa em seu campus - a Fazenda Experimental - onde são realizadas pesquisas nas áreas ambiental, agricultura e Agronomia. Oferece, atualmente, 17 cursos de graduação e 5 de pós-graduação. Texto extraído do site institucional da UFES, disponível em < <http://www.ufes.br/centro-universit%C3%A1rio-norte-do-esp%C3%ADrito-santo-ceunes>>. Acesso em 31 de julho de 2018.

analisei o perfil étnico-racial dos alunos ingressantes dos cursos de graduação de Estatística, Física e Matemática; o Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN), no qual analisei o perfil étnico-racial dos alunos ingressantes dos cursos de graduação em Ciências Sociais, Geografia e Psicologia; o Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE), no qual analisei o perfil étnico-racial dos alunos ingressantes dos cursos de graduação Administração, Ciências Econômicas, Direito e Serviço Social; e por fim o Centro Tecnológico (CT), em que analisei o perfil étnico-racial dos alunos ingressantes dos cursos de graduação Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica, além dos já mencionados Centro de Educação (CE) que possui o curso de Pedagogia analisado, e o Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) que possui o curso de graduação em Educação Física¹⁵⁶.

Dos 25 cursos apresentados, alguns oferecem suas respectivas aulas em mais de um turno, assim como existem outros que se diferenciam por possuir a formação de Bacharelado e Licenciatura. Dessa forma, foram incluídos alunos de todos os turnos e das duas formações na apresentação de determinados cursos. Tal ação, metodologicamente, facilita a apresentação e visualização dos respectivos quantitativos de ingresso dos alunos que acessaram os cursos de graduação da UFES nos doze anos analisados. Sabendo que existem diferenças entre possuir uma formação em Bacharelado para o curso de Educação Física, por exemplo, para a formação em Licenciatura. Contudo, este agrupamento se deu em razão de uma maior sistematização e apresentação dos dados.

Tabela 5 - Ingresso de alunos auto declarados brancos e negros em 25 graduações da UFES (2006-2017)

	Curso	Auto declarados	2006-2007	2008-2012	2013-2017	Total
1	Administração	Branco	139	489	404	1032 (54,95%)
		Negro	68	281	413	762 (40,57%)
2	Arquitetura e Urbanismo	Branco	92	188	156	436 (58,92%)
		Negro	33	108	139	280 (37,83%)

¹⁵⁶Estes cursos foram escolhidos a partir de uma amostra qualificada, ou seja, optou-se por considerar aqueles com maior reconhecimento.

3	Ciências Biológicas	Branco	37	221	183	441 (55,40%)
		Negro	21	146	147	314 (39,44%)
4	Ciências Econômicas	Branco	114	276	224	614 (55,17%)
		Negro	66	164	210	440 (39,53%)
5	Ciências Sociais	Branco	72	194	158	424 (44,31%)
		Negro	83	198	198	479 (50,05%)
6	Comunicação S. Jornalismo	Branco	60	162	80	302 (55,21%)
		Negro	39	93	100	232 (42,41%)
7	Direito	Branco	153	325	306	784 (57,02%)
		Negro	66	212	278	556 (40,43%)
8	Educação Física	Branco	83	357	262	702 (41,00%)
		Negro	76	398	459	933 (54,49%)
9	Engenharia de Alimentos	Branco	48	85	74	207 (66,45%)
		Negro	13	35	49	97 (30,99%)
10	Engenharia Civil	Branco	120	264	231	615 (63,34%)
		Negro	38	121	163	322 (33,16%)
11	Engenharia Elétrica	Branco	30	212	212	454 (55,37%)
		Negro	19	131	188	338 (41,21%)
12	Engenharia Florestal	Branco	46	97	70	213 (62,83%)
		Negro	23	45	44	112 (33,03%)
13	Engenharia Mecânica	Branco	138	269	214	621 (62,73%)
		Negro	31	130	171	332 (33,53%)
14	Engenharia de Petróleo	Branco	33	137	96	266 (54,96%)
		Negro	13	86	102	201 (41,52%)
15	Engenharia Química	Branco	39	133	122	294 (55,26%)
		Negro	13	87	122	222 (41,72%)
16	Estatística	Branco	18	63	45	126 (50,4%)
		Negro	12	38	57	107 (42,8%)
17	Física	Branco	100	227	197	524 (51,12%)
		Negro	76	204	168	448 (43,70%)
18	Geografia	Branco	75	212	157	444 (44,58%)
		Negro	72	215	224	511 (51,30%)
19	Matemática	Branco	34	72	74	180 (44,55%)

		Negros	22	69	80	171 (42,32%)
20	Medicina	Branco	116	271	218	605 (61,99%)
		Negros	42	126	174	342 (35,04%)
21	Nutrição	Branco	38	99	66	203 (60,06%)
		Negros	22	38	59	119 (35,20%)
22	Odontologia	Branco	90	228	146	464 (61,54%)
		Negros	31	84	146	261 (34,61%)
23	Pedagogia	Branco	133	226	177	536 (39,38%)
		Negros	116	319	332	767 (56,35%)
24	Psicologia	Branco	74	171	154	399 (54,73%)
		Negros	44	119	137	300 (41,15%)
25	Serviço Social	Branco	83	173	149	405 (38,5%)
		Negros	106	240	261	607 (57,69%)

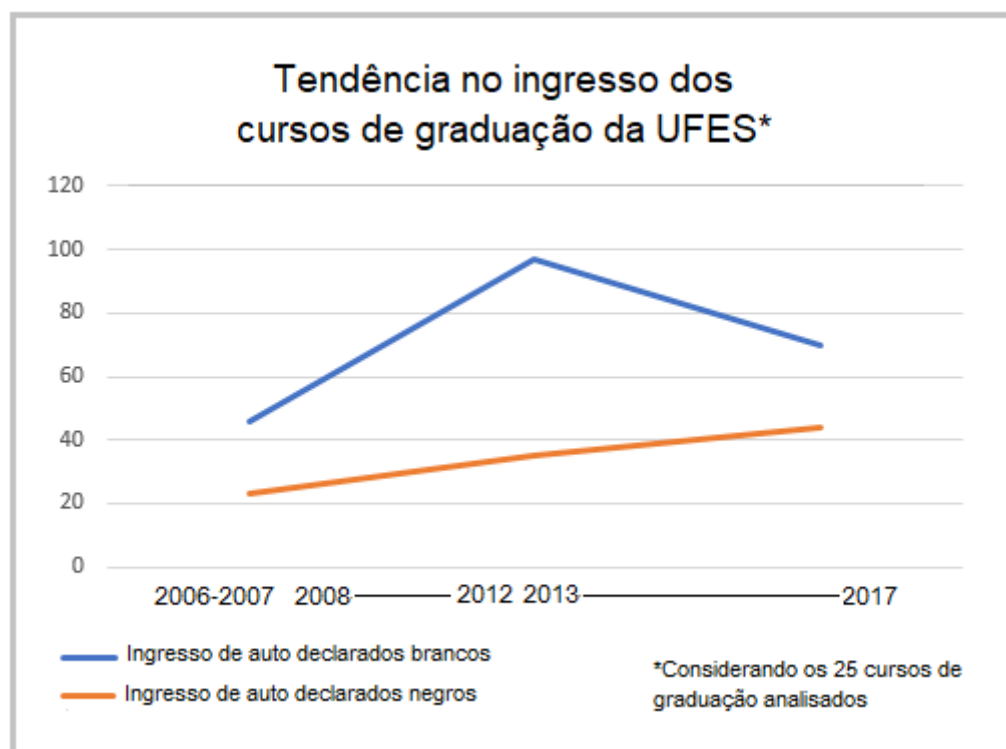
Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/PROGRAD). Tratamento dos dados e elaboração gráfica: Arthur L. Coutinho.

Portanto, assim como visualizado nos ingressos de alunos de graduação da UFES, é também visível em **todos os cursos** de graduação um crescimento proporcional no ingresso de alunos que se auto declararam negros (pardos e pretos), enquanto há uma diminuição proporcional no ingresso de alunos que se auto declararam brancos, conforme é possível visualizar na Tabela 5¹⁵⁷.

Assim, conforme é possível observar, se mantidas as tendências proporcionais no ingresso de graduandos na UFES, após a implementação da perspectiva racial entre 2013-2017, é possível que nos anos seguintes seja maior o ingresso de alunos auto declarados negros do que de alunos auto declarados brancos, como o Gráfico 14 demonstra.

¹⁵⁷Apresento os números absolutos no ingresso de alunos auto declarados brancos e negros, de forma que na coluna apresentada como “total” aparecem apenas as porcentagens dos alunos ingressantes auto declarados brancos e negros. Assim, a soma dos dois grupos étnico-raciais não resulta num total de 100% porque não apresento, nesta tabela, os percentuais de ingresso dos alunos auto declarados amarelos, indígenas e daqueles não informaram seu pertencimento étnico-racial.

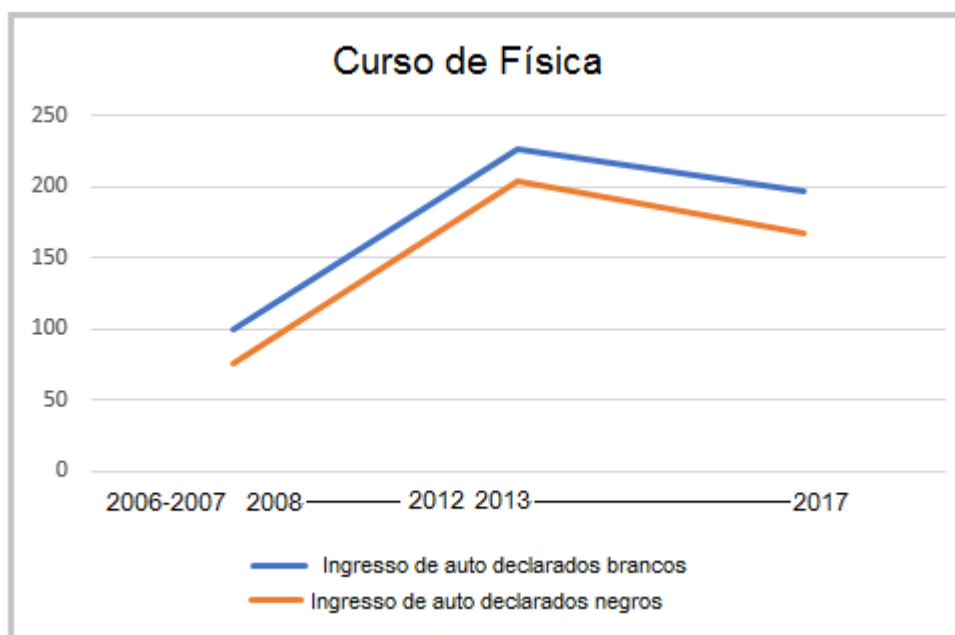
Gráfico 14 – Tendência



Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/PROGRAD). Tratamento dos dados e elaboração gráfica: Arthur L. Coutinho.

Contudo, existe uma exceção à essa tendência de ingressar mais alunos negros do que alunos brancos nos últimos anos, que é encontrada no curso de Física. Isso porque de 2008-2012 para 2013-2017 diminuiu quantitativamente o ingresso de alunos no curso, resultando também numa diminuição quantitativa no ingresso dos respectivos grupos étnico-raciais.

Aliás, essa tendência de diminuição na quantidade de alunos ingressantes de um período para o outro, é também visualizada em outros cursos (Engenharia Florestal, Ciências Biológicas, Nutrição, Engenharia de Petróleo, Geografia, entre outros), mas, diferente do que ocorre na Física, em tais cursos há uma diminuição do ingresso dos auto declarados brancos e um aumento no ingresso de auto declarados negros. Assim, destes 25 cursos de graduação analisados, o único em que se verifica uma diminuição no ingresso proporcional de alunos negros após a implementação das cotas na perspectiva racial é o curso de Física, conforme é possível ver Gráfico no 15.

Gráfico 15 - Curso de Física

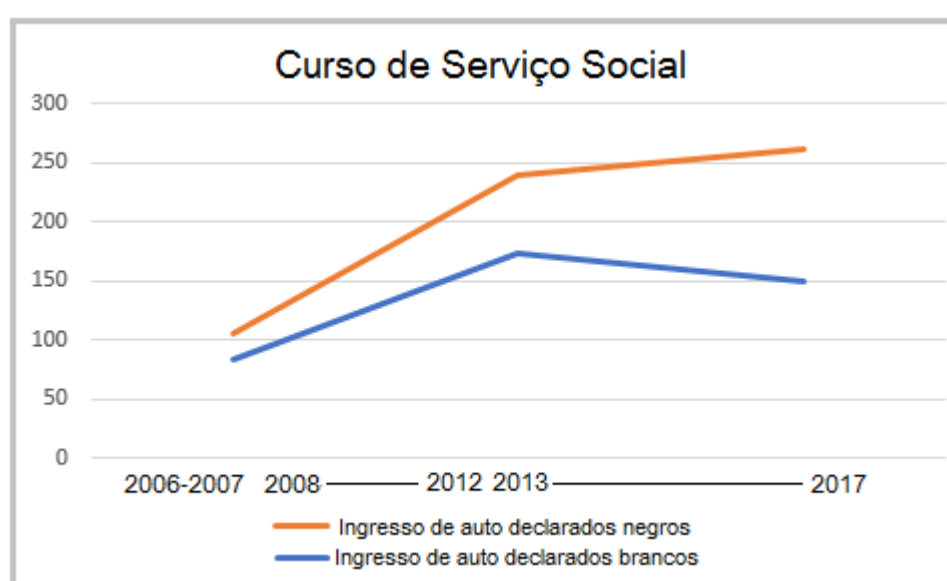
Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/PROGRAD). Tratamento dos dados e elaboração gráfica: Arthur L. Coutinho.

