

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**POR TRÁS DOS MUROS DA UNIVERSIDADE:  
REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE O SISTEMA DE  
RESERVA DE VAGAS (COTAS) E SOBRE ESTUDANTES COTISTAS  
DA UFES**

**Vitória  
2014**

Maria Cristina Figueiredo Aguiar Guasti

**POR TRÁS DOS MUROS DA UNIVERSIDADE:  
REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE O SISTEMA DE  
RESERVA DE VAGAS (COTAS) E SOBRE ESTUDANTES COTISTAS  
DA UFES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES) como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Orientadores: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto (*In memoriam*), Prof. Dr. Rogério Drago.

Vitória  
2014

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

---

Guasti, Maria Cristina Figueiredo Aguiar, 1967-  
G917p Por trás dos muros da universidade : representações de  
estudantes sobre o sistema de reserva de vagas (cotas) e sobre os  
estudantes cotistas da UFES / Maria Cristina Figueiredo Aguiar Guasti.  
– 2014.  
153 f. : il.

Orientador: Rogério Drago.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Direito à educação. 2. Educação e Estado. 3. Ensino superior –  
Brasil. 4. Programas de ação afirmativa – Brasil. 5. Representações  
sociais. I. Drago, Rogério, 1971-. II. Universidade Federal do Espírito  
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

**MARIA CRISTINA FIGUEIREDO AGUIAR GUAISTI**

**POR TRÁS DOS MUROS DA UNIVERSIDADE:  
REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE O SISTEMA DE  
RESERVA DE VAGAS (COTAS) E SOBRE ESTUDANTES COTISTAS  
DA UFES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Rogério Drago**

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
Orientador

---

**Prof. Dr. Ahyas Siss**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)  
Membro externo

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Edna Castro de Oliveira**

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
Membro interno

---

**Prof. Dr. Eduardo Augusto Moscon Oliveira**

Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)  
Membro externo

---

**Prof. Dr. Osvaldo Martins de Oliveira**

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
Membro interno

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO</b>	<b>30</b>
2.1	UNIVERSO DA PESQUISA	31
2.2	DEFINIÇÃO DA AMOSTRA	34
2.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	35
2.4	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	36
2.5	ANÁLISE DOS DADOS	37
2.6	COLETA, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	38
<b>3</b>	<b>A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS): CONCEITOS E CONTRIBUIÇÕES</b>	<b>39</b>
<b>4</b>	<b>AÇÕES AFIRMATIVAS: ORIGEM TEÓRICA E CONCEITOS</b>	<b>47</b>
4.1	SOBRE AS PRIMEIRAS INICIATIVAS CONHECIDAS	50
4.2	O ALCANCE DA IGUALDADE MATERIAL	51
4.3	AÇÕES AFIRMATIVAS NO CASO BRASILEIRO	56
4.4	AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFES: O SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS (COTAS)	63
<b>5</b>	<b>TENSÕES E CONFLITOS NAS REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES</b>	<b>65</b>
<b>6</b>	<b>NOS DADOS COLETADOS ALGUMAS CATEGORIAS ANALÍTICAS</b>	<b>71</b>
6.1	SOBRE O SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS	71
6.2	AS FUNÇÕES DAS COTAS	77
6.3	SOBRE AS FALHAS NO SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS	78
6.3.1	<b>A falsa igualdade entre os estudantes de escolas públicas e a suposta facilidade de burlar os comprovantes de renda</b>	<b>78</b>
6.3.2	<b>Para ser cotista é preciso comprovar</b>	<b>81</b>
6.4	CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE E SEUS DESAFIOS	83
6.5	E O QUE É SER COTISTA AFINAL?	85
6.5.1	<b>Sobre o “ser estudante cotista”: por eles mesmos</b>	<b>86</b>
6.5.2	<b>Os estudantes cotistas pelos olhos dos não cotistas</b>	<b>88</b>
6.6	A DIFÍCIL CONDIÇÃO DE SER NEGRO NUM PAÍS RACISTA	91
6.6.1	<b>Sobre as cotas raciais</b>	<b>92</b>
6.7	O ESTABELECIMENTO DAS RELAÇÕES INTRA E INTER GRUPOS DE ESTUDANTES COTISTAS E NÃO COTISTAS	96
6.7.1	<b>O “nós” e o “eles” nas relações entre os estudantes</b>	<b>96</b>
6.8	O PERTENCIMENTO AO GRUPO “ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS”	101
6.9	A IMPORTÂNCIA DO “SER ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO” PARA A FAMÍLIA DOS ESTUDANTES	103

6.10	DA PERCEPÇÃO DO PRECONCEITO À ASSIMILAÇÃO DO “HABITUS”: ESTRATÉGIAS PARA MANTER-SE NO “TERRITÓRIO ALHEIO”?	105
6.10.1	<b>A percepção do preconceito contra cotas: ser cotista não é ser ladrão de vagas, cotas como privilégio e não como direito</b>	108
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: PENSANDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES E SOBRE AS FORMAS DE REPRESENTAR</b>	112
8	<b>REFERÊNCIAS</b>	117
	<b>APÊNDICES</b>	
	<b>APÊNDICE A - Bibliografia Complementar</b>	124
	<b>APÊNDICE B - Modelo de entrevista</b>	128
	<b>APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido</b>	129
	<b>APÊNDICE D – Lista de siglas</b>	130
	<b>APÊNDICE E - Quadro 1 – Universidades brasileiras com políticas de ação afirmativa anteriores à Lei Federal nº 12.711 de agosto de 2012.</b>	133
	<b>ANEXOS</b>	
	<b>ANEXO A – Lei Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012</b>	136
	<b>ANEXO B – Decreto Nº 7.824 de 11 de outubro de 2012</b>	138
	<b>ANEXO C – Resolução Nº35/2012 -CEPE</b>	142
	<b>ANEXO D – Anexo da resolução 03/2009 – CUn – Plano de Assistência Estudantil da Ufes</b>	147

## **Resumo**

Analisa as representações de estudantes da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) sobre o sistema de reserva de vagas (cotas) e sobre os estudantes cotistas. Desenvolve a análise a partir dos seguintes objetivos específicos: identificar os fatores que contribuem para a formação e a reformulação das representações sociais no que diz respeito ao ser estudante universitário; verificar se existem discrepâncias nas representações de cada grupo em relação aos itens abordados; caracterizar os componentes que constituem o sentimento de pertença ao grupo estudantes universitários e compreender como se desenvolvem as relações intra e inter grupos entre os estudantes cotistas e não cotistas da Ufes. Utiliza como metodologia estudo de caso único, com múltiplas unidades de análise, posto que participaram estudantes de diferentes cursos e centros de ensino. Realiza a coleta de dados por meio de entrevista em profundidade por ser consagrada para este tipo de pesquisa. O número de entrevistados baseou-se no critério de saturação. A sistematização dos dados se deu a partir da análise de conteúdo das entrevistas utilizando a Teoria das Representações Sociais. As categorias de análise foram criadas a partir de dois aspectos, os objetivos da pesquisa e as falas dos estudantes. Observa que o acolhimento dos estudantes cotistas bem como, do sistema de reserva de vagas, se deu inicialmente por meio da comparação entre as condições de concorrência no vestibular entre estudantes oriundos de escolas públicas e particulares; que o sentimento de pertença ao grupo estudantes universitários se concretiza mais em relação aos fazeres próprios da universidade do que em relação a qualquer outra condição vivida pelos estudantes, inclusive o ser ou não cotista. Aponta para novos temas a serem discutidos e modos de esclarecer os estudantes de escolas secundárias públicas sobre seus direitos em relação ao cumprimento da Lei nº 12.711, de 2012 que estabeleceu a reserva de vagas nas Instituições de Ensino Superior públicas no Brasil.

**Palavras-Chave:** Direito à educação. 2. Educação e Estado. 3. Ensino superior – Brasil. 4. Programas de ação afirmativa – Brasil. 5. Representações sociais..

## **Abstract**

Analyzes the representations of students of the Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) on the system of vacant reserve (quotas) and on quota students. Develops the analysis from the following specific objectives: to identify the factors that contribute to the formation and reformulation of social representations with regard to being a university student; check if there are discrepancies in the representations of each group in relation to the items discussed; characterize the components that constitute the sense of belonging to the university students group and understand how to develop intra and inter groups between quota students and non-unitholders at Ufes. It is used as a methodology one single case study with multiple units of analysis, since it involved students from different courses and learning centers. Collects the data through in-depth interview to be devoted to this type of research. The number of interviewees was based on the criterion of saturation. The systematization of the data was from the content analysis of the interviews using the Theory of Social Representations. The categories were created from two aspects, the research objectives and the speeches of the students. Notes that the reception of quota students as well as the system of vacant reserve, initially drew by comparing between the conditions of competition in the entrance exam among students from public and private schools; that the sense of belonging to the group college students is realized more in relation to the university's own doings that in relation to any other condition experienced by students, including whether or not unitholder. Points for new themes to be discussed and ways to clarify students attending public secondary schools about their rights in relation to compliance with Law nº 12,711, 2012 that established the reservation of places in public higher education institutions in Brazil.



## Resumen

Analisa las apreciaciones de los estudiantes de la Universidad del Espiritu Santo (Ufes) sob el método de restricción de cuotas y acerca de los estudiantes cuotistas. Desarrolla la análisis desde los seguintes objetos específicos. Identificar los factores de las representaciones sociales para la formación y a reformulación de las representaciones sociales no que se trata en ser estudiante universitario; averiguar si hay discrepancias en las representaciones de cada equipo en relación a los temas abordados; caracterizar los componentes que constituen el sentimiento de pertenenza ao equipo de estudiantes universitários y comprender como se desarrollan las realciones intra y inter equipos entre estudiantes cuotistas y no cuotistas de la Ufes. Utiliza como metologia estudio del caso único con múltiplas unidades de análisis visto que participaron estudiantes de distintas carreras y centros de enseñanza. Realiza la recolección de los dados por médio de uma encuesta con profundidad por su dedicación para esse tipo de pesquisa. El número de entrevistados fundouse en el critério de saturación. La sistematización de los dados sucedidos a partir de análisis del contenidos de las encuestas utilizando la Teoria de las Representaciones Sociales. Las categorias de análisis de elaboración fueran hechas a partir de dos aspectos, los objetivos de la pesquisa y las charlas de los estudiantes. Observa que el acogimiento de los estudiantes cuotistas bien como, el sistema de reservación vacante , sucedió inicialmente por médio de comparación entre las condiciones de competición en el vestibular entre estudiantes oriundos de escuelas públicas y privativas; que el sentimiento de pertenecer al equipo estudiantes universitários se formalizan mas en respecto los quehaceres próprios de la universidad do que en respecto a cualquier otra condición vivida por los estudiantes, incluso se o no cuotistas. Señala para nuevos temas a seren cuestionados y método para clarificar los estudiantes de escuelas secundarias públicas a cerca de sus derechos en relación la Ley nº 12.711, de 2012 que estableció la reserva de vacantes en las Instituciones de Enseñanza Superior Públicas en Brasil.

## **Agradecimentos**

Alcançar um título de doutoramento não é uma tarefa das mais simples, os caminhos para se chegar a uma tese são longos, por vezes tortuosos, precisamos contar com tantas pessoas, somos encontrados e encontramos tantas vidas, que acabam por partilhar conosco das tensões e anseios, dos trabalhos, da insegurança, da certeza e de tantas incertezas...É preciso ter boa memória para agradecer a todos e todas que merecem ser mencionados agora. Chego a sentir um certo desconforto pelo medo de esquecer-me de alguém.

Começarei agradecendo ao Deus eterno, imortal, invisível e real que me deu a vida e a tem preservado a cada dia. Por todos os dias bons e maus, pelas derrotas e vitórias, pela dor e pelo conforto, por todo aprendizado que me foi oferecido ao longo da minha existência até aqui e pela fé que tenho, que me move, que me encoraja e reanima, agradeço a Ti Senhor por todos os seus incontáveis benefícios para comigo.

A Ele também agradeço pela família incrível na qual eu nasci. Família devotada, amorosa, confiante, forte, trabalhadora, que me deu exemplos imarcessíveis de fé e de coragem. Família que me deu amor profundo e verdadeiro, que foi meu abrigo, meu colo. Eu sou de fato muito grata por ter nascido nesta família. Meu pai plantou a primeira sementinha de sonhos, minha mãe as regou com seu esforço e dedicação a mim. Foi neste ambiente que eu aprendi a sonhar com este dia e batalhar incansavelmente para que ele chegasse. Obrigada mãe, sem você eu não teria nem chegado a Vitória, muito menos até aqui. Seu valor excede ao de finas jóias. Obrigada pai, por tanta alegria de viver, por tantos sonhos, por tantas risadas. Saudade inexplicável de você.

Agradeço a todas as minhas professoras e professores desde a minha querida Marília Silveira Nicolici, que me proporcionou a realização do meu mais remoto sonho – ler e escrever, e não mencionarei mais nomes porque foram tantos os e as mestres que tive, que me ensinaram tanto, que despertaram em mim o desejo de aprender. Mesmo sem todos os nomes citados aqui, agradeço igualmente a todos e todas por tudo o que aprendi.

Agradeço também à família que constituí, meu grande companheiro de caminhada, Maurício, minhas filhas amantíssimas Amanda e Giulia, por tudo o que vivemos

juntos (e separados pelo doutoramento). Pela força, por toda a “girafidade da girafa” que compartilhei com vocês, pelos textos maravilhosos de Boaventura de Souza Santos que chegaram a inspirar as provas da Amanda, enquanto eu ainda me preparava para a prova de seleção do doutorado. Pelas madrugadas à minha espera no aeroporto, pelas idas ao cinema sem mim, pelos verões inteiros, férias e tantas datas nas quais estive em casa só, (estudando). Obrigada pela força que vocês me deram, pelo encorajamento diante do imprevisível, pelo apoio nas horas de aflição. E pela compreensão da minha tarefa durante este tempo. Sem vocês eu não teria conseguido suportar as horas difíceis. Vocês foram meus melhores remédios para todas as dores. E vocês, minhas filhas foram fortes e corajosas, tanto, que eu mesma me surpreendi. Parabéns porque vocês também amadureceram e aprenderam muito nesses quase quatro anos.

Ao meu sogro Adriano Mauricio Gonçalves Xavier, que embora seja sogro, me trata como se filha eu fosse, um agradecimento muitíssimo especial. O senhor foi para mim indispensável, uma pessoa que vem marcando a minha vida com muita alegria e dedicação. Saiba que o senhor mora no meu coração e sempre terei prazer em estar ao seu lado. Como uma filha, ama estar ao lado de seu pai.

Aos tios e tias, primos e primas, sobrinhos e sobrinhas, quer de sangue quer de coração, a todos e todas demais membros da família, muito obrigada por tudo.

A todos e todas as colegas do Departamento de Biblioteconomia, que me apoiaram desde sempre, que me ajudaram em todo o tempo, assumindo minha permanência no doutorado em tempos de poucos professores e muitos mestrandos e doutorandos. Por tudo que representou para mim a possibilidade de afastamento na obtenção deste título, agradeço muitíssimo.

Especialmente quero agradecer as amigas Dulcinéa, Nádia e Lucileide por todo apoio e encorajamento nos momentos mais difíceis e também por compartilharem dos bons e revigorantes tempos de paz. Muito obrigada por tudo.

Agradeço muito especialmente ao meu querido professor Thimóteo Camacho, que lá atrás, muitos anos antes de chegar ao doutoramento, foi uma pessoa tão absolutamente essencial em minha caminhada, agindo de forma tão completamente moral e ética, em busca dos seus ideais de justiça e igualdade, por tudo o que a sua existência representou em minha trajetória e pelo exemplo maravilhoso que jamais esquecerei, meu muito obrigada hoje e sempre.

A todos e todas que comigo entraram na turma 8 e também aqueles e aquelas que comigo dividiram seus conhecimentos, multiplicaram a minha possibilidade de enxergar tantas outras formas de pensar, a cada um meu muito obrigada, mas em especial aos colegas Ana Marta Aguiar, Danielli Carneiro Sonderman, Wagner Kinrse e João Porto, que formaram comigo os grupos de estudo, que foram mais que colegas, se tornaram amigos. Especialmente ao amigo Sérgio Pereira Santos, que além de colega de turma, foi também companheiro de viagem ao longo do curso que fizemos na UFRRJ, você acabou se tornando mais um irmão do coração. Obrigada amigo.

A todos e todas colegas de grupos de pesquisa e coordenadores do NEAB/UFES por tantas oportunidades de aprendizado, de discussões tão enriquecedoras, de aprendizado e também de descontração. Todos vocês marcaram profundamente a minha vida. Carly Cruz, Cleberson, Guanair, Patrícia, Vanessa, Haila, Andressa, Profa. Cleyde Amarin, Sérgio Sansil, Sérgio Pereira Santos e tantos outros e outras que partilharam comigo das horas de estudo ali.

A Vanessa um especial agradecimento, por todo o tempo em que você foi o contato, recebeu os materiais, conseguiu furar os bloqueios da agenda apertada, para que fosse possível um encontro, uma conversa, um tempo de aprender. Você foi muito mais importante do que imagina. Sua presença tornou minha experiência mais tranquila. Obrigada.

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andréa Bayerl Mongin pelo acolhimento em seu grupo de pesquisa, por todas as boas oportunidades de discussões e aprendizagem, por todas as sugestões, pelo bom exemplo e inspiração. Meu agradecimento muito especial.

Aos amigos e amigas que estiveram comigo ao longo deste período, às amigas que partiram neste tempo, Margareth e Sara agradeço pelo carinho e pela torcida. Vocês todos e todas estiveram sempre me apoiando, orando, ajudando, pessoas tão valorosas que tenho o privilégio de conviver, a cada um e a cada uma meu muito obrigada.

A todos os professores e professoras com as quais eu tive a imensa honra de aprender. Cada um e cada uma marcou minha existência, me mostrou uma nova inspiração. Sou grata, mas acima de tudo, me sinto extremamente honrada de ter sido aluna de vocês, que para além de ensinar, compartilharam comigo seus conhecimentos, discutiram, sugeriram, riram, enfim, inspiraram minha carreira como educadora.

Ao Prof. Isildo Correa Leite, que no momento de refazer o projeto, passando a um novo tema, me recebeu sem nem sequer me conhecer, me acolheu tão carinhosamente, me encorajando, orientando as primeiras leituras, sugerindo e emprestando materiais que já não estão disponíveis nas livrarias, pela leitura e sugestões tão apropriadas, pelo seu carinho e dedicação, muito obrigada, sempre. Pessoas como o senhor me inspiram.

Ao Prof. Dr. Ahyas Siss, que me recebeu em sua disciplina na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ- Campus Nova Iguaçu) e me abriu a possibilidade de aprender tanto, de discutir tão profundamente cada aspecto estudado, e ao mesmo tempo, sendo sempre tão gentil, cordial e atencioso. Minha gratidão.

A todos e todas servidores da UFES/PPGE por todo apoio, dedicação, atenção que dedicaram a mim, agradeço profundamente.

A Claudiane e Cristiano, da Mogi Transcrições, pelo trabalho competente e dedicado de transcrição dos dados. Vocês foram fundamentais, muito obrigada por tudo.

Aos professores que gentilmente aceitaram o convite de participar das bancas desde a Qualificação I até agora, por tantas sugestões excelentes, por tantas contribuições fundamentais, agradeço a cada um com todo meu carinho e admiração.

A todos e todas estudantes que aceitaram meu convite para participar desta pesquisa e compartilharam comigo de suas vidas e experiências, das tensões e expectativas, por tudo que aprendi com vocês e especialmente pelo fato de que sem vocês eu jamais teria podido escrever esta tese, agradeço imensamente.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rogério Drago, não sei bem como agradecer; me recebeu de braços abertos, mesmo caminhando por outros territórios absolutamente distantes dos que eu percorri.

Sem sequer me conhecer, me estendeu a mão, e num momento de tanta dor para todos nós, de tanta incerteza, de um vazio impronunciável, foi absolutamente afável, carinhoso, atencioso, cuidadoso.

Professor, o senhor foi uma bênção em minha vida. Serei sempre grata, mas especialmente, serei sempre sua admiradora. Obrigada pela paciência, pelos milhares de emails respondidos, pelas infinitas perguntas esclarecidas, pelas leituras tão minuciosas, pela cobrança justa e generosa, pela palavra de conforto quando o estresse foi maior que eu mesma, pela sua calma e pelo seu bom humor, obrigada pela aposta e confiança e pelo privilégio que me proporcionou de ser sua primeira

orientanda de doutorado, de algum modo, isso me faz também, fazer parte para sempre de sua história.

### **Uma simples homenagem**

À minha primeira orientadora, preciso não apenas agradecer, posto que ela já não está aqui para receber meu agradecimento. Preciso na verdade render-lhe uma homenagem, por ter aberto as portas para mim, por ter-me acolhido entre os seus orientandos e orientandas, sem qualquer experiência anterior comigo. Assim como o seu sorriso sempre estava pronto, disponível, acessível, também a própria professora Maria Aparecida Santos Correa Barreto, ou simplesmente a professora Cida. Que me chamava de 'sua filha branca'.

Sua passagem entre nós foi um divisor de águas para um incontável número de pessoas: alunos, ex-alunos, colegas, orientandos, amigos e amigas. Sua vida, talvez porque seria tão breve, parecia mesmo ter pressa de viver. Uma euforia nas lutas que abraçava, uma energia que contagiava, uma disposição que impressionava.

Ao mesmo tempo, uma pessoa sensível, delicada, cujas lágrimas insistiam em molhar-lhe o rosto, mesmo quando o sorriso ainda estampava-lhe a face. Era muita energia junta, muita vontade de fazer acontecer, de ver as pessoas alcançarem melhores condições de vida, vontade de ajudar a todos e todas que cruzavam seu caminho, era um olhar que ultrapassava as barreiras e parecia estar vendo 'dentro da gente'. Era olho no olho, resposta imediata, solução a jato, pensamento tão ágil e tão leve que até desnor-teava de vez em quando.

Lembrar-me de Cida, é de algum modo sorrir! A sua imagem em minha mente, sempre me leva a uma memória de alegria. Mesmo triste, ela brigava com a tristeza pela alegria que amava. Certamente, tanta vontade, tanta personalidade, fez com que ela colecionasse admiradores como eu e meus colegas, e outros, que certamente não a admiravam tanto assim. Mas ela convivia bem com isso também. Sabia que havia um preço a pagar.

Mas hoje, independente de quem pense em Cida, terá necessariamente que concordar, que ela fez história no PPGE, na UFES, no Espírito Santo, no Brasil. Ela foi a autora de sua própria história, deu ela mesma o norte para a sua existência. Escreveu sua história de lutas e vitórias, de barreiras ultrapassadas, outras talvez ainda pudessem ser vencidas...mas, aprouve a Deus levá-la, já havia cumprido aqui

a sua missão, então, como num sonho ruim, de uma hora para outra, fomos surpreendidos pela sua inesperada partida.

Foram dias difíceis de descrever. Faltou o chão, faltou o norte, faltou tudo de repente, faltou o sorriso, as risadas gostosas, as brincadeiras, o lanche com a turma. Faltou o afago, apagou-se a luz. O sorriso agora só na nossa lembrança. Cada um se agarrou a alguma lembrança, cada um buscou forças no grupo, nos mais próximos, em sua fé. Ficamos como filhotes sem a mãe.

Como agradecer o suficiente, como me sentir com o dever cumprido, sem que ela o veja, sem que o aprove, sem que esteja comigo frente à banca? Aliás, como pisar naquela sala, com o compromisso de apresentar esta tese que tem tanto da história da própria Cida, sem que ela esteja lá comigo? É uma forma de me sentir órfã, isso é inevitável.

Tentei não pensar sobre isso até que chegasse este momento. Mas em todas as vezes que os meus pensamentos me desobedeciam e insistiam em me fazer pensar nesta banca, eu senti um vazio, fez-se silêncio dentro do meu coração.

Ainda agora, sinto como se todas as minhas palavras fossem insuficientes para dizer do meu carinho, da minha admiração e da minha eterna gratidão.

Obrigada professora Cida, pela pessoa que você foi, tanto para mim, quanto para tantas outras pessoas que tiveram suas vidas abençoadas por seu intermédio. Sentirei sempre a sua falta, mas também, me lembrarei sempre da sua existência em minha vida.

E no apagar das luzes...no momento exato em que percebi que havia terminado de escrever a tese, a primeira pessoa de quem me lembrei foi ela. Fui às lágrimas, me ocorreu de novo a sua ausência, pensei "eu terminei e ela não está aqui para ver". A você, professora Cida, todas as homenagens, toda gratidão e uma imarcessível saudade.

## Dedicatória

Aos meus pais Antonio e Noeme, porque foram eles que de um modo tão especial me mostraram que era possível e a seu modo batalharam para que eu chegasse até aqui.

Às minhas filhas Amanda e Giulia que esta experiência que desde tão cedo vocês compartilharam comigo, sirva de incentivo para que um dia vocês olhem lá na frente, sonhem, se dediquem e realizem.

E ao meu companheiro de jornada, incentivador, encorajador, apoiador, sempre do meu lado, sempre com uma palavra de ânimo. Por tudo que você representou nesta conquista, dedico a você Maurício esta vitória.



Não havíamos marcado hora, não havíamos marcado lugar. E na infinita possibilidade de lugares, na infinita possibilidade de tempos, nossos tempos e nossos lugares coincidiram. E deu-se o encontro  
(Rubem Alves)

## 1 INTRODUÇÃO

“Quem não sabe de onde veio corre o risco de não saber aonde vai.”

(Provérbio africano)

Nasci em Guaçuí, cidade localizada ao sul do Estado do Espírito Santo. Filha única, de uma família “*com origem nas classes rurais*”, que migrou para a cidade aproximadamente em meados da década de 1940, o que conforme afirmam Hasenbalg e Silva (2003), alterou decisivamente a possibilidade de mobilidade social de toda a família, sem é claro, que nenhum deles soubesse disso naquela ocasião.

Me lembro de uma infância sem muitos brinquedos mas repleta de brincadeiras, sem livros, mas absolutamente apaixonada por eles. Meu sonho mais remoto era aprender a ler e escrever. Brincava sozinha, na porta de casa, numa rua de saibro, com uma varinha de pé de café. Fingia estar escrevendo várias coisas, histórias, notícias, todas as coisas que as pessoas costumam escrever.

Minhas histórias imaginárias passavam por lugares muito, muito distantes, que eu mesma jamais conhecera. Eu ainda não tinha idade para ir à escola, mas sonhava estar lá, lendo e escrevendo tudo aquilo. Assim eu passei muitas tardes, que teriam sido solitárias, não fosse pela minha varinha de café.

Toda a minha escolarização transcorreu com certa tranquilidade, estudei sempre em escolas públicas. Meus pais não tinham boas condições financeiras, mas a escola fornecia o material escolar – o que sempre foi um grande facilitador. Minha mãe queria muito que eu estudasse o suficiente para ser professora, por isso, me ajudava muito nas atividades escolares, se esforçava bastante para que eu pudesse cumprir todas as exigências a tempo.

Na quinta série primária, fui estudar em uma escola novinha (Polivalente) e totalmente equipada. Quadra, laboratórios, hortas, vestiários e, nada mais, nada menos, do que uma biblioteca. Linda, novinha, todos os livros cheiravam a tinta. As mesas eram da cor laranja e as cadeiras um amarelo escuro, meio sem explicação, o piso de carpete verde, as estantes cinza claro, muitos quadros com mapas e

figuras lindas nas paredes. Uma profusão de cores e informações que eu não conhecia. Era um paraíso: colorido, cheiroso e silencioso.

E como é no chão da escola, que muitas vezes se criam seus paradoxos, aquele lugar “maravilhoso” era também o “local do castigo”, ou seja, sempre que alguém fazia alguma coisa errada: conversava na sala de aula, não fazia o dever de casa, etc, era obrigado a passar o recreio, *preso* na biblioteca.

Não havia naquela época a consciência de transformar a biblioteca num lugar de prazer de aprender, num lugar que despertasse o interesse pelos livros e pelo conhecimento. Antes, colocavam-se ali as crianças “detidas”, proibidas de se divertir, logo, proibidas também de gostar do que há ali. A própria escola criava assim um interdito ao gostar de ler, de aprender.

Bem, nem precisaria confessar que passei todos os recreios da quinta série ‘de castigo’ na biblioteca não é? Quando eu chegava, ia logo perguntando à bibliotecária o que eu poderia ler. No início ela me dava as enciclopédias, porque continham muitas figuras, com o tempo, percebendo que eu de fato lia cada verbete, ela passou a me dar outros tipos de livros e ao final do ano, ela já me dizia: “escolhe aí porque acho que você já leu tudo que há aqui.”

E mesmo sem estar de castigo eu sempre podia ser encontrada na biblioteca. Resolvi que seria bibliotecária quando crescesse! Ainda que naquele tempo eu nem fizesse ideia do que seria necessário para isso.

Paradoxalmente, naquele ambiente inicialmente tratado como de *castigo* eu descobri o mundo, os povos, as regiões da Terra, os animais, os idiomas, o universo e a poesia. Descobri o gosto pela leitura e pelo estudo.

Meu pai, homem de origem muito humilde e pouquíssimo estudo, era a alegria em pessoa, para ele não existiam limites intransponíveis, lugares onde não pudéssemos chegar, era um homem que sabia sonhar e acreditar que seus sonhos poderiam se realizar.

Com suas mãos grossas e calejadas, ele pegava minhas mãozinhas e dizia: “essas mãozinhas aqui não terão calos como as minhas, com elas você usará somente canetas. Essa aqui será a minha doutora! Vou colocar o seu nome na porta: Dr<sup>a</sup> Maria Cristina.” Dizia isso e sorria (com os lábios e com os olhos também).

Ele sonhava que eu tivesse uma vida muito diferente da sua e acreditava nesse sonho. De certa forma ele me ensinava a sonhar também e a acreditar nos meus sonhos. Eu via em seus olhos que ele acreditava naquilo que me dizia. Jamais pude esquecer.

Quando passei no vestibular para Biblioteconomia, eu e meus primos e primas, pulávamos de alegria, enquanto minha mãe chorava copiosamente. Naquele momento eu não fui capaz de entender aquilo. De certa forma, até a minha alegria parecia não me pertencer, era como se eu não tivesse o direito de passar naquele vestibular.

Minha mãe temia que eu me decepcionasse por não poder estudar, mesmo tendo passado no vestibular; mesmo assim, ela me deixou vir e se empenhou ao máximo para que eu conseguisse chegar ao final do curso.

Naquele tempo, não havia faculdade em minha cidade. Na Ufes, não havia ações afirmativas, nem programas de assistência estudantil ou qualquer outro tipo de ajuda que visasse a permanência com sucesso dos alunos de classes sociais menos favorecidas; meus pais não possuíam a mínima condição de me manter na capital estudando. Era quase uma coisa de outro mundo. Eu parecia estar sempre sobre uma corda bamba, porque a qualquer momento poderia ter que voltar para casa por falta de dinheiro.

Eu abri mão de muitas coisas comuns a uma jovem naquela idade, mas sabia que precisava me formar, precisava de uma referência e sabia que as condições de melhoria da minha vida, só viriam pela educação, pela profissionalização. Era um sonho, mas ao mesmo tempo era a única saída. Em parte então era sonho, mas também era consciência de não haver outra possibilidade de melhorar de vida.

Ao me formar, como havia feito cursos e trabalhado como estagiária na maior parte do tempo na área de informática, trabalhei com automação de bibliotecas e arquivos, minha experiência na área, foi breve e quase sempre ligada à automação.

Na primeira oportunidade, prestei concurso público para professora efetiva do Departamento de Biblioteconomia desta Universidade. Assim, ingressei na Ufes e aos poucos venho me apropriando do “ser professora”. Venho me tornando professora à medida que ensino – aprendo, afinal,

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.  
Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa (FREIRE, 1996, p. 23).

Pouco tempo depois, começamos a discutir o currículo do curso. Foram anos de discussões, propostas, idas e vindas aos outros departamentos que oferecem disciplinas ao curso. Infinitas reuniões depois, conseguimos implantar o currículo ‘novo’. Através dessa experiência pude compreender como se estruturam os currículos na Ufes.

Vivenciei a primeira experiência na área de administração universitária como Coordenadora do Colegiado. Nessa ocasião, me aproximei da realidade dos estudantes de outro modo, olhando, ouvindo, sentindo, transitando no e com o cotidiano universitário, agora com outro *olhar*.

Múltiplas eram as questões, diversas as histórias! Em função do cargo, procurei inteirar-me das normas e resoluções que regulamentam os procedimentos internos da Ufes. Uma forma de compreender melhor o que fazer e como fazer.

E foi neste espaço-tempo que me deparei com inúmeras pessoas, que assim como eu, chegaram à Universidade *apesar das circunstâncias*, apesar de “parecer que não deveriam estar aqui”. Vi repetir-se a minha própria história em muitas outras vidas, cada qual, carregada de seus próprios significados, mas todas em busca de algo melhor, de uma nova oportunidade.

E também vi se repetirem os gestos de solidariedade, tanto por parte dos e das estudantes, quanto entre professoras<sup>1</sup> e estudantes. É como se a mesma história pudesse ser recontada infinitas vezes, só que em cada uma delas, mudássemos os nomes das personagens e uma ou outra característica.

