



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO AMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**UMA GEOGRAFIA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR:  
AS COTAS ÉTNICO-RACIAIS NA UEG E UFG**

LEANDRO FARIAS VAZ

Goiânia-GO

Agosto, 2012

LEANDRO FARIAS VAZ

**UMA GEOGRAFIA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR:  
AS COTAS ÉTNICO-RACIAIS NA UEG E UFG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), da Universidade Federal de Goiás como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Geografia

Goiânia

Agosto de 2012

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)  
GPT/BC/UFG**

Vaz, Leandro Farias.

V393u Uma Geografia das ações afirmativas no ensino superior: as cotas étnico-raciais na UEG e UFG / Leandro Farias Vaz. - 2012.

xiii, 187 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Alecsandro José Prudêncio Ratts.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Sócio Ambientais, 2012.

Bibliografia.

Inclui lista de gráficos, quadros e mapas.

Apêndices

Anexos.

1. Ensino superior – Seleção de alunos 2. Educação – Racismo 3. Política educacional – Ensino superior. I. Título.

CDU: 37.014.53:378.091.212.2

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**  **Dissertação**       **Tese**

### 2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):					
E-mail:					
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não					
Vínculo empregatício do autor					
Agência de fomento:				Sigla:	
País:		UF:		CNPJ:	
Título:					
Palavras-chave:					
Título em outra língua:					
Palavras-chave em outra língua:					
Área de concentração:					
Data defesa: (dd/mm/aaaa)					
Programa de Pós-Graduação:					
Orientador (a):					
E-mail:					
Co-orientador (a):*					
E-mail:					

\*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

### 3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Assinatura do (a) autor (a)

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

LEANDRO FARIAS VAZ

**UMA GEOGRAFIA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR:  
AS COTAS ÉTNICO-RACIAIS NA UEG E UFG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), da Universidade Federal de Goiás como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Geografia

**Aprovado pela Banca Examinadora em \_\_\_\_\_**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Alecsandro José Prudêncio Ratts – UFG/GO**  
**Orientador**

---

**Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza – UFG/GO**  
**(Membro Titular)**

---

**Prof. Dr. Sales Augusto dos Santos**  
**(Membro Titular)**

## AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos correspondem a uma das partes mais íntimas de uma um trabalho científico, nela se guarda toda motivação e inspiração do autor. Nesse sentido, deixa-se claro que os agradecimentos dessa dissertação possuem a mais sincera dedicatória a todos os nomes inseridos. Peço de antemão, desculpas à ausência, provida de uma total distração, a nomes que deveriam aparecer.

Agradeço primeiro aos meus amigos de bairro que compreenderam o significado de minha ausência quando, deveria dedicar-lhes parcelas de minha atenção.

Dedico aos meus amigos que me acompanham desde os tempos de colégio em qual os tenho com muito carinho.

Aos meus amigos de trabalho que me aturam semanalmente e contribuem de forma significativa com discussões calorosas e aprendizados únicos.

Agradeço a todas e todos integrantes do LaGENTE. Foram fundamentais na elaboração dessa dissertação e os guardo com todo afeto e respeito.

Agradeço e dedico de forma especial ao meu orientador Alex Ratts, que foi paciente comigo e contribuiu de todas as formas na elaboração deste trabalho.

Dedico aos meus familiares, meus tios, meus primos, minhas tias. Não tenho palavras para descrever a importância que me representam. Ao meu padrinho, tio Diniz e minha madrinha Marcelina (in memoriam).

Dedico com toda paixão a memória viva de meu avô Aladim Moreira Farias (1928/2011), meu eterno único companheiro camarada. E Juntamente, dedico a minha avó Heronildes Feio Farias, com seus 84 anos faz o melhor feijão e a melhor maniçoba do mundo.

Dedico a meus irmãos, Emilio Farias Vaz e Eden Farias Vaz. Não tenho palavras para descrever quanto são importantes e as alegrias que me proporcionam.