No curso de Matemática, ao contrário do que ocorreu na Física, aumentou a quantidade no ingresso tanto de auto declarados brancos quanto de auto declarados negros. Contudo, houve um crescimento proporcional na presença de alunos negros: enquanto em 2008-2012, a composição étnico-racial dos ingressantes no curso era de 47,36% de alunos brancos e 45,39% de alunos negros, entre 2013-2017 houve uma inversão destas proporções, de forma que do total de alunos que ingressaram neste período, 46,51% eram negros e 43,02% eram brancos.

Mesmo com tudo isso, ao analisar os 25 cursos de graduação escolhidos, é possível perceber que a quantidade no ingresso total dos alunos no período, em número absolutos, ainda é de maioria de alunos brancos. Isto é, apesar de ter crescido proporcionalmente a quantidade de alunos auto declarados negros na UFES com o decorrer dos anos, no geral (2006-2017), dos 25 cursos analisados, 20 mantiveram um maior percentual de ingresso de alunos auto declarados brancos. Por exemplo, o curso de Odontologia teve o ingresso de 754 alunos entre os anos de 2006-2017. Em 2006-2007 ingressaram 90 alunos auto declarados brancos e 31 auto declarados negros (pardos e pretos), representando um percentual de 73,17% de ingressantes brancos e 25,20% de ingressantes negros no período. Já entre 2008-2012,

ingressaram 228 alunos auto declarados brancos e 84 alunos auto declarados negros, representando 70,37% de ingressantes brancos e 25,92% de ingressantes negros do período. Ou seja, proporcionalmente o ingresso de alunos negros aumentou com relação ao período anterior, mas ainda foi ampla a diferença no ingresso de alunos brancos e negros. No período seguinte, entre 2013-2017, ingressou a mesma quantidade de alunos auto declarados brancos e negros, 146 alunos de cada grupo étnico-racial, representando 47,55% dos ingressantes do período. O que chama a atenção nos números de ingressantes do curso de Odontologia, é que no recorte temporal de 2013-2017 – quando passou a vigorar o recorte racial na reserva de vagas da UFES -, dos 146 alunos auto declarados negros que ingressaram, 129 se auto declararam pardos e 17 se auto declararam pretos. Um crescimento de 17,63% de auto declarados pardos com relação ao período anterior (2008-2012).

Gráfico 16 – Curso de Serviço Social



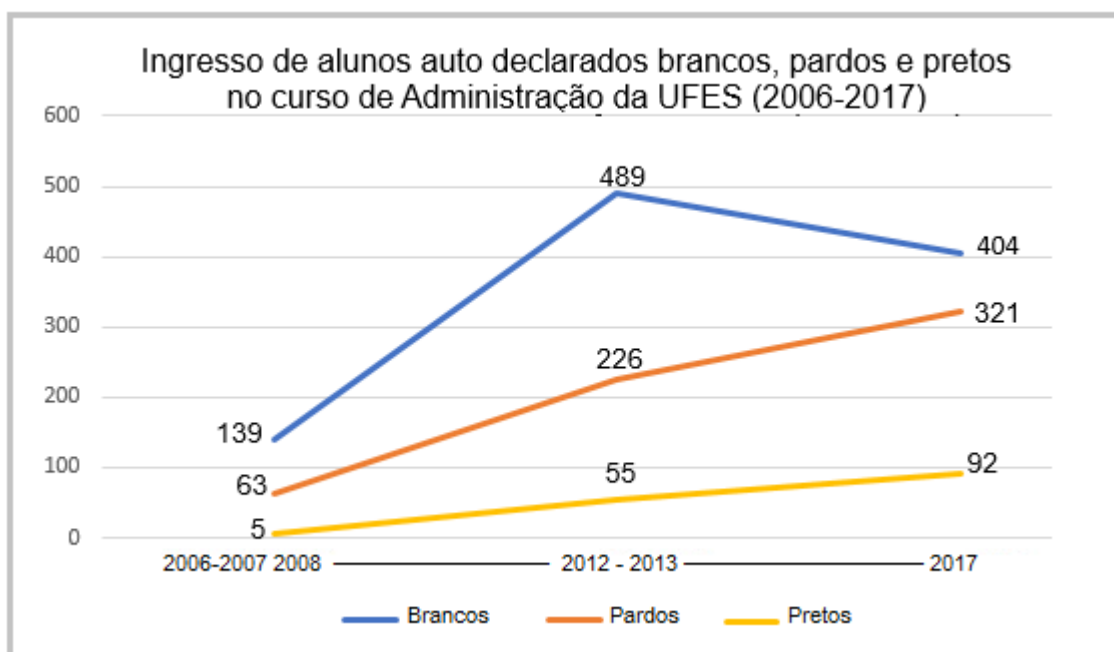
Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/PROGRAD). Tratamento dos dados e elaboração gráfica: Arthur L. Coutinho.

O mesmo movimento, com percentuais diferentes, ocorreu nos outros 19 cursos analisados. Tal movimento, de maioria de ingressantes auto declarados pardos do que auto declarados pretos, também pode ser verificado nos cursos Serviço Social, Pedagogia, Educação Física, Geografia e Ciências Sociais, porém, com a diferença de que nestes cursos foi maior o ingresso proporcional e absoluto de alunos negros

do que de alunos brancos, conforme representa o Gráfico 16 com o curso de Serviço Social.

No período analisado (2006-2017), o curso de graduação da UFES que teve o maior quantitativo de alunos ingressantes foi Administração, com um total de acesso de 1878 graduandos, representando 3,5% do total de alunos ingressantes da UFES no período. Quantitativamente, o curso possuiu uma grande inserção de alunos negros, de forma que ingressaram 762 alunos deste grupo étnico-racial nos doze anos analisados. Estes 762 alunos representaram 40,57% do total de graduandos ingressantes no curso. Como mencionado, entre os ingressantes auto declarados negros, foi maior o percentual de crescimento nos ingressos entre os auto declarados pardos do que entre os auto declarados pretos, como ilustra o Gráfico 17. Desse modo, entre 2006-2017 foi proporcionalmente maior o ingresso de alunos auto declarados brancos, representados por 54,95% dos graduandos ingressantes, do que o ingresso de alunos auto declarados negros.

Gráfico 17- Ingresso de alunos no curso de Administração da UFES (2006-2017)



Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/PROGRAD). Tratamento dos dados e elaboração gráfica: Arthur L. Coutinho.

Por outro lado, o curso de graduação da UFES que possuiu a maior quantidade de ingresso de alunos auto declarados negros, entre 2006-2017 em números absolutos,

foi Educação Física, que teve o ingresso de 933 alunos deste grupo étnico-racial. Este total representa 54,49% dos alunos ingressantes no curso em todo o período analisado.

Do ponto de vista da proporcionalidade, dentre os 25 cursos analisados, é no curso de Serviço Social que se verificou a maior proporção de alunos negros ingressantes em relação ao total de alunos que ingressaram. Ou seja, dos 1052 alunos que ingressaram entre 2006-2017, 57,69% se auto declararam negros¹⁵⁸. Na sequência encontram-se os cursos de Pedagogia com 56,35%, Educação Física com 54,49%, Geografia com 51,30% e Ciências Sociais com 50,05% de ingressantes auto declarados negros entre 2006-2017.

Entre os cursos em que foi menor o percentual de ingresso de alunos negros, visualiza-se: Engenharia de Alimentos com 30,99%, Engenharia Florestal com 33,03%, Engenharia Civil com 33,16%, Engenharia Mecânica com 33,53% e ainda o ingresso de 34,61% de alunos negros no curso de Odontologia e 35,04% em Medicina¹⁵⁹.

Por consequência, entre os cursos com predominância no ingresso de alunos auto declarados brancos, verifica-se Engenharia de Alimentos com 66,45%, seguido pelo curso de Engenharia Civil com 63,34%, Engenharia de Florestal com 62,83%, Engenharia Mecânica com 62,73%, Medicina com 61,99%, Odontologia com 61,54% e Nutrição com 60,06% de alunos ingressantes auto declarados brancos¹⁶⁰. Para os cursos com menores percentuais de ingresso de alunos auto declarados brancos, tem-se o curso de Serviço Social com 38,5%, Pedagogia com 39,38%, Educação

¹⁵⁸Para além dos 25 cursos analisados, considerando todos os cursos de graduação da UFES, o curso de Arquivologia apresenta um percentual ligeiramente superior ao de Serviço Social, tendo um total de 57,86% de alunos ingressantes negros. Um alto índice de ingresso de alunos negros também é visualizado no curso de Enfermagem, com um percentual de 57,40% do total de ingressantes, seguido pelo curso de Biblioteconomia, com 56,98%.

¹⁵⁹Da mesma forma, para além dos 25 cursos analisados, um percentual ainda menor de ingresso de alunos negros foi visualizado no curso de Ciência da Computação, com 29,97% de ingressantes negros entre 2006-2017. Percentuais abaixo dos 40% também se verificam no curso de Engenharia da Computação com 31,49%, Engenharia de Produção com 32,35%, Geologia com 34,35%, Engenharia Ambiental com 36,40%, Desenho Industrial com 36,92%, Farmácia com 39,17% e Engenharia Industrial Madeireira com 39,93%.

¹⁶⁰Além dos 25 cursos escolhidos para análise, verificou-se uma grande inserção de alunos brancos nos cursos de Ciência da Computação, que teve o ingresso de 66,04% de alunos brancos do total de ingressantes e o curso de Engenharia de Produção com 64,38% de alunos ingressantes brancos.

Física com 41%, Ciências Sociais, Matemática e Geografia com 44,31%, 44,55% e 44,58% respectivamente de alunos que se auto declarados brancos do total de ingressantes¹⁶¹.

Uma percepção destes indicativos é de que os cursos de engenharia possuem menores percentuais de ingresso de alunos auto declarados negros, em comparação com os cursos das ciências humanas, sociais e aplicadas. Alunos auto declarados negros foram a maioria proporcional de ingressantes nos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia e Serviço Social onde aparentemente é menor a concorrência de candidatos por vagas no processo de seleção. Entre os alunos auto declarados brancos, verifica-se justamente um índice menor de inserção nestes cursos e maior nas graduações de engenharias.

De qualquer modo, em todos os 25 cursos de graduação analisados, verificou-se, com exceção do curso de Física, um aumento percentual no ingresso de alunos auto declarados negros se comparados os três momentos em que houve modalidade de ingresso diferenciada. Dessa forma, após a implementação da perspectiva racial no modelo de cotas utilizado, ingressaram mais alunos negros na UFES em geral, e em cursos de graduação mais específicos. É possível visualizar um percentual maior de alunos ingressantes brancos em alguns cursos, contudo, tal ingresso foi diminuído percentualmente desde que passou a vigorar a lei 12.711/12. Outra sinalização importante - verificada tanto com relação ao total de alunos ingressantes na UFES, quanto nos 25 cursos de graduação analisados - foi o crescimento proporcional no ingresso de alunos auto declarados pardos em comparação com alunos auto declarados pretos. Nesse sentido, os números indicaram que entre 2006-2017 ingressaram 18.868 (35,19%) alunos auto declarados pardos em comparação com 5.019 (9,36%) alunos auto declarados pretos, resultando no ingresso de 23.887 graduandos negros, o que representa 44,55% dos alunos auto declarados negros ingressantes na UFES nos doze anos analisados. Em paralelo, o maior percentual de ingresso foi verificado entre os alunos auto declarados brancos, totalizando 27.106 alunos, o equivalente a 50,55% dos graduandos ingressantes.

¹⁶¹Além dos 25 cursos analisados, também visualiza-se baixo de ingresso de alunos auto declarados brancos nos cursos de Biblioteconomia com 38,25% e Enfermagem com 38,67% do total de alunos ingressantes.

CAPÍTULO IV – PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DOS ALUNOS INGRESSANTES NA UFES (2006-2017)

[...] pesquisas comparativas, quer sejam elas realizadas por meio de utilização de dados quantitativos ou qualitativos – especialmente aquelas que visam a hierarquizar o desempenho de indivíduos, nesse caso de estudantes -, devem ter o máximo de rigor acadêmico-científico possível para não cometermos erros de análise e ratificarmos, quiçá cristalizarmos, estigmas causadores de injustiças (raciais), com lastro de cientificidade.

Salas Augusto dos Santos (2015, p. 230-231)

Partindo do pressuposto de que ingressar numa universidade federal pública no Brasil significa adentrar num espaço de privilégio, Sales Augusto do Santos (2015 p. 165) questiona: “o que estava e ainda está sob disputa na sociedade brasileira com a implementação do sistema de cotas para estudantes negros ingressarem nas universidades públicas?”¹⁶² Estava e ainda está em jogo o interesse de ocupar um espaço que, mesmo em meio a contradições, produz conhecimento, status e poder. Assim, tão importante quanto constatar o quantitativo de alunos que ingressam na UFES é visualizar quantos concluíram as graduações iniciadas. Não à toa, se repete um ditado conhecido, proferido com algumas variações em corredores, cantinas e outros espaços universitários: *se já é difícil entrar na UFES, é muito mais difícil sair.*

Nesse sentido, considerando que dificilmente um percurso acadêmico é trilhado de maneira idêntica entre todos os alunos de uma turma, disciplina ou curso de graduação, torna-se relevante visualizar a configuração étnico-racial dos alunos que desistiram, foram desligados, chegaram à formatura ou ainda estão matriculados nos cursos de graduação da UFES. Assim, quando um aluno ingressa em determinado curso de ensino superior - almejando adquirir uma formação profissional, aprimorando sua capacidade de raciocínio e adquirindo habilidades e conhecimentos -, é possível que este possua uma considerável quantidade de incertezas acerca do curso iniciado. Desta maneira, existe a possibilidade de contentamento, se o aluno encontra o que esperava nas disciplinas, ou existe a possibilidade de ocorrerem frustrações, quando

¹⁶²Para Santos (2015), a disputa travada “é sobre quem poderá ou não adquirir um dos pré-requisitos para ter a possibilidade de fazer parte das elites dirigentes deste país: o diploma de uma universidade pública” (SANTOS, 2015, p. 167), de forma que existem “indícios significativos de uma disputa latente sobre quem pode e quem não pode aspirar a pertencer às elites políticas ou tecnoburocráticas brasileiras” (SANTOS, 2015, p. 182).

não se percebem afinidades com o conteúdo do curso. Também é possível se alegrar surpreendendo-se com uma formação que não foi imaginada - como aconteceu com minha experiência com o Serviço Social¹⁶³.