Em 1996 tive a oportunidade de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Ufes, no qual defendi a dissertação: O Trabalhador sem seu trabalho: um estudo sobre a identidade de bancários afastados do trabalho por serem portadores de Lesões por Esforços Repetitivos. Daí vem a minha aproximação com a teoria das representações sociais (TRS).

E por que escolhi pesquisar este tema? Também tive uma L.E.R., daí porque esse momento apresentou-se, tanto como uma oportunidade de re(existência) em face de um percurso pessoal, quanto como uma oportunidade de estudo. Foi um momento de compreensão de muitos dos processos que eu mesma vivi, tanto pessoal quanto profissionalmente.

Desde que terminei o mestrado, fui três vezes chefe do Departamento. Durante essa trajetória, vivi muitas experiências, por vezes prazerosas, outras vezes angustiantes.

Na maior parte do tempo, não tínhamos clareza das repercussões das condições de trabalho a que éramos expostos como grupo. Isso fez muita falta, mas só o tempo nos trouxe essa capacidade avaliativa.

Dessas vivências, que conforme afirma Ciampa (1994), produziram e produzem a minha vida, quem sou eu, como sou, o que faço e o que farei, surgiu o desejo de ingressar no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes, especificamente na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Ou seja, meu interesse pelas políticas de ação afirmativa vem dos anos de prática profissional na Ufes, e do encontro com as diversas realidades que cruzam comigo

---

<sup>1</sup> Nesta ocasião, o Departamento de Biblioteconomia da Ufes só contava com docentes do gênero feminino em seus quadros.

no meu dia-a-dia, que me enriquecem e me angustiam, que me inspiram e me instigam a encontrar soluções, explicações, saídas, mas vem também da minha própria história de vida, dos meus encantos e desencantos, daquilo que vi e que senti e dos significados que atribuí a cada parte dessa história até aqui.

Neste território, no qual as diferenças são vistas todos os dias, por múltiplos olhares, com lentes e perspectivas tão distintas, decidi lançar mão da Teoria das Representações Sociais<sup>2</sup>, em busca de respostas ou mesmo de mais discussões sobre a questão que me instiga e me inspira, a saber: **Quais são as representações sociais produzidas e/ou reproduzidas entre estudantes da Ufes sobre o sistema de reserva de vagas (cotas) instituído e sobre os estudantes cotistas?**

Para tanto, defini como objetivo geral:

- Conhecer as representações sociais dos estudantes da Ufes (cotistas e não cotistas) a respeito do sistema de reserva de vagas<sup>3</sup> da Ufes e dos estudantes cotistas;

E como Objetivos Específicos, busquei:

- Identificar os fatores que contribuem para a formação e a reformulação das representações sociais dos estudantes no que diz respeito ao “ser universitário” e ao sistema de reserva de vagas;
- Verificar se existem semelhanças e discrepâncias nas representações de cada grupo (cotista e não cotista), em relação ao cotista e ao sistema de cotas.
- Caracterizar os componentes que constituem o sentimento de pertença ao grupo “estudante universitário” em cada um dos grupos estudados;

---

<sup>2</sup> Base teórica que discutirei mais à frente em um capítulo específico.

<sup>3</sup> O primeiro sistema de reserva de vagas da Ufes também é conhecido como sistema de cotas. Cópia da Resolução em anexo.

- Compreender como se desenvolvem as relações intra e intergrupos entre os estudantes cotistas e não cotistas da Ufes.

O objeto central desta pesquisa foi escolhido por se tratar de um tema que emerge da sociedade como resultado de anos e anos de lutas de diferentes grupos e sujeitos sociais e que passou a fazer parte do dia-a-dia da universidade e de seus estudantes, professores e funcionários, continuando a ser elemento de discussões acaloradas nos mais diferentes círculos sociais<sup>4</sup>. O que considero ser um indicativo de sua atualidade e relevância social, especialmente no que tange a abertura de novas possibilidades para uma considerável parcela da população brasileira.

Acredito que seja imprescindível uma aproximação de forma mais específica dos sujeitos envolvidos no fenômeno aqui estudado, em busca de conhecimentos mais consistentes sobre a participação e permanência dos estudantes cotistas na universidade; sobre os aspectos desta participação que ainda não estão realçados, devido possivelmente, a um universo vastíssimo de questões que permeiam esta mudança na história da universidade brasileira, aqui especificamente, pensando no caso da Ufes; outras razões que já posso vislumbrar são as seguintes:

- a) Tratar-se um fenômeno relativamente recente na educação do Brasil e gradativamente crescente nas universidades brasileiras deste início de século;
- b) Ser capaz de gerar mudanças sociais abrangentes tanto para os sujeitos quanto para suas famílias e seus descendentes, pois

Além da renda, outro recurso fundamental para melhorar as condições de vida dos indivíduos e suas famílias é o nível educacional que possuem [...] o nível educacional está fortemente correlacionado a diversas variáveis indicando as condições de bem-estar social. Quanto

---

<sup>4</sup> O Supremo Tribunal Federal (STF) julgou, por unanimidade, improcedente a ação que questionava o sistema de cotas raciais em instituições públicas de ensino superior. Dez ministros votaram pela constitucionalidade das cotas raciais. In: **iG** São Paulo, 26 abri. 2012 10:23:23- Atualizada às 26/04/2012 20:23:23. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/> acesso em 10/08/2012.



maior a escolaridade alcançada, maiores são as chances de se ter condições de vida favoráveis (HASENBALG; SILVA, 2003, p. 399).

- c) Caracterizar-se como um fator de melhoria nas condições de ‘ascensão social e desenvolvimento do país’, como afirmam Gomes (2005) e Moehlecke (2002), o que demonstra seu potencial de favorecer diferentes grupos sociais concomitantemente.

Neste sentido, entendo que os benefícios trazidos pelas políticas de ações afirmativas para os indivíduos, também se disseminam positivamente pela sociedade, trazendo ao longo do tempo, novos avanços de grande importância para o país, já que acredito que,

Essas medidas podem realmente trazer uma mudança social profunda, na medida em que o acesso ao ensino superior para alunos da rede pública, para indígenas e afro-brasileiros terá influência decisiva na formação das futuras elites do país (PAIVA, 2010, p. 9).

E quando se trata dos estudantes negros, há aspectos ainda mais gritantes envolvidos nesta questão, que precisam ser revistos, repensados e superados neste país e as ações afirmativas, certamente podem cumprir um papel muito importante neste processo.

[...] o preconceito e a discriminação de cor são uma causa estrutural e dinâmica da “perpetuação do passado no presente”. Os brancos não vitimizam consciente e deliberadamente os negros e mulatos. Os efeitos normais e indiretos das funções do preconceito e da discriminação de cor é que o fazem, sem tensões raciais e sem inquietação social. Restringindo as oportunidades econômicas, educacionais, sociais e políticas do negro e do mulato, mantendo-os “fora do sistema” ou à margem e na periferia da ordem social competitiva, o preconceito e a discriminação de cor impedem a existência e o surgimento de uma democracia racial no Brasil. [...] Uma situação como esta envolve mais do que desigualdade social e pobreza insidiosa. Pressupõe que os indivíduos afetados não estão incluídos, como grupo racial, na ordem social existente, como se não fossem seres humanos, nem cidadãos normais (FERNANDES, 2007, p. 93-94).

A realidade brasileira gera e mantém as condições de desigualdade social e racial, sem que isso seja um incômodo social, um questionamento que se impõe, o que Florestan Fernandes (2007) chama de [...] “complexa herança do passado” [...], de fato se renova dia-a-dia e está naturalizada no contexto social e econômico do

Brasil. É como se tivéssemos de algum modo, internalizado esta condição como sendo normal.

Em resposta às condições de extrema desigualdade social existentes no Brasil, surgiram os movimentos em favor das ações afirmativas. Ao longo dos anos elas se fizeram presentes em várias áreas, como na política, criando espaço para a participação feminina tanto através do direito de votar, quanto no direito a ser votada. Também no mercado de trabalho já temos no Brasil iniciativas que garantem a participação de mulheres, de pessoas com deficiência, entre outros beneficiários.

No Brasil, a adoção de medidas diferenciadas para alguns grupos existe desde a década de 1930 com a Lei dos Dois Terços, implantada para garantir a participação de trabalhadores brasileiros, nas empresas sediadas no Brasil.[...] Ou seja, o conceito de Ações Afirmativas faz-se presente na legislação brasileira há muitos anos (TEIXEIRA, 2009, p. 33).

Nas universidades públicas brasileiras, as ações afirmativas surgiram com mais vigor e em maior número a partir do ano de 2002, e embora sejam mais conhecidas como 'cotas', apresentam-se em diferentes modalidades de políticas de ações afirmativas nas universidades, quais sejam:

Cotas – são todas aquelas que têm como princípio o estabelecimento de porcentagem ou quantidade fixa no número total de vagas oferecidas, também chamadas de reserva de vagas. Acréscimo de vagas – quando são criadas vagas fora do modelo tradicional de edital. Geralmente são quantidades fixas, mas podem ser feitas porcentagens. Muitas vezes são disputadas em um processo paralelo. Acréscimo de notas, também conhecido como pontuação adicional ou argumento individual de classificação – é quando são acrescidos pontos a mais para o candidato, podendo ser pontos fixos ou porcentagem (MACHADO; SILVA, 2010, p. 29).

Como na ocasião do seu surgimento ainda não havia uma legislação federal que as regulasse, cada universidade, ao implantar as ações afirmativas, as definia a partir de seus próprios critérios.

Em muitos Estados brasileiros, existiram leis estaduais que definiram os modelos de ações afirmativas aplicados em algumas universidades estaduais. É de se ressaltar ainda, sobre a implantação das políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras que,

Os processos de implantação de ação afirmativa de acesso nas universidades públicas federais e estaduais são complexos e dinâmicos e têm sido engendrados por múltiplos atores sociais, pois tanto há agentes internos às universidades, tais como professores, alunos e funcionários, quanto agentes externos, como ativistas de cursos pré-vestibular comunitários ou ONGs, movimento negro ou estudantil, além de parlamentares estaduais e federais (MACHADO; SILVA, 2010,p. 24).

Além dos atores sociais supra citados, que têm lutado pela inserção de diferentes grupos sociais nos espaços de poder, através da educação; na esfera governamental, o Brasil já vem discutindo estas questões relacionadas às ações afirmativas há algumas décadas,

O Seminário: Multiculturalismo e Racismo – O papel da Ação Afirmativa nos estados democráticos contemporâneos, realizado em Brasília no ano de 1996 foi um importante passo [...] neste mesmo ano, foi criado o GTI-Grupo de Trabalho Interministerial – com a função de discutir, elaborar e implementar projetos que valorizem os afro-brasileiros. [...] da criação em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, o Ministério da Educação e Cultura – MEC busca [...]implantar e desenvolver políticas de inclusão educacional.[...] O Programa Nacional de Ações Afirmativas, implantado em maio de 2002, institucionaliza, no âmbito da administração pública federal, estabelecimento de metas percentuais para negros,mulheres, portadores de necessidades especiais e [...] o Programa Diversidade na Universidade, de 2002, que visa ampliar a inclusão sociorracial, promovendo apoio e financiamento da instituições que promovem a inclusão de negros indígenas.[...] Em 2003 cria com status de Ministério, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, o principal objetivo da SEPPIR é propor a discussão sobre as Políticas de Ações Afirmativas direcionadas às minorias raciais e étnicas e promover as implantações de ações dessa natureza (TEIXEIRA, 2009,p. 32).

Considerando o cenário internacional, o Brasil também já assinou tratados internacionais que apontam a necessidade de implantação de diferentes políticas de ação afirmativa, conforme o Observatório de Relações Internacionais (2014), entre eles estão: a Convenção da ONU sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); Convenção Internacional Sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (1979); Protocolo Facultativo à Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (1999); Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999); II Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, (2001).

Desta forma, fica nítida tanto a necessidade de implantação de políticas de ação afirmativa para diferentes grupos quanto a intenção do país em participar deste movimento internacional pela democratização do ensino e inclusão de grupos minoritários ou em situação de desigualdade.

Mais à frente, no capítulo em que trato especificamente das ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, serão apresentados os modelos adotados antes da regulamentação federal, bem como as críticas levantadas sobre as ações afirmativas.

Entre as críticas, ganha ênfase pelas razões já mencionadas, a questão racial, que tem sido um dos elementos que provocam profundas e acaloradas discussões entre os teóricos contrários às ações afirmativas. Embora esta discussão não seja tema central deste estudo, impossível seria falar em ações afirmativas, sem observar ainda que de passagem, este aspecto tão relevante para a compreensão do tema uma vez que,

O sistema educacional no Brasil reproduz com frequência práticas discriminatórias e racializadas racistas. Existe um círculo vicioso que combina pobreza, fracasso escolar e marginalização social. A soma dessas práticas impede o desenvolvimento dos direitos humanos, o exercício pleno da cidadania e a possibilidade de participação social, econômica, cultural e política desse segmento populacional, majoritariamente, excluído. Além disso, é inadiável a construção de um projeto pedagógico baseado nos princípios da diversidade, equidade e justiça social. São necessárias políticas educacionais que promovam o respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, da possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito (BARRETO, 2011, p. 73).

Numerosos autores têm se debruçado sobre esta questão e inúmeras pesquisas já existem sobre as ações afirmativas, a partir de diferentes olhares. Entre elas posso citar: Duarte, Bertúlio e Silva, (2009) que tratam das cotas raciais no ensino superior. Jensen (2010) que discute as políticas de cotas raciais nas universidades brasileiras do ponto de vista da sua legitimidade e eficácia e Costa, Pinhel e Silveira (2012) que estudaram a primeira década das políticas de ação afirmativa no Brasil; Paiva (2010) que trata das ações afirmativas nas universidades; Silva e Silvério (2003) que estudam as ações afirmativas na educação; Siss (2008) e (2010) que trata da diversidade étnico-racial no ensino superior; Duarte, Bertúlio e Silva (2009)

estudaram as questões jurídicas e políticas das cotas no ensino superior; Machado (2004) Trata das reflexões sobre educação e desigualdades sociais, sob o ponto de vista dos estudantes da UERJ; Gonçalves (2009) Trata da diversidade étnicorracial na educação superior brasileira; Heringer (2004) Discute as ações afirmativas como promoção da igualdade racial no Brasil; além é claro, de Mongim (2012) que vem estudando o sistema de reserva de vagas na Ufes e suas repercussões.

Certamente, outras dezenas de autores e autoras poderiam estar aqui elencados porque o assunto tem sido muito estudado, contudo, me ateno a esses exemplos para demonstrar a diversidade de olhares e a fecundidade do tema para pesquisas.

Meu objetivo com este estudo é trazer algumas contribuições para a compreensão deste fenômeno, levantar novas questões a serem pesquisadas futuramente, sem contudo, esgotar o tema, posto que a sua complexidade e amplitude não me permitiriam fazê-lo em apenas uma pesquisa. Desta forma, a tese está assim organizada:

No capítulo dois, apresento os aspectos metodológicos da pesquisa, minuciosamente detalhados, para que o leitor possa acompanhar meus passos durante esta caminhada.

No capítulo três, sobre a Teoria das Representações Sociais, minha teoria de base, busco explicitar de que forma me apropriei deste conceito para analisar os dados obtidos.

No capítulo quatro, passo aos conceitos utilizados, primeiramente, discutindo as políticas de Ações Afirmativas, sua origem, suas definições, objetivos e um breve histórico de sua aplicação no Brasil.

No capítulo cinco, trago as especificidades da pesquisa, os locais onde se encontram os alunos e seu impacto sobre as suas representações.

No capítulo seis, descrevo os dados obtidos bem como a sua análise, como foi proposta na metodologia.

No capítulo sete, apresento as considerações finais e sugestões e seguem então, as referências, os apêndices e anexos conforme constam no sumário.

## 2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

Neste capítulo demonstro quais foram as escolhas metodológicas para a realização da pesquisa, suas características, instrumentos, enfim, todos os passos no sentido de buscar alcançar os objetivos propostos no projeto que lhe deu origem.

Trata-se de um estudo de caso único, com múltiplas unidades de análise, assim definido por duas razões: a primeira, por se tratar de uma mesma universidade com vários cursos, que estão subdivididos em diferentes Centros de Ensino, e também porque,

As evidências obtidas com os estudos de caso múltiplos são consideradas mais convincentes [...] considera-se que as chances de fazer um bom estudo de caso são melhores com casos múltiplos (GIL, 2009,p. 52).

Em se tratando das representações sociais de estudantes da Ufes sobre o sistema de reserva de vagas, e sobre os estudantes cotistas, a escolha da Teoria das Representações Sociais (TRS) como referencial teórico básico, ocorreu em função da existência de um regime de representação social, que está presente na universidade de diversas formas, desde a inscrição no processo seletivo até a formatura – como rito de passagem, fortemente simbólico.

Assim, numa primeira aproximação, podemos dizer que a construção do objeto de pesquisa é um processo pelo qual o fenômeno de representação social é simplificado e tornado compreensível pela teoria, [...] – [visando] tornar a pesquisa possível (SÁ, 1998,p. 23).

O objeto de pesquisa que aqui se apresenta, diz respeito a: 1. A representação do sistema de reserva de vagas (cotas) e sobre os estudantes cotistas pelos estudantes da Ufes<sup>5</sup>. 2. As relações inter e intra grupos dos estudantes e 3. a representação sobre o ‘ser estudante universitário’ no contexto do sentimento de pertença ao grupo de estudantes da Ufes, tanto por parte dos cotistas, como por parte dos não-cotistas.

---

<sup>5</sup> Refere-se tanto aos estudantes cotistas quanto aos não cotistas.

## 2.1 UNIVERSO DA PESQUISA

De acordo com os dados disponibilizados no site oficial da Ufes, a universidade foi criada em 5 de maio de 1954, pelo então governador do Estado, Jones dos Santos Neves como “Universidade do Espírito Santo”, mantida e administrada pelo governo do Estado. Passou a ser Universidade Federal em 30 de janeiro de 1961, fato que se configura como o último ato administrativo do então Presidente da República Juscelino Kubitschek.

Atualmente,

A Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) é uma instituição autárquica vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e que atua com base no princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, com vocação para atuar em todas as áreas do saber (UFES, 2012).

Possui quatro campi universitários – em Goiabeiras e Maruípe, na capital; e nos municípios de Alegre, no sul do Estado; e São Mateus no Norte do ES.

De acordo com os dados do site oficial da Ufes, a universidade conta com cerca de 1.532 professores; 2.200 servidores técnicos; 17 mil alunos de graduação presencial e 3 mil de pós-graduação. Possui 94 cursos de graduação presencial. Na modalidade de ensino à distância possui 26 polos 3 centros regionais no Estado, com mais de 4,2 mil estudantes matriculados, possui ainda 48 mestrados e 19 doutorados.

Atua também nas áreas pesquisa científica e tecnológica. Na extensão universitária, desenvolve projetos e programas com abrangência em todos os municípios capixabas, contemplando cerca de 1,5 mil pessoas/ano.



Também presta serviços ao público acadêmico e à comunidade em diversas áreas, como saúde, esporte e cultura. Conta atualmente com os seguintes Centros de Ensino<sup>6</sup>:

Campus de Goiabeiras:

Centro de Artes – com 5 cursos;

Centro de Ciências Exatas – com 4 cursos

Centro de Ciências Humanas e Naturais – com 10 cursos

Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas – com 8 cursos

Centro de Educação – com 1 curso<sup>7</sup>

Centro de Educação Física e Desportos – 1 curso

Centro Tecnológico – com 7 cursos

Campus de Maruípe:

Centro de Ciências da Saúde – com 8 cursos

Campus de Alegre:

Centro de Ciências Agrárias – com 17 cursos

Campus de São Mateus

Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) – com 14 cursos.

Ainda segundo dados fornecidos pelo site oficial da Instituição, podemos destacar os aspectos relacionados aos seus anseios enquanto instituição de ensino pública e de qualidade:

**Missão da Ufes:** Gerar avanços científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, produzindo e socializando conhecimento para formar cidadãos com capacidade de implementar soluções que promovam o desenvolvimento sustentável.

---

<sup>6</sup> Esta pesquisa foi realizada apenas nos campi localizados em Vitória e com estudantes dos cursos mencionados na amostra.

<sup>7</sup> Na ocasião da realização desta pesquisa o Centro de Educação possuía somente um curso. A partir de julho de 2014 passa a ofertar também a Licenciatura em Educação do Campo.

**Visão da Ufes:** Ser reconhecida como instituição pública multicampi no Espírito Santo, de excelência nacional em ensino, pesquisa e extensão, consolidando a sua atuação de forma integrada com a sociedade e de forma comprometida com o desenvolvimento sustentável.

**Valores da Ufes:**

- Comprometimento e zelo com a Instituição.
- Defesa da Universidade gratuita como bem público.
- Busca permanente da excelência no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão.
- Atuação calcada nos princípios da ética, democracia e transparência.
- Respeito à justiça, à equidade social, à liberdade de pensamento e de expressão.
- Compromisso com o coletivo, a pluralidade, a individualidade e a diversidade étnica e cultural.
- Responsabilidade social e interlocução e parceria com a sociedade.
- Preservação e valorização da vida. (UFES, 2012).

É notória a preocupação da Instituição com a manutenção dos princípios de excelência, gratuidade, ética e democratização da educação nos seus mais distintos aspectos. Tais informações demonstram o nível de comprometimento da Instituição com a sociedade capixaba.

A Ufes é a única Universidade Pública do Espírito Santo e durante várias décadas foi a única IES pública, a atender o Estado, o que nos leva a observar a grandeza e a importância desta Universidade no contexto do Espírito Santo e avaliar a importância que a sociedade capixaba confere aos títulos acadêmicos conferidos a seus estudantes.

O *lócus* da pesquisa foi a Ufes, pela possibilidade de me proporcionar uma aproximação com os sujeitos da pesquisa em seu ambiente natural de estudo, o que me leva a crer que foi um facilitador da observação das práticas presentes ou ausentes nos discursos.

## 2.2 DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

Baseada no tipo de estudo de caso escolhido, a amostragem adotada foi caracterizada pela definição de Gil (2009), como “*propositadamente estratificada*”, uma vez que, entrevistei estudantes cotistas e não cotistas, de cursos considerados ‘de maior *status* social’ e de “menor *status* social”, em diferentes centros de ensino da Ufes.

A definição de quais seriam os cursos estudados, foi obtida considerando a pesquisa de Mongim (2012), sobre a entrada de cotistas nos cursos da Ufes e foram escolhidos alguns dos cursos nos quais a diferenciação cotista X não cotista obteve os maiores e os menores índices, os cursos que escolhi são:

Cursos com maior diferenciação cotista X não cotista:

Direito (Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas/CCJE)

Medicina (Centro de Ciências da Saúde/CCS)

Odontologia (Centro de Ciências da Saúde/CCS)

Cursos com a menor diferenciação cotista X não cotista:

Letras (Centro de Ciências Humanas e Naturais/CCHN)

Pedagogia (Centro de Educação/CE)

Ciências Sociais (Centro de Ciências Humanas e Naturais/CCHN)

Na escolha dos cursos citados, pesou o fato de serem de diferentes Centros de Ensino da Ufes, o que permite um olhar a partir de diferentes pontos de vista.

Em razão de já haver um outro colega doutorando, também pesquisando sobre as cotas raciais na Ufes, ao mesmo tempo que eu, e sobretudo, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, decidimos por ocasião da definição do projeto desta pesquisa, que a mesma não teria um recorte racial específico, inclusive para que não fossem executadas duas pesquisas com o mesmo recorte concomitantemente.

### 2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram convidados a participar, estudantes (cotistas e não cotistas), regularmente matriculados nos cursos supracitados dos campi de Vitória, independente do período que estivessem cursando.

Os estudantes foram contatados pessoalmente e em alguns casos, a partir dos colegas de curso, e a partir daí, busquei aqueles que desejassem participar da pesquisa.

Na ocasião do convite para a participação na pesquisa, os estudantes foram esclarecidos sobre todas as questões éticas do trabalho, como por exemplo, a manutenção do anonimato dos sujeitos, o uso das informações exclusivamente para fins desta pesquisa<sup>8</sup>, dentre outros aspectos.

Cada um dos estudantes convidados, que manifestou o desejo de participar da pesquisa, forneceu seus contatos telefônicos para que fosse localizado. Na sua maioria, marcaram de imediato a data da entrevista e o local onde se realizaria, sempre de acordo com a possibilidade e comodidade do respondente.

Nos cursos de Direito e Medicina, alguns alunos marcaram a entrevista e não quiseram mais falar. Alguns compareceram ao local marcado e apresentaram alguma justificativa para não falar, outros marcaram e simplesmente não compareceram. No curso de odontologia, houve uma pessoa que preferiu dar a entrevista fora do seu local de estudos (CCS), preferindo marcar o encontro para o Campus de Goiabeiras. No curso de Direito os alunos não cotistas de um modo geral não quiseram participar.<sup>9</sup>

Os encontros foram registrados em áudio para facilitar a apreensão dos dados para análise. Sempre com a devida autorização por parte dos estudantes. Para garantir a manutenção de seu anonimato, usei nomes fictícios na apresentação dos dados.

A escolha dos participantes foi feita procurando garantir a participação de indivíduos de diferentes Centros de Ensino, Cursos, períodos acadêmicos, homens e mulheres, iniciantes e veteranos, brancos, pretos e pardos<sup>10</sup>, (porque durante a coleta de

---

<sup>8</sup> O modelo do Termo de Consentimento Esclarecido encontra-se nos apêndices.

<sup>9</sup> O fato de outras pesquisas sobre Cotas terem sido realizadas pouco antes, pode ter contribuído para que os alunos não cotistas se recusassem a participar, contudo este fato não foi claramente elucidado, trata-se apenas de uma hipótese sobre as recusas.

<sup>10</sup> A tabela com a caracterização dos participantes encontra-se no capítulo 5, página 76.

dados não consegui encontrar nenhum estudante indígena nos cursos pesquisados), de diferentes classes sociais, de cursos diurnos (integrais e parciais) e noturnos.

Como o esperado, participaram aqueles que manifestaram interesse, compareceram e assinaram o termo de consentimento, não foi possível garantir um número igual de estudantes de cada um dos estratos mencionados, primeiramente em função do tempo para realizar a pesquisa e também porque muitos dos que foram convidados simplesmente desistiram de participar ou não aceitaram o convite.

## 2.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Como instrumento de coleta de dados foi usada a entrevista. Esta escolha se deu em função do fato de ser um instrumento consagrado para este tipo de pesquisa, conforme afirma Gil (2009), e ainda mais especificamente, em se tratando de representações sociais,

A prática articulada mais comum de pesquisa- quase o “romeu e julieta” das representações sociais – Combina a coleta de dados através de entrevistas individuais com a técnica para o seu tratamento conhecida como análise de conteúdo (SÁ,1998,p. 87).

O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista em profundidade em busca das representações que não aparecem numa conversa superficial, espontânea.

Este instrumento tem sido usado exaustivamente em trabalhos que utilizam a Teoria das Representações Sociais como referencial teórico, como afirma Sá (1998). Outros autores corroboram com esse entendimento ao salientarem,

A possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através da um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas [...] tornam a entrevista um instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais. (TRIVIÑOS,1987,p.110-111).

O número de entrevistas baseou-se no critério de saturação, como segue descrito:

No caso da entrevista em profundidade, o tempo necessário tanto para a coleta quanto para a análise dos dados impede que esse requisito amostral (sic!) seja cumprido [...] visto que a representação manifestada por um certo número de sujeitos e por um número maior seria a mesma. Costuma-se empregar um critério conhecido como de “saturação” para chegar a esse número-limite (não definido previamente no decorrer da pesquisa: quando os temas e/ou argumentos começam a se repetir [...]) pode-se então realizar mais umas poucas entrevistas e parar (SÁ, 1998,p. 92).

Foi realizado um pré-teste da entrevista com um estudante de um curso que não está entre os cursos estudados, com a finalidade de verificar a eficácia do instrumento tanto em relação ao alcance dos objetivos, quanto em relação à clareza e exatidão das perguntas. Como não houve nenhuma dificuldade de compreensão e nenhuma observação negativa por parte do estudante que respondeu a esta entrevista, as perguntas foram mantidas como estavam.

## 2.5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados por meio da análise temática do discurso, conforme propõe, Bardin (1977,p. 153),

No conjunto das técnicas de análise de conteúdo, análise por categorias é de citar em primeiro lugar: cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desdobramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples.

As categorias de análise do conteúdo das representações foram criadas a posteriori, a partir dos dados recolhidos junto aos respondentes da pesquisa, considerando cada um dos seus objetivos.

Na literatura sobre o assunto, observei que em pesquisas que utilizam a Teoria das Representações Sociais, essa mesma conjugação de métodos de coleta e análise de dados tem sido usada em pesquisas nas mais variadas áreas do conhecimento e especialmente na educação, uma vez que

A educação constitui a quarta área temática em que a noção de representação social tem sido privilegiada [...] A rigor, os temas relacionados à educação, em sentido amplo, são quase co-extensivos da própria vida cotidiana, onde é amplamente mobilizado o conhecimento das representações sociais (SÁ,1998,p. 39).

## 2.6 COLETA, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram coletados em dois períodos letivos distintos (2013/2 e 2014/1) devido ao fato de ter havido uma greve no ano de 2013 que alterou profundamente o calendário da graduação e também pela dificuldade de conseguir estudantes em alguns cursos.

A transcrição das entrevistas gerou um volume enorme de informações. Para a organização dos dados, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), criei categorias de análise, que foram delineadas inicialmente a partir dos objetivos da pesquisa e outras surgiram das falas.

Em seguida, as categorias foram refinadas em subcategorias e agrupadas segundo dimensões relevantes que emergiram na análise, o que me permitiu alinhar os discursos, destacar pontos convergentes e divergentes e relacioná-los entre si e com as representações apresentadas pelos estudantes. A análise das categorias foi realizada segundo o modelo proposto por Bardin (1977).

Desta forma, espero ter conseguido adequar as técnicas de pesquisa apropriadas para a execução deste estudo. Mais à frente retomarei algumas questões metodológicas na apresentação e discussão dos dados obtidos.

A partir daqui, prossigo com a discussão a cerca da Teoria das Representações Sociais (TRS).

### 3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS): CONCEITOS E CONTRIBUIÇÕES

A Teoria das Representações Sociais (TRS), que foi utilizada como base analítica deste estudo de doutoramento, foi cunhada por Serge Moscovici, psicólogo francês, que a inaugurou na França, por volta da década de 1960, focalizando inicialmente seus estudos na socialização da Psicanálise, que naquele momento, ganhava popularidade. Sobre o termo o autor relata:

Estou persuadido de que a Psicanálise foi, para uma investigação como essa, um objeto de eleição. Teria sido mais difícil, para começar, estudar a socialização de uma teoria física, por exemplo, sobretudo porque se tratava de inaugurar um domínio de pesquisa. (MOSCOVICI, 1978, p. 30).

Assim surgiu um novo campo de estudos, que vem se desenvolvendo e contribuindo para pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, e na educação, em especial.

A Representação social se apresenta como um conceito extremamente importante [...] pois constitui o dado empírico do qual se parte para uma análise dialética, que permite conhecer concretamente a consciência, a atividade e a identidade de sujeitos situados social e historicamente. A precisão conceitual [...] o seu caráter dinâmico de processo, fornece a segurança necessária de um dado empírico [...], mantém vínculos tanto com as condições sociais [...] como com as condições individuais de existência, permitindo [...] procedimentos de análises que aprofundem o conhecimento de psiquismos singulares, constituídos em suas multideterminações. (LANE, 1995, p. 68).

Segundo Leite, (2002, p.125) “O conceito de representações sociais diz respeito, antes de mais nada a uma forma particular de conhecimento: o conjunto de saberes sociais cotidianos, os saberes do senso comum.” Saberes esses, que são gerados pelos indivíduos em suas relações sociais e também, são passados de geração a geração, a partir das interações que se estabelecem ao longo da vida e, que de uma forma ou de outra, são socializados.

Para o chamado homem moderno a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas consequências. Se os grupos ou os indivíduos a ela recorrem – na condição de que não se trate de uma escolha arbitrária – é certamente para tirar proveito de uma das múltiplas possibilidades que se oferecem a cada um (MOSCOVICI, 1978, p. 44).



Segundo Sá (1998), Jodelet (2001) e Leite (2002), a partir desse conjunto de conhecimentos, os indivíduos se posicionam na vida em sociedade, se organizam, se mobilizam, enfrentam o que está “prescrito”.

Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são o use (sic!) nos tornam comuns [...] a delicadeza de uma representação é, por conseguinte, comparada ao grau de definição e nitidez ótica de uma imagem. É nesse sentido que nos referimos, frequentemente, à representação (imagem) do espaço, da cidade, da mulher, da criança, da ciência, do cientista e assim por diante (MOSCOVICI, 1978, p. 25).

É necessário ressaltar, que os saberes do senso comum, se alteram ao longo da vida e são alterados a partir da participação dos indivíduos em diferentes grupos sociais. Por esta razão é imprescindível estudá-los, sempre levando em consideração o mundo social que os produz, reproduz, atualiza ou modifica. Porque assim como a sociedade, eles também estão sempre em movimento.