Dedico a Pollyana Kellen Costa Gomes. Foi quem suportou a maior carga das variações de humor que tive durante a pesquisa e principalmente, na escrita desse trabalho. Dedico especialmente, também a seus pais, a “dona” Alba e “seu” Pedro.

Dedico Finalmente, a minha mãe Nádia Maria Feio Farias e a meu pai Edem Vaz, pelas referências intelectuais que me inspiram, pelas referências que são de pessoas, de valores e princípios. A esses, dedico não apenas o trabalho, mas a própria inspiração da vida, que me motiva em todo meu caminhar.

## RESUMO

Esse trabalho analisa os processos de implantação das ações afirmativas, em especial da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e da Universidade Federal de Goiás (UFG). No percurso do trabalho, algumas análises são fundamentais para compreender os pontos centrais que permeiam a implantação dos projetos de ações afirmativas no Brasil e, nas respectivas universidades analisadas. Observam-se inicialmente os principais conceitos que rondam as discussões sobre o tema, como a questão do racismo no Brasil e a possibilidade de observar a universidade através de um viés geográfico. Posteriormente a análise se fundamenta por compreender o racismo brasileiro, como um projeto político finamente delineado. No segundo e terceiro capítulo, a UEG e a UFG compreendem os palcos principais da análise. Institutos que reproduzem desigualdade racial como práticas regulares de um discurso moderno, mas ao mesmo tempo colonial. As conjunturas políticas que construíram o sistema de cotas na Universidade Estadual de Goiás se encontram detalhados e alguns pontos desmistificados. O programa UFGInclui é posteriormente analisado a partir das conjunturas internas de seus acontecimentos. Nesse momento, alguns pontos importantes são observados, como a resistência ao projeto original, os movimentos sociais de base acadêmica e as atas de reunião produzidas no interior da instituição, todos de importância *sine qua non* à narrativa do processo. Constituído de discursos próprios, a construção do IHGB compõe um projeto no qual seria necessário desenhar o rosto do Brasil, aferindo uma identidade nacional que superasse a baixa autoestima da nação. Esse projeto de construção de identidade nacional foi completamente ríspido ao sujeito negro, aferindo a esse, toda negatividade histórica. Observa-se que tais projetos correspondem ao domínio do território e a produção de narrativas que venham a atuar em conjunto com os interesses das elites. Se o discurso atinge a todos que pertencem à nação, nem todos se satisfazem com o mesmo. Macunaíma representa a antítese à ideia imperialista da cultura vigente. Nesse aspecto um modelo de racismo é coreografado, pautado nas sutilezas do racismo brasileiro e personificado em todas as instituições onde o discurso racial resulta em barreiras para a população negra, enfim nas próprias universidades.

## ABSTRACT

This study analyzes the implementation processes of affirmative actions especially at the State University of Goiás (UEG) and at the Federal University of Goiás (UFG). Throughout the work, some analyses are fundamental to understand the key points that underlie the implementation processes of affirmative actions in Brazil in its respective universities. Main concepts which plague discussions about the subject are observed initially as the issue of racism in Brazil and the proposal to observe a university through a geographical category. Later, the analysis is based on understanding Brazilian racism as a political project finely delineated. At final parts of this study, UEG and UFG understand the main stages of this analysis. Institutes do racial inequality as hegemonic practices of a modern discourse but it is colonial at the same time. Political circumstances that built quota system in the State University of Goiás (UEG) are detailed and demystified in some aspects. The UFGInclui (UFGAdds) program is after analyzed from internal conjunctures of its events. Now some important aspects are observed such as the resistance to the original design, the social movements academic basis and the meeting minutes produced within the institution all having *sine qua non* importance to the narrative process. Consisting of own speeches the building of IHGB is composed of a project which drawing the Brazilian face would be needed. It gauges to a national identity that would overcome the low self-esteem of the nation. This project of building a national identity was completely harsh to black people gauging them all the negativity of this process. These projects correspond to the domain of the territory and the production of narratives which come to work joined to interests of the elite. If the subject reaches the entire nation not everyone is satisfied with the same. Macunaíma represents the antithesis of imperialist idea of the current culture. About this, a model of racism is choreographed based on the subtleties of Brazilian racism and it is embodied in all institutions where racial discourse results in barriers for black people, basically in these universities.