Portanto, a percepção de futuro de um aluno ingressante, geralmente está condicionada ao curso de graduação onde este ingressou. Afinal, uma certa carga de expectativas envolve o iniciar um novo projeto, e o ingresso no ensino superior não é diferente¹⁶⁴. Diante disso, caberia perguntar: mesmo sendo difícil visualizar trajetórias e percursos acadêmicos similares entre os alunos, é possível enxergar uma inclinação de determinado grupo étnico-racial em direção a desistência, desligamento ou conclusão da graduação iniciada? Entre os alunos que desistiram ou foram desligados dos cursos, existe a predominância de determinado grupo étnico-racial? E dentro de cada grupo étnico-racial, qual a porcentagem de desistências, desligamentos e conclusões? Há uma porcentagem maior de desistências e desligamentos dentro de um grupo étnico-racial mais do que dentro de outro? Diante de tais questões, faz-se necessário apresentar a configuração étnico-racial dos alunos desistentes, desligados e formados que ingressaram na UFES entre os anos de 2006-2017. Os dados de matrículas dos alunos de graduação da UFES - acessados e coletados no Departamento de Matrícula e Registro Acadêmico (DRCA) da Pro-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFES -, analisados nesta dissertação podem dar consistentes respostas.

¹⁶³Da turma de Serviço Social em que ingressei, no semestre 2012/1, alguns seguiram juntos nas mesmas disciplinas, inclusive em optativas, até a conclusão, outros perceberam que a formação oferecida não era compatível com afinidades pessoais, levando-os a desistirem, e outros ainda, mesmo com as dificuldades mais diversas chegaram à conclusão depois da turma regular. Há uma infinidade de trajetórias acadêmicas entre os diversos alunos ingressantes da UFES, e as reflexões aqui sugeridas são limitadas para informar sobre o todo. Porém, é interessante perceber, em certo sentido, como a configuração étnico-racial dos alunos representa tendências em alguns cursos. Como é visto a frente.

¹⁶⁴Conforme indicado anteriormente, esta pesquisa não apresentará as percepções dos graduandos acerca de sua trajetória acadêmica, mesmo entendendo que uma avaliação das cotas na UFES poderia estabelecer-se pela percepção dos sujeitos cotistas. Contudo, a ausência de tais impressões não diminui o valor da avaliação qualitativa expressa neste capítulo. Pois, buscando responder questões envolvendo argumentos de ataque a utilização das cotas direcionadas a pessoas negras nas universidades, é possível compreender, com os dados estatísticos, que alunos negros ingressam e concluem seus respectivos cursos assim como alunos brancos. Dessa forma, mesmo não revelando as vozes dos sujeitos acerca do modelo de cotas implementado pela UFES, esta pesquisa apresenta e representa em números uma avaliação do percurso acadêmico dos alunos ingressantes no período escolhido.

Para tanto, este capítulo está organizado em duas partes. Na primeira, apresento o quantitativo geral das situações de matrículas dos alunos ingressantes, com destaque para a comparação dos respectivos quantitativos envolvendo o ingresso de alunos auto declarados brancos e negros. E na segunda seção, apresento a configuração étnico-racial de desistentes, desligados e formados dentro da realidade de ingresso de alguns cursos de graduação específicos. Esta apresentação justifica-se pelo interesse de indicar de que maneira a inserção de variados grupos étnico-raciais nas graduações analisadas, pode significar diferenças quantitativas com relação às desistências, desligamentos e conclusões de curso.

4.1 AS SITUAÇÕES DE MATRÍCULA DOS ALUNOS INGRESSANTES NA UFES (2006-2017)

Conforme já mencionado nesta pesquisa, entre os anos de 2006-2017, ingressaram 53.614 alunos em diferentes cursos de graduação na UFES. A UFES é uma instituição autárquica vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que possui autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, oferecendo atualmente (2018) 102 cursos de graduação presenciais, possuindo na pós-graduação 48 cursos de mestrado acadêmico e oito de mestrado profissional, e 26 de doutorado¹⁶⁵.

Circunscreve-se às análises aqui apresentadas as situações de matrículas apenas dos alunos de graduação. São situações de matrículas aquelas informações em que se identifica o estado atual¹⁶⁶ do aluno matriculado na UFES. Ou seja, ao ingressar na universidade todo graduando passa a possuir a situação de matrícula sem evasão, o que quer dizer que este está matriculado. No momento da coleta de dados desta pesquisa, existiam na condição de sem evasão 23.301 alunos, representando 43,46% dos alunos ingressantes do período (2006-2017).

¹⁶⁵Texto do site institucional da UFES. Disponível em <<http://www.ufes.br/institui%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 31 de julho de 2018.

¹⁶⁶Como a realidade é dinâmica, é possível que alguns alunos que constavam como matriculados ao fim do semestre 2017/2, já tenham se formado ou mesmo tenham desistido ou sido desligados das graduações iniciadas. Assim as informações aqui apresentadas referem-se sobretudo a extensão temporal de ingresso de alunos entre os anos de 2006-2017, de forma que os alunos matriculados irão compor outra situação de matrícula depois um tempo.

Uma lista extensa compõe as informações de situações de matrículas dos alunos da UFES (ver Tabela 6). Nesse sentido, apresento principalmente as situações de matrículas de alunos desistentes, desligados, formados e sem evasão, que representam 97,69% do total de situações de matrículas dos 53.614 alunos. O agrupamento de todas as situações de matrículas, que não serão aqui especificadas, será representado nas tabelas seguintes pela expressão “Outras”.

Sendo assim, é possível perceber que quase a totalidade dos alunos que ingressaram na UFES, no período, seguem um comportamento relativamente similar: estão matriculados, ou desistiram, ou foram desligados ou se formaram. Aliás, com relação aos que chegaram a formatura, é importante indicar que o quantitativo apresentado não correlaciona a extensão de tempo em que cada aluno levou para chegar até a conclusão do curso.

Tabela 6 - Relação e quantitativo das situações de matrículas dos alunos que ingressaram na UFES entre os anos de 2006-2017

	Situações de matrícula	Números absolutos
1	Abandono – concurso	5
2	Adaptação curricular	273
3	Conclusão de aluno especial	1
4	Desistências	5788
5	Nulidades de matrículas – ato administrativo	42
6	Sansão disciplinar	1
7	Sem evasão	23301
8	Desligamentos	8092
9	Falecimentos	21
10	Formados	15195
11	Matrículas desativadas	3
12	Mobilidades acadêmicas	503
13	Não informada	10
14	Reopção de curso	179
15	Transferências internas	26
16	Transferidos	174
	Total de alunos ingressantes no período (2006-2017)	53614

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/PROGRAD). Tratamento dos dados e elaboração gráfica: Arthur L. Coutinho.

Ao refletir sobre os 23.301 alunos que estavam sem evasão no momento da coleta de dados realizada¹⁶⁷, é conveniente indicar que possivelmente uma parcela significativa destes irão desistir ou serão desligados dos cursos em que ingressaram. Entre os anos de 2006-2007, do total de alunos ingressantes (6.389 alunos), 9,01% desistiram de continuar nos cursos matriculados. No mesmo período, o percentual de desligamentos foi de 18,84%. Sendo que, se somadas as quantidades de alunos que não deram continuidade aos cursos (desistências e desligamentos), tem-se um percentual de 27,85% de não continuidade dos cursos iniciados. A porcentagem de alunos que ingressaram na UFES, entre 2006-2007, e ainda estavam constando como matriculados em cursos de graduação em 2017, foi de 0,82%. Ainda entre os graduandos que ingressaram entre 2006-2007, um percentual de 67,25% se formou. Lembrando que até o ano de 2007 todos os alunos ingressavam na UFES como não cotistas.

Tabela 7 - Relação e quantitativo das situações de matrículas de alunos que ingressaram na UFES entre os anos de 2006 – 2007 considerando os grupos étnico-raciais

Situação de Matrícula / Raça/Etnia	Amarela	Branca	Indígena	Não Informada	Parda	Preta	Total
Desistências	9	328	4	27	174	34	576
Desligamentos	17	726	5	45	322	89	1204
Formados	54	2693	10	69	1205	266	4297
Sem evasão	2	34	-	1	12	4	53
Outras	4	158	1	6	68	22	259
Total de alunos ingressantes no período	86	3939	20	148	1781	415	6389

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/PROGRAD). Tratamento dos dados e elaboração gráfica: Arthur L. Coutinho.

¹⁶⁷A coleta de dados foi realizada entre agosto e dezembro de 2017. Em agosto foram entregues os dados dos alunos ingressantes referentes aos anos de 2006-2016, enviados pelo DRCA/Prograd em uma planilha do *Excel*. Em dezembro, em outra planilha, recebi as informações de matrículas dos alunos que ingressaram no ano de 2017.

Mediante a composição étnico-racial dos alunos ingressantes neste período - uma predominância de 61,65% de alunos auto declarados brancos -, torna-se relevante perceber qual é a configuração étnico-racial no interior das diversas situações de matrículas do período (2006-2007).

A primeira ponderação importante de ser feita é com relação a maior quantidade no ingresso de alunos auto declarados brancos, que conseqüentemente resultará em maiores índices de alunos brancos dentro de cada situação de matrícula. Ou seja, a maioria proporcional e absoluta de alunos que desistiram, foram desligados e se formaram, entre aqueles que ingressaram em 2006-2007, é de graduandos auto declarados brancos, conforme apresenta a Tabela 7.

No mesmo período, do total de alunos que desistiram e foram desligados de seus respectivos cursos, 56,94% eram auto declarados brancos, enquanto que 36,11% eram auto declarados negros. Contudo, a indicação de maiores percentuais de desistências e desligamentos entre alunos brancos em comparação com alunos negros neste período, deve ser relativizada pela maior quantidade no ingresso de alunos auto declarados brancos. Isso significa que se entraram mais alunos de determinado grupo étnico-racial no período, e compreensível que os percentuais destes que são maioria sejam mais altos.

Diante disso, é interessante analisar o comportamento de desistências dentro de cada grupo étnico-racial. Ou seja, do total de alunos ingressantes auto declarados brancos do período, quanto desistiram? E dos auto declarados negros? Respondendo a estas duas perguntas, é possível verificar um leve direcionamento maior de desistências e desligamentos entre alunos negros do que entre alunos brancos.

Assim, do total de alunos ingressantes que se auto declararam brancos em 2006-2007, 26,75% não deram continuidade à graduação iniciada (desistiram ou foram desligados). No mesmo período, do total de alunos auto declarados negros que ingressaram em cursos de graduação da UFES, 28,18% não continuaram matriculados nos cursos iniciados. Dessa forma, é possível verificar que houve um índice de desistências e desligamentos maior entre os alunos negros do que entre os alunos brancos.

Algo semelhante pode ser constatado com relação aos formados do período. Dos 4.297 alunos que ingressaram e se formaram, 62,67% eram auto declarados brancos, enquanto 34,23% eram auto declarados negros. Por outro lado, dentro de cada grupo étnico-racial, dos 3.939 alunos brancos que ingressaram na UFES entre 2006-2007, 68,36% se formaram, enquanto que dos 2.196 alunos negros que ingressaram na UFES no mesmo período, 66,98% se formaram. Dessa forma, é possível encontrar aqueles 2% a menos de desistências e desligamentos envolvendo os alunos auto declarados brancos, quando percebe-se o percentual de formados dentro de cada grupo étnico-racial. Novamente, visualiza-se a influência do maior percentual de ingresso refletido nas conclusões, isto é, a mesma proporção de alunos dos dois grupos étnico-raciais que ingressaram no período, chegaram a conclusão dos cursos iniciados, tendo em vista que dos 6.389 alunos que ingressaram na UFES no período 3.939 (61,65%) se auto declararam brancos, enquanto 2.196 (34,37%) se auto declararam negros. Nessa direção, é possível perceber uma estreita relação entre os quantitativos de ingressos e os percentuais de desistências, desligamentos e conclusões de alunos brancos e negros no período.

Diante desses números, que separam os percentuais de desistências, desligamentos e formados dos grupos étnico-raciais ingressantes entre 2006-2007 por poucos dígitos ou casas decimais, a descrição acerca do quantitativo de situações de matrículas não seguirá aqui a comparação progressiva entre os três períodos distintos - como foi realizado no capítulo anterior com relação ao efeito do modelo de cotas nos ingressos.

Isso porque os dados analisados - e transformados em tabelas e gráficos - dos períodos de 2008-2012 e 2013-2017, demonstram que a maior quantidade em cada situação de matrícula é diretamente influenciada pela maior quantidade de ingresso de alunos de cada grupo étnico-racial. Ou seja, as estreitas diferenças percentuais com relação a quantidade de desistências e desligamentos envolvendo graduandos brancos e negros, aponta para o fato de que quanto maior for o ingresso de determinada raça/etnia, mais representativa será a participação desta nos quadros de situações de matrículas.