Portanto uma representação social é uma “preparação para a ação”, ela não é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento teve lugar. Ela consegue incutir um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias, e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes. Os pontos de vista dos indivíduos e grupos são encarados, em seguida, tanto pelo seu caráter de comunicação quanto pelo seu caráter de expressão. Com efeito, as imagens, as opiniões, são comumente apresentadas, estudadas e pensadas tão-somente na medida em que traduzem a posição e a escala de valores de um indivíduo ou de uma coletividade [...] ao modificarem seu modo de ver, tendem a influenciar-se e a modelar-se reciprocamente. Os preconceitos raciais e sociais, por exemplo, jamais estão manifestamente isolados; eles assentam num fundo de sistemas, de raciocínio de linguagens, no tocante à natureza biológica e social do homem, suas relações com o mundo (MOSCOVICI, 1978, p. 49).

Segundo Jodelet (2001) e Leite (2002) o próprio movimento da sociedade, através da rápida difusão de informações sobre os mais diferentes assuntos, os vastos avanços da ciência moderna, a dinâmica global que nos atinge de forma cada vez mais profunda e muitas vezes abrupta, fazem com que, a todo momento tenhamos que absorver novos conhecimentos, e nos posicionarmos a seu respeito, para continuarmos agindo e nos comportando de uma ou de outra maneira. Essa velocidade das mudanças traz consigo, a necessidade de representarmos aqueles

“objetos socialmente valorizados, socialmente relevantes”, como afirma Jodelet (2001).

Dito de outro modo, é por meio das representações sociais que as pessoas se posicionam frente ao mundo que as cerca, se aproximam ou se afastam daquilo que lhes está proposto, uma vez que:

A representação é aquilo que nos permite explicar o mundo que nos cerca. Ela implica ação, experiência e conhecimento de um objeto ou situação e significados que passamos a atribuir a estes. Conseqüentemente, representação é o sentido pessoal que atribuímos aos significados elaborados socialmente (LANE,1995,p. 34).

As representações não são ideias voláteis sobre todo e qualquer assunto com o qual as pessoas se encontram diariamente, antes,

A representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito [...] Mas a particularidade do estudo das representações sociais é o fato de integrar na análise desses processos a pertença e a participação, sociais ou culturais, do sujeito É o que a distingue de uma perspectiva puramente cognitivista ou clínica (JODELET, 2001, p. 27). (Grifo meu).

É de se ressaltar que no caso específico desta pesquisa, a questão da análise dos processos de pertença, das participações sociais ou culturais dos sujeitos, certamente poderá ser um aspecto bastante enriquecedor para a análise dos dados, em função das características que envolvem o grupo a ser estudado, principalmente levando em consideração: de que forma, e, a partir de que tipos distintos de ação e/ou percepção, um determinado fenômeno, vivido ou presenciado, é representado por um grupo ou por alguns de seus membros. Isso porque, o fato de pertencer ao grupo ‘A’ ou ‘B’, não significa que os indivíduos em questão irão representar da mesma forma um mesmo fenômeno.

Conforme Jodelet (2001), Leite (2002) e Moscovici (1978), a mesma representação é social, porque se constrói num contexto social que incide sobre ela e contribui para a sua produção/reprodução, mas também é individual, no sentido em que pessoas de uma mesma classe social, vivendo num mesmo contexto, participantes dos mesmos grupos, podem representar de forma diferente um determinado fenômeno.

Leite (2002) afirma que, a representação social representa também os sujeitos, manifestando o que são, como se expressam, “seu ser social”. Ao mesmo tempo, que as condições sociais que afetam o perfil das representações terão sido modificadas por estas. Nesse sentido,

Uma representação social não representa apenas um objeto socialmente importante, não se refere de modo exclusivo a aspectos da realidade que têm relevância para a vida dos sujeitos que produzem essa representação. Além disso, ela representa também esses sujeitos, manifestando aquilo que eles são, exprimindo seu ser social (LEITE, 2002,p. 135).

Pode-se afirmar então que as representações sociais são como que uma via de mão dupla, tanto dizem do sujeito quanto da sociedade na qual está inserido, da mesma forma que ele interfere na representação a partir de seu capital nocional; também a sociedade o altera a partir de suas interações sociais, do que vive e do significado que atribui às suas experiências pessoais e coletivas.

[...] entretanto , neste nível, a ancoragem desempenha um papel decisivo, essencialmente no que se refere à realização de sua inscrição nun sistema de acolhimento nocional, um já pensado. Por um trabalho da memória, o pensamento constituinte apóia-se sobre o pensamento constituído para enquadrar a novidade a esquemas antigos, ao já conhecido. (JODELET, 2001, p. 39)

Quanto a necessidade narrada por Moscovici (1978) de tornar o estranho, o novo, em algo familiar, Leite (2002) afirma que isso se dá exatamente pelo fato de que estamos constantemente expostos ao que nos é estranho e novo, e, para lidarmos com isso, é necessário nos aproximarmos dele, torná-lo algo familiar para nós, criando então um tipo de acolhimento.

Nesse contexto, entende-se que é pelo fato de nos apropriarmos do novo e encaixá-lo nos paradigmas já existentes, que podemos tanto nos aproximar dele, quanto passar a usá-lo para fins de nos posicionarmos a seu respeito, assim como, interagir adequadamente com o que esse “novo” exige de nós. Eis o “porque” são produzidas as representações sociais.

Sempre necessitamos saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca. É necessário ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física e intelectualmente, identificar e resolver problemas que ele põe. Eis porquê construímos representações [...] não somos isolados num vazio social: compartilhamos o mundo com outros, neles nos apoiamos – às vezes

convergingindo; outras, divergingindo - para o compreender, o gerenciar ou o afrontar. Por isso as representações são sociais e são tão importantes na vida cotidiana (JODELET, 2001, p. 1).

Outra questão igualmente importante a respeito da Teoria das Representações Sociais (TRS) é que ela não apenas se preocupa “com o conteúdo” das representações, mas busca “explicar as maneiras pelas quais se constitui aquele saber” (SPINK, 1995, p. 91)

As representações sociais se formam por meio de processos, um deles, já mencionado é o “acolhimento” ou seja, é quando se traz para perto aquilo que é “novo”, “estranho”. Como afirmam, Guarechi; Jovchelovitch (2003) não é possível realizar uma construção simbólica fora de uma ‘rede de significados’ pré-existentes, pois é nela e sobre ela que os sujeitos ‘re-criam’ o que já está lá.

Em muitos episódios da história, “o novo” foi absorvido a partir do conhecimento que já se tinha a respeito de algo que se aproximasse minimamente daquilo que se acabara de “chegar”. Foi assim com a Psicanálise na época de Moscovici, foi assim com a AIDS, conforme narra Jodelet (2001), e tem sido com outros tantos fenômenos globais ou locais.

Este processo de “acolhimento” ou “familiarização”, se dá por meio de dois outros processos: a objetivação e a ancoragem que fazem parte do processo de formação das representações, conforme afirma Jodelet (2001).

Assim, pode-se salientar que,

A objetivação como se sabe faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material [...] tenta-se acoplar a palavra à coisa [...] objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as (e adotando assim certa distância a seu respeito). É também transplantar para o nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo. (MOSCOVICI, 1978, p. 111).

A ancoragem, por sua vez é aquela que permite que novas informações se entranhem no conjunto dos saberes já estabelecidos, como afirma Leite (2002). Ou seja, o ‘novo’ é enxertado no conjunto de conhecimentos prévios, é adotado, passa a fazer parte deste conjunto.

Assim, se diz que esses dois processos se complementam, como os dois lados de uma mesma moeda. Em cada um deles estão inscritas características do sujeito que deles se utiliza para criar uma representação e do objeto representado, criando-se então uma via de mão dupla, como aponta Leite (2002).

Sendo assim, quer seja na significação que se dá a um objeto, quer seja nos objetos utilizados para materializar conceitos, há como que, as “impressões digitais” daquele que os utiliza. Ou seja, há um pouco do humano, do individual, naquilo que também é construído num dado contexto social.

Isso significa que tanto os objetos que os sujeitos utilizam para materializar abstrações” ( o que ocorre com a objetivação) quanto as categorias de pensamento às quais assimilam novos objetos de representação (processo que caracteriza a ancoragem) trazem a marca desses sujeitos: uns e outras são “escolhidos” dentro do “arsenal” de que eles dispõem para tanto, em função de sua posição social, das relações sociais em que estão inseridos, da forma como encaram o mundo, etc [...] (LEITE, 2002,p. 134).

Outro nível da formação das representações sociais que nos interessa aqui,

[...] é o que trata das dimensões da representação relacionadas à edificação da conduta: opinião, atitude e estereótipo, sobre os quais intervêm os sistemas de comunicação midiáticos [...] a difusão é relacionada com a formação das opiniões; a propagação com a formação das atitudes e a propaganda como a dos estereótipos. (JODELET, 2001,p. 30).

Ou seja, me interessa saber de que forma as informações sobre o sistema de reserva de vagas tem contribuído para a formação desta representação entre os estudantes da Ufes, considerando que mesmo entre eles, o nível de informação, a qualidade e a forma da informação podem variar fortemente.

Sendo assim, quando trato das representações sociais, deste ponto de partida, estou tratando tanto dos aspectos atuais, relacionados às questões políticas, científicas, bem como estou também tratando do lado humano, individual que os afeta tanto quanto é afetado por eles.

Insisto na especificidade dessas representações porque não gostaria de vê-las reduzidas, como no passado, a simples simulacros ou resíduos intelectuais sem relação alguma com o comportamento humano criador. Pelo contrário, elas possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta. Assim, uma representação social é,

alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado [...] Representar não consiste somente em selecionar, completar um ser objetivamente determinado com um suplemento de alma subjetiva. É, de fato, ir mais além, edificar uma doutrina que facilite a tarefa de decifrar, predizer ou antecipar seus atos [...] formar uma representação [...]. Em primeiro lugar, vinculando-os a um sistema de valores, de noções e práticas que confere aos indivíduos as formas de se orientarem no meio social e material, e de o dominarem. Em segundo lugar, propondo-os aos membros de uma comunidade a título de veículo para suas trocas e de código para denominar e classificar de maneira clara, as partes de seu mundo, de sua história individual ou coletiva (MOSCOVICI, 1978, p. 27).

Como nesta pesquisa, inúmeras outras, também na área da Educação, têm lançado mão da TRS para buscar respostas às suas inquietações e objetivos, entre elas posso citar: Alves-Mazzoti (1994) que estudou o uso da teoria das representações sociais nas pesquisas em Educação, em especial em relação a educadores de estudantes de classes sociais menos favorecidos. Barbosa e Galvão (2012) estudaram as representações sociais dos alunos concluintes do ensino médio sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e multimídia interativa. Para analisar as possíveis relações existentes entre as suas representações sociais e o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar, Gilly (2001) estudou os mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados, entre outros aspectos. Lima e Bezerra (2012) estudaram as representações sociais do 'bom aluno' formadas por professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Marques (2003) estudou como o projeto político-pedagógico é entendido, sua relação com a construção da autonomia da escola, além do seu papel na instituição de relações democráticas no cotidiano escolar. Ribeiro e Jutras (2006) trataram da compreensão do conteúdo e da estrutura das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre afetividade; Villas Bôas (2010) estudou a historicidade das representações sociais como aspecto fundamental para a compreensão de seus processos de formação e de estabilização de conteúdos.

Muitas outras pesquisas usando a TRS têm sido desenvolvidas com sucesso na área da educação, para o leitor que deseje se aprofundar neste estudo, ao final apresento uma pequena bibliografia sobre o tema.

Passo agora ao capítulo 4, no qual me detenho nas políticas de ações afirmativas, seus conceitos e contribuições, seu histórico no mundo e no Brasil em especial nas universidades públicas.

#### 4 AÇÕES AFIRMATIVAS: ORIGEM TEÓRICA E CONCEITOS

“A ação afirmativa reconstrói o tecido social introduzindo propostas novas à convivência política, nas quais se descobrem novos caminhos para se igualar, na verdade do direito e não apenas na palavra da lei, o que o preconceito de ontem desigualou sem causa humana digna.” Carmem Lúcia Antunes<sup>11</sup>.

Ao me aproximar das teorias que balizam as ações afirmativas, me deparo com um território coberto por controvérsias e disputas que variam bastante, tanto no sentido quanto na finalidade.

Conforme as experiências com o princípio da igualdade perante a lei, definido nos moldes da escola liberal oitocentista, demonstraram que a igualdade formal proposta, não passava de mera ficção, como afirma Gomes (2001) isso porque, por si só, ela não é suficiente para equalizar as oportunidades entre as pessoas que se encontram em condições de evidente desigualdade social; surge a discussão sobre a necessidade de se garantir a igualdade de condições, ou igualdade substancial.

O modelo liberal garante somente a vedação da desigualdade, o que não chega a impedir que ela continue a se perpetuar, portanto, não garante a igualdade de fato entre as pessoas.

Começa assim, a esboçar-se o conceito de igualdade material ou substancial que, longe de se apegar ao formalismo e à abstração da concepção igualitária do pensamento liberal oitocentista, recomenda, inversamente que se levem na devida conta as desigualdades concretas, existentes na sociedade, devendo as situações desiguais ser tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade. Produto do Estado Social de Direito, a igualdade substancial ou material propugna redobrada atenção por parte dos aplicadores da norma jurídica à variedade das situações individuais, de modo a impedir que o dogma liberal da igualdade formal impeça ou dificulte a proteção e a defesa dos interesses das pessoas socialmente fragilizadas e desfavorecidas [...] o direito passou a conferir “droit de cité” à ideia de “igualdade de oportunidades”, noção justificadora de diversos experimentos constitucionais pautados na necessidade de se extinguir ou de pelo menos mitigar o peso das desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente, de promover a justiça social (GOMES,2001,p. 4).

---

<sup>11</sup>Carmem Lúcia Antunes atualmente é Ministra do Supremo Tribunal Federal.



Desta forma, compreendo que a base jurídica que sustenta atualmente as políticas de ação afirmativa, vêm sendo discutida e estabelecida desde muito tempo, suas conclusões, não se baseiam em experimentos daqui ou dali, mas em séculos de utilização do modelo anterior, baseado exclusivamente na igualdade formal, que, embora hoje não sirva mais aos interesses do Estado Democrático de Direito, houve época, em que representou grandes mudanças que foram também muito importantes para que chegássemos até aqui, considerando a história social e política do Ocidente.

Neste contexto histórico, social e político, surgem

Essas políticas sociais, que nada mais são do que tentativas de concretização da igualdade substancial ou material, dá-se a denominação de “ações afirmativas” ou, na terminologia do direito europeu, de “discriminação positiva” (GOMES, 2001,p. 5).

Existem dezenas, talvez centenas de definições que também podem muito bem esclarecer as características e condições apresentadas pelas ações afirmativas. Fugindo da enfadonha tarefa de listá-las uma a uma, decidi escolher um caminho próprio para esclarecer os princípios nos quais me baseei.

A definição que elegi para usar neste estudo apresenta alguns argumentos que considero bastante relevantes, por suas especificidades:

Conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e emprego (GOMES, 2005,p. 9-10).

Na definição fornecida pelo eminente jurista citado, observo alguns aspectos fundantes das ações afirmativas: a) o combate à discriminação de qualquer natureza; b) a tentativa de corrigir ou mitigar os efeitos da discriminação ocorrida no passado e finalmente; c) a busca pela efetiva igualdade material e substantiva, que transcende a igualdade meramente formal.

Igualdade material, corresponde ao ideal de justiça como reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios de gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia, e demais critérios (PIOVESAN, 2005,p. 47).

Nesta definição, pode-se encontrar indicadores relevantes que facilitam a compreensão tanto da natureza das ações afirmativas quanto dos fatores impulsionadores de sua implementação, conforme poderá ser visto mais à frente.

Embora se tenha todo o arcabouço teórico capaz de proporcionar claro entendimento sobre a necessidade de implementação destas políticas de ações afirmativas, observa-se que,

Em nenhum Estado Democrático, até a década de 60, e em quase nenhum até esta última década do século XX se cuidou de promover a igualação e vencerem-se os preconceitos por comportamentos estatais e particulares obrigatórios pelos quais se superasse todas as formas de desigualação injusta. Os negros, os pobres, os marginalizados pela raça, pelo sexo, por opção religiosa, por condições econômicas inferiores, por deficiências físicas ou psíquicas, por idade, etc. continuam em estado de desalento jurídico em grande parte do mundo. Inobstante a garantia constitucional da dignidade humana igual para todos, da liberdade igual para todos, não são poucos os homens e mulheres que continuam sem ter acesso às iguais oportunidades mínimas de trabalho, de participação política, de cidadania criativa e comprometida, deixados que são à margem da convivência social, da experiência democrática na sociedade política. Do salário à internet, o mundo ocidental continua sendo o espaço do homem médio branco. Das prisões às favelas, o mundo ocidental continua marginalizando os que são fisicamente desiguais do modelo letrado chamado civilizado ou civilizatório pelos que assim os criaram. Sem oportunidades sociais, econômicas iguais, a competição – pedra de toque da sociedade industrial (ROCHA,1996).

Esta fala nos apresenta a dura realidade em que vivem as populações que são alvo das desigualdades sociais e ainda mais, demonstra o nível de dificuldade na sua implementação, posto que, ao mitigar ou suprimir as desigualdades, os espaços de poder, antes garantidos a alguns, passarão necessariamente a ser almeçados por todos, e isso, obviamente não interessa aos que se beneficiam das desigualdades por uma infinidade de razões.

A implementação do direito à igualdade é tarefa fundamental em qualquer projeto democrático, já que em última análise a democracia significa a igualdade, seja no exercício dos direitos civis, políticos, econômicos, ou mesmo nos sociais e culturais. A busca democrática requer fundamentalmente o exercício, em condições semelhantes, dos direitos humanos elementares. Se a democracia se confunde com a igualdade, a implementação do direito à equidade, por sua vez, impõe tanto 1. O desafio de eliminar toda e qualquer forma de discriminação, como, 2. O desafio de

promover o nivelamento dos direitos entre os semelhantes (PIOVESAN, 2005,p. 25).

Sendo assim, enquanto não alcançarmos os objetivos almejados pela democracia que nos é tão cara, não poderemos descansar desta luta, posto que ainda encontra-se incompleta, inacabada em alguns dos seus mais valiosos pilares de sustentação.

#### 4.1 SOBRE AS PRIMEIRAS INICIATIVAS CONHECIDAS

Quanto à origem geográfica das ações afirmativas ou discriminações positivas, se percebe a primeira das controvérsias sobre o tema. Alguns autores como Sowel (2004) e Carvalho (2006) entre outros, afirmam que seu surgimento se deu Índia, ainda, na primeira metade do século XX, mais especificamente entre os anos de 1920 e 1948.

Não obstante, grande parte dos autores, como afirma Jensen (2010), consideram que as ações afirmativas surgiram inicialmente nos Estados Unidos da América, por volta dos anos de 1960 e que elas se popularizaram, em virtude de terem sido geradas a partir dos distúrbios sociais, causados pelas leis segregacionistas e pela consequente mobilização do movimento negro, em busca da garantia dos direitos civis. Alguns dos autores que adotam esta posição são: Gomes (2005), Paiva (2004) e Haddon (2004), entre outros, salientando que,

Nos Estados Unidos, essas políticas foram pensadas na esteira de grande pressão do Movimento dos Direitos Civis. Havia um movimento social [...] que passou necessariamente pelo reconhecimento da legitimidade da luta dos negros por uma sociedade com maior diversidade étnica e cultural (PAIVA, 2004,p. 17).

Independente do local e da ocasião de seu surgimento, em todos os países nos quais as ações afirmativas têm sido utilizadas, em geral, possuem objetivos comuns. É necessário ressaltar ainda, que não apenas esses dois países vêm desenvolvendo diferentes modalidades de ações afirmativas, mas, ao redor do mundo, muitos outros países, pelas mais distintas razões também já as iniciaram.

Experiências semelhantes ocorreram em vários países da Europa Ocidental, na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outros. Na Europa, as primeiras orientações nessa direção foram elaboradas em 1976, utilizando-se freqüentemente a

expressão “ação ou discriminação positiva. Em 1982, a “discriminação positiva” foi inserida no primeiro Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades” da Comunidade Econômica Européia (Centro Feminista de Estudos e Assessoria, 1995, Estudos Feministas, 1996). Nesses diferentes contextos, a ação afirmativa assumiu formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais, e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política. Além desses aspectos, a ação afirmativa também envolveu práticas que assumiram desenhos diferentes. O mais conhecido é o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível. Existem ainda as taxas e metas, que seriam basicamente um parâmetro estabelecido para a mensuração de progressos obtidos em relação aos objetivos propostos, e os cronogramas, como etapas a serem observadas em um planejamento a médio prazo (MOEHLECKE, 2002).

Pelo que posso observar tais políticas são hoje um caminho a ser trilhado, independente de que parte do planeta se comece a caminhar. Pelas disparidades cada dia maiores, pelo aprofundamento da crise social causada pelas desigualdades sociais espalhadas mundo a fora, as ações afirmativas se tornaram uma necessidade e uma possibilidade de melhorias nos quadros que presenciamos atualmente.

#### 4.2 O ALCANCE DA IGUALDADE MATERIAL

No que tange o alcance da igualdade material, será necessário primeiro caracterizar o que chamamos de igualdade.

A regra da igualdade não consiste senão em quinhoeir desigualmente os desiguais, na medida que se desigualem. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei de igualdade. Tratar desigualmente os iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualmente aparente, e não, igualmente real (GOMES, 2001, p. 55).

No Brasil, a igualdade enquanto princípio Constitucional, segundo Moehlecke (2002) e Atchabahian (2006), já se encontra presente na Constituição desde o período do Império.

As constituições brasileiras, desde o tempo do Império, estabeleceram o princípio da igualdade como igualdade perante a lei [...] a lei e sua aplicação

tratam a todos por igual, sem privilegiar qualquer grupo ou indivíduo (ATCHABAHIAN, 2006,p. 61).

Não obstante, o que percebe-se a partir de Gomes (2005) é que embora o conceito já estivesse presente na Constituição desde os remotos tempos do Brasil Imperial, este fato não foi suficiente, nem para impedir que a desigualdade grassasse sobre o nosso país, nem para garantir que o contrário se impusesse, pelo simples fato de constar do texto Constitucional.

Muito pelo contrário: se na Constituição Imperial outorgada de 1824, no seu artigo 179, §32º, a instrução primária aparece como gratuita a todos os cidadãos e se, pelo artigo 10º, §2º do Ato Adicional de 1834 a garantia dessa educação torna-se dever das províncias, três anos mais tarde o Presidente da Província do Rio de Janeiro, que abrigava a capital do império, ao legislar sobre o acesso às escolas públicas desta província sanciona a Lei, de 4 de janeiro de 1837, que no seu artigo 3º, rezava que::

Art.3º. São proibidos de frequentar as escolas públicas:

1º. Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas;

2º Os escravos, os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos (SISS, 2012,p.15).

Como reação a esta proibição, mais tarde, organizações formadas por negros, criaram escolas para dar acesso aos filhos e filhas dos ex-escravizados à educação, uma das tentativas mais exitosas, ocorreu na década de 1930, quando a Frente Negra Brasileira, criou suas próprias escolas para jovens e adultos negros e negras, que ensinavam a ler, escrever, contar, e também preparavam para o trabalho, tanto homens como mulheres, conforme afirma Andrews (1991).

Contudo, contra os ex-escravizados após serem libertos, muitas outras aberrações foram consentidas como absolutamente legais e normais.

Ainda que não houvesse uma terceira categoria de indivíduos, segundo a Constituição de 1824, ou seja, ou as pessoas estavam inclusas na categoria de cidadãos livres ou de escravos, os poderes públicos da época identificavam os ex-escravos não como cidadãos livres, mas como **liberto**. Esta categoria, portanto, ao identificar um ex-escravo, identificava um indivíduo negro. Sua condição livre tem um reconhecimento social não de cidadão livre posto que o adjetivo rotulava agora não a sua condição civil, mas a raça a que pertencia. Essa realidade de (liberto) também permitia a vigilância institucional sobre todos os pertencentes àquele grupo racial [...] As posturas Municipais então, regravam os espaços, o lazer e o trabalho

para toda a sociedade [...] referindo-se aos indivíduos africanos, escravos ou livres, e a seus descendentes, para restringir a ocupação dos espaços, de trabalho ou de lazer, o que estabelecia o reconhecimento social do pertencimento à raça negra e não a este ou aquele sujeito social (cidadão ou escravo). Ao mesmo tempo, até para que o processo fosse completo, as mesmas normas determinavam ao branco qual o limite de permissão ou concessão poderia este permitir aos negros. Trancrevo alguns exemplos:

É proibido ao negociante de molhados consentir em seus negócios pretos e cativos sem que estejam comprando. O negociante sofrerá multa.

Art. 46. São proibidas na cidade os bailes de pretos (de qualquer natureza, salvo com licença da autoridade).

Postura Municipal da Cidade de São Paulo, 1875, art. 155: Todos os que tiverem casas de negócios não poderão ter nelas cativos como caixeiros ou administradores, sob pena de 10% de multa. (BERTÚLIO, 2009, p. 36-37).

Neste trecho pode-se perceber que o nascimento das desigualdades sociais entre brancos e negros no Brasil não passa apenas pelo longo período de escravização, a abolição da escravatura, deu aos negros uma nova posição de subalternidade.

E eu diria ainda mais, uma subalternidade absolutamente desamparada, posto que, além de terem suas vidas atreladas agora a uma nova condição racial, seu espaço de trabalho e lazer ser circunscrito através das normas públicas, até mesmo as suas relações sociais com os brancos serem de certa forma impostas, a partir de critérios previamente definidos pelos detentores do poder.

Mais de 300 anos de escravismo resultaram na concentração dos brasileiros não-brancos nas áreas mais atrasadas do país, e sua restrição a um status subordinado. Em comparação a outras classes baixas agrárias, faltou aos escravos emancipados a fantasia de um passado ou mundo tradicional em que os homens fossem tratados com justiça. Após a abolição final, o racismo, a discriminação, e a segregação geográfica dos grupos raciais bloquearam os principais canais de mobilidade social ascendente, de maneira a perpetuar graves desigualdades raciais e a concentração de negros e mulatos no extremo inferior da hierarquia social (HASENBALG, 1979, p. 223).

Como consequência tardia dessas desigualdades acumuladas ao longo dos séculos no Brasil, as populações frontalmente atingidas se mantiveram durante muito tempo sem condições de reagir e mudar a realidade.

[...] a privação absoluta e a completa pobreza raramente levaram a uma ação política organizada. A posição da maioria dos não-brancos ao sistema de estratificação tem sido tal que a quantidade de recursos que o grupo

dispunha para mobilizar parte deles numa ação coletiva foi muito limitada. Outrossim, os custos previstos de tal mobilização podem ter parecido ser suficientemente altos para impedir esse curso de ação (HASENBALG, 1979, p. 224-225).

Tais fatos comprovam que proibir a discriminação não garante a igualdade, bem como [...] a vedação da desigualdade ou da invalidade do comportamento motivado por preconceito manifesto, comprovado ou comprovável *não pode ser considerado o mesmo que garantir a igualdade jurídica* (GOMES, 2005, p. 28).

Se a proibição legal, não é suficiente para garantir que a igualdade entre os cidadãos existirá de fato, nota-se então, outro aspecto de extrema relevância no que tange aos objetivos das ações afirmativas,

[...] que se opere uma transformação no comportamento e na mentalidade coletiva, [...]. Assim, além do ideal de concretização da igualdade de oportunidades, figuraria entre os objetivos almejados [...] o de induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação à outra, do homem em relação à mulher [...] de um lado essas políticas simbolizariam o reconhecimento oficial da persistência e da perenidade das práticas discriminatórias e da necessidade de sua eliminação [...] têm como objetivo não apenas coibir a discriminação do presente, mas sobretudo eliminar os 'efeitos persistentes' [...] da discriminação do passado que tendem a se perpetuar (GOMES, 2005, p. 29-30).

Isso porque não se pode imaginar igualdade de direitos, entre seres humanos expostos à desigualdade de oportunidades. Condições muitas vezes, degradantes às quais está exposta, há séculos, uma parcela considerável da população.

No Brasil, aos libertos não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos. [...] Dezenas de anos após a abolição, os descendentes de escravos ainda viviam nas fazendas, uma vida pouco melhor do que a de seus antepassados escravos. [...] As conseqüências disso foram duradouras para a população negra. Até hoje essa população ocupa posição inferior em todos os indicadores de qualidade de vida. [...] A libertação dos escravos não trouxe consigo a igualdade efetiva. Essa igualdade era afirmada nas leis mas negada na prática (CARVALHO, 2006, p. 52-53).

Não se trata, portanto de discutir apenas a igualdade “nos termos da lei” ou o que diz a legislação a respeito da igualdade, trata-se de buscar garantir que a igualdade se aprofunde e se enraíze na sociedade, de tal forma que rompa definitivamente com a história de desigualdades que vem se desenrolando neste país.

Cuida-se nos dias atuais de se consolidar a noção de igualdade material e substancial [...] uma noção “dinâmica”, “militante” de igualdade, na qual necessariamente são devidamente pesadas e avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade, de sorte que as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade (GOMES, 2005,p. 4).

Segundo Gomes (2005) e Atchabahian (2006), ações afirmativas são primeiramente, aquelas que buscam garantir a igualdade material, ou seja, aquela palpável, observável física e concretamente na vida das pessoas. Independente da sua origem ou daquilo que até então, era possível esperar para elas.

Para além do combate à discriminação e, portanto, à instituição das bases para o alcance da igualdade posso ainda citar como objetivo das ações afirmativas,

O engendramento de transformações culturais e sociais [...] trata-se em suma de um mecanismo sócio-jurídico destinado a viabilizar primordialmente a harmonia e a paz social [...] e robustecer o desenvolvimento econômico do país (GOMES, 2005,p. 6).

Parafraseando Gomes (2005), as ações afirmativas, têm uma eficácia bastante abrangente, tanto nas iniciativas do presente, com vistas a corrigir distorções do passado, quanto para prevenir, coibir e mesmo modificar as ações futuras, eliminando com o passar do tempo a condição de desigualdade tão naturalizada.

O Brasil foi um dos últimos países do mundo a abolir a escravidão, e ao aboli-la, o fez de forma cínica e cruel. Não garantiu o direito à terra e à propriedade, direitos cedidos aos imigrantes europeus, em forma de ações afirmativas para brancos, muito bem aceitas pelos brasileiros daquele tempo [...]. É justamente porque a discriminação se dá pela cor que a mobilidade social deve levar em conta a etnia. Há que se considerar que a pobreza atinge principalmente os negros. Exatamente porque são as principais vítimas da discriminação. Por fim, há que se enfrentar as condições educacionais dessa população, visto que não é a falta de capacidade intelectual que mina as chances do negro na sociedade, mas a falta de oportunidade de acesso ao conhecimento. Os jovens pobres das periferias [...] Querem ações afirmativas. Querem ferramentas para construir sua própria história. Querem o pagamento de uma dívida que vem sendo arrolada há 505 anos (SANTOS FREI, 2004,p. 16).

Observa-se, assim, que as políticas públicas de ação afirmativa são multidimensionais, ou seja, se deslocam por diversos caminhos sociais, econômicos, políticos e culturais, tanto no sentido de reconhecer a existência em si da discriminação e das conseqüentes desigualdades - seja em que nível for, quanto no



sentido de combatê-las e proporcionar condições para a sua extinção e para possibilitar as mudanças sociais necessárias, a fim de que uma nova realidade se evidencie, afinal,

Não se pode pegar um homem que ficou acorrentado por anos, libertá-lo das cadeias, conduzi-lo, logo em seguida, à linha de largada de uma corrida, dizer você é livre para competir com os outros, e assim pensar que age com justiça. [Discurso proferido pelo Presidente Lyndon Johnson aos formandos de Howard University, em 1965] (FERES JUNIOR, 2006,p. 30).

Quer seja pensando em mitigar ou reparar as desigualdades do passado, quer seja no sentido de promover um presente e um futuro livres das desigualdades e de suas nefastas consequências para a sociedade como um todo, as ações afirmativas, sem dúvida podem ser uma boa escolha para alcançarmos novas condições de equidade entre as pessoas, maiores e melhores possibilidades de ascensão social pelo mérito, não mais aquele “mérito” herdado, garantido pela desigualdade, mas o mérito conquistado, por meio de iguais condições de aquisição do saber, do poder, do respeito e da respeitabilidade.

#### 4.3 AÇÕES AFIRMATIVAS NO CASO BRASILEIRO

A busca por políticas públicas de ação afirmativas no Brasil não são muito recentes, embora algumas tentativas tenham sido frustradas ao longo da história. A primeira vitória neste sentido veio das lutas do movimento negro brasileiro, lideradas pela Frente Negra Brasileira, na década de 1930 do século XX, em favor primeiramente do direito ao emprego de homens ‘de cor’ na Guarda Civil<sup>12</sup>, conforme afirmam Andrews (1991) e Domingues (2008).