## **Lista de Gráficos**

Gráfico 01 – Percentual de pessoas com 25 anos ou mais anos de idade, com 15 ou mais anos de estudo por cor ou raça, segundo as grandes regiões – 2006 .....	51
Gráfico 02 – Distribuição da população com 25 anos ou mais de idade, com nível superior concluído, segundo cor – Brasil (2000).....	100

## **Lista de Quadros**

Tabela 01 – Distribuição dos Estudantes de 18 a 24 anos de idade, segundo a cor ou raça e o nível de ensino frequentado. Brasil -1999/2009.....	46
Tabela 02 – Estudantes de 18 a 24 anos de idade, total e respectiva distribuição percentual, por cor ou raça e nível de ensino frequentado, segundo as Grandes Regiões – 2007.....	48
Tabela 03 – População total e distribuição percentual da população negra (cor parda e preta), segundo as Grandes Regiões mais o Estado de Goiás.....	49
Tabela 04 – Pessoas de 25 anos ou mais de idade e pessoas de 25 anos ou mais de idade com 15 anos ou mais de estudo, totais e sua distribuição percentual, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2006.....	51
Tabela 05 – Ações Afirmativas Sociais e/ou Étnico-Raciais nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) – 2011/2012.....	63
Tabela 06 – Discentes da Universidade Estadual de Goiás por cor ou raça/etnia (2004).....	84
Tabela 07 – Pessoas de 25 anos ou mais de idade, por nível educacional concluído, segundo cor ou raça – Brasil (2000).....	100
Tabela 08 – Regime Gradativo de Implementação de Ações Afirmativas na UFG.....	113
Tabela 09 – Média Global de desempenho em nota por grande Área de Conhecimento (2009-2010).....	119
Tabela 10 – Média Geral das Notas das Disciplinas em cursos de Graduação (2009).....	120
Tabela 11 – Total de Candidatos Inscritos conforme tipo de inscrição.....	120
Tabela 12 – Relação entre inscritos e aprovados no vestibular de 2011 pelo sistema universal e pelo programa UFGInclui.....	121

## **Listas de Mapas**

IES que implantaram ações afirmativas até julho de 2012.....	62
IES que implantaram ações afirmativas entre os anos de 2001 e 2007.....	69
IES que implantaram ações afirmativas entre os anos de 2008 e 2012.....	69
IES que dentre suas propostas de ações afirmativas, possuem ações afirmativas para negros.....	71
Municípios Goiano com Unidades da UEG.....	76
Municípios Goiano com Campus da UFG.....	109

## SUMÁRIO

Lista de Gráficos.....	xix
Lista de Tabelas.....	xix
Lista de Mapas.....	x

<b>Introdução .....</b>	<b>14</b>
-------------------------	-----------

### **Capítulo 1 – Geografia, Racismo e Ações Afirmativas no Brasil**

1.1 – Um discurso para a Geografia.....	26
1.1.1– Universidade: Território a ser conquistado.....	33
1.2 – Sobre a ideia de raça e racismo no Brasil.....	37
1.3 – Retratos de desigualdades: a situação do negro na educação.....	44
1.4 – Ações Afirmativas e os grupos étnico-raciais: apontamentos da situação brasileira.....	53
1.5 – A Espacialização das Ações Afirmativas no Brasil.....	60

### **Capítulo 2 – Ações Afirmativas e o sistema de cotas na Universidade Estadual de Goiás**

3.1 – A UEG e a proposta de Interiorização do Ensino Superior em Goiás .....	73
3.2 – Entre o legal e o legítimo - O trajeto de implantação do sistema de cotas da UEG.....	77