Para exemplificar tal situação, utilizo a variável dos alunos que ingressaram entre os anos de 2008-2012 e se formaram. Lembrando que neste período, a composição

étnico-racial dos ingressantes era de 54,68% de ingresso de alunos auto declarados brancos e 41,12% de ingresso de alunos auto declarados negros. Assim, do total de alunos que ingressaram neste período e alcançaram a formatura, 55,72% eram brancos, enquanto que 41,17% eram negros. Ou seja, manteve-se certa proporcionalidade entre a quantidade no ingresso de determinado grupo étnico-racial e a conclusão deste grupo étnico-racial no período. Aliás, o mesmo efeito pode ser identificado com relação às desistências e desligamentos neste recorte temporal.

Desta maneira, apresento a frente o quantitativo geral das situações de matrículas dos alunos ingressantes os anos de 2006-2017, considerando as diferentes inclinações que alunos auto declarados brancos e negros possuem (ver Tabela 8). A indicação inicial, é de que apesar de existirem porcentagens de desistências e desligamentos levemente maiores entre alunos negros do que entre alunos brancos, em perspectiva ampla, os alunos dos diferentes grupos étnico-raciais não apresentam uma inclinação maior voltada a desistência, desligamento ou conclusão da graduação iniciada.

Tabela 8 - Relação e quantitativo das situações de matrículas de alunos que ingressaram na UFES entre os anos de 2006 – 2017 considerando os grupos étnico-raciais

Raça/Etnia/Situação de Matrícula	Amarela	Branca	Indígena	Não Informada	Parda	Preta	Total
Desistências	73	2915	32	261	1993	514	5788
Desligamentos	119	4285	43	327	2597	721	8092
Formados	216	8727	36	231	4813	1172	15195
Sem evasão	243	10552	125	863	9029	2489	23301
Outras	13	627	3	36	436	123	1238
Total	664	27106	239	1718	18868	5019	53614

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/PROGRAD). Tratamento dos dados e elaboração gráfica: Arthur L. Coutinho.

As diferenças perceptíveis, se visualizadas a partir da compreensão de que ingressavam percentuais diferentes de alunos auto declarados brancos e negros no

período, podem indicar que se alunos brancos e negros ingressassem em mesma proporção na UFES, teriam índices próximos de desistências, desligamentos, conclusões e não evasões.

Por isso, torna-se interessante analisar as inclinações de desistências, desligamentos e conclusões dos alunos em cursos de graduação específicos. Tendo em vista que há uma composição diferenciada de cada grupo étnico-racial dentro de determinados cursos de graduação, como indicado no final do capítulo anterior. Assim, a análise desenvolvida, indica que também existem diferenças percentuais com relação às situações de matrículas dos diferentes grupos étnico-raciais em cada curso, porém, segue certa tendência de que quanto maior for o ingresso, maior a inclinação para desistências, desligamentos e conclusões.

Considerando o ingresso de todos alunos ingressantes nos cursos de graduação da UFES entre os anos de 2006-2017, tem-se como índice de desistências um percentual de 10,79%. Isto porque, dos 53.614 alunos que ingressaram na UFES no período, desistiram dos cursos iniciados um quantitativo de 5.788 graduandos. A configuração étnico-racial destes 5.788 alunos que desistiram de dar continuidade à graduação iniciada, é composta de 50,36% de alunos auto declarados brancos, 43,31% de alunos auto declarados negros (34,43% pardos e 8,88% pretos), 4,51% de alunos que não informaram seu pertencimento étnico-racial, 1,26% de alunos auto declarados amarelos e 0,55% de alunos auto declarados indígenas.

Sendo assim, segue certa proporcionalidade com relação ao ingresso e a desistência, considerando a composição étnico-racial dos alunos, pois dos 53.614 alunos que ingressaram na UFES (2006-2017), 50,55% eram auto declarados brancos, 44,55% auto declarados negros (35,19% pardos 9,36% pretos), 3,20% ingressaram sem informar seu pertencimento étnico-racial, 1,23% eram auto declarados amarelos e 0,44% eram auto declarados indígenas.

Desse modo, é interessante perceber que do total de alunos que ingressaram e se auto declararam brancos e negros, manteve-se o mesmo índice de desistências, havendo sensível inclinação para mais desistências de alunos brancos. Ou seja, dos 27.106 alunos auto declarados brancos que ingressaram na UFES entre 2006-2017,

2.915 (10,75%) desistiram de dar continuidade no curso ingressado. No mesmo período, dos 23.887 alunos negros que ingressaram na UFES, 2.507 (10,49%) desistiram dos cursos em que estavam matriculados (1.993 pardos e 514 pretos). Quando visualizados os índices de alunos ingressantes auto declarados amarelos, vê-se que dos 664 que ingressaram na UFES 73 (10,99%) desistiram. Um percentual mais expressivo é visualizado entre os 239 alunos indígenas que ingressaram, 32 (13,38%) desistiram. Entre os 1.781 alunos que ingressaram na UFES mas não informaram seu pertencimento étnico-racial, 261 (15,19%) desistiram de dar continuidade na graduação iniciada. Sendo assim, enquanto os alunos auto declarados amarelos, brancos e negros apresentaram percentuais de desistências que ficariam na média percentual de desistências da UFES, que é de cerca de 10%, os alunos auto declarados indígenas e aqueles que não informaram pertencimento étnico-racial, apresentaram índices mais elevados.

Com relação aos desligamentos dos alunos que ingressaram entre 2006-2017, também é possível perceber o mesmo movimento. Dos 53.614 alunos ingressantes no período, 8.092 alunos foram desligados (15,09%). Destes 8.092 alunos desligados, 4.285 (52,95%) eram alunos auto declarados brancos, 3.318 (41%) eram alunos auto declarados negros (2.597 pardos e 721 pretos), 327 (4,04%) eram alunos que não informaram seu pertencimento étnico-racial, 119 (1,47%) eram alunos auto declarados amarelos e 43 (0,53%) eram alunos auto declarados indígenas.

Analisando os percentuais de desligamentos dentro de cada grupo étnico-racial, é possível perceber que dos 27.106 alunos brancos que ingressaram na UFES entre 2006-2017, 15,80% (4.285) foram desligados. Dos 23.887 alunos negros ingressantes no mesmo período, 13,89% (3.318) foram desligados. Dos 664 alunos amarelos que ingressaram, 17,92% (119) foram desligados. Dos 239 graduandos indígenas que ingressaram no mesmo período, 17,99% (43) foram desligados. E dos 1.781 alunos que não informaram nenhum pertencimento étnico-racial, 19,03% (327) foram desligados. Novamente é possível constatar uma tendência de proporcionalidade de desligamentos envolvendo o ingresso de alunos auto declarados brancos e negros - com uma ligeira indicação de mais desligamentos para alunos brancos -, enquanto visualiza-se uma disposição maior de ocorrências de desligamentos entre alunos auto declarados amarelos, indígenas e aqueles que não informaram pertencimento étnico-

racial. De todo modo, a média de desligamentos da UFES, cerca de 15%, mantêm-se no comportamento percentual de ingressantes auto declarados brancos e negros, o que não ocorre entre outros grupos étnico-raciais.

Uma alteração mais significativa nesta relação de proporcionalidades envolvendo o ingresso dos alunos e a situação de matrícula verificada, entre os diferentes grupos étnico-raciais, é vista entre os que chegaram a conclusão dos cursos¹⁶⁸. Assim, dos 53.614 alunos ingressantes entre 2006-2017, já se formaram 15.195 alunos, representando um percentual de 28,34% de conclusões.

Destes 15.195 alunos que alcançaram a conclusão do curso, houve uma composição de 8.727 (57,43%) alunos auto declarados brancos, 5.985 (39,38%) alunos auto declarados negros (4.813 pardos e 1.172 pretos), 231 (1,52%) alunos sem informação de pertencimento étnico-racial, 216 (1,42%) alunos auto declarados amarelos e 36 (0,23%) alunos auto declarados indígenas. Assim, apesar de terem ingressado cerca de 50% de alunos auto declarados brancos entre 2006-2017 na UFES, entre os formados, a composição étnico-racial é de 57% de alunos brancos, de forma que é possível perceber um índice de retenção entre alunos de outros grupos étnico-raciais que não se efetua entre os alunos brancos.

Os dados complementares envolvendo o percentual de formados considerando cada grupo étnico-racial, reforçam o entendimento de que alunos brancos têm um índice maior de conclusões do que alunos negros e de outros grupos. Isso porque dos 27.106 alunos auto declarados brancos que ingressaram na UFES entre 2006-2017, 32,19% (8.727) chegaram a formar-se. Dos 23.887 alunos negros que ingressaram na UFES no mesmo período, 25,05% (5.985) chegaram a formar-se. Dos 664 alunos auto declarados amarelos que ingressaram na UFES entre 2006-2017, 32,53% (216) se formaram. Percentuais menores de conclusão são verificados entre os alunos auto declarados indígenas, pois dos 239 alunos que ingressaram apenas 15,06% (36)

¹⁶⁸É importante situar que, com relação ao índice de formados, visualiza-se um percentual de alunos formados **dos que** ingressaram entre os anos de 2006-2017. O que quer dizer que, não necessariamente só tenham concluído cursos de graduação entre 2006-2017 alunos que tenham ingressado na UFES entre 2006-2017. Por exemplo, possivelmente no ano de 2008 se formaram alunos que ingressaram na UFES em 2005. De forma que estes que se formaram em 2008, mas ingressaram de 2005 pra trás não apareceram entre os formados de 2006-2017.

formaram-se, e, entre os alunos que não informaram pertencimento étnico-racial, tendo em vista que dos 1.718 alunos ingressantes 13,44% (231) formaram-se.

Por este ponto de vista, é notável uma disposição no percentual de formados envolvendo uma maioria de alunos brancos ingressantes em comparação com alunos negros. De forma que entre os primeiros visualizou-se uma maioria de formados tanto entre os percentuais totais de formados do período, quanto ao comparar-se o percentual de formados entre os grupos étnico-raciais. Uma interferência neste sentido pode estar relacionada ao perfil de renda dos alunos ingressantes¹⁶⁹. Tendo em vista que dos 15.195 alunos que chegaram a formar-se entre 2006-2017, dos 53.614 que ingressaram no período, 12.748 (83,89%) foram não cotistas (ver Tabela 9). Assim, mesmo com o percentual de ingresso de 70% de alunos não cotistas e 30% de alunos cotistas no período analisado, é possível apontar que há um percentual superior de conclusões entre alunos não cotistas em vistas de alunos cotistas. Diante disso, é notável que a composição de 83,89% de formados não cotistas, se justifique pela predominância no ingresso de alunos não cotistas até o ano de 2008.

Tabela 9 - Relação quantitativa das situações de matrículas de alunos que ingressaram na UFES entre os anos de 2006 – 2017 considerando as modalidades de ingresso

Situação de Matrícula	Até 1,5 - NPPI	Até 1,5 - PPI	Cotista	Não cotista	Maior que 1,5 - NPPI	Maior que 1,5 - PPI	Total
Desistências	178	252	662	4130	276	290	5788
Desligamentos	86	132	791	6757	146	180	8092
Formados	23	47	2327	12748	21	29	15195
Sem evasão	1724	2920	969	12935	1986	2767	23301
Outras	61	96	82	875	44	80	1238
Total	2072	3447	4831	37445	2473	3346	53614

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA/PROGRAD). Tratamento dos dados e elaboração gráfica: Arthur L. Coutinho.

¹⁶⁹O perfil de renda de cada aluno não é informado nos dados de matrículas, mas, pelo fato da reserva de vagas ser condicionada pelo critério social, destinado a alunos egressos de escolas públicas do ensino médio - ao partir do pressuposto de que quem estuda em escolas públicas é pobre - é possível deduzir que os alunos que ingressaram na UFES na modalidade de não cotistas tenham automaticamente estudado em escolas particulares, logo - pela continuidade do pressuposto acima - estes não cotistas possuíam uma renda maior.

Em contrapartida, outro efeito ocorre entre os alunos sem evasão. Pois, do total de alunos ingressantes na UFES entre 2006-2017, estavam matriculados até o segundo semestre do ano de 2017, 23.301 graduandos - representado 43,46% do total de alunos ingressantes. Sendo que destes matriculados, 11.518 (49,43%) eram alunos auto declarados negros (9.029 pardos e 2.489 pretos), 10.552 (45,28%) eram alunos auto declarados brancos, 863 (3,70%) eram alunos que não informaram pertencimento étnico-racial, 243 (1,04%) eram alunos auto declarados amarelos e 125 (0,53%) eram alunos auto declarados indígenas.

Assim, a composição étnico-racial dos alunos matriculados na UFES até o ano de 2017, demonstra que o efeito da utilização das cotas na perspectiva racial tem gerado um percentual maior de graduandos negros matriculados em cursos de graduação do que antes. A quantidade de alunos formados a partir deste percentual de matriculados, poderá ser avaliada apenas quando o ingresso de cotistas e não cotista for similar. Ou quando a experiência do atual modelo de cotas utilizado pela UFES puder ser avaliada de acordo com os índices de desistências, desligamentos e formados dos alunos que ingressaram a partir do ano de 2013. Isso porque, conforme é possível ver na Tabela 9, é pouca a quantidade de alunos cotistas ingressantes na UFES a partir do uso da reserva de vagas combinando o critério social com recorte racial. Mais do que isso, as primeiras turmas ingressantes do modelo de cotas iniciado em 2013, concluíram - em alguns cursos - um ciclo de graduação regular apenas no segundo semestre de 2016, o que compromete uma análise correlacionando a entrada por determinada modalidade de cotas e as situações de matrículas, como pode ser feito com relação aos diferentes grupos étnico-raciais.