Mais à frente, segundo narra Moeleckle (2002), em 1968, os técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho manifestaram-se favoravelmente à criação de cotas para garantir a empregabilidade de pessoas de cor, sugerindo entre 10 a 20% das vagas, de acordo com o ramo de atividade e a demanda. Tal proposta

---

<sup>12</sup> Getúlio Vargas, então Presidente do Brasil, teria sido sensibilizado pelos militantes da Frente Negra Brasileira sobre o fato de haver um impedimento da entrada de homens ‘de cor’ na Guarda Civil, e ordenou que esse impedimento fosse eliminado, abrindo assim a possibilidade de trabalho para esses homens.

não chega a virar lei e é abandonada. Na década de 1980 o então Deputado Federal Abdias do Nascimento, também ativista do Movimento Negro no Brasil,

[...] em seu projeto de Lei n. 1.332, de 1983, propõe uma “ação compensatória”, que estabelecerá mecanismos de compensação para o afro-brasileiro após séculos de discriminação. Entre as ações figuram: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. O projeto não é aprovado pelo Congresso Nacional, mas as reivindicações continuam. O momento é de reorganização e mobilização do movimento negro, que procura denunciar o “mito” da democracia racial e pressionar o Poder Público para que responda aos problemas raciais existentes no país (MOEHLECKE, 2002).

Apesar da derrota da proposta, as lutas sociais continuam a plenos pulmões e o próprio Movimento Negro se reorganiza para continuar sua luta. Nos anos seguintes surgem as primeiras vitórias:

Em 1984, o governo brasileiro, por decreto, considera a Serra da Barriga, local do antigo Quilombo dos Palmares, patrimônio histórico do país; em 1988, motivado pelas manifestações por ocasião do Centenário da Abolição, cria a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, a qual teria a função de servir de apoio à ascensão social da população negra. No mesmo ano é promulgada a nova Constituição, que traz em seu texto novidades como a proteção ao mercado de trabalho da mulher, como parte dos direitos sociais, e a reserva percentual de cargos e empregos públicos para deficientes [...] o artigo 7º, estabelece como direito dos trabalhadores, a proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei [...] estabelece que a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão (MOEHLECKE, 2002.).

Muitas outras iniciativas foram propostas durante os anos que se seguiram, contudo, até que chegassem ao ensino superior, muitos anos foram necessários e muitas lutas por parte de partidos políticos, movimento negro e sociedade civil.

No Brasil, posso afirmar que a adoção de ações afirmativas vem sendo uma tarefa árdua, transpassada por muitas lutas, e que ainda não chegamos a todos os grupos que necessitam ser alcançados, contudo a cada modalidade implementada, a cada resultado positivo que se constitui, mais perto ficamos de uma maior visibilidade dos aspectos positivos dessas ações.

No caso brasileiro, as desigualdades sociais estão estampadas praticamente em todas as esquinas, de todas as cidades grandes ou pequenas. Vêm de longe e têm múltiplas causas como tenho mencionado neste texto.

A desigualdade entre brancos e negros é hoje reconhecida como uma das mais perversas dimensões do tecido social no Brasil. A extensa e periódica divulgação de indicadores socioeconômicos, sob responsabilidade de organismos de estatística e de pesquisa como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), ou o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM), mostra que grandes diferenças raciais marcam praticamente todos os campos da vida social brasileira. Seja no que diz respeito à educação, saúde, renda, acesso a empregos estáveis, violência ou expectativa de vida, os negros se encontram submetidos às piores condições. Em algumas dessas dimensões, as variações observadas ao longo do tempo no sentido de uma redução das desigualdades mostraram-se modestas em alcance e lentas em sua trajetória. Em outras, as desigualdades não apenas continuam estáveis como até vêm se ampliando em alguns casos (JACCOUD, 2008,p. 135).

Certamente, a tentativa de explicar as possíveis razões de tamanha desigualdade não conseguirão dar conta de dois aspectos importantes, o primeiro é abranger todos os intrincados caminhos que conjuntamente formaram a atual realidade; o segundo aspecto e mais relevante neste caso é o fato de que buscar explicações para a desigualdade não poderá por si só, eliminá-la ou minimamente mitigar suas consequências na vida social brasileira.

De tal modo que aqui, não me atenho a busca de ‘culpas’ ou ‘culpados’, creio que o caminho que precisamos encontrar é exatamente o que nos leve a reconhecer que a desigualdade existe e que entre as causas de sua existência estão sim as questões raciais e não apenas elas, e então, buscar a sua superação, eliminando o que for possível e criando novos caminhos para que se chegue a um novo estado de coisas, no mínimo menos desigual.

As discussões acerca da necessidade de educação do povo brasileiro, vêm de muito longe. No início do século XX, o educador e antropólogo Eduardo Roquette-Pinto (1884-1954) já afirmava que o principal problema do povo brasileiro não era a cor de sua pele, mas a “deficiência do ensino” e ainda, conforme Lima e Sá (2007,p. 80) “a antropologia prova que o homem no Brasil precisa ser educado, e não substituído”. Crítica esta que ocorreu em função do objetivo de ‘branquear’ a população brasileira

através da imigração europeia como forma de ‘melhorar’ as condições de civilização e progresso do Brasil pós abolição.

Entretanto, os ativistas contra cotas têm sido capazes de proezas impensáveis para justificar suas posições, entre elas, “coloriram o direito”, desqualificaram novamente o negro pela busca dos direitos ditos “brancos” e ainda falam dos negros ricos, como se não pudessem existir,

É nesse sentido que, quando um negro reivindica privilégios, como o das cotas e o das compensações, nada mais faz do que mover-se no território não emancipador de supostos direitos de branco, os privilégios de casta. No fundo, a história branca desta sociedade negra não deixou ao negro senão a alternativa de ser branco. Zumbi e Palmares assombram os brancos até hoje. Mas assombram também os negros, negando-lhes a emancipação que os libertaria de fato. Ainda nos movemos na falta de horizontes que a escravidão nos legou [...] Um negro rico, e eles existem e não são poucos, não será mais livre do que um negro favelado que vive de catar no lixo os restos de uma abundância excessiva e suspeita, que não é só de brancos e não só de propriamente ricos. O mesmo de um branco rico em relação a um favelado branco. A mistificação das cotas e dos privilégios compensatórios faz do negro um branco, o branco que não sabe pensar nem ver o mundo além do horizonte branco da privação de humanidade que impôs ao outro. Não faz dele um cidadão informado pelos clamores justos e necessários da consciência negra. Mistificar a história e a consciência da própria desumanização é alienação pura e simples (MARTINS, 2007, p. 99). (Grifo meu).

É claro que não poderíamos esperar que numa sociedade como a nossa, a implantação das cotas fosse ocorrer sem que houvesse uma série de desgastes e acirradas controvérsias que tentassem manter o *status quo*, que buscassem postergar ao máximo a chegada dos negros nos postos de poder, nas camadas mais altas da sociedade; mas beira o absurdo, para dizer pouco, sobre os argumentos contrários que se apresentam.

Dizer que querer ter acesso às cotas é o mesmo que querer tornar-se branco, na verdade apenas reafirma o que as pesquisas já mostram, que as universidades são redutos eminentemente brancos e que os negros de fato não as têm acessado.

Ao afirmar que um negro rico não será mais livre que um negro favelado, é a afirmação mais eloquente de que o racismo ultrapassa a barreira da classe social, alcançando pobres e ricos, talvez de formas diferentes, porém fazendo-os se

lembrar de sua origem de cor. Possivelmente aponte para algo como “não adianta enriquecer, continuaremos racistas e agindo de forma excludente”.

Por fim, o autor afirma que o negro que busca as cotas é um negro que quer ser branco, mas um branco de segunda classe, um branco que não pensa. Outra forma de dizer que lá no fundo, não há jeito para o negro, ele não será um cidadão, ele não aprenderá novas coisas, continuará sendo um “ser humano de segunda classe”.

Outra posição fortemente contrária às ações afirmativas, aposta num contexto de desequilíbrio entre as pessoas, por meio do qual aqueles que “têm qualidades” seriam suplantados pelos demais.

Basta pensar um pouco para dar-mo-nos conta de que não temos por que optar entre as antigas ideologias da harmonia racial e cultural e a implantação de um regime de apartheid no país, em que supostas identidades e direitos raciais se oficializem e predominem sobre o desempenho das pessoas e seu direito e liberdade de escolher e desenvolver suas próprias identidades [...]. É certo que a “cor” tem uma relação negativa com a distribuição de oportunidades, mas a má qualidade da educação, as limitações do mercado de trabalho e a precariedade dos serviços de saúde, que afetam a todos, têm efeitos muito maiores (SCHWARTZMAN, 2007,p. 109).

Baseando-se neste argumento, o autor sugere que as cotas por si só representarão um “regime de apartheid”, e que não há problemas no fato de apenas alguns terem a oportunidade de escolher e acessar o que escolheram. Já que os demais não sofrem somente pela exclusão do sistema de ensino. Ora, se não olharmos para o problema da desigualdade, ele por acaso irá desaparecer? E por outro lado, a primeira década do uso das cotas em diversas universidades brasileiras já deu conta de desconstruir o argumento da racialização da sociedade, e de tantos outros argumentos tão pessimistas quanto este.

Poderia ainda passar muito tempo discutindo incansavelmente as posições contra cotas e mencionar outros tantos autores como Fry e Maggie (2007); Santos e Maio (2007) e muitos outros, que têm, se levantado com discursos veementes contra a adoção dos sistemas de cotas, principalmente nas universidades brasileiras.

Também poderia fazer um longo capítulo sobre o racismo à brasileira, destacando suas características, seus aspectos mais relevantes, autores que se destacam nesta linha de pensamento, dentre outros aspectos.

Contudo, é necessário destacar que meu trabalho tangencia essas questões, mas focaliza as representações dos estudantes sobre o sistema de reserva de vagas e sobre os estudantes cotistas, sendo assim, optei por mencionar alguns dos argumentos contrários às cotas, sem a pretensão de me aprofundar sobremaneira neste tema. Sendo assim, retomo algumas dessas questões no capítulo no qual apresento a discussão sobre os dados obtidos.

Passo então a um breve histórico da utilização das ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras.

No Brasil, as políticas de ação afirmativa nas universidades públicas, surgiram pela primeira vez na década de 1980 do século XX com a chamada Lei do Boi<sup>13</sup>, que nem de longe conseguiu criar um consenso sobre o assunto, menos ainda solucionar a questão do acesso às universidades,

Historicamente as políticas voltadas aos alunos carentes nas universidades públicas são mal aplicadas. Durante muitos anos os administradores das universidades públicas destinaram aos latifundiários 50% das vagas reservadas pela Lei do Boi nos cursos de Agronomia e Veterinária aos filhos de agricultores residentes na zona rural. [...] A Lei do Boi nunca atendeu os fins sociais a que se destinava e acabou sendo revogada em 1985 através de um movimento dos estudantes gaúchos (SIQUEIRA, 2008,p. 88).

Pela ineficácia da proposta e possivelmente por algumas distorções que a proposta original tenha sofrido, esta iniciativa foi abandonada a pedido dos estudantes.

---

<sup>13</sup> Lei nº 5.465 de 03 de julho de 1968, conhecida como Lei do Boi – que dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino médio agrícola e escolas superiores de agricultura e veterinária mantidos pela União. Reservava cinquenta por cento das vagas para candidatos filhos de agricultores, proprietários de terras que residissem em zona rural e trinta por cento com candidatos filhos de agricultores, proprietários de terras que residissem em cidades ou vilas. Foi revogada pela Lei nº 7.423 de 17 de dezembro de 1985.

Outro caso a ser ressaltado é o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, que desde o final da década de 1990 do século XX implementou um Programa de Bolsas de Ação Social destinado a estudantes oriundos dos pré-vestibulares comunitários, a convite do Frei José Raimundo David, que através da Conferência dos Religiosos do Brasil, solicitou apoio ao programa de pré-vestibular para estudantes negros e carentes, conforme afirma Sampaio (2004).

No APÊNDICE E apresento os dados referentes às universidades brasileiras que adotaram ações afirmativas no período de 2002 a 2012.

Conforme se vê, antes mesmo da Lei Federal nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, a maioria das universidades públicas brasileiras, já contavam com diferentes formas de acesso diferenciado. Este acesso diferenciado de modo geral, procurava atender às demandas locais como se percebe,

O público-alvo mais beneficiado são: os estudantes de escolas públicas, com 48 universidades, seguidos de indígenas, com 40, negros, com 36, deficientes físicos, com 15, quilombolas com 6, residentes no interior do estado, com 6, e renda com somente 1 (MACHADO; SILVA, 2010,p. 41).

A partir da aprovação da lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, todas as IES públicas deverão se adequar às novas regras, num prazo de até quatro anos, a partir da data de sua publicação.

Sendo assim, a partir de agora, haverá um modelo de sistema de reserva de vagas, válido e compulsório para todas as IES públicas e facultativo para as IES particulares.

Tal fato deverá dar mais estabilidade às Instituições, mesmo porque, antes da promulgação da referida lei, o Supremo Tribunal Federal, já havia julgado constitucionais os sistemas de reservas de vagas nas universidades, o que dirime totalmente as dúvidas a este respeito e fortalece a aplicação desta modalidade de ação afirmativa. Conforme (STF, 2012).

#### 4.4 AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFES : O SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS (COTAS)

Conforme o site oficial da Ufes,

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) aprovou, no dia 9 de agosto de 2007, um sistema de inclusão social em seu processo seletivo, para fins de ingresso na instituição.

O debate sobre a reserva de vagas, no entanto, teve início na Ufes em 2005, com a formação de uma comissão especial. Em 2006, uma proposta foi apresentada ao CEPE, mas foi rejeitada. No ano seguinte, uma nova comissão foi formada, desta vez com representantes da comunidade universitária.

Todo o processo, desde as primeiras discussões sobre o tema até a aprovação da medida, envolveu reuniões, pesquisas e audiências públicas com o objetivo de encontrar um modelo que atendesse à realidade da universidade e do Estado. Finalmente, em 2007, o CEPE analisou a proposta apresentada, e, após promover as alterações que julgou necessárias, aprovou a proposta de reserva de vagas.

No mesmo ano, o CEPE também aprovou o programa de permanência na universidade para alunos em dificuldades sócio-econômicas. Assim, o sistema de reserva de vagas contempla os estudantes que tenham cursado pelo menos quatro anos das séries do ensino fundamental e todo o ensino médio em escola pública, e que tenham renda familiar inferior a sete salários mínimos.

O modelo adotado estabeleceu a reserva de 40% do total de vagas de cada curso para estudantes oriundos de escolas públicas do país. Os percentuais poderão ser aumentados para 45% e 50% naqueles cursos onde a oferta de vagas for ampliada.

Assim como em outras universidades públicas do país, na Ufes a autonomia universitária foi decisiva na implantação das políticas de ação afirmativas,

De um total de 94 universidades públicas (estaduais ou federais) brasileiras, 65 ou 70% do total de universidades públicas possuem no concurso vestibular algum tipo de acesso diferenciado para os candidatos às vagas dos cursos de graduação [...] Uma outra característica importante porém pouco conhecida da população em geral e que demonstra a autonomia das universidades brasileiras é o fato de que “a maior parte das universidades com políticas de ação afirmativa, um total de 48, ou 73%, teve as políticas instituídas por decisão dos conselhos universitários” (MACHADO; SILVA, 2010,p. 27-31).

Durante o período de 2008 a 2011, de acordo com estudo de Mongin (2011) entraram na Ufes via sistema de reserva de vagas 4.510 estudantes.



A partir da promulgação da Lei Federal nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, a Ufes reativou uma Comissão de Cotas, formada por representantes dos professores, estudantes, funcionários, representantes do movimento negro e pesquisadores da Ufes, com a finalidade de ajustar imediatamente o modelo então praticado pela Ufes às novas especificações preconizadas pela Lei. Todas as especificações foram adotadas imediatamente, entrando em vigor no primeiro vestibular após a sua promulgação, ou seja no vestibular 2012 para ingresso em 2013.

Os efeitos de tais mudanças, certamente serão percebidos ao longo do tempo e caso haja necessidade de ajustamento de condutas ou alterações específicas, essas deverão ocorrer a partir das observações feitas neste primeiro momento de adequação.

Neste contexto, passo agora aos dados da pesquisa e às questões ligadas especificamente à sua execução.

## 5 TENSÕES E CONFLITOS NAS REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES

Quando iniciei a coleta de dados, já havia predeterminado os objetivos da pesquisa, conforme se faz na fase da elaboração do projeto. Entretanto, uma vez no campo, os entrevistados sobrepujaram muitíssimo os meus objetivos iniciais, de suas falas, surgiram novos temas e novas situações que deveriam ser categorizadas e analisadas.

Assim, considero muito mais rico o presente trabalho, do que se propôs no projeto, porque aqui, não falo apenas do que havia me proposto a fazer, mas trato do que os próprios estudantes levantaram como questão, como desejo, como indagação, como silêncio, tal como percebi na fala da estudante:

**Isabelly** (Direito): Por que acaba criando um estigma por traz disso tudo, as pessoas vêem como negativo por não conhecer toda uma conjuntura então as vezes chegam aqui e falam “ah! Essa pessoa roubou minha vaga no vestibular”, meio que assim. [Grifo meu].

Creio que o campo sempre surpreende o pesquisador, por mais que este se prepare para a pesquisa: no meu caso, esta hipótese se concretizou inteiramente e hoje tenho categorias que não estavam definidas *a priori*.

Antes de iniciar a apresentação dos dados, considerei importante fazer uma breve narrativa do que observei entre os estudantes pesquisados, dos seus espaços e do que não é dito, mas facilmente observável entre eles. Mesmo porque, entre o não dito, certamente encontramos muitos discursos submersos, realidades invisibilizadas. O não dito, está coberto de sentidos, muitas vezes apenas sutilmente expostos, visíveis, mas pelas suas próprias peculiaridades, necessitam de um olhar atento e cedendo de suas razões.

Passo a narrar as observações do campo, os espaços, os comportamentos, as tensões, as estratégias dos estudantes, finalizando com a caracterização dos estudantes.

Partindo da experiência desta coleta de dados, ousou dizer que as representações sociais dos estudantes da Ufes, se (re)produzem, em certa medida, em relação aos espaços de convivência dos estudantes e os seus significados, ou seja, em parte, as representações estão ligadas aos lugares ocupados dentro da universidade.

No curso de Direito, a classe social à qual o estudante pertence, está sempre à mostra, através dos carros<sup>14</sup> que dirigem, das roupas e acessórios de marcas famosas, dos telefones celulares e objetos que ostentam pelos corredores.

Da mesma maneira que fica visível essa condição de pertencimento a uma determinada classe social, também os grupos de estudantes que se formam nos intervalos das aulas, reproduzem esses traços. Normalmente os estudantes mais bem vestidos, portando objetos de alto valor financeiro se reúnem, andam juntos, formam grupos definidos.

Nas oportunidades que tive de frequentar o prédio onde funciona o curso, não vi, tão claro, casos de estudantes mais simplesmente vestidos e sem os objetos de valor, circularem ou formarem grupos com os demais. Formam-se grupos variados, contudo, sempre apresentando-se entre eles, uma clara distinção econômica/social. Trago a fala de um dos estudantes que ressalta minha observação,

**Júlio** (Direito): Na Ufes apesar de não ter uma discriminação racial muito forte é uma discriminação velada entre quem não é cotista e quem é cotista, há discriminações sutis por conta da [...] Se você se parece com quem tem mais recurso financeiro ou não [...] [os relacionamentos] se dão de acordo com algumas práxis sociais e aí, ainda se mantém aquelas de quem têm mais dinheiro, tem um formato e prefere ficar mais próximo de quem tem mais dinheiro, os cotistas acabam ficando um pouco isolados nisso.

Um fato que talvez contribua para esta situação, é que o curso dispõe de um prédio próprio, muito bem aparelhado, refrigerado e confortável, no qual são realizadas a maioria das aulas do curso, isso pode fazer com que os estudantes, de certa forma,

---

<sup>14</sup> No caso do Curso de Direito o estacionamento fica em frente ao prédio, a poucos metros da entrada principal, o que facilita a visualização dos automóveis pelos estudantes.

se isolem dos demais alunos do CCJE permanecendo quase sempre nos mesmos espaços, onde se reúnem os grupos mencionados. Considerei este, um diferencial muito marcante do curso de Direito.

É como se tivessem um *território próprio*, o território da tradição, do *status*, “dos estabelecidos”. Sua ocupação tem história, tem *antigos donos* ou quem sabe *donatários*, há muito o que se pesquisar naquele espaço.

Em algumas das falas, observei um discurso que afirma não haver constrangimentos, nem preconceitos entre cotistas e não cotistas, mas numa análise simples dos grupos, pude observar essa diferenciação socioeconômica evidente.

Entre os alunos que não querem ser considerados cotistas ou *favoráveis às cotas* a pesquisa gerou certo desconforto. Alguns estudantes chegaram a marcar o horário da entrevista e na hora disseram que tinham outro compromisso e que não poderiam mais responder.

Um desses estudantes, tentou reverter o processo, fazendo ele a entrevista comigo, querendo a qualquer custo descobrir a minha opinião sobre o tema. Os alunos não cotistas de uma maneira geral se recusaram a dar entrevista.

No CCS, os cursos ficam espalhados em vários prédios, as fases iniciais são oferecidas no mesmo prédio para vários cursos, nessa etapa (primeiros períodos) os estudantes frequentam as aulas com roupas mais leves, talvez em razão das acomodações e dos espaços que eles percorrem entre os prédios de salas de aula e o Restaurante Universitário- RU, Cantina, entre outros espaços.

Também é comum entre eles, o uso de camisetas com o nome do curso, o que os distingue uns dos outros, porém não identifica sua classe social, posto que todos usam praticamente as mesmas roupas. Obviamente, o *status* do curso nestes casos, se impõe simplesmente pelo seu próprio nome.

Nos períodos mais avançados, o uso do uniforme branco na Medicina e na Odontologia, até certo ponto os iguala, apagando um pouco a ostentação de objetos

peçoais de marcas famosas, mas por outro lado, realça o *status* do curso em que estudam.

Da mesma forma que equaliza um pouco mais a aparência entre os pares, os distingue dos demais estudantes da universidade e de outros cursos de menor *status* social.

Entre os estudantes de Medicina que se sentiram desconfortáveis com a pesquisa, não houve uma recusa manifesta, pelo contrário, se mostraram interessados em participar, fizeram perguntas e, finalmente, marcaram dias e locais para a entrevista.

Ocorre que os locais escolhidos eram prédios de outros cursos, como da Biologia, por exemplo, e obviamente não compareceram. Quando liguei para confirmar se ainda viriam, me disseram delicadamente que haviam esquecido e que não poderiam comparecer ou que havia ocorrido um grave problema e eles não estavam na Ufes naquele horário. Considero que esta também tenha sido uma forma de participação na pesquisa: *o não tenho nada a dizer sobre isso*.

Os estudantes dos cursos de Pedagogia, Ciências Sociais e Letras estudam a maior parte do curso em prédios próximos, também se misturam a estudantes de vários outros cursos, principalmente quando utilizam as Cantinas, o Restaurante Universitário e as Bibliotecas, isso ajuda a minimizar qualquer sensação de diferença social entre eles.

Na sequência, apresento o quadro 2 com os nomes fictícios dos estudantes e sua caracterização geral.

## QUADRO 2 - CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES

Estudante	Idade	Período	Curso	Naturalidade	Cotista	Não Cotista	HORARIO	CENTRO
PAULA	24	9	Odontologia	Interior ES	Sim		INTEGRAL	CCS
LUCAS	18	3	Letras	Interior ES	Sim		DIURNO	CCHN
VIRGÍNIA	46	1	Pedagogia	Interior ES	Sim		DIURNO	CE
LIA	49	1	Pedagogia	Minas Gerais	Sim		DIURNO	CE
LARISSA	36	1	Pedagogia	Minas Gerais	Sim		DIURNO	CE
RENATO	19	2	Direito	Interior ES		Sim	DIURNO	CCJE
JÚLIO	22	8	Direito	Paraná	Sim		DIURNO	CCJE
LUANA			Direito	Minas Gerais	Sim		DIURNO	CCJE
MURILO	21	5	Medicina	Minas Gerais		Sim	INTEGRAL	CCS
MANUELA	23	8	Odontologia	Vitória		Sim	INTEGRAL	CCS
LUÍSA	20	1	Direito	Vitória	Sim		DIURNO	CCJE
ISABELLY	20	4	Direito	Minas Gerais	Sim		DIURNO	CCJE
DENISE	21	6	Direito	Vila Velha	Sim		DIURNO	CCJE
MAURICIO	20	6	Ciências Sociais	Vitória		Sim	DIURNO	CCHN
KARLA	24	7	Ciências Sociais	Minas Gerais		Sim	DIURNO	CCHN
SUELY	20	6	Ciências Sociais	Vitoria		Sim	DIURNO	CCHN
LÍVIA	29	8	Ciências Sociais	Vila Velha		Sim	DIURNO	CCHN
ABIGAIL	29	1	Pedagogia	Vitória		Sim	NOTURNO	CE
APARECIDA	20	1	Direito	Vitória		Sim	DIURNO	CCJE
PAOLA	22	7	Let.port.fra	Interior ES		Sim	NOTURNO	CCHN
LOUISE	41	6	Let.por.fran.	Brasilia		Sim	NOTURNO	CCHN
SÉRGIO	19	1	DIREITO	VITÓRIA	SIM		DIURNO	CCJE
ESTEVÃO	18	1	Direito	Cariacica	Sim		DIURNO	CCJE
LIZ	19	1	Direito	Vitória	Sim		DIURNO	CCJE
OSCAR	19	1	Direito	Vitória	Sim		DIURNO	CCJE
SILVIO	21	7	Direito	Vila Velha		Sim	DIURNO	CCJE
ROSE	34	7	Let.Port./Fran	Vitória		Sim	Noturno	CCHN
JÚLIO	22	8	Direito	Paraná	Sim		DIURNO	CCJE
NOÉLIA	21	8	Direito	Vila Velha	Sim		DIURNO	CCJE

HÉLIA	20	1	Medicina	Vitória		Sim	INTEGRAL	CCS
MARIANA	20	1	Medicina	Vila Velha	Sim		INTEGRAL	CCS
RENATAH	20	1	Medicina	Vitória	Sim		INTEGRAL	CCS

Fonte: Entrevistas

No capítulo seguinte, passo à apresentação e análise dos dados conforme sinalizado na metodologia.

## 6 NOS DADOS COLETADOS ALGUMAS CATEGORIAS ANALÍTICAS

A partir de agora passo a apresentar os dados obtidos no campo, já organizados e categorizados, de tal modo que a análise seja mais precisa. As primeiras categorias analíticas foram criadas a partir dos objetivos da pesquisa, contudo à medida que os dados foram coletados, surgiram novas categorias a partir das falas dos estudantes.

### 6.1 SOBRE O SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS

#### **Até onde somos iguais e a partir de onde começam nossas diferenças?**

A principal semelhança entre as representações dos estudantes favoráveis total ou parcialmente ao sistema de reserva de vagas, parece-me, que diz respeito ao reconhecimento unânime dos respondentes, em relação à falta de qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas, o que inexoravelmente, cria uma impossibilidade real de haver um único sistema de avaliação, para os alunos que tiveram acesso ao ensino privado, em igualdade de condições com aqueles que não tiveram a mesma possibilidade.

Neste sentido, me parece que a forma mais simples de aproximar-se da nova realidade imposta pela lei, é considerar a possibilidade de “dar oportunidade aos alunos oriundos de escola pública” principalmente nos casos de estudantes oriundos de classes sociais menos favorecidas, não necessariamente o mesmo para os estudantes habilitados também pela categoria cor/raça.

As representações dos estudantes neste caso, giraram em torno da percepção “da desigualdade de oportunidades” entre estudantes de escola pública e estudantes de escolas particulares e “a falta de qualidade da escola pública.”

**Paula** (Odontologia): Que a gente sabe que o ensino é defasado né? Não é, não é bom [...] tinha muitas falhas entendeu? Já era desde o início, então é uma forma de ajudar o aluno que não tem oportunidade de cursar uma escola ou uma universidade particular. [Grifo meu].



**Lucas** (Letras): Mais assim, é muito assim, é muito claro, o que acontece na escola pública, é muitas vezes a instituição, sabe? Sabe, sem...sem cuidado, é uma coisa que às vezes, deixa o aluno assim, desinteressante pra estudar, entendeu? Os professores também, muitas vezes, não são comprometidos, muitas vezes, é... o ensino de idiomas também é assim, muito, muito fraco...você vê desde a quinta série até o terceiro ano o verbo 'to be' o tempo todo (risos). [Grifo meu].

**Isabelly** (Direito): O sistema de reserva de cotas eu acho que não deveria ser '*ad eternum*', deveria ter um tempo assim pra acabar, mas na atual conjuntura é o melhor, é o que tá tendo de melhor assim [...] pra inserir mesmo as pessoas na universidade. porque o ideal sem dúvida seria uma implantação de ensino de base bem estruturado e tudo mais [...] E o meu ensino médio, por exemplo, foi super defasado (muita ênfase). Eu não tive história, nem literatura, que são as minhas discursivas por exemplo, no vestibular, e eu não tive história nos 3 anos do ensino médio. Então, foi realmente uma bagunça o ensino público, infelizmente. [Grifo meu].

**Virgínia** (Pedagogia): É de suma importância essa oportunidade que eu estou agora tendo, há muitos que não possui, e eu estou assim, muito feliz por estar nessa universidade. [Grifo meu].

**Murilo** (Medicina): Eu acho, eu acredito, eu, eu... Eu sou favorável ao projeto de cotas porque não tem como uma pessoa competir comigo, uma pessoa que teve uma formação na escola pública em termos de vestibular. Por exemplo, o meu curso é um curso muito concorrido, então, o ponto pra você, que separa a pessoa que passou ou não passou, é um limite muito pequeno e muitas vezes, tem pessoa que tá há anos no cursinho estudando, então é muito difícil você colocar de igual pra igual uma pessoa que tá saindo do 3<sup>a</sup> ano da escola pública que normalmente é uma escola ruim. E você não permite a pessoas que tem condição sócio econômica inferior a cursar esses cursos aonde tem um [...] de ser muito concorrido. Então, esse ponto é um ponto favorável [...] igual tem um menino na minha sala que é filho de vaqueiro, qual a oportunidade que ele teria de estudar na vida? E assim, tá cursando a universidade mesmo com, mesmo sem apoio nenhum intelectual de estudos dos pais, ele tá desenvolvendo e podendo tá igual a mim por exemplo, que sempre tive uma boa formação na escola, na escola particular, com os pais comprando revistas e informando a necessidade de estudar e tal, muitas outras coisas [...] que antigamente, você tinha que ter uma renda específica pra poder entrar no sistema de

cotas, hoje ele tem vários níveis de cotas não são? Então, isso daí eu concordo também, você tem que estabelecer uma renda porque muitas vezes o que acontece é que o fato de você só estudar numa escola pública não quer dizer que você não tenha condições pra um estudo melhor, muitas vezes, pode ser que o aluno mesmo de condição econômica boa, estudou a vida toda na escola pública porque não quis estudar e depois decidiu, fez um cursinho veio cá e passou na Universidade. [Grifo meu].

**Hélia** (Medicina): Eu acho que a [...] essa restrição das vagas, dessa reserva de vagas é necessária agora por causa do próprio sistema educacional público fundamental, que ele é deficiente, mas eu acho que não é uma coisa definitiva, seria uma coisa mais temporária pra poder resolver, porque se resolvesse o problema do fundamental não seria necessário isso. [Grifo meu].

**Estevão** (Direito): Mas eu concordo com a reserva de vagas pra pessoas com renda inferior ou igual a um salário mínimo e meio, concordo também com a reserva de vagas pra estudantes de escola pública, até porque, a gente não pode querer comparar o ensino privado com o ensino público, porque há sim, uma diferença muito grande. [Grifo meu].

**Otávio** (Direito): Porque eu acredito que não tem a mesma chance de ser aprovado um aluno proveniente de escola particular e um aluno proveniente de escola pública. [Grifo meu].

A declaração unânime entre os estudantes pesquisados em relação à falta de qualidade do ensino público surpreendeu pela forma e ênfase dada a esta questão. Inclusive, entre os alunos que declararam que mudaram de opinião em relação às cotas, houve um esclarecimento neste sentido, um reconhecimento de que de fato, não é possível impor o mesmo sistema de avaliação para estudantes oriundos de escolas tão diferentes do ponto de vista da qualidade do ensino.

Esta condição que hoje é tão clara para os estudantes não é recente e é um importante fator gerador das condições propícias ao estabelecimento e enraizamento da desigualdade,

Assim, a queda de qualidade do ensino público nas grandes cidades do país fechou um ciclo que funcionou até a década de 1960, quando a escola

pública ainda atendia às crianças que viviam nos centros urbanos, então a minoria. A saída dos setores médios e a massificação do ensino público levaram a uma situação paradoxal: tornou a função republicana da escola pública – a de possibilitar a integração de novas gerações ao saber escolar para a sua integração à sociedade – mais difícil de ser realizada, porquanto mais elitizada [...] o ensino superior é quase que exclusivo para aqueles que podem pagar a preparação ao seu ingresso, deixando de fora, um largo contingente que, devido a uma educação pública básica com grandes falhas, não tem capacidade de competir em igualdade de condições. Nessa desigualdade produzida no país, fica hoje também evidente a falta de acesso de grupos específicos, como as populações indígenas e os negros, em especial estes últimos (PAIVA, 2010, p. 8-9).

Perceptível entre as falas dos estudantes é o fato de que nenhum deles mencionou as cotas raciais como uma necessidade específica, ficando assim invisibilizadas as razões que os levaram a não mencioná-las.