### **Capítulo 3 – O processo de implantação das Ações Afirmativas na UFG: o Programa UFGInclui**

4.1 – Dos movimentos negros no Brasil aos movimentos negros de base acadêmica.....	96
4.2 – O Projeto Passagem do Meio e o Coletivo de Estudantes Negros Beatriz Nascimento: reivindicações por ações afirmativas na UFG.....	104
4.3 – O Processo de implantação do Programa UFGInclui e a Universidade Federal de Goiás .....	108
4.4 – O contexto do UFGInclui após sua implantação.....	116

<b>Considerações Finais.....</b>	<b>122</b>
----------------------------------	------------

<b>Referências.....</b>	<b>126</b>
-------------------------	------------

<b>Apêndice 1 – É preciso construir uma Identidade para o Brasil: raça, cultura e narrativa através do IHGB e Macunaíma.....</b>	<b>136</b>
1.1 – A identidade como projeto político nacional.....	137
1.2 – O IHGB e o problema racial – é preciso civilizar o povo brasileiro.....	143
<b>Apêndice 2 – A antítese do nacionalismo: Macunaíma, do herói sem nenhum caráter ao herói de nossa gente.....</b>	<b>152</b>
2.1 – Enfim, as narrativas são (...)......	159
<b>Apêndice 3.....</b>	<b>164</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>169</b>

## INTRODUÇÃO

A universidade pública é um território a ser conquistado cotidianamente, espaço geográfico construído historicamente para fins específicos, para grupos (ou sujeitos) bem definidos. Ocupar um lugar nesse espaço, seja como discente ou docente, demanda de um processo que envolve procedimentos e acontecimentos anteriores ao próprio ingresso. Processos esses que não se resolvem somente pela aprovação em sistemas “seletivos” – vestibulares/concursos. A trajetória e a história dos sujeitos que conseguem ingressar em uma universidade pública compõe um universo que envolve classes sociais, grupos étnico-raciais, gênero, sexualidade, condição financeira, lugares, fatores que atuam em conjunto e influenciam o ingresso no curso superior.

Nessa dissertação, as universidades públicas e, em especial, a UFG (Universidade Federal de Goiás) e a UEG (Universidade Estadual de Goiás), assim como, todo processo que compõem a trajetória de implantação das suas políticas públicas de ações afirmativas, fazem parte da dimensão histórico/espacial, compreendem o objeto investigativo dessa pesquisa.

A investigação é árdua, apresenta surpresas, confirma ou não hipóteses, é capaz de esclarecer a obscura impressão (ou pré-impressão) da pesquisa científica, mas também pode revelar armadilhas que conduzem a um trabalho confuso, frágil. Portanto, a pesquisa científica é um conjunto de procedimentos meticulosos, tecido cuidadosamente como a teia de um aracnídeo, que compõe na coerência da investigação científica e na formulação das palavras (conceitos, linguagens, hipóteses, verbetes) que irão compor a noção de totalidade da investigação.

Para este trabalho, alguns procedimentos metodológicos, esclarecimento de conceitos e o tratamento teórico, são essenciais para a compreensão do percurso em que se analisa a implantação das ações afirmativas na UEG e na UFG. Se a universidade é um território, é nela ou para ela que as ações políticas são dirigidas, delineadas e a construção de uma ordem territorial é definida. Souza (1999) define o território como a própria produção espacial ligada ao exercício do poder. Podendo ser representado por várias escalas<sup>2</sup>, desde a simples rua a elementos globais, podem ser revelados em distintas

---

<sup>2</sup> Em sua dissertação de mestrado, Cirqueira (2010) nos apresenta como escala geográfica, a corporeidade de Milton Santos e sua 'trajetória'. O corpo, apresentando trajetória e mobilidade é lido, relido e subjetivado, portanto, também é espaço. Quando se observa o corpo associando-o com relações étnico-raciais, o mesmo

temporalidades que comprovam seu movimento descontínuo, não linear, assim como, o próprio movimento da ciência e geografia.