Em resumo, é possível indicar que, analisando o ingresso dos 53.614 alunos de graduação na UFES entre 2006-2017, foi o quantitativo de ingresso de determinado grupo étnico-racial que condicionou o maior ou menor percentual de alunos que desistiram e foram desligados dos respectivos grupos étnico-raciais. Comparando alunos auto declarados brancos e negros, visualiza-se um percentual maior de desistência e desligamentos entre alunos auto declarados brancos do que entre alunos auto declarados negros. Ainda assim, tal diferença mantêm-se dentro da média de desistências e desligamentos que ocorreram de modo geral nos cursos de graduação da UFES. Por outro lado, com relação aos formados, foi possível verificar

uma maioria de conclusões de alunos brancos em detrimento de outros grupos étnico-raciais. De forma que, comparando o acesso dos diferentes grupos étnico-raciais, verificou-se maior percentual de formados entre os alunos auto declarados brancos. Sendo assim, é possível sugerir que quanto maior for o quantitativo de ingresso de determinada raça/etnia na UFES, maior poderá ser o percentual de desistências e desligamentos – que não são satisfatórios nem desejados para nenhum grupo étnico-racial – e formados que os alunos ingressantes de cada grupo étnico-racial poderão representar. Uma tendência a ser visualizada neste sentido, diz respeito aos alunos matriculados atualmente na UFES, que em sua maioria são compostos de graduandos auto declarados negros. Assim, mais uma vez visualiza-se a interferência que a adoção da perspectiva étnico-racial nas cotas da UFES possibilita e pode possibilitar. Diante disso, importa também enxergar quais cursos de graduação apresentam números mais expressivos em torno destas variáveis.

4.1.2 DESISTÊNCIAS, DESLIGAMENTOS E CONCLUSÕES DE ALUNOS BRANCOS E NEGROS EM ALGUNS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFES (2006-2017)

Mediante a exposição de que existem alguns cursos de graduação da UFES que possuem disparidades na composição étnico-racial dos alunos, acompanhada da demonstração de que a proporção no ingresso de estudantes de determinado grupo étnico-racial pode influenciar na visualização de um maior ou menor percentual de desistência, desligamentos e conclusões, nesta seção, é possível compreender de que maneira o maior ingresso dos respectivos grupos étnico-raciais podem ser expressados nas variáveis de situação de matrícula dos cursos.

Desse modo, a escolha das graduações analisadas pautou-se pela inserção de alunos auto declarados brancos e negros em cursos específicos, considerando a existência de *áreas moles* e *áreas duras* nas relações sócio-raciais - conceitos que Santos (2016) utiliza em seu estudo a partir das contribuições de Livio Sansone. Assim, Santos (2016) indica que

Os conceitos de “áreas moles” e “áreas duras” do Lívio Sansone (1992, 1996), originados de suas pesquisas sobre as relações raciais feitas com brancos e negros na Bahia, foram as pistas que justificaram as escolhas dos cursos. Segundo o autor, as *áreas moles* seriam todos

aqueles espaços nos quais ser negro não dificulta e pode, às vezes, até dar prestígio. Abrange o domínio do lazer, particularmente nos espaços do futebol, do samba, do carnaval ou da capoeira. Esses espaços funcionam ao redor daquelas atividades consideradas típicas da “raça”, nas quais o negro pode e deve brilhar. Nesses espaços, “ser negro” pode constituir uma *vantagem*. Aqui os trabalhos e os espaços são poucos valorizados, mas são vistos como expressões da “cultura negra”. Apesar de que, nesses espaços, os negros podem sofrer racismo, vide os vários casos de racismo no futebol, tanto os amadores, quanto os profissionais de alto poder econômico e *status*. Portanto, nas áreas moles, em razão do racismo nas relações raciais brasileiras, também há relações de poder. Já as *áreas duras* são espaços sociais onde há muito poder, privilégio, *status*, prestígio e riqueza. São espaços ainda em que tanto há uma grande ausência de negros, quanto uma presença inferior e fragilizada em relação ao grupo racial branco pelas relações racistas. O racismo nessas áreas é potente e operante. Aqui o negro geralmente vira ameaça, como verificamos no debate e implementação de cotas nas universidades, no mercado de trabalho ou nas estruturas de poder político (SANTOS, 2016, p. 63).

Dessa forma, dos cursos contidos nas *áreas moles*, analisei nesta dissertação as graduações de Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, Pedagogia e Serviço Social. Dos cursos das *áreas duras*, analisei as graduações de Arquitetura e Urbanismo, Direito, Engenharia Elétrica, Medicina e Psicologia. Nesta direção, da mesma maneira que Santos (2016),

Tal escolha baseou-se no critério da presença maior ou menor de afro-brasileiros de maneira a inter-relacionar cursos de muito prestígio social, riqueza e poder ou de menor prestígio e riqueza e poder com as categorias raça e classe, como também para contemplar cursos representantes das grandes áreas do conhecimento, como as Ciências Humanas e Sociais, as Ciências da Saúde e as Ciências Exatas. (SANTOS, 2016, p. 62).

Acrescentei à lista de cursos analisados, as graduações de Estatística, Física e Matemática, a fim de ponderar os índices de desistências e desligamentos em cursos que possuem elevado índice de não conclusões das graduações iniciadas. Isso porque, enquanto a porcentagem de desistências e desligamentos dos alunos que ingressaram na UFES entre os anos 2006-2017 é de 25,88%, os cursos de Física, Estatística e Matemática possuem, respectivamente, 57,75%, 51,2% e 31,43% de desistências e desligamentos dos alunos ingressantes: os maiores percentuais de não conclusões dentre os treze cursos de graduação analisados. Os que possuem menores índices nestes aspectos são os cursos de Medicina, Direito e Psicologia, com 2,25%, 3,12% e 6,58%, respectivamente.

Por consequência, os percentuais de sem e evasão e formados são os menores em Física, Estatística e Matemática e os maiores em Medicina, Direito e Psicologia. Diante disso, vale destacar a composição étnico-racial das desistências e desligamentos dos cursos, assim como a porcentagem de desistência e desligamento dos alunos que ingressaram com relação ao total de seu grupo étnico-racial.

Como exemplo, no curso de Serviço Social ingressaram 1.052 alunos entre os anos de 2006-2017. Destes 1.052, 162 alunos desistiram ou foram desligados, dos quais 56,79% eram auto declarados negros, e 38,27% eram auto declarados brancos. Contudo, conforme o destaque apresentado de que quanto maior o ingresso de determinado grupo étnico-racial, possivelmente, maior será os percentuais de situações de matrículas, é possível identificar que do total de aluno brancos que ingressaram no curso no período (405 alunos) o índice de desistências e desligamentos foi de 15,30%, enquanto que do total de alunos negros (607 alunos) que ingressaram no curso no período, tal índice foi de 15,15%. Ou seja, ingressaram mais alunos auto declarados negros do que brancos no curso, e a composição étnico-racial dos alunos que desistiram e foram desligados é de maioria de alunos negros. Contudo, comparando os comportamentos de desistências e desligamentos por grupo étnico-racial no curso de Serviço Social, é possível constatar que o percentual de desistências e desligamentos é sensivelmente maior entre alunos auto declarados brancos do que entre alunos auto declarados negros.

Nesse sentido, dos 13 cursos analisados, em 9 é maior o índice de desistências e desligamentos de alunos auto declarados brancos do que de auto declarados negros. As maiores diferenças podem ser vistas no curso de Arquitetura e Urbanismo, onde do total de desistentes e desligados 67,19% eram brancos e 29,69% eram negros, no curso de Medicina, onde do total de desistentes e desligados 59,09% eram alunos brancos e 22,73% era negros, seguido pelo curso de Psicologia, em que do total de alunos desistentes e desligados 56,25% eram alunos brancos e 35,42% eram negros, seguido pelo curso de Engenharia Elétrica, em que do total de alunos desistentes e desligados 57,71% eram brancos e 44,39% eram negros. São também perceptíveis essas diferenças, com relação à desistências e desligamentos de alunos brancos em maior percentual do que de alunos negros, nos cursos de Direito, Ciências Sociais e Educação Física, Física e Estatística.

Com relação às situações de matrículas, comparando-se os comportamentos dos grupos étnico-raciais, a partir do total de alunos ingressantes, visualiza-se que no curso de Arquitetura e Urbanismo, entre 2006-2017, houve o ingresso de 740 alunos de graduação. Destes, 436 (58,91%) eram auto declarados brancos e 280 (37,83%) eram auto declarados negros. Dos 436 alunos brancos que ingressaram no curso no período, 9,86% desistiram ou foram desligados. Enquanto que dos 280 alunos negros que ingressaram no mesmo período, 6,79% desistiram ou foram desligados. Com relação aos índices de não evasão e formados, essa tendência também se verifica. Dos 436 alunos auto declarados brancos ingressantes no curso, 88,76% ainda estavam matriculados ou já tinham se formado, enquanto que dos 280 alunos auto declarados negros que ingressaram, 92,86% ainda estavam matriculados ou já tinham se formado. É possível perceber essa mesma disposição nos cursos de Ciências Sociais, Educação Física, Estatística, Medicina, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social.

O movimento oposto é verificado nos cursos de Engenharia Elétrica, Física e Matemática, onde é maior o índice de desistências e desligamentos de alunos negros e menor o índice de não evasões e formados. Uma terceira perspectiva é verificada nos cursos de Direito e Geografia, onde alunos negros que ingressaram entre 2006-2017 tiveram maior índice de desistências e desligamentos e também maior índice de não evasão e formados.

Sendo assim, vale retomar, que dentre os 13 cursos apresentados nesta seção, o percentual de alunos ingressantes nas *áreas duras* teve como maioria os alunos brancos, enquanto que nos cursos das *áreas moles* a maioria ingressante era negra. Isso indica que embora tenham ingressado em menor quantidade nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Medicina e Psicologia, os alunos negros tiveram menores índices de desistências e desligamentos e maiores índices de não evasão e conclusões tanto em números relativos quanto em números absolutos.

Desse modo, é relevante perceber que mesmo havendo diferenças entre os grupos étnico-raciais com relação as situações de matrículas, visualiza-se também o efeito que a quantidade no ingresso dos alunos provoca no número proporcional de desistências, desligamentos e conclusões. Sendo assim, é no percentual dos sem

evasão que será possível enxergar as maiores interferências da perspectiva racial nas conclusões de alunos nos próximos anos, visto que desde o ano de 2013 a UFES passou a ser composta por um maior ingresso de alunos auto declarados negros.

Dessa forma, percepção de que ingressaram alunos de diferentes grupos étnico-raciais em cursos das *áreas moles* e das *áreas duras*, havendo maioria de ingresso de alunos negros na primeira e maioria de ingresso de alunos brancos na segunda, indica que, no que se refere às situações de matrículas, alunos brancos e negros possuem um diverso comportamento de desistências, desligamentos, conclusões e não evasões. Portanto, não seria coerente afirmar que um grupo étnico-racial possui maior tenência de abandono da graduação do que outro, tendo em vista os percentuais quase similares entre alunos auto declarados brancos e negros. O que importa e cabe no fechamento das análises dessas informações, após visualizar as informações acima, é que não se deve conceber alunos auto declarados negros como mais propensos a desistências e desligamentos dos cursos do que alunos brancos, tanto pela análise dos dados gerais no ingresso de alunos na UFES, feita na sub seção anterior, quanto para a consideração dos cursos de graduação específicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro contato que estabeleci com a temática das cotas para negros foi marcante. Ainda no primeiro período da graduação em Serviço Social, fui afetado por reflexões que demonstravam que a realidade brasileira é muito marcada por desigualdades étnico-raciais que atingem diversas pessoas. Desenvolvendo esta dissertação, pude compreender de que maneira os estudos sobre as relações sócio-raciais no Brasil são fundamentais para descortinar compreensões que objetivam descrever mais do que transformar a realidade.

É o caso das duas matrizes clássicas das relações raciais brasileiras apresentadas neste trabalho. A primeira representada pelo livro *Casa grande & senzala* de autoria de Gilberto Freyre, que manifesta a matriz *culturalista*: a formação social do povo brasileiro é caracterizada pela colonização portuguesa, mas seriam fatores socioculturais que teriam determinado o padrão de relações entre os diferentes grupos étnico-raciais no Brasil, mais do que os fatores políticos e econômicos. Por outro lado, pela matriz *histórico-estrutural* representada por Florestan Fernandes, a realidade brasileira seria marcada pelo domínio político-econômico da colonização no Brasil teria sido sustentada pelo uso da violência e da força. Sobre essa estrutura de desigualdade, Clóvis Moura declara que “o negro foi obrigado a disputar a sua sobrevivência social, cultural e mesmo biológica em uma sociedade secularmente racista, na qual as técnicas de seleção profissional, cultural, política e étnica são feitas para que ele permaneça imobilizado [...]” (MOURA, 1994, p. 160).

Ambas as matrizes tiveram grande poder de influência sobre as opiniões e estudos que tratam das relações sócio-raciais brasileiras no século XXI. Tal influência pode ser identificada nos pressupostos apresentados nos manifestos pró e contra as ações afirmativas para a população negra no Brasil, produzidos em 2006 e 2008 por grupos distintos e encaminhados ao Congresso Nacional e ao STF. Entre aqueles que eram contrários às ações afirmativas para negros no Brasil, utilizou-se a ideia de um povo miscigenado, conforme alertava Gilberto Freyre. Além disso, para estes, o uso das cotas para negros iria rivalizar a população ao criar um conflito racial até então inexistente no país, alterando *nossa democracia racial*.

Os defensores e propositores das cotas para negros nas universidades brasileiras, por outro lado, reafirmavam os dados de desigualdades étnico-raciais presentes no acesso ao ensino superior. A compreensão de que “o racismo brasileiro [...] na sua estratégica e nas suas táticas age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso mas altamente eficiente nos seus objetivos” (MOURA, 1994, p. 160) – embora não aparecesse com estas palavras nos manifestos – fundamentou a proposta de aprovação de legislações afirmativas no Brasil. E essa árdua defesa foi iniciada por militantes de organizações do Movimento Negro brasileiro.