Ressalto entretanto, que a forma mais comum de aproximar-se do “novo”, do estudante cotista como um *par* na universidade, nasce da comparação da sua origem escolar em primeiro lugar, seguida da comparação da origem social, em ambos os casos, a comparação serve tanto para acolher quanto para rejeitar este novo *sujeito*.

## 6.2. AS FUNÇÕES DO SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS/COTAS

Entre as diferentes representações, podemos perceber que há uma vasta lista de funções reconhecidas pelos estudantes entrevistados. Alguns conseguem vê-las pelo ponto de vista da reparação social, em relação às populações que historicamente foram excluídas do espaço da universidade, outros levantam as questões relacionadas com “a atual condição da escola pública”, que já apareceu anteriormente, com “a transformação da universidade num instrumento de um projeto de país mais democrático” e por fim, observa-se o que o jurista Joaquim Barbosa Gomes, menciona, como “a criação de um modelo positivo”, a demonstração de que é sim possível para todos, alcançar os espaços antes ocupados por uma parte pequena da população.

**Júlio** (Direito): O [sistema de cotas] de hoje é uma lei geral do governo federal, então é uma lei que é um avanço, porque metade das cotas,

metade das reservas de vagas, hoje são pra alunos de escola pública e de origem étnica, mas é [...] Eu acho que isso é positivo porque democratiza o ensino da sociedade, democratiza a sociedade e traz gente com opinião diferente também pra' dentro da universidade né? A universidade deixa de ser instrumento só de uma elite do país pra ser tornar um instrumento de um projeto de país mais amplo, mais democrático. [Grifo meu].

**Lucas** (Letras): De ajudar aqueles alunos que não tiveram recurso talvez, de estar numa escola privada, então assim, eu acho que esse, que essa ajuda, que esse estímulo pro aluno da rede pública é muito bom e muito importante porque faz, porque incentiva o aluno da rede pública a querer um futuro, a querer, sabe, uma oportunidade no mercado de trabalho, então eu acho muito importante isso aí. O sistema de cotas. [Grifo meu].

**Paola** (Letras): Olha eu acho que o sistema de reserva de vagas é muito importante porque, é um período, talvez seja um período paliativo que as universidades públicas precisam, justamente pelo fato de, durante tanto tempo ter excluído, esse sistema ter excluído as pessoas que precisam estar dentro desse sistema, né? E nesse momento eu vejo que é um momento de reparo paliativo, eu acho que isso vai passar e se a educação evoluir, tô sendo otimista, é o que eu desejo, talvez não seja o que eu acredite realmente, enfim... Mas com a evolução positiva da educação, talvez nós não precisemos mais de cotas no futuro, mas eu acho que agora a reserva de vagas, as cotas, elas são um paliativo muito importante, porque atinge a quem realmente necessita e a quem sempre pagou pra tá aqui e sequer sabia que tinha direito [...] como eu vejo que as experiências tem sido positivas na entrada das pessoas, sobretudo nos cursos das áreas de biomédicas, das áreas de ciência da saúde, das áreas de tecnologia, porque acessar as licenciaturas os cursos de humanas isso ainda as classes mais baixas conseguiam acessar, mas acessar esses outros cursos que são: ciências jurídicas e econômicas e tecnológicas e saúde, isso ai. as pessoas não alcançavam, sabe. E ai você sempre via uma déficit de negros e eram salas predominantemente brancas, eu não quero colocar, não é exatamente a questão racial que tá em cheque, não é só a cor da pele, mas a gente sabe que existe sim um problema social desde, desde a colonização e desde, desde a escravidão e principalmente desde do que se chama Abolição da escravatura né? Que foi uma violência com os negros nesse país e no Espírito Santo também a gente viu terras sendo doadas pra italiano e negros sendo colocados na rua, à própria sorte, e ai, é uma questão... Eu não posso falar que é uma questão de reparo histórico que é

um exagero, porque não é cota que vai reparar uma perda histórica deste tamanho, mas não querendo ser “Poliana”, eu acho que as pequenas iniciativas começaram eu acho que é um ponto de partida. [Grifo meu].

**Noélia** (Direito): Foi um fator positivo, não só na minha, como eu também avalio na vida das outras pessoas, sempre tive o sonho de entrar na Universidade Federal, e todas as pessoas diziam que isso não era possível, inclusive meus professores do ensino básico, do fundamental do médio. Diziam que isso não era possível, a dificuldade de entrar era muito grande, eu não tava preparada para uma Universidade Federal. [Grifo meu]

**Louise** (Letras): É uma inspiração acho, principalmente para minhas sobrinhas agora, por que minha... irmãos (sic!) já são todos casados, com famílias, eles não estudam mais. Meus sobrinhos viram que eu consegui, que eu consegui sair do interior tô aqui e eles sonham com isso. Poder chegar aqui um dia. [Grifo meu].

Observo que neste caso, os cotistas apresentam questões que vão muito além da falta de qualidade da escola pública, embora esta seja uma representação recorrente, mas aqui eles demonstram suas próprias expectativas, suas representações são sempre positivas e otimistas em relação ao futuro. Também tratam da questão de hoje servirem de ‘modelo do que é possível’ para os seus familiares.

Mais uma vez me lembro da fala do jurista Joaquim Barbosa Gomes (2005), quando menciona o fato de que um dos principais objetivos das cotas é exatamente mostrar que é possível abrir novas perspectivas para os jovens das classes sociais menos favorecidas.

E analisando por outro ponto de vista o posicionamento particular nestes casos,

A presença no círculo familiar de pelo menos um parente que tenha feito ou esteja fazendo curso superior testemunha que essas famílias apresentam uma situação cultural original, quer tenham sido afetados por uma mobilidade descendente ou tenham uma atitude frente à ascensão que as distingue do conjunto das famílias de sua categoria. (BOURDIEU,1998,p. 44).

Neste caso, reforça-se a noção de que a classe social de origem não é a única força que atua sobre os indivíduos, determinando fatalisticamente a sua posição social, pelo contrário, apesar das estatísticas desfavoráveis e de poucas condições objetivas, algumas dessas pessoas projetam para si outras expectativas.

Por esta razão, torna-se tão importante a questão do exemplo positivo, da reserva de vagas (cotas) servir para criar uma noção de que sim, é possível chegar à universidade.

Me parece uma questão importante o fato de mencionarem que na própria escola pública os professores não acreditavam que fosse possível, ou que eles fossem conseguir entrar na universidade. Além das condições da escola, até mesmo os professores e professoras aparecem como fatores desmotivadores dos estudantes.

Na compreensão deste papel desempenhado pelo professor ou pela professora, que em geral considera sua origem de classe social e suas probabilidades de alcançar tais objetivos,

[...] a interiorização do destino objetivamente determinado (e medido em termos de probabilidades estatísticas) para o conjunto da categoria social à qual pertencem. Esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças do seu meio e também, mais indiretamente, pelas apreciações do professor, que, ao desempenhar o papel de conselheiro, leva em conta, consciente ou inconscientemente, a origem social de seus alunos e corrige, assim, sem sabê-lo e sem desejá-lo, o que poderia ter de abstrato um prognóstico fundado unicamente na apreciação dos resultados escolares (BOURDIEU, 1998, p. 47).

Ou seja, não é ao acaso que os estudantes percebem tal posicionamento, as próprias condições objetivas do grupo de estudantes das escolas públicas, levam seus professores e professoras a assumir este papel, talvez no intuito de demonstrar possibilidades mais facilmente alcançáveis, consideradas mais seguras para o futuro destes estudantes, como por exemplo, encaminhá-los ao mercado de trabalho mais cedo, ou a um curso profissionalizante de nível médio.

### 6.3 SOBRE AS FALHAS NO SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS

Nas primeiras falas sobre o sistema de reserva de vagas, em alguns cursos, sobressairam as representações que focam as possíveis falhas existentes no sistema, algumas falas revelam preocupações relacionadas à efetividade do sistema, ou seja a justiça entre os estudantes; outras levantam suspeitas sobre a facilidade de burlar o sistema no que se refere a comprovação da renda mínima. Em ambos os casos os estudantes refletem sua preocupação em “ver a coisa certa sendo feita”, ou seja, que as vagas sejam ocupadas por quem a elas têm direito e que todos de fato concorram em igualdade de condições, não uns em melhores condições que outros, estando ambos na mesma categoria.

#### 6.3.1 A falsa igualdade entre os estudantes de escolas públicas e a suposta facilidade de burlar os comprovantes de renda

A primeira falha do sistema de reserva de vagas da Ufes, apontada por vários dos respondentes é o fato de se colocar num mesmo patamar, alunos oriundos de escolas públicas estaduais, federais, militares e de aplicação, que são reconhecidamente de qualidade diferente.

**Aparecida** (Direito): O que acontece o sistema de cotas não é ter uma discrepância na pontuação de acesso. Pela discrepância do ensino? Existe uma discrepância no ensino das escolas públicas estaduais para as federais de aplicação. Então eu acho que deveria ter essa ressalta também.

A meu ver, este é o primeiro “*calcanhar de Aquiles*” que os estudantes levantaram sobre o atual modelo de sistema de reserva de vagas (cotas). De fato, não realizar esta diferenciação, no caso do Espírito Santo, pode resultar no quase exclusivo domínio dos egressos dos Institutos Federais de Ensino Superior – Ifes, ocupando as vagas de cotistas, isso especialmente nos cursos de maior *status* e maior concorrência.

**Oscar** (Direito): E eu também ensino médio, no caso, o sistema Ifes daqui do estado, os alunos que vieram de lá, tem grande conhecimento acadêmico é muito diferente o aluno que veio do Ifes e o aluno que estudou

no estado, na escola estadual. E como nas cotas eles concorrem entre si, acho que é importante lembrar um pouco sobre os alunos que vieram das escolas federais que é o meu caso [...] muitas dessas cotas acabam ficando com os alunos das federais, é o caso aqui da minha sala, que muita gente que é cotista veio do Ifes. Também tem os amigos que fazem engenharia, eles falam que é a mesma coisa lá, que muita gente que é cotista veio do Ifes também. Então às vezes, acaba ao invés de incluir, acaba que não tá incluindo tanta gente, no que diz respeito aos alunos do estado [...] quem estuda no Ifes e quem estudou no estado às vezes até a renda é diferente um pouco, por que tem gente que estudou no Ifes e tem uma renda superior a quem estudou no estado.

**Aparecida** (Direito): Mas aqui na Ufes, não há esta distinção de escolas públicas de aplicação, federais e militares, igual em outras universidades tem, que eu acho mais interessante. Por que há uma discrepância enorme entre uma escola pública de nível médio federal, de uma escola pública estadual. Eu acho que seria interessante se tivesse essa distinção também no vestibular. Entendeu? [...] Por exemplo, a Universidade Federal Fluminense, ela também adota o sistema de cotas como foi instruído pelo MEC. Só que lá, há uma percentagem para quem é de escola pública estadual e há uma percentagem menor, para quem é de colégios militares, de aplicação e federais. Então eu acho isso mais justo do que o sistema adotado pela Ufes, entendeu? [...] Eu inclusive comecei minha graduação lá. Eu entrei nesta percentagem que era muito menos, foi muito mais difícil entrar lá, mas eu concordo, porque eu entendo a necessidade dessa discrepância

Neste caso, as representações giram em torno do fato de diferentes escolas públicas concorrerem em igualdade de condições, sendo totalmente desiguais, o que cria uma falsa igualdade entre elas e mantém erguida uma barreira para os egressos das escolas públicas estaduais, fato este que se mantém desde muito tempo, já que

Esse processo produziu um cenário paradoxal em que as poucas vagas da rede pública são alvo de elevada disputa nos concursos vestibulares, favorecendo sua ocupação por estudantes advindos das camadas médias e altas, em detrimento dos jovens das camadas populares. Excetuando-se as escolas públicas com comprovada excelência de ensino – a rede técnica federal, os colégios de aplicação das universidades e algumas escolas-modelo das redes estaduais e municipais -, os candidatos aprovados nas universidades públicas – principalmente nos cursos mais prestigiosos e disputados – fizeram o ensino fundamental e médio, em sua maioria, na rede privada, ou prepararam-se em cursos pré-vestibulares. Restaram para



os oriundos das camadas populares, [...] os cursos de menor prestígio nas instituições públicas (BOURDIEU, 1998, p.50).

Possivelmente este seja um ponto a ser analisado com mais atenção, porque a Lei é Federal e as Unidades da Federação são extremamente diferentes entre si. Possivelmente, nos Estados nos quais só haja um tipo de escola pública, esta Lei esteja totalmente adequada, mas como afirma Aparecida (Direito), mencionando o estado do Rio de Janeiro, onde há vários tipos de escolas públicas diferentes, esse modelo já não serve, se não conseguir estabelecer parâmetros mais justos para os estudantes egressos de diferentes escolas públicas.

A mesma análise pode ser feita para o caso do Espírito Santo, onde as escolas públicas estaduais sofrem grande carência de infraestrutura, professores, e todo um conjunto de situações que desfavorecem seus alunos, e o IFES que é a única escola pública Federal do Estado, oferece poucas vagas, se comparado ao sistema estadual, contudo, com muito mais qualidade no ensino. Me parece muito relevante a questão levantada pelos estudantes.

Neste sentido, posso considerar ainda, os 'efeitos' desta falsa igualdade do ponto de vista da manutenção da desigualdade, mesmo para os que foram 'incluídos' pelas cotas,

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas da transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (ELIAS; SCOTSON, 2001, p. 53).

Em função disso, esta condição hoje estabelecida precisa ser muito discutida, para que se encontre um modelo mais adequado neste aspecto e que portanto, não implique em perpetuar as desigualdades, agora intra-muros das universidades.

### 6.3.2 Para ser cotista é preciso comprovar

No curso de Medicina as representações apontam para críticas contra as condições de fiscalização do uso das cotas sociais, principalmente as relacionadas à renda mínima e ao acesso a benefícios financeiros destinados à permanência desses estudantes na universidade. Os estudantes falam sobre a sua desconfiança em relação à lisura no uso do sistema de cotas sociais por alguns cotistas (por renda mínima), eles narram “casos conhecidos”, de estudantes que recebem apoio financeiro, entraram através das cotas sociais, informaram que os pais têm baixa renda, contudo os colegas descobriram que isso não é verdade.

**Murilo** (Medicina): É, o que acontece muito, é que mesmo com esse sistema de renda que a Ufes implantou, eu não sei quantos salários mínimos que é, muita gente consegue burlar esse sistema. Por exemplo, eu falo no meu curso tem “N” pessoas que tem condição sócio econômica muito boa, e que o pai no sistema no imposto de renda, tá ganhando 1 salário mínimo, e que ganha até auxílio de renda aqui na Universidade, o pai é considerado que ganha um salário mínimo, tá na pobreza. E assim, tem condição pra ter carro, foi lá, comprou carro com o dinheiro que recebe da Universidade, então ai é um outro problema, é um problema de imposto de renda, é um problema de você fiscalizar a renda das pessoas, mas tirando isso, se você colocasse cada pessoa que não tivesse condição, pudesse se inscrever e passar no sistema de cotas eu acho muito favorável.[Grifo meu].

**Mariana** (Medicina): Sobre a questão da reserva de vagas é interessante ter uma fiscalização pra poder garantir que as pessoas que tem o direito àquelas vagas que essas pessoas que realmente ocupem essas vagas. Aqui na Ufes ouvi, mas existem relatos de outras instituições em que pessoas usam de má-fé, ou de trâmites ilegais pra poder ocupar vagas que não são de direito, e isso também é um empecilho, que faz com que o sistema de cotas seja visto como falho e também não ter abrangência que ele deveria dar pras pessoas, acho que é isso. Tá bom? [Grifo meu]

**Renatah** (Medicina): É acho que devia haver uma investigação melhor em questão aos cotistas que entram com renda mínima, né? por causa que é abaixo da [...] Eu não sei quantos salários mínimos são [...] Abaixo da renda mínima. [Grifo meu]

No curso de medicina percebi uma preocupação específica com a questão dos cotistas por baixa renda, porém, nenhuma menção às questões raciais ou ao requisito escola pública como *problema*, mas todos os entrevistados revelam esse descontentamento com a possível entrada de estudantes de classes sociais mais favorecidas, que possivelmente estejam conseguindo burlar as normas e a documentação necessária.

Para contornar o problema, os entrevistados sugerem uma maior fiscalização da documentação, da comprovação de renda dos pais, enfim, uma forma de comprovar de fato, a necessidade ou não do candidato ao apoio financeiro e às cotas para quem tem menor renda familiar.

**Murilo** (Medicina): Não, só acho que os sistema de cotas você tem que fiscalizar melhor, você tem que olhar isso, mesmo quem não tem condição e quem muitas vezes ta pagando uma escola particular que seja um valor muito caro e que vai entra no sistema de cotas, mesmo tendo condição de pagar seiscentos reais por mês numa escola particular. Só pra entrar no sistema de cotas. Porque com isso o sistema de cotas tá ficando mais concorrido e isso também tá elevando e tirando esses alunos que mereceriam porque muitas vezes, tá estudando numa escola pública e não conseguem atingir um ponto, porque tem uns caras estudando na escola particular que acabam tirando a vaga dos que mereciam entrar. Além disso [...] É! O que acontece, a pessoa forma, não passa. Ai a pessoa entra na escola particular, aí a pessoa estuda na escola particular, não passa, aí continua na escola particular e se inscreve como cotista. Aí vai, a escola particular te dá uma base muito maior e ele consegue passar no sistema de cotas.[Grifo meu].

**Hélia** (Medicina): Mas o que eu percebo assim, que precisa de uma investigação melhor na questão dos cotistas por renda, porque é uma coisa complicada, ainda que tem que ser revista, porque alguns não precisam e entram nesse tipo de cotas.[Grifo meu].

Neste item, as representações mencionam as possíveis falhas do sistema, que prejudicam alguns, sem ajudar aos que de fato teriam a necessidade de usar as cotas. Ou seja, ao apontar as falhas, fica claro que a *justiça* proposta pelo sistema não está sendo realizada na sua totalidade, mas também sugere uma nova

pergunta; ao apresentar as falhas como tão evidentes, não estariam esses estudantes apontando para um possível e eminente fracasso do sistema de cotas?

Três questões emergem desta forma de ver as cotas, a primeira delas parece estar ligada a um certo nível de descrédito nas instituições, o que em tese poderia favorecer o surgimento de casos de burla do sistema de cotas.

A segunda, se os estudantes de fato ‘conhecem’ casos em que comprovadamente houve o uso de alguma forma de desrespeito às normas, por quê não denunciam tal ato? Por quê não se manifestam abertamente em busca do cumprimento das regras?

Por outro último, me fez lembrar o oposto, quando Noélia, estudante do curso de Direito queixa-se exatamente do contrário, ou seja, do excesso de documentação a ser apresentada para garantir o direito a ajuda para permanência na Ufes. [Trecho citado logo abaixo].

#### 6.4 CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE E SEUS DESAFIOS

Neste ponto as discrepâncias surgem com maior vigor entre os estudantes de cursos mais caros como odontologia e de período integral ou diurno como Medicina e Direito, posto que estão expostos a condições que exigem maior tempo de permanência na universidade, maior dispêndio financeiro para a aquisição de instrumental e outros materiais considerados caros.

**Júlio** (Direito): Olha eu acho que por eles serem alunos de uma classe diferente, eles precisavam ter mais apoio da assistência estudantil do que tem hoje né. Apesar de ter avançado muito nos programas de Assistência Estudantil, ainda não tem como esse estudante ficar única e exclusivamente como estudante o dia inteiro só fazendo isso, ele ainda precisa estagiar, ele ainda precisa trabalhar, diferente do aluno que não é cotista e que enfim, tem uma condição de vida melhor e que o pai banca os seus estudos pra ele poder só fazer isso né, só estudar. Então assim, o programa de Assistência Estudantil da Ufes e a permanência que a Ufes cria ainda não é suficiente pra que esse aluno só pense e só tenha condição de estudar.

porque ele precisa, enfim, pagar conta, pagar aluguel, ajudar em casa na maioria das vezes, ai dificulta. [Grifo meu].

**Virgínia** (Pedagogia): Oh, sem sombra de dúvida, nós teremos alguns obstáculos a ser enfrentados, mas se temos uma meta, com certeza venceremos. [Grifo meu].

**Mariana** (Medicina): Assim por exemplo a Ufes, ela também dá uma assistência muito boa com as questões dos auxílios permanência, dá oportunidade deles poderem pegar livros por um período de tempo maior, isso ajuda também na formação acadêmica deles, e colocá-los também em pé de igualdade dos outros, mesmo que seja difícil. Eu acho que o principal mesmo é o início que é mais difícil, assim, de se colocar talvez ao lado de quem já tá com uma situação educacional e financeira superior. [Grifo meu].

**Hélia** (Medicina): Não, até porque a universidade dá muita oportunidade assim [...] Um exemplo é o RU eu acho que o Restaurante Universitário ajuda não só os cotistas como os não cotistas entendeu? Porque os não cotistas também usufruem né? É isso dai, eu acredito a permanência no espaço da Ufes, por ser um curso integral, não dificulta, até por causa dos transportes que são mais baratos, o próprio alimento, aqui a gente tem recursos [...] Tipo assim, eles facilitam pra gente poder usufruir, sem ter um gasto excessivo, então eu acredito que não, os livros também, a gente tem [...] Eu pelo menos [...] Eu não sou cotista, mas eu usufruo de todas as oportunidades aqui e meu gasto é mínimo, não acredito que seja prejudicial [...] eu conheço até pessoas cotistas que tem até [pausa] recebem dinheiro né? Extra, pra poder bancar essas coisas e eu vejo que se eu tivesse esse dinheiro eu não precisaria de muito mais que isso, eles não tem dificuldade, eu não vejo nenhuma dificuldade que eles tem na permanência aqui .[Grifo meu].

**Noélia** (Direito): Eu queria só frisar então a questão do aluno cotista. A assistência estudantil que é falha e em diversos cursos o cotista não tem condição de se manter, ele não tem uma biblioteca de qualidade com livros em quantidade necessária, às vezes a gente fica sem livro, sem material de estudo e a questão de conseguir algum auxílio que além de pouco, ínfimo, é muito difícil você conseguir um auxílio dentro dessa universidade. Por exemplo nessa semana... inscrição para o auxílio, a gente tem um dia específico do seu curso para você solicitar o auxílio e a documentação é tão grande, mas tão grande que não tem condição de você conseguir aquela

documentação em um dia só. Ter a oportunidade de entregar aquela documentação em um dia só. Eu por exemplo, sou cotista eu não tenho direito ao acesso ao meu direito, eu não tenho direito ao auxílio, por que minha família é grande, como é que consegue esses documentos do dia para a noite? Tá indo para a segunda vez que eu estou sem esse auxílio e eu me mantenho com estágio. O que eu gostaria de me dedicar na universidade, eu não consigo me dedicar por que o auxílio, o sistema de auxílio é fraco. [Grifo meu].

Posicionamentos divergentes aparecem entre os estudantes com maiores dificuldades e com mais tempo de Ufes, que já conseguem enumerar as principais dificuldades e limitações que a Assistência Estudantil apresenta. Enquanto isso, estudantes de classes mais favorecidas, consideram que a ajuda recebida seja suficiente, embora não seja muito grande.

O principal aspecto levantado pelos estudantes de um modo geral, é a questão da diferenciação entre os cursos. Isso porque alguns cursos como Odontologia, por exemplo, são extremamente caros e a ajuda recebida pelos estudantes deste curso é muito menor que a necessidade. Enquanto isso, cursos que demandam menor investimento, recebem valores similares, este aspecto é considerado como uma falha do sistema de assistência estudantil da Ufes.

## 6.5 E O QUE É SER COTISTA AFINAL?

Neste ponto da análise possivelmente os dados apontem com maior clareza o significado do *ser cotista* para os estudantes que estão desfrutando hoje do direito às cotas. Provavelmente estejam realçados aqui alguns sentimentos e pertencimentos que em outros momentos das falas não ficariam tão claros.

Também a esta altura, se revelam os dois lados da questão, os cotistas por eles mesmos e os cotistas pelos não cotistas. Tensões, expectativas, experiências pessoais, capital nocional, o ser e o estar sendo estudante universitário, enfim, são múltiplos os aspectos que interferem diretamente nestas representações.

### 6.5.1 Sobre o “ser estudante cotista”: por eles mesmos

Como se olhassem num espelho, os cotistas dizem o que vêem de si mesmos:

**Otávio** (Direito): Acredito que tenha sido um fator positivo, mas assim, porque me auxiliou. Talvez com a nota que eu tirei eu ficaria muito próximo do corte talvez eu não conseguisse entrar na universidade. Então de certa forma me auxiliou e não vejo como poderia ter me atrapalhado porque algumas pessoas dizem que ah, cotista tirar uma nota muito inferior, significa que ele não tá muito preparado pra entrar num universidade, mas eu não tirei um nota tão inferior então eu me acredito preparado pra entrar na universidade a cota me auxiliou a entrar, acho que só me auxiliou. [Grifo meu].

**Paula** (Odontologia): Porque assim, eu saí do terceiro ano e fui fazer o vestibular, eu já tava assim, crente que eu não ia passar, só que por ser cotista...aí eu já consegui com uma pontuação menor, ingressar Eu poderia passar não sendo cotista, mas talvez não de primeira como foi. [...] Foi, foi bom, eu acho que é uma oportunidade que, que eu tive. Mas foi assim, uma oportunidade assim, única né? Tipo assim, faria tudo de novo, não tenho vergonha de ser cotista e...vou formar e...por causa disso...graças a Deus, né? Acho que...é uma oportunidade e assim, quando acho que eles pensam em cotas, eu acho que é por causa disso mesmo, prá dar uma oportunidade prá pessoa, que não tem condições,né? De...de entrar. Mas é igual eu falei, tem que melhorar a base, eu sofri bastante no Cefetes, por causa disso, não tive uma base muito boa, né? Então, assim, lá eu senti muito mais dificuldade do que assim,né? porque é uma continuação do ensino fundamental. Então eu senti muita dificuldade mesmo. Principalmente em exatas assim...Mais quando chegou aqui...me igualei a todo mundo assim, é como se eu tivesse começado do zero.[...] Eu acho que me ajudou muito, assim, cotas. [Grifo meu].

**Virgínia** (Pedagogia): Positivo porque é uma oportunidade que me surgiu não que eu sou incapaz, mas foi uma via de melhor acesso a essa faculdade. [Grifo meu].

**Estevão** (Direito) Foi positivo porque eu sou cotista, mas eu acredito que pela nota que eu tirei eu teria entrado sem cotas também, apesar que eu sei que teve gente que sem as cotas não entrariam aqui, mas que eu não

penso ser menos merecedor do que eu ou do que qualquer outra pessoa pra estar aqui entendeu? Resumindo eu sou sim, a favor das cotas. [Grifo meu].

**Lucas** (Letras): Bem, um ganho muito grande, eu acho! Porque...eu acho, eu ser cotista, ter passado por esse sistema, por essa...eu acho que é um privilégio muito grande de eu estar ali, sendo aluno cotista, né? Oportunidade muito grande...nesse sentido. [Grifo meu].

**Mariana** (Medicina): Foi fator positivo na minha entrada na universidade, eu no caso sou cotista, eu entrei através da reserva de vagas e na equivalência de notas por exemplo, eu não entraria pela ampla concorrência, devido a distinção das notas, e eu avalio de forma positiva eu acho que é isso. [Grifo meu].

De modo geral, as representações sobre o *ser cotista* giram em torno de classificações positivas relacionadas a: oportunidades, privilégio (num sentido positivo), um ganho muito grande, uma grande expectativa de futuro.

Entre os estudantes cotistas, observei que a palavra *oportunidade* tem um significado muito específico e marcante. A maioria deles representa a reserva de vagas (as cotas) como uma *oportunidade* que estão recebendo, e que poderá levá-los a alcançar sonhos e patamares sociais mais elevados do que o que vivem atualmente.

Uma observação inequívoca neste aspecto é o fato de que nenhum dos entrevistados representa a reserva de vagas como um *direito* seu. A palavra *privilégio* neste caso, aparece nas falas dos cotistas de forma positiva, ressaltando no entanto, que, falta aos estudantes de um modo geral, uma noção mais clara sobre seus direitos.

Chama a atenção, sobretudo, que, entre os estudantes universitários que estudam em universidades com algum tipo de ação afirmativa, muitos desconhecem os diferentes tipos de ação afirmativa que estão em vigor nas universidades em que estudam. (MACHADO, 2010, p. 70).

Observo no caso do Estevão (Direito), uma controvérsia importante em sua fala, primeiro ele é “um pouco contra as cotas raciais”, depois ele diz que no seu caso, as



cotas foram positivas e também afirma que talvez tivesse passado sem cotas. Ou seja, embora tenha se beneficiado do seu direito de usar as cotas, ele permanece um pouco em dúvida sobre a questão das cotas raciais.

Entretanto, o que parece ser voz corrente entre os estudantes cotistas é a sensação de terem alcançado o mesmo nível que os demais colegas não cotistas, o que é muito positivo em sua auto-imagem e também em sua posição em relação às cotas. Estas afirmativas contradizem a fala de Manuela do curso de Odontologia, que cito mais à frente, que afirma que os colegas cotistas sempre têm mais dificuldades de alcançar as médias.

### 6.5.2 Os estudantes cotistas pelos olhos dos não cotistas

Percebo que há uma clara divergência na forma de encarar o estudante cotista quando se trata dos estudantes não cotistas. Certamente esta fala não pode ser generalizada, inclusive porque no decorrer do curso, alguns deles mudam de opinião, ao se deparar com o nível de esforço feito pelos colegas cotistas para realizar o curso.

**Abigail** (Pedagogia): Prá mim é indiferente porque eu... Eu poderia até ter feito pelo sistema de cotas, mas eu optei por não fazer e na época eu me enquadrava na situação, mas eu optei por não fazer porque por mim era indiferente eu não queria tá travando uma competição com pessoas... Vamos dizer assim, as pessoas que são cotistas de repente tem capacidade de pontuar menos, não sei... Mas eu queria competir de igual pra igual. [Grifo meu].

**Manuela** (Odontologia): [...] é... isso que eu quero dizer, entre os cotistas e os não cotistas a gente sente que tem dois grupos diferentes[...] eles são divididos em duas turmas, mas a gente sente que entre os dois grupos existe uma diferença de nota, de rendimento. Mas eles conseguem, não é um assunto que existe entre a gente [...] Em termos financeiros a gente percebe que existe uma distância entre cotistas e não cotistas. [Grifo meu].

**Silvio** (Direito): não, eu acabei extrapolando um pouquinho. Como opinião na época que eu entrei na universidade, eu era muito contra mesmo, eu até

falei que não era a favor do sistema de reserva de vagas. Até por que no ano que eu fiz o vestibular quase que me prejudicou eu passei em último lugar no vestibular. E... o primeiro lugar que entrou com o sistema de reserva de vaga na universidade tinha nota inferior a minha que era último colocado sem reserva de vagas [...] e eu criticava muito o sistema de reserva de vagas, no primeiro periodo a minha turma reprovava de 16 pessoas, desses 16, 12 eram cotistas. Eu criticava muito o sistema de vagas na época, só que hoje em dia eu já sou a favor do sistema de reserva de vagas, tem turmas, o sistema tem evoluído eu reparo... todo ano quando sai o resultado no vestibular eu olho turmas hoje em dia tá bem parelhado, você vê hoje em dia que os alunos que prestam o vestibular pelo sistema de vagas e os que não prestam tem concorrência praticamente a mesma [...] e as notas, o nível tem subido bastante, parece que o pessoal tem se dedicado mais. Na época eu não entendia muito isso, realmente eu pensava que eles tinham que concorrer como iguais com a gente, mas não era muito assim. Eles não tem muito esse estímulo para estudar. Com o passar dos tempos acho que o sistema de vagas estimulou muita gente a estudar. Pessoas que tem perspectiva que “há um dia eu posso chegar lá”, “um dia eu posso estudar na Federal”. Hoje em dia as pessoas já tem o sistema de vagas como uma forma delas alcançarem isso então acho que os alunos da rede publica hoje em dia estão se empenhando mais, estudando mais, tão buscando mais a alcançar a Universidade Federal e por isso a qualidade tem subido. [...] daqui uns anos vai ficar até mais complicado pro cotista entrar na universidade por que o número vai tá aumentando demais, então daqui a pouco quem tá pela reserva de vagas vai ter uma concorrência maior do que quem tá sem a reserva de vagas. É meio que uma oportunidade da pessoa tá entrando aqui dentro mesmo, se for reparar na mioria da minha turma, minha família não é uma família que não é rica, mas tem algumas pessoas que tem uma condição de estudar, tem gente que já estudou em vários lugares, tem gente que já fez intercâmbio e os não cotistas não tem essa condição. Tem gente aqui que eu conheci tinha dificuldade de trabalhar pra poder pagar passagem pra vir na universidade então é muito desigual você querer competir com igual com essa pessoa é muito injusto. Hoje em dia eu consegui enxergar isso. Quando você começa a conviver com essas pessoas você vê a realidade dessas pessoas, tem gente que mora muito longe, tem pessoas que moram aqui dentro da universidade, não tem condições de ficar aqui o dia inteiro só estudando. Tem que trabalhar para se manter aqui dentro. A gente vê isso hoje em dia, quando vai chegando nos períodos mais pra frente quando começa a fazer estágio, a gente começa a ver, “a fazer estágio por causa

de experiência profissional”, pra ver como um promotor de justiça trabalha, como um juiz trabalha, o estudante cotista às vezes ele tem aquele estágio com fonte de renda, ele precisa daquilo pra tá se mantendo. Então hoje em dia a gente vê que as pessoas precisam do sistema por que é muito diferente, é muito sabe... é muito desigual mesmo não tem condições de concorrer por igual com a gente não tem mesmo. Quando eu fiz pré vestibular ficava o dia inteiro estudando. Tem gente que eu conheci na minha sala que trabalhava, fazia ensino médio, fazia pré-vestibular, ia dormir meia-noite e meia todo dia e acordava as cinco da manhã. A pessoa sobre estas circunstância ela não tem condições de atingir um resultado tão satisfatório no vestibular. Então hoje em dia eu sou a favor do sistema de cotas. Pode ser que daqui alguns anos eu mude de ideia de novo, mas hoje tenho uma posição totalmente a favor do sistema de cotas. Acho que tem alcançado resultados satisfatórios e daqui alguns anos vai tá melhor ainda imagino. [Grifo meu].