Para Guattari (apud Haesbaert, 2009, p.13): o território envolve uma “ordem de subjetividade individual e coletiva”, a possibilidade de grupos manifestarem articulações territoriais de resistência, em contraposição ao “espaço liso”, homogeneizante, imposto pela ordem social e política dominante”.

Haesbaert (2002) ao buscar uma síntese analítica do conceito, sustenta uma ordem de relação entre poder e território, para o autor:

Podemos, então, sintetizar, afirmando que o território é o produto de uma relação desigual de forças, envolvendo o domínio ou controle político-econômico do espaço e sua apropriação simbólica, ora conjugados e mutuamente reforçados, ora desconectados e contraditoriamente articulados. Esta relação varia muito, por exemplo, conforme as classes sociais, os grupos culturais e as escalas geográficas que estivermos analisando. Como no mundo contemporâneo vive-se concomitantemente uma multiplicidade de escalas, numa simultaneidade atroz de eventos, vivenciam-se também ao mesmo tempo, múltiplos territórios. (HAESBAERT, 2009, p.121)

A citação de Haesbaert tem sua importância para esse trabalho, quando dirige uma análise do que poderia ser a *concomitante multiplicidade de escalas*, no qual se poderia dizer integrante no mundo contemporâneo e na universidade pública, se emoldurando nessa multiplicidade escalar.

Ao ressaltar a relação entre o território e as forças que atuam sobre ele, é possível perceber que a universidade pública é alvo histórico de interesses políticos, econômicos e culturais, de forças que emanam de várias instâncias. A multiplicidade por tanto, estaria condicionada a essas tensões que constroem a dinâmica territorial da instituição que permitem ou restringem seu acesso. Nesse sentido, o território é antes de tudo, uma escala de análise da sociedade e da relação sociedade/espaço, isto é, um recorte analítico que objetiva uma visão angular específica da história (MORAES, 2011, p.21).

---

não é apenas subjetivado, também é dessubjetivado. Ao ser subjetivado é incorporado a uma série de dispositivos e estereótipos que irão compor a vida social dos corpos, é dessubjetivado quando os elementos particulares de sua própria corporeidade são negados a projetos universalistas, atuam como esconderijo das formações discursivas entre o eu e o outro, conduzem a verdades e saberes que delineiam o imaginário social na vida cotidiana.

Ao afirmar que a universidade pública é um território cotidianamente a ser conquistado, isto resulta de relações políticas, econômicas, culturais que compõem a estrutura e conjuntura dos processos históricos. Tal conquista, porém, também se faz através da presença cotidiana do corpo no espaço, não apenas aquele corpo simbólico ou subjetivado, alvo diário dos estereótipos e dos estigmas, deslocado das decisões fundamentais nas relações de poder. Mas sim um corpo que atue politicamente nas micro-relações (atingindo também as macro-relações), constituindo a ordem arquitetônica das instituições e atuantes nas esferas decisivas dessas relações de poder, como os movimentos sociais, estudantis e, nesse aspecto, que seja atue conjuntamente com as formas de gestões que operam na constituição da universidade.

Através das políticas de ações afirmativas e das políticas cotas aplicadas às universidades públicas, certos grupos (indivíduos ou sujeitos, mas não perdendo a função coletiva de identidade) que não compunham a paisagem das universidades, passam a compor elementos no retrato do espaço (em outra ordem não hegemônica de representação) no qual anteriormente, não integravam como elemento da paisagem, ou seja, representam modificações na composição das imagens do retrato.

Se as ações afirmativas são capazes de provocar alterações nas formas de acesso das universidades públicas, significa que essas políticas produzem consequências a outras dimensões de espaços, seja esse no urbano, no rural, na periferia ou no centro, etc. a universidade é tanto um espaço “fim” (objetivo a ser alcançado) quanto um espaço “meio” e por essas questões, se configura como um território que deve ser conquistado.