Tanto no plano nacional quanto no plano estadual, militantes e organizações do Movimento Negro realizaram ações para ampliar a discussão da importância das ações afirmativas para negros no Brasil, assim como acompanharam o processo de implementação de cotas nas universidades federais. Foi o que ocorreu na realidade da UFES, onde desde o ano de 2004 foi iniciada a proposta de cotas para o ingresso de alunos negros – rejeitada na perspectiva racial e aceita na perspectiva social no processo de seleção de 2008 -, que foi contemplada no aspecto étnico-racial somente com a aprovação da lei 12.711/12. Nesse sentido, uma constatação singular evidenciada nesta dissertação diz respeito ao valor e a relevância da aprovação da lei 12.711/12, que instituiu com caráter de obrigatoriedade a reserva de vagas com recorte racial em todas as universidades e institutos federais do Brasil. Sem a lei, muitas instituições de educação já formulavam parâmetros para a aplicação de ações afirmativas adequadas ao contexto acadêmico de cada localidade, porém, nem todas (como a UFES em 2008) consideravam a perspectiva racial. A aprovação da lei de cotas em 2012 alterou tal situação.

Embora esta dissertação tenha procurado visualizar a interferência do sistema de reserva vagas utilizado pela UFES para promover um maior acesso de pessoas negras, foi também possível enxergar que pouco se fala sobre a presença de alunos brancos na condição de cotistas. Mais do que isso, os dados coletados e apresentados indicaram que foi ligeiramente maior o percentual de desistências e desligamentos entre alunos brancos do que entre alunos negros. Nesta relação, o Coletivo Negra da desempenhou uma atuação imprescindível: demandando bibliografias que deem voz aos (as) intelectuais negros (as) em cursos de graduação, realizando atividades

voltadas ao acesso ao conhecimento como grupos de estudo e seminários, e, denunciando e acompanhando casos de ingresso indevido de alunos na modalidade de cotas para pretos, pardos e indígenas.

Neste contexto, a expressão *afro-conveniência* ganhou sentido na realidade acadêmica com a publicização de casos de pessoas que, na tentativa de concorrer às reservas de vagas com recorte racial, assinaram a declaração de identificação étnico-racial, contudo, sem assumir tal pertencimento e identificação em outros espaços cotidianos, inclusive no Portal do Aluno. Assim, a *afro-conveniência* é um neologismo utilizado para explicar ações pontuais de alguns alunos ingressantes que se auto declaram negros, nos documentos, sem se auto reconhecer com tal. Ao mesmo tempo, a palavra *afro-conveniência* sintetiza um comportamento, podendo inibir as intenções de outros candidatos. De todo modo, o percentual de casos em que é possível verificar a inserção de alunos com suspeição na auto declaração de raça/etnia, e que ingressaram na UFES em vagas para pretos, pardos ou indígenas, é relativamente pequena. Mesmo assim, tal identificação residual não pode isentar a gestão da UFES das responsabilidades em não supervisionar adequadamente a implementação das cotas nos primeiros anos, pois em nenhum momento efetuou-se uma análise ou cruzamento de informações para evitar que alunos acessassem as vagas de graduação da universidade de maneira irregular. Somente no de 2017 a comissão de verificação foi instituída para inibir e bloquear o ingresso indevido de alguns candidatos.

Diante disso, parece que no que depender do programa de cotas utilizado pela UFES, nos próximos anos será maior o percentual de alunos auto declarados negros concluindo cursos de graduação em relação ao total de alunos ingressantes, se mantido o modelo de reserva de vagas baseado na lei 12.711/12. Isso porque, conhecendo o sistema de cotas implementado em 2013, foi possível perceber que um quantitativo considerável de alunos negros ingressou na UFES como não cotista. Contudo, foi o ingresso através das cotas que teve maior poder de interferência no acesso de graduandos negros nos cursos de graduação.

Um aspecto salientado, nesse sentido, refere-se ao crescimento no ingresso de alunos auto declarados pardos mais do que o ingresso de alunos auto declarados

pretos. De forma que a quantidade de graduandos ingressantes entre 2013-2017 – quando passou a vigorar o modelo de cotas combinando o perfil social com o recorte racial – diminuiu entre os alunos auto declarados brancos e aumentou entre os alunos auto declarados pardos. Sendo assim, a questão que surge é: aumentou o ingresso de alunos pardos ou aumentou as auto declarações de alunos pardos na UFES? A escolha pela pesquisa documental como procedimento metodológico para efetuar a avaliação da implementação das cotas na UFES, não facilita uma resposta definitiva a esta pergunta, neste trabalho. Porém, foi possível identificar casos de estudantes que ingressaram indevidamente na modalidade de cotas para “Pretos, Pardos e Indígenas”, demonstrando que fraudes não são raras de ocorrer. É bem provável que mediante a possibilidade ingressar como cotista, alguns candidatos que em outra circunstância se auto identificariam como “brancos”, tenham decidido concorrer na reserva de vagas se auto declarando “pardos”. De todo modo, somente instrumentos mais precisos em pesquisas posteriores poderão verificar a efetividade de tal situação.

Desse modo, através das contribuições de diversos autores, é possível perceber que são diversas as razões que justificam a utilização de políticas de ação afirmativa para negros no Brasil. Tão bem quanto outros graduandos inseridos em universidades federais de todo o Brasil, percebo as diferenças ainda reais entre a inserção de profissionais brancos e negros em muitos postos de trabalho.

Portanto, diante de tantos números, tabelas e gráficos, é preciso admitir que as cotas na UFES representam a inserção de alunos em diversos cursos de graduação que não pode se resumir em números. A questão final que aparece é: sem a utilização do atual modelo de cotas, quais seriam os números apresentados nas páginas anteriores? É relativamente fácil de perceber que os espaços de convivência não são os mesmos de décadas anteriores. Mas seria ousadia demais querer responder a esta pergunta sozinho e apenas com números. As impressões de variados atores certamente têm tantas ou mais condições para promover um balanço acerca da aplicação de políticas de ação afirmativa, na modalidade de cotas, voltada para alunos negros, indígenas, brancos, amarelos e pessoas com deficiência. Esse balanço ou avaliação está previsto para ocorrer dez anos após a aprovação da lei 12.711/12. Enquanto isso, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania, por meio do Departamento de Cidadania e Direitos Humanos da UFES, organizou desde o ano de

2017 a 1ª Conferência de Ações Afirmativas da UFES, intitulada *Políticas Afirmativas e Saberes das Diferenças – avaliação da trajetória de uma década e construção de uma agenda propositiva*, realizada em agosto de 2018.

O que faço agora, é apresentar um balanço. Mediante a constatação de que o acesso às vagas de graduação de muitos cursos na UFES, entre os anos de 2006-2007, era predominantemente de alunos brancos, é possível comemorar percebendo-se a relevante inserção de alunos negros nas matrículas acadêmicas. Assim, visualiza-se um dos principais efeitos da medida afirmativa implementada: promover o maior acesso da população negra os cursos de graduação da UFES. Tal acesso já havia aumentado desde que foi iniciada a utilização das cotas sociais, contudo, foi intensificado com a efetivação da perspectiva racial complementando o critério social.

Sendo assim, o modelo de cotas implementado a partir da aprovação da lei 12.711/12 na UFES pode ser considerado efetivo no sentido de que iniciou-se dentro do prazo estabelecido, tendo em vista que a legislação concedia quatro anos de limite máximo para a implementação. A UFES a implementou logo no ano de 2013, promovendo o ingresso de 1.891 alunos cotistas dos 4.115 que ingressaram no primeiro ano. No ano seguinte, com o ingresso de 6.259 alunos de graduação em todos os cursos da UFES, ingressaram 3.060 alunos cotistas, aumentando o percentual de ingressantes com relação ao ano anterior. E assim, do ponto de vista étnico-racial, a cada ano o modelo de cotas implementado promoveu a maior inserção de alunos negros na universidade.

Do ponto de vista da execução desta implementação, os maiores avanços são com relação a instituição da comissão de verificação de auto declaração étnico-racial, pois visando promover o ingresso qualificado em cada modalidade de cotas utilizada, a comissão pôde contribuir para evitar o acontecimento de casos como o citado no decorrer do capítulo terceiro, onde houveram alunos auto identificados com amarelos e brancos que ingressaram na modalidade de cotas para pretos, pardos e indígenas, e outros, que não declararam ou não informaram pertencimento étnico-racial nenhum e mesmo assim tiveram êxito no acesso. Assim, a avaliação positiva na implementação da comissão de verificação no ano de 2017 deve ser contrabalanceada pela omissão da gestão universitária em não supervisionar corretamente a entrada dos alunos cotistas até o ano de 2016.

Outra questão a ser melhorada, embora não tenham relação direta com a utilização de cotas, refere-se ao percentual de desistências e desligamentos, especialmente em cursos de graduação que possuem elevados percentuais de não conclusões. Das graduações analisadas, os cursos de Estatística, Física e Matemática foram os que apresentaram os maiores percentuais de desistências e desligamentos entre os alunos ingressantes entre 2006-2017. Podem ser vários os motivos que levam alguns alunos à desistirem de dar continuidade no curso iniciado. A dinâmica do curso (integral), a estrutura da universidade, que ainda não oferece alojamento universitário para alunos originados de cidades distantes da Grande Vitória, no caso do campus de Goiabeiras e Maruípe, e até o aumento no valor da refeição do Restaurante Universitário, acompanhado da diminuição dos itens oferecidos, também podem influenciar nesta relação.

Para além disso, muitos efeitos da utilização do atual modelo de cotas só poderão ser enxergados de maneira adequada após algum tempo - o percentual de formados entre os cotistas ingressantes no atual (2013-2017) modelo utilizado é um destes efeitos. Porém, a aprovação da lei 12.711/12 para a realidade da UFES, já se traduz em maior acesso tanto de candidatos com baixo perfil de renda, quanto de candidatos auto declarados negros. O que faz a implementação do modelo de reserva de vagas instituído na UFES com base na lei 12.711/12 poder ser considerada eficiente.

Dessa forma, ao contrário do que se convencionou declarar por detratores das ações afirmativas, o percentual de desistências e desligamentos de alunos auto declarados negros na UFES foi praticamente igual e em alguns cursos até menor do que o percentual de desistências e desligamentos de alunos auto declarados brancos. Como demonstrado, a falta de reflexão sobre o papel que sujeitos brancos desempenham nas relações sócio-raciais brasileiras - em especial no ambiente acadêmico - muitas vezes reforça a ideia, equivocada, de ineficiência intelectual de alunos negros. Assim, conforme anuncia Edith Piza (2012), o conceito de branquitude revela que *saber muito sobre os negros não é compreender as relações entre brancos e negros no Brasil*. Por isso, mais do que procurar compreender os fenômenos, é preciso utilizar ações diretas e afirmativas afim de interferir nas desigualdades étnico-raciais encontradas na realidade.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Maria da Glória Serra Pinto de. Em busca de referências conceituais para entender a avaliação de impacto. **Revista de Políticas Públicas**. v. 17, n.1, p. 81-90, jan./jun., São Luís, 2013.
- ALMEIDA, Magali da Silva. Diversidade humana e racismo: notas para um debate radical no serviço social. **Argumentum**. Vitória, v. 9, nº 1, p. 32-45, jan/abr. 2017.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. Dossiê: marxismo e questão racial. **Margem Esquerda**. nº 27, 2º sem. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- ANDRÉ, Maria da Consolação. **O ser negro**: um estudo sobre a construção de subjetividades em afro-descendentes. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, 2007.
- ARRETCHE, Marta. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth. **Avaliação de Políticas**: uma questão em debate. IEE/PUC/SP, p. 29-39, São Paulo: Editora Cortez, 1998.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. Editora Cortez. São Paulo, 2003.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 5 .ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.
- BORGES, Rosane. Feminismos negros e marxismo: quem deve a quem? Dossiê: marxismo e questão racial. **Margem Esquerda**. nº 27, 2º sem. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- BOSCHETTI. Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In CFESS/ABEPSS. **Serviço Social**: Direitos Sociais e Competências Profissionais. p.575-594, Brasília, 2009
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira**: será esse o caminho? Campinas: Autores Associados, 2005 – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 92).
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988.
- _____. Congresso Nacional. **LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010**. Estatuto da Igualdade Racial, 2010.
- _____. Congresso Nacional. **LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012**. Lei de Cotas, 2012.

BRASÍLIA, Senado Federal. **Código penal**. Coordenação de Edições Técnicas, 138p, 2017.

CARCANHOLO, Reinaldo (org.). **Capital: essência e aparência** – vol.1. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

CARDOSO, Fernando Henrique. Um livro perene. In: FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Editora Global, 51ª ed. rev. p. 19-28. 2006 [2003].

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino e MUTTI, Regina. **Pesquisa Qualitativa: Análise de discurso versus análise de conteúdo**. Texto Contexto Enfermagem, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84. Florianópolis, 2006.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 5 .ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

CARROL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução de Clélia Regina Ramos. Editora Arara Azul. 2002.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Editora Attar, 2005.

_____. **A política de cotas no ensino superior** – Ensaio descritivo e analítico do mapa das ações afirmativas no Brasil. Instituto de Inclusão do Ensino Superior e na Pesquisa. CNPq. Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

CATEN, Artemio Ten. **A prática da educação étnico-racial: um estudo da implantação da Lei Federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação. Cascavel, 2010.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Ronaldo. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1993.

COUTINHO, Arthur Lemos. **O debate acadêmico sobre as políticas de ação afirmativa para a população negra no Brasil**. Trabalho de Conclusão de Curso de Serviço Social. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

COSTA, Sérgio. A construção sociológica da raça no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**. Ano 24, nº1, pp. 35-61, 2002.

CZIGLER, Mônica de Souza. **Estatuto da Igualdade racial: da exclusão a uma nova contratualidade**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Ciências de Alimentos, 2011.