Em três entrevistas, três modos diferentes de representar os estudantes cotistas, mas o que mais fica ressaltado é que a princípio o cotista é representado como aquele que “nunca tem a mesma capacidade de estar na universidade,” independente do argumento que se use para afirmar isso. Quer seja pelo rendimento, pela dificuldade financeira ou por estar ocupando a vaga de alguém que fez mais pontos no vestibular.

Quando analiso a fala de Silvio, estudante do curso de Direito, inclusive numa das turmas nas quais a diferenciação cotista X não cotista se fez mais presente, ao observar que sua forma de representar o sistema de cotas e o próprio estudante cotista se altera à medida que ele convive com esses estudantes, o que é uma demonstração da sua capacidade avaliativa, que garante a ele a condição de identificar, tanto as desigualdades na partida (na origem escola pública e na origem social) quanto no esforço muito maior que os colegas cotistas tiveram que fazer (a vida toda) para ocupar este espaço na universidade.

Ter que trabalhar para se manter, ter que dormir muito tarde e acordar ainda na madrugada para trabalhar e estudar, não ter o mesmo capital cultural que os demais, são formas utilizadas por Silvio para representar o esforço dos colegas, o que justifica sua mudança de opinião.

Infelizmente, o mesmo não acontece com todos os estudantes e ao longo do percurso na universidade, alguns deles, como Manuela estudante de Odontologia e Abigail, estudante de Pedagogia mantém o mesmo padrão de análise, no caso de Abigail inclusive desmerecendo a própria existência do colega cotista. Como “*as pessoas que são cotistas de repente têm capacidade de pontuar menos, não sei*”.

Pessoas de um mesmo grupo, expostas às mesmas condições, às vezes, representam um determinado argumento de modos diferentes, esta é a interferência da bagagem pessoal de cada um em relação ao que está posto, à realidade como se apresenta.

Sobre este aspecto, o conceito de habitus pode ajudar na compreensão do processo, uma vez que

[...] o habitus deve ser encarado como ‘um sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, [...].Com efeito, o habitus constitui um princípio gerador que impõe um esquema durável, e não obstante suficientemente flexível a ponto de possibilitar improvisações reguladas [...] a permitir ajustamentos e inovações às exigências postas pelas situações concretas que põem à prova sua eficácia. (BOURDIEU, 2005,p. XLI).

Dito de outro modo, as representações podem ser alteradas ao longo do tempo através das experiências vividas pelos estudantes com os colegas cotistas, baseando-se no capital nocional de cada um, ou mesmo em suas crenças e valores, também o habitus que é a seu modo uma matriz de percepções, tanto pode se alterar como pode se manter, dependendo de como se apresentem e que força exerçam os aspectos da realidade.

## 6.6 A DIFÍCIL CONDIÇÃO DE SER NEGRO NUM PAÍS RACISTA

Quando afirmo que vivemos em um país racista, o faço, não baseada em minhas próprias observações do dia-a-dia, embora elas possam tranquilamente me mostrar esta realidade dioturnamente, mas o fato que marca definitivamente este reconhecimento, é que:

[...] Em 1996 [...] Foi a primeira vez que o governo brasileiro admitiu discutir políticas públicas específicas voltadas para os negros, e foi um momento importante, uma vez que o então chefe de governo, reconhecia, pela primeira vez, a existência de racismo, algo inusitado, e que abriu caminho para demandas mais específicas dos movimentos sociais que se organizaram em torno de questões étnicas (PAIVA, 2010,p. 77).

A partir deste primeiro reconhecimento oficial, outras ações se impuseram a fim de proporcionar formas de enfrentamento e superação desta condição.

O Governo Federal ao estabelecer sua Agenda de garantia de Direitos Humanos e Fundamentais da população brasileira, propõe, então, um Plano a curto, médio e longo prazo de garantia dos Direitos Raciais contra a violação dos mesmos perpetrada pelo Racismo Estrutural e Institucional que forma a sociedade brasileira [...] (BERTÚLIO, 2009,p. 29).

Desde a criação desta agenda, foram surgindo, lenta e paulatinamente as ações afirmativas nas universidades, culminando com a legislação federal que temos hoje. Neste contexto, estão inseridos os estudantes cotistas.

Considerando este como ponto de partida, prossigo para a análise dos dados, que embora não seja a única possível, foi a que elegi para estas análises, mesmo sabendo das correntes teóricas contrárias a ela, enfim, é uma escolha teórica consciente, é uma tomada de posição.

### **6.6.1 Sobre as cotas raciais**

Nas falas dos estudantes, a defesa das cotas raciais, aconteceu muito pontualmente e foi feita por estudantes mais politizados. No caso desta pesquisa, as declarações favoráveis às cotas raciais partiram quase todas de estudantes brancos/brancas.

É justamente na busca de políticas públicas apropriadas para auxiliar no acesso e permanência da população negra nas universidades, que se coloca a proposta de políticas de ação afirmativa. Nos dias atuais, apesar do grande número de universidades que implantaram ações afirmativas, e ainda dentro do grupo de estudantes que se autodeclararam como “negros” (pretos e pardos), há desconhecimento da abrangência de tais políticas. Tanto assim que, apesar de haver seis tipos de ações afirmativas [...] os estudantes conhecem em maior grau o termo “cota”, e cota é apenas um instrumento dentre tantos que estão sendo implementados. (MACHADO, 2010,p. 70).

Outra situação notória, entre alguns dos entrevistados, no que se refere às cotas raciais, é o fato de que alguns estudantes negros e negras, se declaram contra as

cotas raciais, usando como justificativa, o fato de que as cotas sociais já alcançam as pessoas negras (que em sua maioria, no Brasil são de classes sociais mais baixas): *não é o tom da pele que deve definir quem entra ou não na universidade, e também revelam um desejo de não serem reconhecidos como cotistas em função da cor de sua pele.*

Entre as inúmeras possibilidades de análise a respeito desta colocação, uma interpretação sobre o significado do termo *cota* demonstra um aspecto interessante dos significados de alguns termos assumidos ou negados.

Diante da condição necessária de *cotista* para estar na universidade, então, alguns dos estudantes abrem mão da utilização das cotas raciais, aparentemente para não carregarem consigo duas condições usadas para analisar comparativamente os estudantes.

Me parece uma forma de enfrentamento da realidade, uma busca por um caminho menos conflituoso dentro do grupo de estudantes, mesmo porque, percebe-se claramente nas falas, que aceitar um estudante cotista por sua origem escolar ou social parecer ser mais fácil do que aceitá-lo por sua origem racial.

**Aparecida** (Direito): Eu não sou contra o sistema racial. A minha contrariedade é em relação ao sistema racial sem critério de renda [...] Mas meu caso por exemplo. Eu sou negra e vim de uma escola pública federal, que é outra realidade .[Grifo meu].

**Lívia** (Ciências Sociais): A princípio eu sou a favor do sistema de reserva de cotas, do sistema de reserva de vagas. Acho que é válido importante dentro do contexto histórico que a gente realizou esse processo .[Grifo meu].

**Abigail** (Pedagogia): Pra te falar a verdade eu sou contra, eu sou totalmente contra, porque capacidade tá no cérebro não tá na cor, não tá na condição, então assim, de repente até por, pelas questões financeiras, uma pessoa que tem mais condição de estudar ele pode tá mais tempo estudando tudo bem, mas a questão de cor eu já não acho interessante. (Grifo meu).

**Larissa** (Pedagogia): Oh, minha opinião é firme, é uma opinião positiva sim, não resolve o problema entendeu? Não é que resolve, mas deu uma abertura pra que nós tivéssemos aqui pra unir com o mais e mudar essa posição hoje, a questão hoje, da baixa renda, do racial, entendeu? Não resolve, mas temos que usar os direitos que nós temos pra fazer essa mudança, eu acho muito importante esse sistema de cotas [Grifo meu].

**Louise** (Letras): Extremamente importante, por que é só olhar a história do Brasil, a escravidão e a diferença social muito grande aconteceu a abolição mas não ouve nenhum política de inclusão dessas pessoas, os escravos foram libertados, mas eles ficaram à margem da sociedade. Isso continuou e hoje entre o ensino público e o ensino privado existe um abismo, um abismo muito grande, então o processo seletivo... eu ficava revoltada com o vestibular, porque, gente, como a educação pode ser um direito de todos se existe um processo seletivo que separa as classes, que impede as pessoas sem renda nenhuma, de classe C eu acho D, não conseguem chegar? Porque a pessoa cursa um ensino fundamental e médio de péssima qualidade, a vida inteira e como vai concorrer com uma pessoa que estudou na escola privada a vida toda? É de extrema importância. Apesar de ser uma medida paliativa né? O que precisava é que a educação fosse igual a todos, fosse público e fosse de qualidade .[Grifo meu].

**Otávio** (Direito): Eu sou em parte favorável e em partes desfavorável, é que eu sou a favor da cota que estava implementada antes, que era só as cotas sociais, reservada pros alunos de escola pública [...] mas eu não sou tão favorável às cotas raciais! Que eles argumentam que seria por um processo de reparação histórica por causa dos negros e do preconceito que eles sofreram na sociedade, mas eu acredito que não seja, é uma forma de preconceito, na minha opinião, a cota racial, mas a social eu sou a favor. [Grifo meu]

**Oscar** (Direito): Eu discordo com a forma de como ele é aplicado, mas como é uma lei federal, não só depende da Ufes o que eu discordo é das cotas raciais, acho que não devia existir, mesmo tendo o direito a me escrever no sistema de cotas raciais eu optei por não inscrever por eu não concordar com elas. Então acho que deva existir cotas apenas para estudantes de escola pública, independente deles serem bancos, pretos pardos, enfim [...] por que eu acho que não é certo você separar os alunos que você tem essa etnia, não gosto de falar etnia, não pode falar etnia, dos outros. Por que para mim todos são iguais...então por que um estudante é

negro ele vai ter mais direitos que o branco? Não é justo fazer isso. Por renda, eu até concordo, por que é difícil concorrer, principalmente com os cursos mais concorridos, o aluno de escola pública com o aluno de escola particular, por que ainda é muito diferente ainda o ensino [...] no meu caso foi positivo, por que se eu não optasse pelas vagas eu não ia ter pontuação para entrar. [Grifo meu].

**Estevão** (Direito): Eu acho as cotas raciais um pouco desnecessárias, apesar de que eu entendo que o perfil da população mais carente do nosso país é de pessoas negras e pardas né, mas eu concordo com a reserva de vagas pra pessoas com renda inferior ou igual a um salário mínimo e meio, concordo também com a reserva de vagas pra estudantes de escola pública, até porque a gente não pode querer comparar o ensino privado com o ensino público, porque há sim, uma diferença muito grande. Então eu acho justo [...] Então eu acho que sim, é cabível sim, a reserva de vagas, no que diz respeito a ensino público e privado e à renda, as cotas raciais eu acho desnecessárias, mas existe uma justificativa por trás disso. [Grifo meu].

Oscar e Aparecida, ambos do curso de Direito, são casos muito específicos, em suas falas, inicialmente dizem, que mesmo podendo optar pelas cotas raciais, não o fizeram por não concordarem com elas, e ao final afirmam que não teriam entrado sem cotas, ou seja, provavelmente, eles tenham se inscrito apenas como oriundos de escolas públicas, tentando não fazer parte de dois grupos menos valorizados ao mesmo tempo: cotista e cotista racial.

Tal atitude pode ser um modo de ressignificar o pertencimento ao grupo de estudantes cotistas, e também uma maneira de dizer que estão ali como cotistas, pela origem escolar e não pela origem racial, uma vez que sabem da discriminação contra esses alunos.

No caso de Estevão, do curso de Direito, é bastante interessante a forma como demonstra compreender que as maiores dificuldades são encontradas entre os pretos e pardos e que já compreendeu que igualdade é tratar de maneira desigual os desiguais, contudo, continua sendo contra as cotas raciais.



O que todas as fontes de informações e pesquisas, censos, PNADs do IBGE, análises do IPEA, Relatório Anual das Desigualdades Raciais do Laeser, Relatório de Saúde do Ministério e outros apontam é para as persistentes e intoleráveis desigualdades raciais dos indicadores socioeconômicos na sociedade brasileira e, em especial no que diz respeito ao acesso ao nível superior de ensino. Ou seja, para sofrer desvantagens não se têm dúvidas, todo mundo no país sabe quem é quem, seja negro, indígena ou qualquer outro segmento subalternizado da sociedade, mas quando se trata de identificar o potencial beneficiário de políticas públicas, começam as incertezas (PETRUCCELLI,2010,p. 145).

Analisando as representações contra cotas raciais, fica nítida tanto a discriminação racial quanto a busca de uma invisibilização da questão racial como um problema social brasileiro a ser enfrentado e eliminado.

## 6.7 O ESTABELECIMENTO DAS RELAÇÕES INTRA E INTER GRUPOS DE ESTUDANTES COTISTAS E NÃO COTISTAS

No que tange ao estabelecimento das relações intra e inter grupos de estudantes cotistas e não cotistas na Ufes, muitas controvérsias foram percebidas neste ítem, parece muito claro que a segregação, o preconceito, e até mesmo a exclusão dos estudantes cotistas por uma parte dos estudantes não cotistas, só é percebida com mais ênfase por aqueles que de alguma forma são afetados. Os demais, ou não a percebem mesmo, ou quem sabe, preferiam não dar a ela esse nome.

Razões e atitudes, muitas vezes escamoteadas, disfarçadas, são as notas vigiadas, são as roupas que fazem parecer, são as pessoas que silenciam quando perguntadas sobre as cotas, é o posicionamento “politicamente correto”.

### 6.7.1 O “nós” e o “eles” nas relações entre os estudantes

Aparentemente as primeiras ligações entre os grupos se dão em grande medida, através das amizades e grupos formados em períodos anteriores, o que parece ser mais frequente no caso dos não cotistas.

**Isabelly** (Direito): Mas você vê isso por exemplo nas panelinhas que se formam dentro da Universidade e aí na minha sala todos, a maioria dos professores percebem isso aí, tipo assim, acho que isso é meio que fama

no curso também, que na sala é dividido entre lado A e lado B, lado direita e esquerda, ocidente e oriente, cada um chama de um jeito e tipo assim, é nítido perceber isso. São cotistas sentados de um lado, não cotistas sentados do outro, pra ir pra festa, fazer churrasco de turma, tem o churrasco da turma, a galera que não é cotista, eles não chamam os cotistas pras festas, são raras as festas que a gente vai. Na minha turma é realmente assim [...] dá pra ver muita diferença, dá pra ver assim, segregação mesmo, mas ela não tem que ter esse nome, ela tem que ser camuflada, até por que esse curso dá um status muito grande, tem que ser “politicamente correto e tudo mais”, [fez um sinal de aspas com as mãos] você vê isso por exemplo, nas panelinhas que se formam dentro da universidade e aí, na minha sala a maioria dos professores percebem isso. Tipo assim, acho que isso é meio que fama no curso também, que a sala é dividida entre lado A e lado B, lado direito e esquerdo, ocidente e oriente; cada um chama de um jeito. E tipo assim, é nítido perceber isso que são cotistas sentados de um lado e não cotistas sentados do outro. Pra ir pra festa e fazer os churrascos de turma, tem o churrasco da turma da galera que não é cotista, eles não chamam os cotistas pra’s festas. São raras as festas que a gente vai. Na minha turma é realmente assim. [Grifo meu].

**Aparecida** (Direito): Olha eu acho que há muita discrepância, eu pessoalmente, acho. Mas eu não tive muito contato, como a gente está no início do primeiro período, ainda não tive muito o contato entre toda a turma. Mas por exemplo, antes de começarem as aulas, as pessoas já se encontravam e eu não tive a oportunidade de conhecer muitos cotistas antes, por exemplo eu conhecia do cursinho pré-vestibular, eu acho que existe mais dificuldade no contato entre as pessoas até pelo que a pessoa faz, por exemplo, tem muito cotista que já trabalha, tem menos tempo pra ter “vivências acadêmicas” digamos assim. [Grifo meu].

**Virgínia** (Pedagogia): Pra ser clara, é há uma discriminação oculta, mas há. Porque a pessoa que estuda na escola particular, igual o meu filho que veio da escola particular pra Ufes é mais fácil o acesso nos relacionamentos interpessoais e no caso eu que sou cotista observo de muitos. Bom dia, um olhar crítico. [Grifo meu].

Para contribuir com esta análise, considero interessante salientar que

O problema é saber como e por que os indivíduos percebem uns aos outros como pertencentes a um mesmo grupo e se incluem mutuamente dentro

das fronteiras grupais que estabelecem ao dizer “nós” , enquanto ao mesmo tempo, excluem outros seres humanos a quem percebem como pertencentes a outro grupo e a quem se referem coletivamente como “eles”. Os primeiros recém-chegados [...] tentaram estabelecer contato com alguns [...] Mas foram rejeitados. Foi assim que se conscientizaram de que os antigos residentes percebiam-se como um grupo fechado, ao qual se referiam como “nós” e percebiam os novatos como um grupo de intrusos, a quem se referiam como “eles” e que pretendiam manter à distância [...] o papel temporal , ou em outras palavras, o desenvolvimento de um grupo, desempenha como determinante de sua estrutura e características. O grupo de famílias antigas [...] tinha um passado comum, os recém- chegados não. Essa era uma diferença de grande peso tanto para a constituição interna de cada grupo quanto para a relação entre eles. (ELIAS; SCOTSON,2000,p. 38).

Esse posicionamento de Elias e Scotson (2000), leva a observar alguns aspectos de extrema relevância no entendimento das relações intra e inter grupos e de que maneira elas se originam e se mantêm, além, é claro da descoberta dos cotistas do processo de exclusão ao qual eles possivelmente estarão sujeitos.

Me ajuda também a inferir e problematizar as estratégias de enfrentamento que tais sujeitos criam para tentar *se defender* ou *se esconder* o máximo possível.

O pertencimento a um determinado grupo depende então, não apenas do desejo do indivíduo, mas, da aceitação ou não do grupo já existente, de sua entrada e permanência.

No caso da universidade, poderia dizer que passar no vestibular e matricular-se num determinado curso, não é suficiente para que o estudante passe a fazer de fato, parte do grupo de estudantes daquele curso, embora o seja, de direito.

O passado temporal, a “antiguidade” do pertencimento a um determinado grupo, o fato de ser filho, neto, irmão de outros membros do mesmo grupo e o fato da origem escolar (escolas particulares) pode ser o vínculo primeiro existente entre os estudantes não cotistas, principalmente nos cursos de maior diferenciação e status social, o que de uma forma sutil, porém visível, faz deles um grupo a priori.

Nas demais representações se misturam, um certo reconhecimento de alguns, a respeito da existência do preconceito, da segregação e por outro lado, do reconhecimento de que de fato, as pessoas que estudaram juntas antes da

universidade já constituíram vínculos há mais tempo e por isso, encontram maior facilidade de se agrupar novamente na sala de aula.

Num outro caso, mais chocante, também ocorrido no curso de Direito, surgem novos aspectos a serem analisados,

**Silvio** (Direito): na universidade em geral eu já não posso falar muito mas, no meu curso assim é principalmente no começo a minha sala é uma sala extremamente dividida, ela é muito rachada mesmo. São vários grupinhos, várias painelas, quem senta no fundo não fala com quem senta na frente. Uma pessoa de determinado grupo tem uma rixa com outra pessoa, o restante do grupo toma partido pela aquela pessoa e para de falar com o restante do outro grupo e... quando a gente chegou na universidade nos primeiros dias de aula, era praticamente 60 alunos. O que eu reparava muito é que as pessoas que eram pessoas humildes elas tendiam a sentar só entre eles e não é nem pessoal “ah, quem tem a condição financeira melhor” segregava, eles mesmo se juntavam às pessoas que eles consideravam iguais assim. E isso foi acontecendo muito até o 3º ou 4º período, teve gente na minha sala que chegou no terceiro período e diz que não sabia o nome de todos os alunos da sala ainda. E o pessoal não se relacionava não... na hora de conversar não se misturava. Hoje em dia não sei o que foram acontecendo com, por causa das reprovações, muitos foram ficando para trás. Hoje é uma turma mais unida. Tem pessoas que têm muito dinheiro mesmo, são pessoas ricas que tem amizade com pessoas que não têm a condição tão boa não são tão abastados e você vê a amizade entre as pessoas, você vê eles próximos, juntos, no começo não era assim mesmo. O pessoal separava assim de... na minha sala uma vez teve uma discussão e... por causa de uma informação que passaram no facebook na época ninguém tinha facebook na sala só algumas pessoas que tinham. E algumas meninas da minha sala questionava que estavam no fundo e o pessoal chegou a discutir e chegaram algumas pessoas que eu lembro dessa discussão que até hoje vira e meche a gente comenta isso, o menino da minha sala chegou e falou: **“ah, vocês têm complexo de cachorro vira lata”. Vocês. Por que vocês são do gueto vocês ficam se autoexcluindo”.** A gente achou muito pesado ela ter falado aquilo e eles. As meninas em si elas choravam na sala; todo mundo ficou meio chocado, por uma outra colega nossa ter dito isso dentro da sala, mas na verdade às vezes é o que a pessoa pensa, a forma dela tratar as pessoas reflete muito isso dela. Às vezes faz sentir de outra forma ter ouvido da forma que a

gente ouviu. Pode ter ofendido ela de outra forma, mas achei a discussão mais pesada na minha sala referente a isso. E achei muito ridículo isso mesmo esse negócio, “você ter complexo de cachorro vira lata”. Pior fase na minha turma foi essa, na época a gente era bem segregado mesmo. As pessoas se separavam muito e era muito nítido isso. Hoje em dia já não é tanto assim mais. [Grifo meu].

A fala de Sílvia, de longe é a mais tocante de todas as que ouvi durante a pesquisa, e também, a que demonstra de modo mais insofismável a presença de um regime de segregação e preconceito contra os cotistas no curso de Direito. Outros estudantes também falaram sobre isso, mas nenhuma das narrativas apresentou uma forma tão agressiva de se referir ao grupo de cotistas.

Na medida em que uma parte da turma toma ‘as dores’ dos colegas e isola os demais em apoio aos do seu grupo; e num rompante ainda mais grotesco, aponta o que chamam de “o problema de vocês”, ou seja, o problema de todos os que não são do seu grupo: “ah, vocês têm complexo de cachorro vira lata”. “Vocês. Por que vocês são do gueto vocês ficam se autoexcluindo” (Estudante de Direito não identificada). A busca parece ser de uma situação de rompimento e exclusão do grupo oposto. Uma forma possível de analisar este comportamento, pode ser assim descrita:

A opinião interna de qualquer grupo com alto grau de coesão tem uma profunda influência em seus membros como força reguladora de seus sentimentos e condutas. [...] Aqui o que se destaca de maneira mais acentuada é a maneira como a auto-regulação de um grupo estabelecido muito coeso está ligada à opinião interna que esse grupo faz de si. Nesse caso, a susceptibilidade desses indivíduos à pressão do ‘nós’ [we group] é particularmente grande pois pertencer a tal grupo instila em seus membros um intenso sentimento de maior valor humano em relação aos outsiders (ELIAS; SCOTSON, 2001, p. 39-41).

Neste sentido, ao afirmar que uma parte da turma toma as dores da colega, Sílvia está também confirmando a fala de Elias e Scotson (2001), ou seja, o grupo ‘estabelecido’ de fato ‘se sente’ com um maior valor humano que os *outsiders*, por esta razão, naquele momento fez sentido aderir ao discurso descabido da colega. Afinal, sua própria auto-imagem depende do que os outros membros do seu grupo pensam dele.

Entretanto, neste caso especificamente, a força desproporcional do discurso de fato, constrangeu até os que não participaram direta e pessoalmente da discussão, como afirma Silvio.

Ao se defenderem da possível acusação de exclusão dos demais dizendo: “Por que vocês são do gueto, vocês ficam se autoexcluindo”; aparentemente, a origem (classe social) já expressaria a condição de exclusão, de viver no gueto, e por consequência, de se autoexcluir dos espaços e atividades da turma.

Percebo que ao mesmo tempo que atacam, defendem-se, usando para isso argumentos inaceitáveis, mas que cumprem sua função de humilhar, envergonhar, amedrontar e confirmar o desejo de exclusão dos cotistas. Dito de outra forma, o grupo estabelecido desfruta de um estoque de projetos, apegos e aversões comuns, e o que de fato querem, é manter afastados os novos colegas cotistas. Seus argumentos, como os argumentos narrados por Elias e Scotson (2001) são ao mesmo tempo defensivos e agressivos em relação ao grupo considerado *outsiders*.

Não é razoável atribuir tais atitudes ao conjunto da turma, nem mesmo ao conjunto de não cotistas do curso, mas perceber a existência de episódios lamentáveis como este, aponta para uma necessidade urgente de se discutir formas efetivas de evitar que tais cenas se repitam, ou mesmo se tornem corriqueiras nos campi da Ufes.

## 6.8 O PERTENCIMENTO AO GRUPO “ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS”

Aqui as representações se voltam para o fazer universitário e as expectativas de futuro. Neste ponto somem as figuras de cotista e não cotista e surgem os futuros profissionais, os atuais discípulos os que estão amando aprender e já projetam novas expectativas.

**Virgínia** (Pedagogia): Minhas metas, minhas propostas é o incentivo de alcançar maiores objetivos dentro do sistema universitário [...] Pretendo atuar principalmente nas séries iniciais. [Grifo meu].

**Julio** (Direito): Significa ter conhecimento da produção científica, extensão e da universidade [...] Ué eu ter passado no vestibular, eu ter acesso à sala de aula, ter acesso as matérias, ter acesso à vivência da universidade, ter acesso à biblioteca, ter acesso aos bens culturais e poder ter acesso a conhecimentos que não se tem em outro nível de ensino [...] Me identifico com a capacidade de produzir conhecimento científico pra sociedade. Eu quero dar aula. [Grifo meu].

**Isabelly** (Direito): Significa muita coisa, uma conquista, um sonho, uma meta é, além das perspectivas que minha família agora já alcançou. Então o sonho mesmo é minha expectativa pro futuro de fazer alguma coisa diferente.[...] Uau! Eu acho que um universitário tem um papel grande na sociedade assim, tanto agora, quanto no futuro. É, e pela questão de uma universidade federal ainda, eu acho que a universidade federal tem que ter algum apelo social, tem que ter alguma coisa para prestar, a universidade então é importante, eu faço pesquisa aqui na universidade e isso me faz mais universitária, os projetos de extensão e tal e viver mesmo, o agir como universitária, passar, ajudar as pessoas e estudar bastante que essa é a nossa vida aqui. [Grifo meu].

**Manuela** (Odontologia): Com a universidade eu me sinto completa (expressão de alegria), fazendo um curso superior hoje [...] Eu acho que é um privilégio, pra' minha família eu acho que é um privilégio ter uma pessoa formada pela Ufes.[...] É eu acho que é a maneira como a gente se comporta com a sociedade, o curso...crítico, a participação nas coisas, esse tipo de coisa. É isso. É, sem o amor pela coisa, é ter estabilidade...além da paixão, né? (sem convicção) [Grifo meu].

**Larissa** (Pedagogia): Adquirir novos conhecimentos e, adquirir novo jeito de conhecimento de mundo assim, uma nova maneira, uma nova visão de mundo [...] Muito importante é uma conquista mesmo, uma conquista tanto profissional quanto pessoal [...] Além de estar cursando né? E ter acesso a novos conhecimentos é ter acesso a novos conceitos e certas atividades que eu não teria se não estivesse numa universidade. [Grifo meu].

A primeira forma de representação do “ser estudante universitário” está ligada diretamente às atividades que realizam como estudantes, dos espaços que utilizam, da sensação de terem um compromisso social como estudantes universitários e com

o fato de estarem adquirindo conhecimento, inclusive conhecimento científico, o que aparece de modo muito valorizada nas falas.

Outra maneira também muito positiva de representar o “ser universitário” está vinculada à realização dos seus sonhos pessoais e profissionais. A palavra ‘privilégio’ é usada sempre de forma positiva.

Neste contexto, creio que o *ser cotista ou não cotista*, não é a questão mais importante na formação do sentimento de pertença ao grupo de *estudantes universitários*, antes, o que vincula o estudante com o *ser universitário* é o fazer universitário, ou seja, são as atividades como: pesquisa, extensão e também o acesso ao conteúdo, ao conhecimento científico gerado e circulante na universidade. É a proximidade com uma nova maneira de se enxergar, agora como alguém que poderá contribuir positivamente com a sociedade. Estes aspectos são os que mais se ressaltam nesta vinculação.

## 6.9 A IMPORTÂNCIA DO SER “ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO” PARA A FAMÍLIA DO ESTUDANTE.

O ser estudante universitário no contexto familiar é representado pelos estudantes cotistas e não cotistas relacionando este pertencimento a sentimentos como felicidade, privilégio (considerado de forma positiva), algo muito importante, possibilidade de ascensão social.

Para as famílias, os estudantes são motivo de orgulho e para os estudantes a universidade é fator de realização pessoal e futuro profissional promissor.

Neste caso, as representações não apresentam discrepâncias em relação ao seu conteúdo e por outro lado, nenhum dos estudantes sequer mencionou a questão das cotas.

**Liz (Direito):** Como eles nunca se formaram também, é tipo um orgulho mesmo né? Quando passei, aprovação ficaram até mais emocionados que eu ainda. Vendo meu esforço para estudar e tudo, acho que valeu a pena, eles terem investido em mim no que puderam investir. [Grifo meu].



**Virgínia** (Pedagogia): Todos estão feliz e me deu um maior apoio porque eu estava a vinte... Quase vinte e seis anos longe da sala de aula e todos me apoiam, todos, é... Meu esposo me dá super apoio, meus filhos, em suma, nós tamos todos felizes. [Grifo meu].

**Manuela** (Odontologia): [...] Acho que é um privilégio, para minha família hoje é um privilégio ter alguém formado na Ufes [...] eu me sinto completa fazendo um curso superior hoje. [Grifo meu].

**Lívia** (Ciências Sociais): Pra minha família foi muito importante por que eu fui uma das primeiras a entrar na universidade, então pra eles foi algo muito especial [...] Pra mim significou possibilidade de ascensão social, de mobilidade, de acesso a informação, conhecimento. [Grifo meu].

**Louise** (Letras) : É uma inspiração acho, principalmente para minhas sobrinhas agora, por que minha irmãos já são todos casados com famílias, eles não estudam mais. Meus sobrinhos viram que eu consegui, que eu consegui sair do interior, to aqui e eles sonham com isso. Poder chegar aqui um dia. [Grifo meu].

**Paola** (Letras): Eles tão muito orgulhosos disso [...] Muito importante pra minha formação tanto acadêmica quanto pessoal mesmo, realização.[Grifo meu].

Neste ponto reconheço um momento em que ser ou não cotista, não altera em nada a representação da importância do ser estudante universitário. Em todas as famílias, ter um filho ou filha estudando na Ufes é representado como motivo de orgulho, de satisfação, de felicidade, todos os estudantes representaram da mesma forma esta condição.

Fica em evidência o valor de um título de graduação conferido pela Universidade Federal, o *status* de ser *estudante universitário*, as expectativas de futuro promissor e de ascensão social tanto por parte dos pais, quanto dos próprios estudantes.

Certamente, em algumas famílias, nas quais estes estudantes são os primeiros a realizar um curso superior, esta noção de importância e conseqüentemente a

satisfação provavelmente ganhem um significado ainda mais evidente, pela superação das barreiras impostas até então.

Em outras famílias, a continuidade ou a satisfação de uma condição que já era esperada do estudante também opera como fator de valorização, especialmente naqueles cursos nos quais a presença de estudantes cotistas ampliou bastante a concorrência para entrar na universidade.

#### 6.10 DA PERCEPÇÃO DO PRECONCEITO À ASSIMILAÇÃO DO “HABITUS”: ESTRATÉGIA PARA MANTER-SE NO TERRITÓRIO “ALHEIO” ?

Tangenciando à categoria analítica em questão, vejo principalmente na fala de Paula (Odontologia) uma situação *sui generis* de uma certa inconstância em relação ao seu posicionamento sobre as cotas. Ao mesmo tempo que reconhece que foi muito bom para ela, uma *oportunidade única*, também assume o discurso dos colegas não cotistas, chamando-os de *eles que estudam*, esquecendo-se talvez de quanto, ela própria tenha estudado desde criança, para estar no curso de Odontologia.