Observam-se nesse processo, trajetórias, classes sociais, grupos étnico-raciais, relações de gênero e outros inúmeros fatores que decorrem, deslocam e interdisciplinam de vários espaços e escalas para compor o espaço geográfico da universidade pública. Eis então que é necessário modificar o olhar para universidade. Uma geografia da educação superior se torna necessária para entender esses fenômenos.

As ações afirmativas, nas mais variadas formas de atuação e implantação, compõem conjecturas territoriais do espaço universitário, provocam modificações no campo da materialidade da vida social e nas relações discursivas dos exercícios do poder. Cogita inclusive, observar em qual sentido (teórico ou prático), possibilita-se compreender

a função real da universidade pública nesse momento histórico. A CONAE<sup>3</sup> realizada 2010 discutiu em quais os rumos a educação e o ensino brasileiro necessitará seguir nos próximos anos, coloca as ações afirmativas como política de fundamental importância para o acesso de determinados grupos sociais e étnicos e, na correção de mazelas sociais, características de uma educação superior que se apresentava cada vez mais segregadora.

Em um dos textos redigidos da conferência, Santos Junior (2010) evidencia que “o sistema educacional, políticas curriculares e bases teóricas que fundamentam a produção científica no Brasil são construídas a partir de bases e referências eurocentradas, não respeitando a diversidade étnica que compõem a realidade brasileira.” (p.274). E posteriormente adiciona, “assim como é importante à inclusão dos negros nos bancos escolares do ensino superior, também se faz necessário e imprescindível para a universidade à presença e permanência de negros (Ibidem, p.276)”.

Duas realidades são observadas nas citações, a percepção que se tem de identidade na sociedade brasileira, que contribui como obstáculo para se implantar ações afirmativas, tais barreiras não compreendem apenas o campo da identidade, incorporam nas políticas públicas e produção científica produzindo uma sociedade eurocentrista na visão autor. E por outro lado, os objetivos fundamentais da aplicabilidade das ações afirmativas, correspondendo ao acesso e permanência de determinados grupos sociais ou étnicos na educação superior pública. Em relação ao conceito de ações afirmativas, Valter R. Silvério, as define como:

As políticas de ação afirmativa são, antes de tudo, políticas sociais compensatórias. Quando designamos políticas sociais compensatórias queremos dizer que são intervenções do Estado, a partir de demanda da sociedade civil, as quais garantem o cumprimento de direitos sociais que não são integralmente cumpridos pela sociedade. (2004, p.21).

Sobre a finalidade das ações afirmativas, Nilma L. Gomes ressalta que:

---

<sup>3</sup> Conferência Nacional de Educação realizada em Brasília entre os dias 28 de março e 01 de abril, possui fundamental importância na formulação da PNE (Plano Nacional de Educação) pois definem-se, (na esfera municipal, estadual e federal), as propostas de diretrizes da educação básica e da educação superior ao PNE

Uma política de ação afirmativa tem como objetivo corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por fim a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como educação e emprego. As políticas de ação afirmativa significam, pois, uma mudança de postura, de concepção e de estratégia do Estado, da universidade, do mercado de trabalho, os quais, em nome do discurso da igualdade para todos, aplicam políticas e estabelecem critérios de seleção, ignorando a importância de fatores como sexo, raça e cor. (2004, p.47)

Outro ponto fundamental do debate se encontra em distinguir o significado de políticas de ações afirmativas das políticas de cotas. A primeira se estende a uma série de mecanismos legais, incentivados ou produzidos pelo Estado, de caráter público ou privado, que buscam corrigir desigualdades históricas e espaciais e promover no futuro, um ideal de sociedade mais justa.