DAFLON, Vêronica Toste. **Políticas de Reserva**: o modelo indiano de ação afirmativa e suas contribuições para o debate brasileiro. 2008. Disponível em <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2004/Ver%C3%B4nica%20Toste.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2017.

DEVULSKY, Alessandra. Estado, racismo e materialismo. Dossiê: marxismo e questão racial. **Margem Esquerda**. nº 27, 2º sem. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DIAS, Everaldo Medeiros. **Cotas para negros em universidades** – função social do Estado contemporâneo e o princípio da proporcionalidade. Jundiaí: Paco Editora, 2017.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negro no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, 2005.

_____, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, nº 23, p 100-122. Niterói, 2007.

FANON, Frantz. O negro e a linguagem. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, Marcio. Pensamento social e relações raciais no Brasil: a análise marxista de Clóvis Moura. Dossiê: marxismo e questão racial. **Margem Esquerda**. nº 27, 2º sem. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: o legado da raça branca. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, v.1. 1978.

_____. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Editora Expressão Popular, co-edição Editora da Fundação Perseu Abramo. 2017.

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

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. O discurso “freyreano” sobre as cotas raciais: origem, discussão e decadência. In: **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2013.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste; CAMPOS, Luiz Augusto. Cotas no STF – os argumentos como eles são. **Insight Inteligência**. Ano XII, nº49, abril/maio/junho. Rio de Janeiro, 2010.

FORDE, Gustavo Henrique. **A luta antirracista no Espírito Santo**: diálogos sobre/com os movimentos sociais, a história e a educação. Vitória, 2013.

_____. **“Vozes negras” na história da educação**: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2016.

FREYRE, Gilberto. Prefácio; Características gerais da colonização portuguesa do Brasil: formação de uma sociedade agrária, escravocrata e híbrida. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Editora Global, 51ª ed. rev. p. 29-155. 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 5 .ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. **Sociologia dos movimentos sociais**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos, LOBATO, Fátima (orgs). **Ações afirmativas – políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003. (Coleção Políticas da Cor).

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **BRASIL**. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, p. 39-62, 2005.

_____. **O Movimento Negro educador – saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

GONDIM, Linda M. P; LIMA, Jacob Carlos. **A pesquisa como artesanato intelectual** - considerações sobre método e bom senso. São Carlos, SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2006.

GOSS, Karine Pereira. Retóricas em disputa: o debate intelectual sobre as políticas de ação afirmativa para estudantes negros no Brasil. **Ciências Sociais Unisinos**. nº2, vol. 45, maio/agosto, 2009.

GUASTI, Maria Cristina Figueiredo Aguiar. **Por trás dos muros da universidade**: representações de estudantes sobre o sistema de reserva de vagas (cotas) e sobre os estudantes cotistas da UFES. 2014. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2014.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **25º encontro anual da anpocs**. (2001) Disponível em <<https://anpocs.com/index.php/encontros/papers/25-encontro-anual-da-anpocs/st-4/st20-3/4678-aguimaraes-democracia/file>>, acesso em 24 de outubro de 2017.

_____. Raça e pobreza no Brasil. **Classes, raça e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **Preconceito racial** - modos, temas e tempos. 2.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

HARVEY, David. et al. **Occupy**: movimentos de protesto que tomaram as ruas. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Editora Boitempo, 2012.

IANNI, Octávio. **Raças e classes sociais no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. A questão social; Raça e povo. **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo, Editora Brasiliense, 2004.

_____. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR On-line**. Número especial, p. 397- 416, abril 2011. Campinas, 2011.

IASI, Mauro. **Outros tempos**. Rio de Janeiro: Editora Mórula, 2017.

JESUS, Vinicius Mota de. **Do silêncio ao Estatuto da Igualdade Racial**: os caminhos da igualdade no Direito brasileiro. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2013.

KAUFMAN, Roberta Fragoso Menezes. **Ações afirmativas à brasileira**: necessidade ou mito? Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

LEITE, Luzia Janete. Política de cotas no Brasil: política social? **Revista Katálysis**. Florianópolis (SC), v.14, n.1, p. 23-31, jan./jun. 2011.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Aula inaugural. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar. **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1975.

LONDON, Jack. Ao sul da fenda. **Contos**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

LOWY, Michael. Objetividade e ponto de vista de classe nas ciências sociais. In: **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

_____. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 13 .ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

MADEIRA, Maria Zelma de Araújo. Questão racial e opressão: desigualdades raciais e as resistências plurais na sociedade capitalista. **Argumentum**. Vitória, v. 9, nº 1, p. 21-31, jan/abr. 2017.

MAGGIE, Yvonne. Anti-racismo contra leis raciais. **Revista Interesse Nacional**. Outubro/Dezembro 2008. Disponível em: < http://www.imil.org.br/wp-content/uploads/2011/06/anti_racismo-contra-leis-raciais.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2017.

MAGNOLI, Demétrio. **Uma gota de sangue** – história do pensamento racial. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

MARICATO, Ermínia. et al. **Cidades Rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

MARX, Karl. O método da economia política. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1982.

_____. **O capital**. Livro I. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1983. (Coleção os economistas).

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDEIROS, Priscila Martins. **Raça e Estado democrático**: o debate sociojurídico acerca das políticas de ação afirmativa no Brasil. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Sociologia. São Carlos, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento** – pesquisa qualitativa em saúde. 10.ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2007.

MOEHLECKE, Sabrina. Ações afirmativas: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. nº 117, p. 197 – 217. São Paulo, 2002.

MONGIM, Andrea Bayerl. **Em busca do título universitário**: percursos sociais de estudantes beneficiários de programa de reserva de cotas. Vitória: CCHN/UFES, 2013. (Relatório de Professora Visitante).

MOREIRA, Anália de Jesus. **A cultura corporal e a lei nº 10.639/03**: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da educação física em Salvador. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador, 2008.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

_____. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Editora Anita, 1994.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos avançados**. São Paulo: USP, v. 18, nº 50, p. 51-56, 2004.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Inclusão Social, um debate necessário?** 2006. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 26 de maio de 2017.

_____. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. In: **Cadernos Penesb** – Especial curso ERER. Periódico do Programa de Educação sobre o Negro

na Sociedade Brasileira (n. 12), p. 169-203. Rio de Janeiro/Niterói, 2010. Disponível em: <http://www.uff.br/penesb/images/publicacoes/LIVRO%20PENESB%2012.pdf>. Acesso em 23 de fevereiro de 2018.

NASCIMENTO, Alexandre do. Os novos manifestos sobre cotas. **Lugar comum**. nº25-26, p. 11-16, Rio de Janeiro, 2010.

NASCIMENTO, Alexandre et al. **120 anos da luta pela igualdade racial no Brasil** – manifesto em defesa da justiça e constitucionalidade das cotas, 2008. Disponível em <<http://www.ceap.br/material/MAT27102009124409.pdf>> Acesso em 31 de julho de 2018.

NERI, Christiane Soares Carneiro. **Identidade negra e reconhecimento: interrogando a lei 10.639/03 nas escolas do município de João Pessoa/PB**. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas. João Pessoa, 2011.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem – sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 19, nº 1, pp. 287-308, 2006.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de Construção da Pesquisa em Ciências Sociais. In: **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: HUCITEC/UNESP, 1998.

PAULA, João Antonio de. Plano, programa e projeto: a experiência brasileira. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**. nº 13, p. 1001-125, Rio de Janeiro, 2003.

PAIVA, Angela Randolpho (org). **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2010.

_____. Políticas públicas, mudanças e desafios no acesso ao ensino superior. In: _____. **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2013.

PAIXÃO, Marcelo J. P. Os negros e os determinantes das desigualdades sociais no Brasil. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003. (Coleção Políticas da Cor).

_____. O justo combate: reflexões sobre relações raciais e desenvolvimento. In: **500 anos de solidão: ensaios sobre as desigualdades raciais no Brasil**. Curitiba: Editora Appris, 2013.

_____. **A lenda da modernidade encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação**. Curitiba: CRV, 2014.

PENA, Sérgio Danilo Junho; BORTOLINI, Maria Cátira. Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? **Estudos Avançados**. São Paulo: USP, v. 18, nº 50, p. 32-50, 2004

PEREIRA, Luciana Fernanda Puppim. **Ações afirmativas na educação pública superior**: análise de resultados de uma turma de cotistas do curso de administração a UFES. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública. Vitória, 2015.

PEREIRA, Sueli Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 232, p. 493-515, set./dez. 2011.

PETRUCCELLI, José Luís. Classificação racial e políticas de ação afirmativa nas universidades. In: PAIVA, Angela Randolpho (org). **Entre dados e fatos**: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2010.

PHILLIPS, Bernard S. Uso de documentos. **Pesquisa Social**: estratégias e táticas. Tradução de Vanilda Paiva. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1974.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 2(2): 7-33, 2.sem. 1990.

PINHEIRO, Juliene Saraiva Sena Peres. **Desempenho acadêmico e sistema de cotas**: um estudo sobre o rendimento dos alunos cotistas e não cotistas da Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública. Vitória, 2014.

PINTO, Eduardo Costa; FILGUEIRAS, Luiz; GONÇALVES, Reinaldo. **Governo Dilma, PT, esquerda e impeachment**: três interpretações da conjuntura econômica e política. (Texto para discussão 015). Disponível em <http://www.ie.ufrj.br/images/pesquisa/publicacoes/discussao/2015/TD_IE_015_2015_PINTO_FILGUEIRAS_GONALVES.pdf>. Rio de Janeiro, 2015.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. A discussão judicial das ações afirmativas étnico-raciais no Brasil. In: PAIVA, Angela Randolpho (org). **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2013.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias de etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Frederik Barth. Tradução de Elcio Fernandes. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. 5. ed. Lisboa: Editora Gradiva, 2008.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Andes, 1957.

RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. Editora Objetiva, 2017.

REX, John. Raça e etnia na teoria sociológica. **Raça e etnia**. Lisboa: Editora Estampa, 1988.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. ano 1, n. 1, jul de 2009, p. 1-15.

SAFFIOTI, Heleieth. Diferença ou indiferença: gênero, raça-etnia, classe social. In: ADORNO, Sérgio (org.). **A sociologia entre a modernidade e a contemporaneidade**. Porto Alegre: Editora Ufrgs, 1993. (Número Especial de Cadernos de Sociologia, publicação do Programa de Pós-Graduação em Sociologia/IFCH/UFRGS).

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Selvagens, exóticos, demoníacos. Ideias e imagens sobre uma gente de cor preta. **Estudos Afro-Asiáticos**. Ano 24, nº2, pp. 275-289, 2002.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. 15 .ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

SANTOS, Sales Augusto dos. **O sistema de cotas para negros da UnB: um balanço da primeira geração**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. **“Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ no ensino superior”**: relações de raça e classe nas ações afirmativas da UFES. Curitiba: Editora CRV, 2016.

SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. **Anuário Antropológico**. pp. 175-203. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro. 1995.

SILVA, Cleberson de Deus. **“Também queremos falar”**: representações sociais de alunos de ensino médio acerca da política afirmativa de cotas da UFES. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira. Execução e avaliação de políticas e programas sociais. In: CFESS/ABEPSS/CEAD/UNB. **Capacitação continuada em Serviço Social e Política Social**, Módulo 4. Brasília, 2000.

SILVA, Flávio Jorge da; TIBLE, Jean. O movimento negro como agente ativo na construção de políticas de igualdade racial. In: RIBEIRO, Matilde (org.). **As políticas de igualdade racial** – reflexões e perspectivas. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2012.

SILVA, Joselina da; CARMO, Nicácia Lina do. 1945/1988/1997 – Cotas para negros no Brasil: uma conversa que vem de longe. **O Social em Questão**. Ano XX, nº 37, jan/abril, p. 17-36, Rio de Janeiro, 2017

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. 15 .ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

SILVÉRIO, Valter Ribeiro. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. nº 117, p. 219-246, novembro, 2002

SOARES, Eliane Veras; BRAGA, Maria Lúcia de Santana; COSTA, Diogo Valença de A. O dilema racial brasileiro: de Roger Bastide a Florestan Fernandes ou da explicação teórica à proposição política. **Sociedade e Cultura**. V. 5, nº 1, Jan/Jun, p. 35-52, 2002

SOUZA, Elaine Almeida de. **A lei 10.639/03 na formação de professores e o pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

TELES JÚNIOR, Nelson. **O princípio da igualdade constitucional e a política de cotas raciais para o ingresso de afrodescendentes no ensino superior brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Universidade de Fortaleza, Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional. Fortaleza, 2012.

TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano. Diagnósticos sobre ações afirmativas: Brasil, África do Sul, França e Estados Unidos. In: PAIVA, Angela Randolpho (org). **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2013.

TRINDADE, Luana Ribeiro da. **Universitários negros**: acesso ao saber escolar e o processo de (re)construção da identidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória, 2018.

VIANA, Maria da Guia. **Os desafios da implementação da lei federal nº 10.639/03**: entre as ações da política nacional de promoção da igualdade racial e a política educacional no Maranhão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Luiz, 2009.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2012.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. 15 .ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

ZIZEK, Slavoj. **Violência**: seis reflexões laterais. Tradução de Miguel Serras Pereira. São Paulo: Editora Boitempo, 2014.