Por outro lado, é necessário analisar as condições enfrentadas por Paula, ela fez parte da primeira turma em que entraram estudantes cotistas na Odontologia, curso muito elitizado, de alta diferenciação cotista X não cotista, principalmente pelo alto custo do curso. Além disso, sofre com o julgamento dos colegas e teme ter que se expor a este julgamento. De todos os entrevistados, Paula foi a pessoa que expressou de maneira mais enfática o medo do preconceito, o desconforto causado pela postura dos colegas.

Em alguns momentos foi bastante difícil transcrever sua entrevista dado o estresse demonstrado em sua fala, recortada, em voz mais baixa, apressada. Também suas expressões físicas mudaram enquanto falava do preconceito e dos momentos de tensão no curso.

**Paula** (Odontologia): Não é assim, o correto de tá fazendo, deveria [...]  
Eles, que estudam, eles falam, eu já ouvi né? De colegas meus, que eles estudam, os pais se matam pra pagar cursinho e eles ficam prejudicados

[...] Mas é, é emergencial, eu acho! [...] Todo mundo ficou falando que era errado, que não sei o quê...que os alunos tavam roubando as vagas e que tinha muita gente que não precisava de cotas e entrou como...nossa! [...] Agora, eu acho que deveria diminuir, depois com o tempo sabe, cotas, porque tem 50%, mas eu acho que deveria melhorar a base pra ir diminuindo e até pra acabar com o preconceito que os outros alunos têm em relação a gente. Que eles tem um preconceito muito grande. Eles acham que a gente tá roubando a vaga deles, que a gente tá tendo privilégio, um privilégio maior que eles, que estudam, eles falam, eu já ouvi né? De colegas meus, que eles estudam, os pais se matam pra pagar cursinho e eles ficam prejudicados. Então, acho que é isso assim né? [Grifo meu].

Na fala de Paula, observa-se que ela repete o discurso dos colegas, consentindo na opinião de que são eles [não cotistas] “os que estudam” que ficam prejudicados, como se os cotistas não tivessem que se esforçar mais pela falta de uma boa base.

Nota-se então, que apesar de sentir-se beneficiada pelas cotas, ela assimilou bastante do discurso dos colegas, que insistem em dizer que *os cotistas não deveriam estar ali*, que eles estão *roubando as vagas* dos que de fato estudam; ao ponto de referir-se aos colegas como “eles que estudam” como se ela mesma não estudasse e não tivesse tido que se empenhar sobremaneira para estar se formando em Odontologia.

Contribui para o entendimento deste aspecto a definição dada por Bourdieu (1983, p. 65):

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas.

Este é o único momento da pesquisa em que a palavra *privilégio* aparece como uma representação negativa, é a única vez em que esta palavra foi empregada com este sentido pejorativo.

Há um aspecto interessante que liga Paula (Odontologia) a Silvio (Direito): ambos relatam situações de grande oposição de suas turmas contra as cotas, e ambos estavam no 9º período do curso, quando foram entrevistados portanto, faziam parte das primeiras turmas com cotas na Ufes. Neste sentido, é de se esperar que tenham enfrentado os embates mais acalorados, contudo, Silvio que é não cotista, caminhou para a defesa das cotas e dos estudantes cotistas, enquanto Paula, caminhou em sentido contrário, de absorver e introjetar a posição contra cotas de sua turma. Embora ela se sinta feliz por ter obtido a oportunidade de estudar.

Considerando a condição de Paula, como pertencente a um grupo pequeno, pouco coeso e em condição de desvantagem frente ao grupo *estabelecido* dos não cotistas, como afirmam Elias e Scotson (2001), o grupo estabelecido tende a atribuir ao grupo *outsider* características ruins, ao passo que ao seu próprio grupo atribui apenas características boas, exemplares.

Neste sentido, imagino que se possa compreender a posição assumida por Paula quando menciona ter ficado em silêncio, escondido o fato de que era estudante cotista por medo da reação do grupo, que era a maioria esmagadora de sua turma e do curso, naquele momento específico e também, de ao longo do curso, ter tentado manter em segredo sua condição de cotista e assumir o discurso do grupo estabelecido.

Esses próprios recém-chegados, depois de algum tempo, pareciam aceitar, com uma espécie de resignação e perplexidade, a ideia de pertencerem a um grupo de menor virtude e respeitabilidade, o que só se justificava, em termos de sua conduta efetiva, no caso de uma pequena minoria (ELIAS; SCOTSON,2001,p. 20).

Outra situação que marca muito a fala de Paula, é que ela foi a única estudante a dizer que sua família<sup>15</sup> era contra ela estudar, por razões financeiras, por não acreditar ser possível, pelo nível de impossibilidade que isto representava, enfim, pela história familiar que apresentavam.

---

<sup>15</sup> Segundo Paula, sua mãe trabalhava na lavoura e atualmente trabalha somente em casa enquanto seu pai e também seu padrasto são trabalhadores rurais (meieiros), moradores de uma cidade do interior do ES. Portanto, não dispunham de nenhum recurso financeiro para ajudá-la nos estudos.

Sobre este aspecto em especial, Bourdieu quando trata do chamado *ethos* de classe demonstra que,

“Os objetivos das famílias, escrevem Alain Girard e Henri Bastide reproduzem de alguma maneira a estratificação social, aliás, tal como ela se encontra nos diversos tipos de ensino”. Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de sonhar o impossível (BOURDIEU, 1998, p. 47).

Nisto se diferenciam as histórias de vida de Silvio (Direito) e Paula (Odontologia). Ambos provavelmente tenham entrado na universidade no mesmo ano, ele não cotista, ela cotista, ambos em cursos de alta diferenciação cotista X não cotista. Ela com a desvantagem de estar cursando um dos cursos considerados mais caros da universidade, em função do instrumental que precisa ser adquirido pelos estudantes no decorrer do curso.

Assim, tendo que enfrentar oposição por todos os lados, certamente ela precisou encontrar uma forma de enfrentamento da realidade que provavelmente esteja representada nas falas que assimilou de seus colegas, que demonstram mais o que eles pensam sobre as cotas do que o que ela própria pensa.

Percebo que tanto os conceitos de Bourdieu (2001) quanto as teorias sobre os relacionamentos inter e intra-grupos de Elias e Scotson (2001) contribuem claramente para a elucidação destes posicionamentos e do processo de formulação e reformulação das representações apresentadas, demonstrando quão intrincados são esses processos e quantas variáveis podem influenciar sua manutenção ou sua superação.

#### **6.10.1 A percepção do preconceito contra cotas: ser cotista não é ser ladrão de vagas, cotas como privilégio e não como direito**

Nas representações sobre o “ser estudante cotista”, percebo que ainda não há uma consciência sobre a questão do direito. As cotas são vistas como privilégio e oportunidade (num sentido positivo pelos cotistas) ou como roubo pelos estudantes contrários ao sistema de reserva de vagas.

**Lucas (Letras):** Olha, eu acho...eu sou a favor, porque hoje em dia, você vê uma diferença muito grande entre o ensino privado e o ensino público,né? Talvez se não existisse essa diferença tão grande...entre esses dois patamares...tudo bem [...] Ah, eu acho...nossa, eu acho muito. Porque, se todo mundo tivesse essa oportunidade, esse privilégio (de estudar numa escola particular, boa) nossa! Eu acho que...a gente chegaria mais na universidade com até mais conteúdo, sabe? [Grifo meu]

**Paula (Odontologia):** E até pra acabar com o preconceito que os outros alunos têm em relação a gente. Que eles, tem um preconceito muito grande. Eles acham que a gente tá roubando a vaga deles, que a gente tá tendo privilégio, um privilégio maior que eles, que estudam.[...] É, tem professores eu acho, que também pensam da mesma forma, né? Que...que cotas, não...não é o correto. Mas, assim, maior mesmo, é entre os alunos porque eu acho que eles sentem na pele assim, como se eles fossem os maiores prejudicados né? Então, eu já vi preconceito de professores assim, mas de...talvez de ser contra não [...] Foi logo no início, foi no primeiro ano, se eu não me engano, que teve cotas, então teve até uma aula, só pra explicar né? [...] Ela foi lá numa aula, explicar e deu assim, uma confusão tremenda assim, que ela foi falar de cotas assim,explicar porque né? que...que a instituição tava aderindo né, às cotas e tal, nossa! E os alunos ficaram revoltados[...] Assim, na época eu assim, agora, talvez não teria essa atitude (fala muito rápida,tensa, um pouco embolada). Mas eu nem falei...ela perguntou, quem era cotista eu nem tive coragem de falar que eu era, porque, nossa! Todo mundo ficou falando que era errado, que não sei o quê [...] que os alunos tavam roubando as vagas e que tinha muita gente que não precisava de cotas e entrou como...nossa! Aí uma confusão tremenda assim, né? Eu nem falei que eu era cotista assim porque você vê o preconceito assim geral. Às vezes a pessoa nem sabe,nem entendem, sabe,porquê das cotas, mas já tem um preconceito só de falar que tem 50%, agora né 50%, mas na época eu não me lembro quanto era a porcentagem, mas só de falar que a pessoa tem baixa renda ou era negro e ia entrar com cotas, nossa! Já tava um preconceito danado. Aí eu nem falei que eu era cotista, ela perguntou...tipo tinha eu e uma outra menina, aí ela falou: vamo levantar a mão não porque,assim, aí a gente ia ter que debater com eles, iam debater com a gente, então a gente ficou quietinha mas mesmo assim, gerou uma confusão e no final ela saiu assim sem terminar de explicar e foi muita confusão mesmo,na época e até hoje, assim, se for perguntar...lá na minha sala mesmo, muita gente é, é contra assim, às vezes nem sabe porquê, né? Que tão fazendo isso, mas são

muito preconceituosos assim, porque a maioria veio de escola particular e eles alegam que: ah, eu também não tinha condições de pagar escola particular, meu pai...se desdobrava...pagou cursinho pra mim e a gente passando a maior dificuldade...tudo bem, entendeu, mais assim...pelo menos...mas tinha o dinheiro pra pagar, e quem não tem? E quem estudou a vida toda e não teve a oportunidade nem de pagar um cursinho ou alguma coisa assim? Então, eu acho que tem muito preconceito sem saber direito o porquê, né? Acho que é isso assim [...] Entre professores, assim, a gente não chega a ver esse preconceito, assim explícito, né? Contra cotas [...] vê mais preconceito de outras maneiras, assim, ao longo do curso, mas acho que é meio geral, né? Que quem não tem condições mesmo, no meu curso né? Que eu cheguei até a falar, né? Outro dia [...] quem não tem condições, que não deveria tar cursando odonto, que a gente deveria comprar os materiais que eles estavam pedindo, porque, se a gente tá lá, a gente sabia, porque, como né? Que ia ser o curso e não né...nem todo mundo tem dinheiro pra comprar aquele específico material que ele tá pedindo, né? A gente pode comprar outros, mas isso, eu acho que a gente vê em todos os cursos e em todos os lugares que a gente for, né? [Grifo meu].

Quando penso nas representações mais agudas, nos posicionamentos mais radicais contra cotas e contra cotistas, como o episódio ocorrido no curso de Direito narrado por Silvio e também como aconteceu no com Paula estudante de Odontologia, no episódio que ela narra sobre a época em que entrou na universidade, enfatizo que

Muitas questões diferentes podem expor às claras as tensões e os conflitos entre estabelecidos e outsiders. No fundo, porém, todas são lutas para modificar o equilíbrio do poder; como tal, podem ir desde os cabos-de-guerra silenciosos que se ocultam sob a cooperação rotineira entre os dois grupos, num contexto de desigualdades instituídas, até as lutas francas pela mudança do quadro institucional que encerram esses diferenciais de poder e as desigualdades que lhes são concomitantes. Seja qual for o caso, os grupos outsiders (enquanto permanecem totalmente intimidados) exercem pressões tácitas ou agem abertamente no sentido de reduzir os diferenciais de poder responsáveis por sua situação inferior, ao passo que os grupos estabelecidos fazem a mesma coisa em prol da preservação ou aumento desses diferenciais (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 37).

Sendo assim, os grupos que se consideram em risco, pela entrada dos estudantes cotistas no seu curso, tenderão a reagir de maneira mais aguda, mais agressiva contra aqueles que de alguma forma estão colocando em xeque a posição historicamente garantida aos não cotistas.

Não obstante, o reconhecimento do esforço e do empenho realizados por parte dos cotistas para cumprir adequadamente as tarefas do curso, apesar de uma série de dificuldades enfrentadas dioturnamente pelos cotistas, também é um fator de grande impacto sobre a avaliação dos não cotistas.

Neste contexto, a força que a fala dos não cotistas exercerá ou não sobre os cotistas, dependerá do valor simbólico atribuído a elas, uma vez que:

O poder simbólico não reside nos 'sistemas simbólicos' [...] mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras (BOURDIEU, 2012, p. 15).

Dito de outro modo, o posicionamento dos não cotistas a respeito dos cotistas, será considerado com maior ou menor força pelos cotistas, dependendo de uma série de condições, mais ou menos presentes em cada grupo em particular, e dependendo também da capacidade de cada grupo, tanto de impor a sua própria ideia quanto de subvertê-la quando for necessário.



## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PENSANDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES E AS FORMAS DE REPRESENTAR**

Ao me lançar neste estudo, obviamente já era possível antever alguns dos aspectos que esta pesquisa confirmou, contudo, ao chegado ao campo, me deparei com os espaços, com os e as estudantes e aproximando-me dos diferentes grupos, observando-os e ouvindo-os foram surgindo histórias de vidas impressionantes, por vezes, comoventes, outras delas apavorantes.

Foram surgindo diante dos meus olhos, os exemplos do que li, do que relataram outros pesquisadores e pesquisadoras que foram a campo antes de mim. A esta altura, pude perceber o quão grande é este fenômeno, quantas facetas ainda não foram observadas, quantos olhares possíveis ainda poderão ser lançados sobre ele, sem que o tenhamos decifrado por completo.

As estratégias para chegar até os e as estudantes foram diferentes, dependeram dos espaços e da facilidade ou dificuldade de encontrá-los e de expor meus objetivos. Foi necessária muita conversa, muito ‘jogo de cintura’ para conseguir alcançar alguns grupos. Mesmo assim, sinto que havia muito mais a ser dito, muitos outros e outras poderiam ter participado, mas silenciar é uma forma muito eloquente de dizer, e eles e elas já entenderam isso.

Manter invisibilizadas as tensões, as oposições entre eles e os indesejáveis colegas cotistas, os estudantes negros e negras que agora dividem os mesmos espaços, também integra o processo de representação.

A recusa, a desistência, o encontro marcado em um ponto extremo e distante do campus, no qual não pretendiam mesmo estar; são formas de responder, são maneiras distintas de dizer aquilo que não se pretende pronunciar. É como manter o silêncio murado, escondido. Silêncio que também silencia a discussão, inconveniente para alguns.

Reconhecer isso também faz parte da minha tarefa como pesquisadora. Tudo isso é aprendido, tudo isso fala muito alto aos ouvidos de quem busca respostas sobre um tema incômodo, sobre uma questão que ainda desconcerta alguns grupos.

Por outro lado, dar ouvidos àqueles que têm tanto a dizer, que querem enunciar sua expectativa do futuro, dos sonhos que têm, das oportunidades que estão podendo aproveitar, do quanto está sendo maravilhoso para eles e para suas famílias esse momento, também é uma experiência sem igual.

Neste contexto, ao tecer as considerações finais desta pesquisa, tanto problematizo quanto lanço novas possibilidades de intervenção ao salientar que:

Percebi que muitos fatores interferem na formação e reformulação das representações sobre o sistema de reserva de vagas e sobre os estudantes cotistas. Entre as representações que tangenciaram estas questões, ficam ressaltadas aquelas que demonstram a inconformidade com o que consideram falhas no sistema de reserva de vagas; tanto do ponto de vista de uma falsa igualdade entre os estudantes oriundos de escolas públicas diferentes (como as estaduais e as federais por exemplo), quanto com a possibilidade de haver meios de burlar as normas e a falta de fiscalização em relação aos que optam pelas cotas sociais. Ambas me parecem pontos nevrálgicos no tocante a aceitação do sistema de reserva de vagas.

Já no que diz respeito as e aos estudantes cotistas, as questões que envolvem a formulação e reformulação das representações variam de grupo para grupo, dependendo do curso, do nível de conhecimento da história política do País e chegando a questões mais pessoais, de relacionamento e observação dos colegas cotistas, de suas dificuldades e de seu empenho para cumprir as atividades do curso.

As maiores discrepâncias dizem mais dos e das estudantes que as apresentam do que exatamente daqueles que são representados. Na maior parte dos casos de grande rejeição contra cotas ou mesmo contra a presença de cotistas, demonstrou-se muito mais a necessidade de desqualificar o outro ou a outra, como alguém que

tenha de fato o direito de estar na universidade, naquele curso especificamente, do que necessariamente revelou algum motivo real que inviabilize a presença dos cotistas seja em que curso for.

Quanto ao sentimento de pertença ao grupo *estudante universitário* há uma convergência para o *fazer universitário*, ou dito de outro modo, o que se faz por ser estudante universitário: *a pesquisa, a extensão, o acesso ao conhecimento científico*. São essas as questões que fazem com que cotistas e não cotistas se sintam estudantes universitários.

Em segundo plano, surgem algumas representações relacionadas às expectativas de futuro, de ascensão social, segurança, orgulho por parte da família, entre outras.

As relações intra e inter grupos têm um desenvolvimento multifatorial. Além da origem (social, escolar ou racial), outros aspectos como o capital nocional dos e das estudantes, a capacidade de observação do outro ou da outra, o nível de tensão existente no curso, até mesmo o período em que estavam matriculados alteram a forma de relacionamento.

Por exemplo, os e as estudantes de períodos mais avançados 8º ou 9º estiveram expostos a maiores e mais acirradas manifestações contrárias ao sistema de cotas e aos estudantes cotistas. Posto que viveram os primeiros momentos da implantação do sistema de cotas na Ufes. Desta forma, é mais comum entre eles representações e percepções de preconceito.

Já os estudantes de Medicina de períodos mais recentes, por exemplo, não percebem da mesma forma, embora tenham ouvido falar sobre o assunto, mas não vivenciaram a mesma intensidade de oposição.

Obviamente, boa parte desta mudança, deve-se ao fato de que com o passar dos anos o sistema de cotas foi sendo acolhido, mesmo entre os que não concordam com ele; não por terem mudado de ideia, mas por ter se tornado uma Lei Federal, o que inclusive, difere muitíssimo da condição inicial de política interna da Ufes. Trata-

se agora de reconhecer o sistema de cotas, como menciona Derrida (2010) através da “força de lei” que ele abriga.

É de se ressaltar em especial que nos cursos de menor diferenciação cotista X não cotista, os e as estudantes representam o preconceito de uma maneira geral, como sendo de *outros centros de ensino, de outros cursos* que não o seu, mesmo quando há um caso narrado, ele diz respeito a estudantes de outros cursos.

Creio que ainda há muito o que entender sobre este fenômeno e como ele se faz presente na vida e nas relações de estudantes, professores, servidores, empregadores.

Também imagino que já se possa pesquisar sobre a entrada dos egressos da Ufes no mercado de trabalho, fazendo uma análise comparativa entre cotistas e não cotistas, para entendermos melhor sobre as possibilidades pós-formatura destes estudantes.

E qual será a influência desses e dessas estudantes no seu ambiente familiar, entre os parentes mais próximos, entre os vizinhos, os amigos e antigos colegas de escola? Ou ainda, qual será a reação dos professores das escolas públicas, ao verem seus ex-alunos alçando vôos até então impensáveis? Muito há que se pesquisar ainda, outros fatores e outros olhares sempre serão bem-vindos nesta seara tão promissora.

No que diz respeito às críticas feitas ao sistema de reserva de vagas no modelo que está hoje em vigor, ainda há muito o que se discutir, sobre quem de fato está ou não sendo incluído? Em que medida este modelo está alcançando negros e indígenas? As informações sobre o sistema de reserva de vagas chegam aos alunos das escolas públicas mais distantes, nas cidades do interior do país, nas zonas rurais ou entre os ribeirinhos?

E quanto aos programas de permanência na universidade, até que ponto estão expostos a alguma forma de fragilidade? Existem meios mais adequados de se

coibir o uso inadequado desses recursos? Há como trocar dados com as escolas públicas e particulares sobre a matrícula de estudantes secundaristas, para garantir que a escola pública não seja usada como um trampolim para a universidade?

Do ponto de vista da universidade, posso pensar em formas mais arrojadas de divulgação da existência das cotas e também dos programas de permanência na universidade, através de projetos de extensão universitária, de programas na rádio, entre outros meios de comunicação de massa. Também por meio de convênios com o próprio governo do Estado, que é o principal responsável pelo ensino médio da rede pública, no sentido de fazer circular nas escolas essas informações.

Enfim, eis aqui uma tese de doutoramento, uma produção coletiva, uma docente-pesquisadora, uma eterna aprendiz! Quantas análises realizadas nas linhas e entrelinhas, quantas conversas, prazeres, desprazeres e indignações com atos e fatos cotidianos discriminatórios cujos efeitos mexem e remexem com as vidas dos discentes cotistas nesta Universidade!

Movimentos que, inexoravelmente, provocam a emergência de inúmeras possibilidades de ação tendo como vias a pesquisa, a extensão e o ensino, mas também a abertura de espaços coletivos de diálogo, que garantam à comunidade universitária o compartilhamento de outros jeitos de lidar com este tema que não aquieta, pelo contrário, inquieta àquelas e àqueles que, igualmente a mim, jamais se isentarão diante dele.

Finalizo este texto, ouvindo o eco dos depoimentos dos que me ajudaram a tecê-lo, perambulando por entre as lembranças dos encontros, das controvérsias, das concordâncias e discordâncias, das emoções, dos gestos, dos saberes, dos fazeres... Sobretudo, finalizo este texto, apostando na inventividade do humano, na potência da vida!

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

ANDREWS, George Reid. O protesto político negro em São Paulo - 1888-1988. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 27-48, dez. 1991.

ATCHABAHIAN, Serge. **Princípios da igualdade e ações afirmativas**. São Paulo: RCS Editora, 2006.

BARBOSA, Maria De Fátima Abdala; GALVÃO, Adauto R. Representações sociais sobre novas tecnologias da informação e da comunicação e o contexto escolar. **Educação, Formação & Tecnologias**, v.3, n.2, p. 61-70, nov.2010. Disponível em: <<http://link.periodicos.capes.gov.br/>> Acesso em: 05 jul.2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFES: Construindo possibilidades no campo da educação. In: SISS, Ahyas; JESUS, Aloísio Jorge de. (Org.) **Educação e etnicidade: diálogos e ressignificações**. Rio de Janeiro: Quartet: Leafro, 2011. p. 69-89.

BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima. Racismo e desigualdade racial no Brasil. In: DUARTE, Evandro C. Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinícius B.da. (Coord.) **Cotas raciais no ensino superior: entre o jurídico e o político**. Curitiba: Juruá, 2009.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. 3.ed. Maria Alice Nogueira; Antonio Catani (orgs.) Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Sociologia**. Renato Ortiz (Org.) São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-norma-pl.html>. Acesso em: 02/Out./2014.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Attas, 2006.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a História da Severina: um ensaio de psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da. (Org.) **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

DERRIDA, Jacques. **Força de Lei.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Rev. Bras. Educ.** v.13, n. 39, Rio de Janeiro, set./dez. 2008.

DUARTE, Evandro C. Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinícius B. da (Coord.). **Cotas raciais no ensino superior: entre o jurídico e o político.** Curitiba: Juruá, 2009.

ELIAS, Norbert.; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FERES JUNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas.(Org.) **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas.** Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2006.

FERNANDES, FLORESTAN. **O negro no mundo dos brancos.** São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. et al. **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso: fundamentação científica-subsídios para a coleta de dados – como redigir o relatório.** São Paulo: Atlas, 2009.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. (Org.) **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-341.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. 2005. Disponível em <<http://www.neab-proafro.uerj.br/arq/txtrec/O%20debate%20constitucional%20sobre%20as%20politicass%20de%20a%E7%E3o%20afirmativa%20Joaquim%20barboza.pdf>> acesso em: 10 de julho de 2012.

\_\_\_\_\_. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: O direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Sistema de reserva de vagas na Universidade do Rio de Janeiro e as ações do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UERJ. In: SISS, Ahyas. **Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira**: experiências de intervenção. Rio de Janeiro: Quartet, 2008. p. 269-294.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCHI, Sandra (Org.) **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HANSENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HANSENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle (Org). **Origens e destinos**: desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

HERINGER, Rosana. Ação afirmativa e promoção da igualdade racial no Brasil: o desafio da prática. In: PAIVA, Angela R. (Org.) **Ação afirmativa na universidade**: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Desiderata, 2004. p. 55-108.

JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael; SOARES, Sergei. **As políticas públicas e a desigualdade no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília. DF, IPEA, 2008.

JENSEN, Geziela. **Política de cotas raciais em universidades brasileiras**: entre a legitimidade e a eficácia. Curitiba: Juruá, 2010.

JODELET, Denise.(Org.) **As representações sociais**.Lilian Ulup (trad.) Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LANE, SILVIA T. M. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, Mary Jane. (Org). **O Conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.São Paulo: Brasiliense, 1995.

LEITE, Isildo Corrêa. A teoria das representações sociais e sua contribuição para a análise dos dados primários. In: \_\_\_\_\_. *Desconhecimento, piedade e distância*: representações da miséria e dos miseráveis em segmentos sociais não atingidos



pela pobreza. 2002. **Tese** (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. cap. 2, p. 123-38.

LIMA, Andreza Maria; BEZERRA Machado, Laêda. O "bom aluno" nas representações **sociais** de professoras: o impacto da dimensão familiar. In: **Psicologia & Sociedade**, v.24, p. 150-159, 2012. Disponível em: <<http://link.periodicos.capes.gov.br/>> Acesso em: 05/07/2012.

LIMA, Nísia Trindade; SÁ, Dominichi Miranda de. Roquette-Pinto e o anti-racismo no Brasil. In: FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. et al. **Divisões perigosas**: Políticas raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 75-82.

MACHADO, Elielma Ayres. Reflexões sobre educação e desigualdades sociais: a visão dos estudantes da UERJ. In: PAIVA, Angela R. **Ação afirmativa na universidade**: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Desiderata, 2004. p. 149-168.

\_\_\_\_\_.A invenção das cotas: Políticas de ação afirmativa e os estudantes universitários. In: PAIVA, Angela Randolpho.(Org). **Entre dados e fatos**: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. Rio de Janeiro, PUC-Rio, Pallas, .2010. p. 51-74.

MACHADO, Elielma Ayres; SILVA, Fernando Pinheiro. Ações afirmativas nas universidades: o que dizem os editais e manuais. In: PAIVA, Angela Randolpho.(Org). **Entre dados e fatos**: Ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. Rio de Janeiro, PUC-Rio, Pallas, 2010. p. 19-50.

MARQUES, Luciana Rosa. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas **representações sociais** dos conselheiros. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 577. 2003. Disponível em: <<http://link.periodicos.capes.gov.br/>> Acesso em 05/07/2012.

MARTINS, José de Souza. O branco da consciência negra. In: FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. et al. **Divisões Perigosas**: Políticas raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 95-100.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.17, p.197-217, nov. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n17/15559>> Acesso em: 30 de julho de 2012.

MONGIM. Andrea Bayerl. **Em busca do título universitário**: percursos sociais de estudantes beneficiários de programa de reserva de cotas. Relatório preliminar de pesquisa. Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Observatório de Relações Internacionais. **Coletânea de tratados internacionais**. Disponível em: <<http://neccint.wordpress.com/legislacao-internacional/>>. Acesso em: 02/10/2014.

PAIVA, Angela Randolpho.(Org.). **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas, 2010.

\_\_\_\_\_.(Org.) **Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Desiderata, 2004.

PAULA, Lucilia Augusta Lino de. Relações raciais e desigualdade: resistências às políticas de cotas na universidade. In: SISS, Ahyas.(Org.). **Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira: experiências de intervenção**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008, p. 219-239.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectivas dos direitos humanos. In: **Cadernos de Pesquisa**, N.124,v.35, jan./jun. p. 43-55, 2005.

\_\_\_\_\_.Flávia. Ações afirmativas da perspectivas dos direitos humanos. In: DUARTE, E. C. P.; BERTÚLIO, D. L. L.; SILVA, P. V. B. **Cotas Raciais no Ensino Superior: Entre o jurídico e o político**. Curitiba, Juruá, 2009.

PETRUCCELLI, José Luiz. 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: Pallas, 2010. p. 145-181.

RIBEIRO, Marinalva Lopes ; JUTRAS, France. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estudos de Psicologia**, v.23, p. 39-45, 2006. Disponível em: <<http://link.periodicos.capes.gov.br/>> Acesso em: 05/07/2012.

ROCHA, Carmem Lucia Antunes. Ação afirmativa: O conteúdo Democrático do princípio da igualdade jurídica. **Revista Trimestral de Direito Público**. n.15, 1996.

SÁ, CELSO PEREIRA DE. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ,1998.

SAMPAIO, Augusto L. D. Lopes. A ação afirmativa na PUC-Rio. In: PAIVA, Angela Randolpho. (Org.). **Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Desiderata, p. 171-173, 2004.

SANTOS FREI, David Raimundo. Cotas: atos de exclusão substituídos por atos de inclusão? In: PAIVA, Angela R. **Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Desiderata, 2004.

SANTOS, Ricardo Ventura; MAIO, Marcos Chor. Cotas e racismo. In: FRY, Peter; MAGGIE, Yvone. et al. **Divisões perigosas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 161-165.

SCHWARTZMAN, Simon. Das estatísticas de cor ao estatuto da raça. In: FRY, Peter; MAGGIE, Yvone. et al. **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 106-110.

SENADO aprova reserva de 50% das vagas nas federais para cotas raciais e sociais. In: **IG**. São Paulo, 08/08/2012 07:24:16. Atualizada às 08/08/2012 12:17:56. Disponível em < <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-08-08/senado-aprova-projeto-que-regulamenta-cotas-raciais-e-sociais-nas-universidades.html>. > Acesso em: 13/08/2012.

SIQUEIRA, Wanda Marisa Gomes. Reserva de cotas em universidades públicas. **Jornal OAB**: Subseção de Santa Maria, Ano XII, n.43 Mar./Abr. 2008. Disponível em < <http://por-leitores.jusbrasil.com.br/noticias/1520880/reserva-de-cotas-em-universidades-publicas> > Acesso em: 24 de março de 2014.

SISS, Ahyas, JESUS, MONTEIRO, Aloísio Jorge de Jesus. (Org.) **Educação e etnicidade: Diálogos e ressignificações**. Rio de Janeiro: Quartet: Leafro, 2011.

SISS, Ahyas. **Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira: experiências de intervenção**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

\_\_\_\_\_, Afro-brasileiros e educação superior: notas para debate. In: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos S. da. (Org). **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

SCHWARTZMAN, Simon. Das estatísticas de cor ao Estatuto da Raça. In: FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. et al. **Divisões perigosas: Políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 105-110.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SOWEL, Thomas. **Ação afirmativa ao redor do mundo: estudo empírico**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2004.

SPINK, Mary Jane. (Org). **O Conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_.(Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortês, 2004.

STF julga constitucionais as cotas raciais em universidades. In: **iG** São Paulo 26/04/2012 10:23:23- Atualizada às 26/04/2012 20:23:23. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/>> acesso em: 10/08/2012.

TEIXEIRA, Cristiane Lourenço. Estado brasileiro e desigualdades raciais: reflexões sobre as políticas de Ações Afirmativas. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, n.1/3, v.11. jan./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/viewArticle/14>> acesso em: 20 de julho de 2012.

UFES. Site Oficial. Disponível em: < <http://portal.Ufes.br/instituicao>> acesso em 11 de set. 2012.

VILLAS-BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. Uma abordagem da historicidade das representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 379-405, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0540140.pdf>> Acesso em: 05 jul. 2012.

## APÊNDICE A – Bibliografia Complementar

ARAÚJO, José Carlos Evangelista de. **Ações afirmativas e estado democrático social de direito**. São Paulo: LTr, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio; CORREIA, José Alberto. **Exclusão no trabalho e na educação**: aspectos mitológicos, históricos e conceituais. São Paulo: Papyrus, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4.ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

CADERNOS BRASILEIROS. Rio de Janeiro: Cadernos Brasileiros Editora, ano 10, v. 47, n.3, maio/jun.1968. Tema: 80 anos de abolição

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

CONTINS, Márcia. Estratégia de combate à discriminação racial no contexto da educação universitária no Rio de Janeiro. In: PAIVA, Angela R. (Org.) **Ação afirmativa na universidade**: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Desiderata, 2004, p. 109-146

COSTA, Luciano Gonsalves (Org.). **História e cultura afro-brasileira**: subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais. Maringá: Eduem, 2010.

DUARTE, Evandro C. Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinícius B. da (Coord.). **Cotas raciais no ensino superior**: entre o jurídico e o político. Curitiba: Juruá, 2009.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2003.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: **Revista de Ciência da Educação**. São Paulo: Cortêz; Campinas: CEDES, v. 28, número especial, 2007.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortêz; Buenos Aires: CLACSO, 2008.