As políticas de cotas por outro lado, representam uma das modalidades dentre as variadas propostas ações afirmativas, correspondendo a uma das frações das ações, não apenas o programa em si. Podem existir na forma de cotas raciais, de gênero, socioeconômicas, etc. Observa-se nas políticas de cotas apenas uma possibilidade de medidas incorporadas nas ações afirmativas, não significa necessariamente que onde existam ações afirmativas devem existir políticas de cotas, uma não reduz a outra, e sim suplementa, compõem, integra.

Tratando de universidades públicas brasileiras, são inúmeras as disposições de propostas de ações afirmativas, assim como, os meios pelos quais essas são implantadas. Observando nesse momento e como particularidade histórica e espacial, a questão do ingresso em algumas universidades paulistas como a USP e a UNICAMP, por exemplo, o que se utiliza é o sistema de bonificação, no qual o grupo que vem a ser favorecido é beneficiado pelo acréscimo de pontuação em sua nota no processo seletivo de vestibular.

Outro exemplo observa-se na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), atribuem-se sistema de cotas mesclando entre etnia-raça e gênero, nesta universidade: 60% das vagas destinadas ao sistema de cotas devem ser preenchidas por mulheres negras, os 40% restantes por homens negros.

As ações afirmativas compõem todo um mecanismo político de acesso e permanência, enquanto que as políticas de cotas correspondem à uma das variadas medidas inseridas nos programas de ações afirmativas. As ações afirmativas envolvem todo o

processo em si, enquanto os sistemas de cotas integram uma parte das políticas de acesso conectadas nas propostas de ações afirmativas. Para Gomes (2004):

As cotas representam uma estratégia de ação afirmativa e, ao serem implantadas, desvelam a existência de um processo histórico e estrutural de discriminação que assola determinados grupos sociais e étnico/raciais da sociedade brasileira, uma vez que desvelam a crença de que somos uma “democracia racial” e que, se resolvemos a questão socioeconômica, resolveremos a racial. (2004, p.49).

Tanto a UEG quanto a UFG possuem em suas propostas de ações afirmativas, reserva de vagas para negros baseadas por sistema cotas. A UEG implantou sua política de cotas através da Lei Estadual nº 14.832 de 12 de julho de 2004, para ser executado em 2005, e garante atualmente 20% das vagas em seus cursos para alunos negros, 20% para alunos oriundos da escola pública e 5% para deficientes físicos e indígenas.

Na Universidade Estadual de Goiás e se tratando de políticas de cotas, os fatos que aparecem com maior visibilidade surgem a partir de 2003. Nesse ano, o projeto de Lei nº 27/2003 do deputado Luis César Bueno é aprovado em plenário. A SECTEC propõe o veto e encaminha ao então governador Marconi Perillo, que confirma o veto e encaminha à Assembleia Legislativa. Em seu discurso, o Governador argumenta a falta de explicações práticas dos critérios, que proporcionariam a supressão das desigualdades no acesso ao ensino superior em Goiás.

Um projeto Substitutivo é solicitado pelo governador a SETECT. Nesse percurso um grupo de trabalho composto de professores da UEG é formado com o intuito de analisar e propor um modelo de ações afirmativas para a UEG. Após elaborar o projeto de lei, o mesmo é encaminhado ao governo que o encaminha a assembleia legislativa, aprovando a lei nº 14.832/2004, e posteriormente é sancionado pelo governador.

Na Universidade Federal de Goiás, a implantação do programa de ação afirmativa UFGInclui, se faz nas lutas internas de seu próprio espaço. Neste trajeto é importante ressaltar o projeto Passagem do Meio, implantando em 2002, que não compreende nos textos oficiais como uma ação afirmativa, mas que contribuiu para a formação acadêmica de alunos negros através de eventos, mobilizações e intervenções políticas.