APÊNDICE A

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
MATR_ALUNO	SEXO	ESTADO_CIVIL	ETNIA	COD_CURSO	NDME_CURSO	ANO_INGRESSO	FORMA_INGRESSO	PERIODO_INGRESSO	TURNO
1	F	Casado(a)	Branca	01	Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Lic.) - EAD	2014	Vestibular	2º Semestre	Noturno
2	F	Solteiro(a)	Parda	01	Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Lic.) - EAD	2014	Vestibular	2º Semestre	Noturno
3	F	Divorciado(a)	Branca	01	Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Lic.) - EAD	2014	Vestibular	2º Semestre	Noturno
4	F	Casado(a)	Parda	01	Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Lic.) - EAD	2014	Vestibular	2º Semestre	Noturno
5	M	Casado(a)	Parda	01	Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Lic.) - EAD	2014	Vestibular	2º Semestre	Noturno
6	M	Doutos	Branca	01	Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Lic.) - EAD	2014	Vestibular	2º Semestre	Noturno
7	F	Casado(a)	Branca	01	Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Lic.) - EAD	2014	Vestibular	2º Semestre	Noturno
8	F	Casado(a)	Branca	01	Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Lic.) - EAD	2014	Vestibular	2º Semestre	Noturno
9	F	Casado(a)	Preta	01	Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Lic.) - EAD	2014	Vestibular	2º Semestre	Noturno
10	F	Solteiro(a)	Parda	01	Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Lic.) - EAD	2014	Vestibular	2º Semestre	Noturno
11	F	Casado(a)	Parda	01	Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Lic.) - EAD	2014	Vestibular	2º Semestre	Noturno
12	F	Solteiro(a)	Branca	01	Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Lic.) - EAD	2014	Vestibular	2º Semestre	Noturno
13	F	Casado(a)	Branca	01	Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Lic.) - EAD	2014	Vestibular	2º Semestre	Noturno
14	F	Casado(a)	Parda	01	Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Lic.) - EAD	2014	Vestibular	2º Semestre	Noturno
15	M	Solteiro(a)	Branca	01	Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Lic.) - EAD	2014	Vestibular	2º Semestre	Noturno
16	F	Casado(a)	Preta	01	Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Lic.) - EAD	2014	Vestibular	2º Semestre	Noturno
17	M	Solteiro(a)	Parda	01	Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Lic.) - EAD	2014	Vestibular	2º Semestre	Noturno
18	M	Casado(a)	Parda	01	Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Lic.) - EAD	2014	Vestibular	2º Semestre	Noturno

Imagem da tela (print) ilustrando um pedaço (colunas de A à J) da planilha fornecida pela DRCA/PROGRA contendo as informações de matrículas dos graduandos da UFES.

APÊNDICE B

UNO

K	L	M	N	O	P	Q
ANO_EVASAO	PERIODO_EVASAO	FORMA_EVASAO	COTISTA	MUNICIPIO	ESTADO	TIPO_COTA
0		Sem evasão	S	MANTENOPOLIS	Espirito Santo	Baixa Renda e Nio PPI
0		Sem evasão	S	MUQUI	Espirito Santo	Baixa Renda e Nio PPI
2014	2º Semestre	Desistência	S	VENDA NOVA DO IMIGRANTE		Renda Normal e Nio PPI
0		Sem evasão	N	MIMOSO DO SUL	Espirito Santo	NÃO COTISTA
0		Sem evasão	S	CARIACICA	Espirito Santo	Renda Normal e PPI
2015	2º Semestre	Desistência	N	ARACRUZ	Espirito Santo	NÃO COTISTA
0		Sem evasão	N	SANTA TERESA		NÃO COTISTA
0		Sem evasão	N	CARIACICA	Espirito Santo	NÃO COTISTA
0		Sem evasão	N	MIMOSO DO SUL	Espirito Santo	NÃO COTISTA
0		Sem evasão	S	BAXO GUANDU		Renda Normal e PPI
0		Sem evasão	S	MARECHAL FLORIANO	Espirito Santo	Baixa Renda e PPI
0		Sem evasão	N	MANTENOPOLIS		NÃO COTISTA
0		Sem evasão	N	MUQUI	Espirito Santo	NÃO COTISTA
0		Sem evasão	S	MARATAIZES	Espirito Santo	Renda Normal e PPI
0		Sem evasão	N	VENDA NOVA DO IMIGRANTE	Espirito Santo	NÃO COTISTA
0		Sem evasão	S	BARRA DE SAO FRANCISCO	Espirito Santo	Renda Normal e PPI
0		Sem evasão	N	MIMOSO DO SUL	Espirito Santo	NÃO COTISTA
0		Sem evasão	S	PONTO BELO	Espirito Santo	Baixa Renda e Nio PPI

Imagem da tela (print) ilustrando um pedaço (colunas de J à Q) da planilha fornecida pela DRCA/PROGRA contendo as informações de matrículas dos graduandos da UFES.

APÊNDICE C

UFES PORTAL DO ALUNO

Bem-vindo, **ARTHUR LEMOS COUTINHO**. [Home](#) | [Fale Conosco](#) | [Sair](#)

Início
Alteração de Dados Cadastrais

Dados Pessoais

Nome do Aluno: ARTHUR LEMOS COUTINHO

Nome do Pai: ANTONIO FERNANDES COUTINHO

Data de Nascimento: 14/06/1994

Sexo: Masculino

Tipo Sanguíneo: A

Fator RH: Positivo

Nome da Mãe: LUZIA MERCEDES LEMOS COUTINHO

Estado Civil: Solteiro(a)

Etnia: Preta

Deficiência: Sem deficiência

[Clique aqui para cadastrar os detalhes da sua deficiência](#)

Ano de conclusão do Ensino Médio: 2011

Contato para casos de emergência:

Nome do Contato: Luzia Mercedes Lemos Couti

Telefone do Contato: (71) 3055-4121

ATENÇÃO: Os dados bloqueados para alteração deverão ser alterados diretamente pela PROGRAD.

Copyright © 2018 NTI/UFES. Todos os direitos reservados.

Imagem da tela (print) ilustrando a página do Portal do Aluno da UFES, na seção de alteração das informações pessoais.

APÊNDICE D

Dados Pessoais

Nome do Aluno: ARTHUR LEMOS COUTINHO

Nome do Pai: ANTONIO FERNANDES COUTINHO

Data de Nascimento: 14/06/1994

Sexo: Masculino

Tipo Sanguíneo: A

Fator RH: Positivo

Nome da Mãe: LUZIA MERCEDES LEMOS COUTINHO

Estado Civil: Solteiro(a)

Etnia: Preta

Deficiência: Sem deficiência

[Clique aqui para cadastrar os detalhes da sua deficiência](#)

Ano de conclusão do Ensino Médio: 2011

Contato para casos de emergência:

Nome do Contato: Luzia Mercedes Lemos Couti

Telefone do Contato: (71) 3055-4121

*No formato: (xx)xxxx-xxxx
ou (xx)xxxx-xxxx*

Naturalidade

País: Brasil

Estado: Espírito Santo

Naturalidade: SERRA

Nacionalidade: Brasileira

ATENÇÃO: Os dados bloqueados para alteração deverão ser alterados diretamente pela PROGRAD.

Copyright © 2018 NTI/UFES. Todos os direitos reservados.

Imagem da tela (print) ilustrando a página do Portal do Aluno da UFES, na seção de alteração das informações pessoais, com destaque para a mensagem (em vermelho) dos campos bloqueados.

ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE REGISTRO E CONTROLE ACADÊMICO

AUTODECLARAÇÃO DE IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

(PREENCHER COM LETRA DE FORMA)

Eu, _____ portador(a)
do RG nº _____ e CPF/MF nº _____,
Declaro, em conformidade com a classificação do IBGE, que sou:

Preto(a) Pardo(a) Indígena

Declaro estar ciente de que, o candidato que, comprovadamente e a qualquer tempo, apresentar documentos falsos, fornecer informações inverídicas, utilizar quaisquer meios ilícitos ou descumprir as normas do Edital do Processo Seletivo Vest/UFES, mesmo que apurado posteriormente à matrícula, em procedimento que lhe assegure o contraditório e a ampla defesa, terá a matrícula cancelada na UFES, sem prejuízo das sanções penais eventualmente cabíveis.

Para fins de atendimento à Resolução nº 35/2012-CEPE-UFES.

Para fins de enquadramento na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

Responsabilizo-me pelas informações prestadas junto a esta Instituição.

Vitória/ES, _____ de _____ de 20_____

Assinatura do Declarante

ANEXO B

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.

[Mensagem de veto](#)

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

[Regulamento](#)

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

~~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).~~

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 e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. [\(Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016\)](#)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

~~Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º 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).~~

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. [\(Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016\)](#)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

~~Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.~~

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. [\(Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016\)](#)

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA
Aloizio
Miriam
Luís
Luíza
Gilberto Carvalho

Inácio
Helena

Lucena
de

ROUSSEFF
Mercadante
Belchior
Adams
Bairros

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.8.2012

*

ANEXO C

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 7.824, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012

Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, **caput**, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012,

DECRETA:

Art. 1º Este Decreto regulamenta a [Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012](#), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Parágrafo único. Os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM poderão ser utilizados como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior.

Art. 2º As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o **caput** serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo **per capita**; e

~~II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.~~

II - as vagas de que trata o [art. 1º da Lei nº 12.711, de 2012](#), serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. ([Redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 2017](#))

Parágrafo único. Para os fins deste Decreto, consideram-se escolas públicas as instituições de ensino de que trata o [inciso I do caput do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#).

Art. 3º As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de nível médio, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o **caput** serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo **per capita**; e

~~II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.~~

II - as vagas de que trata [o art. 4º da Lei nº 12.711, de 2012](#), serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. [\(Redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 2017\)](#)

Art. 4º Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que tratam os arts. 2º e 3º:

I - para os cursos de graduação, os estudantes que:

a) tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino; e

II - para os cursos técnicos de nível médio, os estudantes que:

a) tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

Parágrafo único. Não poderão concorrer às vagas de que trata este Decreto os estudantes que tenham, em algum momento, cursado em escolas particulares parte do ensino médio, no caso do inciso I, ou parte do ensino fundamental, no caso do inciso II do **caput**.

Art. 5º Os editais dos concursos seletivos das instituições federais de educação de que trata este Decreto indicarão, de forma discriminada, por curso e turno, o número de vagas reservadas.

§ 1º Sempre que a aplicação dos percentuais para a apuração da reserva de vagas de que trata este Decreto implicar resultados com decimais, será adotado o número inteiro imediatamente superior.

§ 2º Deverá ser assegurada a reserva de, no mínimo, uma vaga em decorrência da aplicação do inciso II do **caput** do art. 2º e do inciso II do **caput** do art. 3º.

§ 3º Sem prejuízo do disposto neste Decreto, as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade.

Art. 6º Fica instituído o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, para acompanhar e avaliar o cumprimento do disposto neste Decreto.

§ 1º O Comitê terá a seguinte composição:

I - dois representantes do Ministério da Educação;

II - dois representantes da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; e

III - um representante da Fundação Nacional do Índio;

§ 2º Os membros do Comitê serão indicados pelos titulares dos órgãos e entidade que representam e designados em ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República.

§ 3º A presidência do Comitê caberá a um dos representantes do Ministério da Educação, indicado por seu titular.

§ 4º Poderão ser convidados para as reuniões do Comitê representantes de outros órgãos e entidades públicas e privadas, e especialistas, para emitir pareceres ou fornecer subsídios para o desempenho de suas atribuições.

§ 5º A participação no Comitê é considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada.

§ 6º O Ministério da Educação fornecerá o suporte técnico e administrativo necessário à execução dos trabalhos e ao funcionamento do Comitê.

Art. 7º O Comitê de que trata o art. 6º encaminhará aos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, anualmente, relatório de avaliação da implementação das reservas de vagas de que trata este Decreto.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 2º implementarão, no mínimo, vinte e cinco por cento da reserva de vagas a cada ano, e terão até 30 de agosto de 2016 para o cumprimento integral do disposto neste Decreto.

Art. 9º O Ministério da Educação editará os atos complementares necessários para a aplicação deste Decreto, dispondo, dentre outros temas, sobre:

~~I - a forma de apuração e comprovação da renda familiar bruta de que tratam o inciso I do **caput** do art. 2º e o inciso I do **caput** do art. 3º; e~~

I - a forma de apuração e comprovação da renda familiar bruta de que tratam o inciso I do **caput** do art. 2º e o inciso I do **caput** do art. 3º; [\(Redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 2017\)](#)

~~II - as fórmulas para cálculo e os critérios de preenchimento das vagas reservadas de que trata este Decreto.~~

II - as fórmulas para cálculo e os critérios de preenchimento das vagas reservadas de que trata este Decreto; e [\(Redação dada pelo Decreto nº 9.034, de 2017\)](#)

III - a forma de comprovação da deficiência de que trata o inciso II do **caput** do art. 2º e o inciso II do **caput** do art. 3º se dará nos termos da legislação pertinente. [\(Incluído pelo Decreto nº 9.034, de 2017\)](#)

Art. 10. Os órgãos e entidades federais deverão adotar as providências necessárias para a efetivação do disposto neste Decreto no prazo de trinta dias, contado da data de sua publicação.

Art. 11. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de outubro de 2012; 191^º da Independência e 124^º da República.

DILMA
José
Aloizio
Gilberto
Luiza Helena de Bairros

Eduardo

ROUSSEFF
Cardozo
Mercadante
Carvalho

Este texto não substitui o publicado no DOU de 15.10.2012 e retificado em 16.10.2012

*

ANEXO D

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE REGISTRO E CONTROLE ACADÊMICO

AUTODECLARAÇÃO DE CONCLUSÃO ENSINO MÉDIO

[PREENCHER COM LETRA DE FORMA]

Eu, _____, portador do RG nº _____, órgão expedidor _____, e CPF nº _____, declaro:

- Ter cursado integralmente o ensino médio em escola pública no Brasil, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos;
- Ter obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino, ou com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);
- Que em nenhum momento cursei parte do ensino médio em escolas particulares.

Para fins de atendimento à Resolução nº 35/2012-CEPE-UFES.

Para fins de enquadramento na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

Responsabilizo-me pelas informações prestadas junto a esta Instituição.

Vitória/ES, _____ de _____ de 20____

Assinatura do Declarante