GÓES, José Roberto Pinto. Histórias mal contadas. In: FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne et al. **Divisões perigosas**: políticas raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 57-61.

GOHN, Maria da Glória. A relação movimentos sociais e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 47, v. 16, p. 333-361, maio/ago. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 05 jul.2012.

HENRIQUES, R. **Desigualdade social no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. (Texto para discussão, n. 807). Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1968/1/TD\\_807.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1968/1/TD_807.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2012.

IANNI, Octavio. **Teorias de estratificação social**: leituras de sociologia. 3. ed. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1978.

MACHADO, Laêda Bezerra ; ANICETO, Rosimere de Almeida. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, v.18, p. 345-363, 2010. Disponível em:< <http://link.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em 05 jul.2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARGOLIS, Mac. Cotas e cultura: ações afirmativas em tempos de dúvida. In: PAIVA, Angela R. **Ação afirmativa na universidade**: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Desiderata, 2004, p. 45-51.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **O conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social.2.ed.Petrópolis: Vozes, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: SIMPÓSIO SOBRE COMUNICAÇÃO E CULTURA NO TERCEIRO MILÊNIO, 11., 2004, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, CCH, 2004.

PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho do docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 124, v. 35, p. 43-55, jan./jun. 2005.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais**: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

POLÍTICA de cotas: mitigação da isonomia em ação afirmativa? Brasília, DF: Escola Superior do Ministério Público da União, 2009.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REGO, Teresa Cristina (Org.). **Educação, escola e desigualdade**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Revista Educação Segmento, 2011. v. 1. (Coleção Pedagogia Contemporânea, 1)

SALES, Augusto dos Santos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SALES JUNIOR, Ronaldo Laurentino. **Raça e justiça**: o mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo da justiça. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2009.

SANTOS, João Paulo de Faria. **Ações afirmativas e igualdade racial**: a contribuição do direito na construção de um Brasil diverso. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima. (Orgs.) **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS FREI, David Raimundo. Prefácio. In: SANTOS, João Paulo de Faria. **Ações afirmativas e igualdade racial**: a contribuição do direito na construção de um Brasil diverso. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociedade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

\_\_\_\_\_. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1879-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEGALA, Amauri; BRUGGER, Mariana; CARDOSO, Rodrigo. A política de inclusão de negros nas universidades do País melhorou a qualidade do ensino e ajudou a reduzir os índices de evasão. Acima de tudo, está transformando a vida de milhares de brasileiros. **Revista Isto É**. n. 2264. ano 37, p. 48-54. 10 abri. 2013.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SETTON, M. da Graça J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. n.20, mai./jun./jul.ago. 2002, p. 60-70.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TAJFEL, Henri. **Grupos humanos e categorias sociais**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

TEIXEIRA, Cristiane Lourenço. Estado brasileiro e desigualdades raciais: reflexões sobre as políticas de ações afirmativas. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 11, n. 1/3, jan./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/viewArticle/14>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. 2. ed. Brasília: Ipea, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VILLENAVE, Baptiste. La discrimination positive: une presentation. A presentation of positive discrimination. **Vie sociale**, n.3, p. 39-48, jul./set. 2006. Disponível em: <<http://cediasbibli.org/opac/visionneuse.php?lvl=afficheur&explnum=2752#page/1/mode/1up>>. Acesso em: 15/08/2012.



## APÊNDICE B – Modelo de Entrevista

Estudante:

.....Idade.....

Curso:.....Período:,,,,,,,,,,,,,

1. Você ou sua família já foram sorteados para responder ao questionário completo do Senso do IBGE?
2. Você conhece os termos adotados pelo IBGE para a definição de cor/raça dos brasileiros?
3. Você já viu, ouviu ou leu alguma notícia sobre os percentuais de brancos, pardos, pretos e indígenas que vivem hoje no Espírito Santo?
4. Em sua família, quantas pessoas, em média, possuem o nível superior completo?
5. De acordo com a classificação socio-econômica utilizada pelo IBGE, em que classe econômica/social sua família está inserida hoje? Classe A ( ) Classe B ( ) Classe C ( ) Classe D ( ) Ou não sabe informar ( ) ?
6. O que significa para você ser “estudante universitário”?
7. Para a sua família, o que significa ter você estudando num curso universitário?
8. Na região onde você reside, quantas pessoas na sua faixa etária ou aproximada, também estão no ensino superior?
9. Na sua opinião, seus pais tiveram as mesmas oportunidades que você para estudar num curso superior?
10. O que identifica você como sendo um estudante universitário?
11. Com o quê você mais se identifica com o status de estudante universitário?
12. Qual o seu principal objetivo com o curso que você está cursando hoje?
13. Você chegou a assistir, ler ou ouvir notícias específicas sobre a implantação do sistema de reserva de vagas na Ufes?
14. Onde você tomou conhecimento dele? (Jornal, telejornal, rádio, resolução, edital ou outro documento?)
15. Qual é a sua opinião sobre o sistema de reserva de vagas hoje instituído na Ufes?
16. Como você avalia o relacionamento entre os estudantes cotistas e não cotistas na universidade em geral e no seu curso em particular?
17. E quanto aos cotistas, como você avalia a permanência desses estudantes na Universidade?
18. Como você avalia o empenho e o desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas?
19. No seu caso específico o sistema de reserva de vagas pode ser considerado um fator positivo ou negativo em sua entrada na universidade?
20. Faltou perguntar alguma coisa que você considera importante, alguma coisa que você gostaria de propor ou avaliar, alguma sugestão sobre o sistema de reserva de vagas ou mesmo sobre os estudantes cotistas?

## APÊNDICE C- Termo de consentimento livre e esclarecido

Universidade Federal do Espírito Santo  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Pesquisadora responsável:** Maria Cristina Figueiredo Aguiar-Guasti

**Telefone para contato:** 9 9873-1419

Sua colaboração é importante e necessária para o desenvolvimento da pesquisa, porém sua participação é voluntária.

- A pesquisa: As representações sociais dos estudantes da Ufes sobre os alunos cotistas e o sistema de reserva de vagas, irá analisar Analisar comparativamente as representações sociais dos estudantes da Ufes (cotistas e não cotistas) a respeito do sistema de reserva de vagas da Ufes e dos estudantes cotistas.
- e será realizada através **de entrevista;**
  - Será garantido o anonimato através do uso de nomes fictícios e o sigilo das informações, além da utilização dos resultados exclusivamente para fins científicos;
  - Você poderá solicitar informações ou esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa em qualquer momento com o pesquisador responsável;
  - Sua participação não é obrigatória, podendo retirar-se do estudo ou não permitir a utilização dos dados em qualquer momento da pesquisa;
  - Sendo um participante voluntário, você não terá nenhum pagamento e/ou despesa referente à sua participação no estudo;
  - Os materiais utilizados para coleta de dados serão armazenados por 5 (cinco) anos, após descartados, conforme preconizado pela Resolução CNS nº. 196, de 10 de outubro de 1.996.

Eu, \_\_\_\_\_, como voluntário (a) da pesquisa, afirmo que fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações exclusivamente para fins científicos. Meu nome não será divulgado de forma nenhuma e terei a opção de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Vitória, 21 de fevereiro de 2013.

\_\_\_\_\_  
 Sujeito da pesquisa

\_\_\_\_\_  
 Pesquisadora

## **APÊNDICE D – Lista de siglas**

CEPE – CONSELHO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO (Ufes)

CUn – Conselho Universitário (Ufes)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação (Ufes)

PUC – RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

STF - Supremo Tribunal Federal

UDESC – Universidade Estadual de Santa Catarina

UEA – Universidade Estadual do Amazonas

UEAP – Universidade Estadual do Amapá

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana - BA

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais

UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais

UEMS- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UENF- Universidade Estadual Norte Fluminense

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

UESB – Universidade Estadual Sudoeste da Bahia

UESC – Universidade Estadual de Santa Catarina

UESPI –Universiade Estadual do Piauí

UFABC – Universidade Federal do ABC - SP

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFF – Universidade Federal Fluminense  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFJF – Universidade Federal de Juíz de Fora – MG  
UFMA – Universidade Federal do Maranhão  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso  
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto – MG  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba  
UFPI – Universidade Federal do Piauí  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFRA – Universidade Federal Rural da Amazônia  
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco  
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
UFS – Universidade Federal de Sergipe  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos - SP  
UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei - MG  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria – RS  
UFT – Universidade Federal do Tocantins  
UnB – Universidade de Brasília  
UNCISAL – Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas  
UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas  
UNEB – Universidade Estadual da Bahia  
UNEMAT – Universidade Estadual do Mato Grosso  
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná  
UNICAMP- Universidade de Campinas - SP  
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros - MG  
UNIOESTE – Universidade Estadual do Paraná

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

UPE- Universidade Estadual de Pernambuco

USP – Universidade de São Paulo

USU – Universidade Santa Úrsula

UTFPR – Universidade Tecnológica

UVA – Universidade Veiga de Almeida

**APÊNDICE E – Quadro 1 – Universidades brasileiras com políticas de ação afirmativa anteriores à Lei Federal nº 12.711 de agosto de 2012.**

ANO INICIAL	ESTADUAIS		FEDERAIS			
	COTAS	ACRESC. DE NOTAS	ACRESC. DE VAGAS	COTAS	ACRESC. DE NOTAS	ACRESC. DE VAGAS
2002			UEM (*) UEL (*) UEPG (*) UNICENTRO (*) UNIOESTE (*)			
2003	UERJ (*) UENF (*) UEMS (*) UNEB (*) UERN (*)					
2004				UNB UFAL		UNB
2005	UEMG * UNIMONTES* UNEMAT UEL UEG UEA UVA	UNICAMP		UFBA UFPB UFPR UFT	UFRN	UFBA UFRB UFPR UNIFESP
2006	UESC UEMA UPE UERGS		UESC	UFJF		
2007	UEFS  UEPB  UEPG	USP	UEFS	UFABC  UFPA  UFMA  UFPI	UFRPE  UFPE  UNB	UFMT  UFRR  UFG

				UFRA		
2008	UNEAL		UENPI*	URGS	UFF	UFRGS
			UNESPAR*	UFSCar		UFSCar
				UFSCar		UFSC
				UNIPAMPA		UNIPAMPA
				UFESM		UFESM
				UTFPR		
				UFOP		
				<b>UFES</b>		
2009	UESB		UESB	UFG	UFMG	
	UEM				UFAL	
	UNIOESTE					
	UEAP*					

	UESPI					
	UNCISAL					
2010	UDESC		UDESC	UFS	UFRRJ	UFS
				UFSJ		
2011				USU		
<b>TOTAIS</b>	<b>27</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>24</b>	<b>8</b>	<b>14</b>

(\*) Ação afirmativa criada por leis estaduais

Fonte: (PAIVA, 2010, p. 30)



**ANEXO A- Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012.****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).

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).

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. 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 ROUSSEFF  
Aloizio Mercadante  
Miriam Belchior  
Luís Inácio Lucena Adams  
Luiza Helena de Bairros  
Gilberto Carvalho

**ANEXO B – Decreto Nº 7.824, DE 11 de outubro DE 2012****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.

*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.

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 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
- 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 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.
- 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
- II - as fórmulas para cálculo e os critérios de preenchimento das vagas reservadas de que trata este Decreto.

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; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF  
Aloizio Mercadante

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 15/10/2012

**Publicação:**

- Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/10/2012, Página 6 (Publicação Original)

**ANEXO C - Resolução Nº 35/2012 - CEPE****RESOLUÇÃO Nº. 35/2012**

Estabelece sistema de reserva de vagas no Processo Seletivo da UFES para ingresso nos cursos de graduação.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, no uso de suas atribuições legais e estatutárias,

CONSIDERANDO o que consta no Processo nº **18.258/2012-25 – COMISSÃO PERMANENTE PARA ELABORAÇÃO DE NORMAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DA UFES;**

CONSIDERANDO o que dispõe o Art. 207 da Constituição da República Federativa do Brasil;

CONSIDERANDO o que dispõe a Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012;

CONSIDERANDO a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, do Ministério da Educação;

CONSIDERANDO o que dispõe o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, da Presidência da República;

CONSIDERANDO a Resolução nº 33, de 17 de julho de 2009, deste Conselho;

CONSIDERANDO o que consta do Parecer da Comissão de Ensino de Graduação e Extensão;

CONSIDERANDO, ainda, a aprovação da Plenária, por unanimidade, na Sessão Extraordinária realizada no dia 25 de outubro de 2012,

**R E S O L V E:**

**Art. 1º.** A Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) reservará, em cada processo 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, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observando o disposto nos Artigos 5º e 6º desta Resolução e respeitando as seguintes condições:

I. 50% (cinquenta por cento) das vagas de que trata o *caput* deste Artigo serão reservadas aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita*; e

II. proporção de vagas igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população do estado do Espírito Santo, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

**Art. 2º.** Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que trata o Art. 1º desta Resolução:

I. estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos;

II. estudantes que tenham 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).

§ 1º Não poderão concorrer às vagas reservadas os estudantes que tenham, em algum momento, cursado em escolas particulares parte do ensino médio, nos casos dos incisos I e II deste Artigo.

§ 2º A UFES exigirá que o estudante comprove sua condição em relação aos incisos I ou II deste Artigo, por meio de documentos que deverão ser apresentados conforme edital específico a ser publicado por esta Universidade.

**Art. 3º.** Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que trata o inciso I do Art. 1º desta Resolução os estudantes que comprovarem a percepção de renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita*.

§ 1º Para os efeitos desta Resolução, a renda familiar bruta mensal *per capita* será apurada de acordo com os procedimentos descritos na Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, do Ministério da Educação, incluindo-se no cálculo dessa renda os valores recebidos a título de seguro-desemprego.

§ 2º A UFES exigirá que o estudante comprove a condição de que trata o *caput* deste Artigo, conforme previsto em edital específico a ser publicado por esta Universidade.

**Art. 4º.** A prestação de informações falsas pelo estudante, apurada a qualquer tempo, em procedimento que lhe assegure o contraditório e a ampla defesa, ensejará a eliminação do candidato no processo seletivo ou o cancelamento de sua matrícula na UFES, sem prejuízo das sanções penais eventualmente cabíveis.

**Art. 5º** O número de vagas reservadas de que trata esta Resolução será fixado no edital de cada processo seletivo e calculado de acordo com o seguinte procedimento:

I. define-se o total de vagas por curso e turno a ser ofertado no processo seletivo;



II. reserva-se o percentual de 50% (cinquenta por cento) do total de vagas definido no inciso I deste Artigo, por curso e turno, para os estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

III. reserva-se o percentual de 50% (cinquenta por cento) do total de vagas apurado após a aplicação da regra do inciso II deste Artigo, por curso e turno, para os estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita*;

IV. reservam-se as vagas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita*, da seguinte forma:

a) identifica-se, no último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, o percentual correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas na população do Estado Espírito Santo;

b) aplica-se o percentual de que trata a alínea "a" deste inciso ao total de vagas apurado após a aplicação do disposto no inciso III deste Artigo;

V. reservam-se as vagas destinadas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita*, da seguinte forma:

a) apura-se a diferença entre os números de vagas encontrados após a aplicação do disposto nos incisos II e III deste Artigo;

b) identifica-se, no último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, o percentual correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas na população do Estado do Espírito Santo;

c) aplica-se o percentual de que trata a alínea "b" deste inciso ao número de vagas apurado após a aplicação do disposto na alínea "a", também deste inciso.

**Art. 6º.** Sempre que a aplicação dos percentuais para a apuração da reserva de vagas de que trata o Art. 5º desta Resolução implicar resultados com decimais, será adotado, em cada etapa do cálculo, o número inteiro imediatamente superior.

*Parágrafo único.* Deverá ser assegurada a reserva de, no mínimo, uma vaga em decorrência do disposto nos incisos IV e V do Art. 5º desta Resolução.

**Art. 7º.** As vagas reservadas serão preenchidas segundo a classificação, de acordo com a ordem decrescente de pontuação total obtida pelos estudantes no Processo Seletivo da UFES, dentro de cada um dos seguintes grupos de inscritos:

I. estudantes egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita*:

- a) que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas;
- b) que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas.

II. estudantes egressos de escolas públicas, com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita*:

- a) que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas;
- b) que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas.

III. demais estudantes.

**Art. 8º.** No caso de não-preenchimento das vagas reservadas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, aquelas remanescentes serão preenchidas pelos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, da seguinte forma:

I. as vagas reservadas para o grupo de estudantes indicado na alínea "a" do inciso I do Art. 7º desta Resolução serão ofertadas, pela ordem:

- a) aos estudantes do grupo indicado na alínea "b" do inciso I do Art. 7º desta Resolução;
- b) restando vagas, aos estudantes do grupo indicado no inciso II do Art. 7º desta Resolução, prioritariamente aos estudantes de que trata a alínea "a" do mesmo inciso;

II. as vagas reservadas para o grupo de estudantes indicado na alínea "b" do inciso I do Art. 7º desta Resolução serão ofertadas, pela ordem:

- a) aos estudantes do grupo indicado na alínea "a" do inciso I do Art. 7º desta Resolução;
- b) restando vagas, aos estudantes do grupo indicado no inciso II do Art. 7º desta Resolução, prioritariamente aos estudantes de que trata a alínea "a" do mesmo inciso;

III. as vagas reservadas para o grupo de estudantes indicado na alínea "a" do inciso II do Art. 7º desta Resolução serão ofertadas, pela ordem:

- a) aos estudantes do grupo indicado na alínea "b" do inciso II do Art. 7º desta Resolução;

b) restando vagas, aos estudantes do grupo indicado no inciso I do Art. 7º desta Resolução, prioritariamente aos estudantes de que trata a alínea "a" do mesmo inciso.

IV. as vagas reservadas para o grupo de estudantes indicado na alínea "b" do inciso II do Art. 7º desta Resolução serão ofertadas, pela ordem:

a) aos estudantes do grupo indicado na alínea "a" do inciso II do Art. 7º desta Resolução;

b) restando vagas, aos estudantes do grupo indicado no inciso I do Art. 7º desta Resolução, prioritariamente aos estudantes de que trata a alínea "a" do mesmo inciso.

*Parágrafo único.* As vagas que restarem após a aplicação do disposto nos incisos I a IV deste Artigo serão ofertadas aos demais estudantes.

**Art. 9º.** O sistema de reserva de vagas instituído por esta Resolução deverá ser avaliado permanentemente.

**Art. 10.** Os casos omissos serão resolvidos por este Conselho.

**Art. 11.** Revogam-se as Resoluções nºs 23/2009, 25/2009 e 25/2012 deste Conselho.

Sala das Sessões, 25 de outubro de 2012.

**REINALDO CENTODUCATTE**  
PRESIDENTE

## **ANEXO D – Anexo da resolução Nº 03/2009 – Cun: plano de assistência estudantil da Ufes**

### **ANEXO DA RESOLUÇÃO Nº 03/2009 - CUn**

#### **PLANO DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFES**

##### **INTRODUÇÃO**

A consolidação da democracia no país trouxe, em seu bojo, uma série de reflexões por parte da sociedade no tocante às desigualdades socioeconômicas e suas conseqüências.

Na esfera pública, o Governo Federal aponta para um maior investimento na área da assistência estudantil, por meio de incentivos à política de assistência, que possam melhorar as condições dos estudantes de baixa renda familiar nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), aumentando a possibilidade do exercício pleno da cidadania. As disparidades socioeconômicas encontradas entre os estudantes das universidades públicas denotam a necessidade de investir, de forma mais incisiva, em uma política de assistência estudantil, contemplando as suas necessidades e contribuindo para a melhoria do seu desempenho acadêmico.

Dentro desse contexto, as universidades federais, por meio de sua missão institucional, têm desempenhado um papel de extrema importância, já que, ao longo do tempo, têm contribuído para amenizar as desigualdades socioeconômicas. As contribuições acontecem por meio do oferecimento de gratuidade em seu ensino e, principalmente, por meio de instrumentos que assegurem uma maior permanência e aproveitamento acadêmico dos estudantes com baixa renda familiar.

Em nível nacional, algumas ações já foram desenvolvidas no sentido de debelar, ou mesmo buscar, um maior equilíbrio entre estas desigualdades. O próprio Plano Nacional de Assistência Estudantil, elaborado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e regulamentado pela Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, dá algum direcionamento neste sentido. O diagnóstico realizado pela mesma identificou tais disparidades.

##### **JUSTIFICATIVA**

A discussão de políticas voltadas à assistência estudantil tem sido colocada como ponto de pauta nas IFES.

A Constituição Federal de 1988 significa um avanço em termos de legislação, porque abre caminho para o reconhecimento da educação enquanto direito social. A educação passa a ser considerada dever do Estado e da família, tendo como princípio a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, conforme artigos abaixo:

*“Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

*Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:*

*I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...)*”

Essa mesma direção encontra-se expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em 20 de dezembro de 1996:

*“Art. 3º. O ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios:*

*I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...)*”

O Plano Nacional de Educação, criado no ano de 2001 por meio da Lei nº 10.172, define as novas diretrizes da educação, que ultrapassam a formação acadêmica. O Plano tem por objetivo proporcionar graus sempre crescentes de cidadania e de humanização aos estudantes enquanto sujeitos de direitos.

A Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), leva em conta a responsabilidade social das IFES, reforçando a necessidade destas se empenharem na implantação de políticas de inclusão social. Ou seja, além dos objetivos das universidades de oferecer ensino, pesquisa e extensão aos estudantes, estes devem estar amparados por políticas que garantam a sua permanência no ensino superior, de acordo com a Constituição Federal e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

No Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, também há a afirmação da necessidade de garantia de acesso e permanência dos alunos na universidade. Tal decreto trata do Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e, em seu artigo 1º, afirma que esse “tem por objetivo criar condições para ampliação do acesso e da permanência na Educação Superior”. Em seu artigo 2º, inciso V, estabelece que “o Programa terá as seguintes diretrizes, entre outras: ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil”.

Foram realizadas pesquisas pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), objetivando traçar o perfil socioeconômico e cultural dos discentes de graduação das IFES, nos anos entre 1996-1997 e entre 2003-2004. A pesquisa, realizada no segundo semestre letivo de 1996, contou com a participação de 84,62% (oitenta e quatro vírgula sessenta dois por cento) das 52 (cinquenta e duas) IFES brasileiras que existiam à época. Na pesquisa mais recente, de 2004, esse percentual chegou a 88,68% (oitenta e oito vírgula sessenta e oito por cento), o que demonstra uma forte participação das IFES.

Nessas pesquisas constatou-se que de um universo de 469.378 (quatrocentos e sessenta e nove mil, trezentos e setenta e oito) estudantes, 43% (quarenta e três por cento) pertenciam às categorias C, D e E – categorias que englobam

estudantes provenientes de famílias cujos chefes têm atividades ocupacionais que exigem pouca ou nenhuma escolaridade e cuja renda familiar média mensal é de no máximo R\$ 927,00 (novecentos e vinte e sete reais) – conforme critério da Associação Nacional de Empresa de Pesquisa (ANEP). Isso demonstra a insuficiência de recursos para tais estudantes suprirem suas necessidades básicas e, também, as despesas que demandam a universidade em termos de livros, equipamentos, participação em eventos acadêmicos e culturais, entre outros.

Outro estudo que chama a atenção e corrobora para essa constatação é o realizado pelo grupo de Pró-reitores de Graduação sob o título: “Diplomação, Retenção e Evasão em cursos”. Os dados demonstram que 40% (quarenta por cento) dos alunos que ingressam na universidade abandonam o curso antes de concluí-lo. Segundo o Secretário de Políticas de Ensino Superior da Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), Luiz Roberto Liza Curi, "a evasão reduz a eficiência do sistema, além de torná-lo excessivamente caro" (Folha de São Paulo, 13 maio, 1998, Caderno 3).

Ainda segundo dados da SESu, o custo com a evasão no sistema federal chega a aproximadamente R\$ 486.000.000,00 (quatrocentos e oitenta e seis milhões de reais) ao ano. Esse valor corresponde a 9% (nove por cento) do orçamento anual das IFES. Segundo o presidente da comissão que realizou o estudo, Merion Campos Bordas, "a evasão decorre de fatores externos e internos ao sistema. Mas cabe à Universidade criar os meios para estimular o aluno" (Folha de São Paulo, 13 maio, 1998, Caderno 3). O mesmo estudo, citado no Plano Nacional de Assistência Estudantil, revela que o problema da evasão é agravado pelo da retenção (de 8% - oito por cento - a 13% - treze por cento) que ocorre quando os alunos permanecem na universidade mais tempo que o estabelecido, ocupando uma vaga que poderia ser destinada a outro candidato. O FONAPRACE estima que 14% (quatorze por cento) das causas externas da evasão e da retenção estão relacionadas às dificuldades socioeconômicas.

Algumas pesquisas, como as realizadas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade de Brasília (UnB), Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal de Pelotas (UFPe) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mostram que os estudantes com baixa renda familiar, mas que fazem parte de algum programa de apoio nessas instituições, tiveram rendimento acadêmico superior aos demais estudantes. No caso da UFMG, o estudo revelou que os estudantes apoiados pela instituição concluíram seus cursos em menor tempo e apresentaram menor percentual de abandono, de reopção e de trancamento de matrícula.

Isso significa que investir na assistência estudantil traz bons resultados em todos os sentidos. Os estudantes conseguem uma formação com maior aproveitamento e, conseqüentemente, a universidade diminui seu ônus com alunos que estendem seu curso para além do prazo normal ou que ocupam uma vaga na IFE e, posteriormente, abandonam o curso.

Como resultado de todo esse processo, em julho de 2007 foi aprovado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com o entendimento de que não basta somente oferecer ensino gratuito à comunidade acadêmica, mas que é preciso articulação de ações assistenciais para garantir:

*III) a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a conclusão de curso nas IFES (Princípio PNAES);*

*IV) a formação ampliada na sustentação do pleno desenvolvimento integral dos Estudantes (Princípio PNAES);*

*V) a democratização e a qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil (Princípio PNAES);*

*VI) o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (Objetivo PNAES).*

Em termos de legislação nacional, houve um avanço no que diz respeito à ampliação dos serviços voltados para a assistência estudantil. Os princípios legais, acima descritos, expressam a necessidade das universidades se empenharem na construção de mecanismos que garantam a permanência dos estudantes e que eles possam, desta forma, concluir sua formação acadêmica.

A UFES também tem envidado esforços para diminuir as diferenças socioeconômicas entre os estudantes, por meio da atuação de seus órgãos responsáveis pelo cumprimento regimental e estatutário, através da assistência estudantil.

Levantamento realizado em 2008 pelo Serviço Social da UFES, envolvendo os estudantes pertencentes aos *campi* de Goiabeiras, Maruípe, São Mateus e Alegre, demonstra as principais reivindicações elencadas pelos estudantes.

Dentre as reivindicações de maior incidência, destacam-se: auxílio transporte (31,5% - trinta e um vírgula cinco por cento); moradia estudantil (17,3% - dezessete vírgula três por cento); auxílio cópias (12,9% - doze vírgula nove por cento); ampliação do número de bolsas Programa Integrado de Bolsas (PIB) (11,2% - onze vírgula dois por cento); auxílio material de estudo (8,5% - oito vírgula cinco por cento); ampliação do número de bolsas de monitoria e pesquisa (5,3% - cinco vírgula três por cento); auxílio alimentação totalmente subsidiado (4,8% - quatro vírgula oito por cento); assistência médica (4,6% - quatro vírgula seis por cento); bolsas de estudo para cursos de línguas estrangeiras (1,5% - um vírgula cinco por cento) e auxílio eventos (0,7% - zero vírgula sete por cento).

Vale ressaltar que o resultado apresentado acima foi obtido por meio de informações do questionário socioeconômico em perguntas de respostas espontâneas.

Diante de todo este contexto, a elaboração e implementação de um Plano de Assistência Estudantil, orientado para questões mais amplas e para uma visão de longo prazo e sustentabilidade, torna-se algo de fundamental importância para que a UFES possa, de fato, direcionar e integrar seus esforços para atender às principais demandas presentes e

futuras dos estudantes na instituição, por meio de ações alinhadas ao Planejamento Estratégico da instituição. Não se pode perder de vista que para consolidar a democracia é preciso que haja redução das desigualdades socioeconômicas e, neste caso, é imprescindível, em algumas ações, contemplar todos os estudantes de graduação, indistintamente, buscando socializá-los e integrá-los efetivamente à universidade.

### VALORES NORTEADORES

O Plano ora proposto coaduna-se com os valores da UFES, quais sejam:

comprometimento e zelo com a instituição;

- defesa da universidade gratuita como um bem público;
- busca permanente da excelência do ensino, pesquisa, extensão e gestão;
- atuação pautada na ética, democracia e transparência;
- respeito à justiça, equidade social, liberdade de pensamento e expressão;
- compromisso com o coletivo, a pluralidade, a individualidade e a diversidade étnica e cultural;
- responsabilidade social, interlocução e parceria com a sociedade;
- preservação e valorização da vida.

Cabe ressaltar que para viabilizar este plano foram definidos objetivos estratégicos, estratégias e projetos, mantendo-se uma coerência com a metodologia e a nomenclatura utilizadas no Planejamento Estratégico da UFES, por estar pautado no mesmo.

### OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

Foram elaborados três grandes objetivos estratégicos para a assistência estudantil:

<b>Objetivo 1.</b> Elaborar e implementar uma Política de Assistência Estudantil que possibilite a igualdade de oportunidade em relação ao exercício das atividades acadêmicas.
<b>Objetivo 2.</b> Institucionalizar e implementar ações para todos os estudantes de graduação, envolvendo-os no ensino, na pesquisa e na extensão, possibilitando o aprimoramento de sua formação.
<b>Objetivo 3.</b> Institucionalizar e implementar ações que promovam a permanência dos estudantes na universidade, prioritariamente os de baixa renda familiar, contribuindo para a redução dos índices de retenção e evasão.

### ESTRATÉGIAS

Foram elaboradas estratégias, com seus respectivos projetos, que reflitam em ações para que os objetivos estratégicos possam ser concretizados:



<p><b>Estratégia 1.</b> Proporcionar aos estudantes de graduação condições básicas para o seu desenvolvimento em ações de ensino, pesquisa e extensão.</p>
<p><b>Projeto:</b> Consolidação do Projeto Reforço e Acompanhamento Escolar.</p> <p><b>Projeto:</b> Consolidação do Programa Integrado de Bolsas (PIB). <b>Projeto:</b> Criação do Projeto de Recepção aos Estudantes Calouros.</p> <p><b>Projeto:</b> Consolidação do Projeto de Incentivo Financeiro a Participação em Eventos.</p> <p><b>Projeto:</b> Consolidação do Projeto de Acesso ao Estudo da Língua Estrangeira.</p>
<p><b>Estratégia 2.</b> Proporcionar aos estudantes de baixa renda familiar condições básicas para o seu desenvolvimento em ações de ensino, pesquisa e extensão.</p>
<p><b>Projeto:</b> Consolidação do Projeto Auxílio Alimentação.</p> <p><b>Projeto:</b> Criação do Projeto Auxílio Moradia.</p> <p><b>Projeto:</b> Criação do Projeto Auxílio Transporte Escolar.</p> <p><b>Projeto:</b> Consolidação do Projeto Auxílio à Aquisição de Material de Consumo.</p> <p><b>Projeto:</b> Consolidação do Projeto de Isenção da Taxa de Confecção do Diploma.</p> <p><b>Projeto:</b> Consolidação do Projeto de Melhoria da Infra-estrutura para o Atendimento de Assistência Estudantil.</p> <p><b>Projeto:</b> Consolidação do Projeto de Atenção Psicossocial.</p> <p><b>Projeto:</b> Consolidação do Projeto Sorriso (saúde bucal).</p> <p><b>Projeto:</b> Criação do Projeto Saúde da Mulher.</p> <p><b>Projeto:</b> Consolidação do Projeto Educação Infantil.</p>
<p><b>Estratégia 3.</b> Proporcionar aos estudantes com deficiência as condições básicas para o seu desenvolvimento em ações de ensino, pesquisa e extensão.</p>
<p><b>Projeto:</b> Consolidação do projeto de contribuição para a promoção da acessibilidade e mobilidade.</p>
<p><b>Estratégia 4:</b> Fortalecer e implementar ações destinadas às áreas de saúde, lazer, esporte e cultura envolvendo os estudantes inseridos no programa de assistência estudantil.</p>
<p><b>Projeto:</b> Criação do projeto de inserção dos estudantes em ações que envolvam saúde, lazer, esporte, cultura, entre outros.</p> <p><b>Projeto:</b> Criação do Projeto de Identificação e Acompanhamento dos</p>

Estudantes Disléxicos e outras afecções que dificultem a aprendizagem.
<b>Estratégia 5.</b> Avaliar e atualizar os objetivos dos programas destinados a assistência estudantil.
<b>Projeto:</b> Criação do projeto de elaboração e implementação de mecanismos de avaliação das ações voltadas à assistência estudantil da UFES.

Este Plano de Assistência Estudantil da UFES é uma proposta que deverá agregar críticas e sugestões dos principais atores envolvidos com as questões de assistência na UFES e os Conselhos Superiores, para que possa se tornar definitivo.

Para cumprimento dos projetos elencados neste Plano de Assistência Estudantil da UFES deverão ser desenvolvidos, em uma segunda etapa, os Planos de Ação, com suas respectivas ações e cronogramas de execução.