O projeto Passagem do Meio visa estimular a permanência de alunos de graduação negros na UFG durante sua trajetória universitária, evitando a evasão, bem como objetiva a

inserção desses alunos em atividades de pesquisa (SANTOS, 2005). Apesar de não compreender formalmente como uma ação afirmativa possui características das mesmas, proporcionando mudanças de posturas no que tange as relações étnico-raciais e constituindo um acontecimento importante no que se refere à implantação das ações afirmativas na UFG. Possibilita perceber que, as propostas de ações afirmativas na UFG, assim como os movimentos de resistência e contra-discursos teve em seu espaço interno, a produção dos acontecimentos que possibilitaram a criação do programa UFGInclui<sup>4</sup>.

Posteriormente ao Passagem do Meio tem-se o Coletivo de Estudantes Negras (os) Beatriz Nascimento (CANBENAS). Não por coincidência, seus fundadores fizeram parte do projeto anterior. O CANBENAS acompanhou de perto a implantação do UFGInclui e, atuou politicamente em suas críticas e contribuições colocando-o como componente importante na historiografia do processo de implantação do programa.

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo propor uma análise que possibilite compreender a produção do território da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e da Universidade Federal de Goiás<sup>5</sup> (UFG), considerando as ações afirmativas e as políticas de cotas para alunos negros como fator importante na construção e produção deste espaço.

## **O desenrolar da dissertação**

Em primeiro momento, a crítica de certos conceitos, termos e enunciados, compõem em parte, a proposta teórica desta dissertação, o tratamento teórico é a real possibilidade de se compreender o empírico de modo contundente e rigoroso.

---

<sup>4</sup> É importante ressaltar no projeto Passagem do Meio, não como o único marco que possibilitou as ações afirmativas na UFG, mas como uma proposta de dimensão, capaz de produzir efeitos com certa amplitude de escala.

<sup>5</sup> Em princípio, apenas a Universidade Estadual de Goiás seria o objeto de pesquisa, com o decorrer da dissertação, a Universidade Federal de Goiás foi incluída como uma unidade a mais a ser analisar. A importância de se incluí-la se da ao fato de totalizar as universidades que possuem ações afirmativas no estado de Goiás, e apresentar as particularidades que as envolve. A premissa utilizada nesta dissertação: a universidade pública é um território que deve ser cotidianamente conquistado, se faz através da inserção de corpos políticos e na UFG isso aparece de forma mais evidente. Por tanto, observa-se que os meios de se “conquistar” esse território se faz distinta de uma universidade a outra. As políticas públicas de ações afirmativas, juntamente com as políticas de cotas, compõem uma alternativa de inserção nesse território e possivelmente de transformações na utilização do mesmo.

Tratando desta pesquisa, os “dispositivos, as relações de construção do saber-poder o discurso e as práticas discursivas” (FOUCAULT. 1970; 1980; 1993; 1999; 2011) possuem papel fundamental como elementos que possibilitam variadas ações no ambiente acadêmico. A universidade por outro lado, também é o espaço possível de transformações com efeitos significativos na sociedade, possibilitando seu acesso às multiplicidades e a diferenças. Conforme Massey (2008) os espaços devem representar uma espécie de contra-discurso que confrontem certos diálogos sugeridos na universidade, esses às vezes conservadores outras vezes utilitaristas, mas que caem sempre em uma espécie de monotonia. É a possibilidade de se imaginar como as políticas das práticas espaciais podem ser tecidas, trazendo o espaço ao campo da diversidade e da multiplicidade.

Transgredir com certos valores, costumes ou práticas, não remete apenas as possibilidades de transformações políticas no território, são também mudanças no comportamento cultural, no cuidado de si, neste sentido, a crítica de Bachelard (1951) e o conceito de obstáculo epistemológico ajudam a compreender o porquê da imutabilidade de alguns valores. Seria necessária uma mudança de atitude perante o mundo, uma ruptura em nível da própria construção política, econômica e cultural, por tanto, dos valores, das crenças e, enfim, das tradições.

Associando o obstáculo epistemológico de Bachelard (1951) ao conceito de discurso de Foucault (1970) e as possibilidades que esses oferecem. É possível compreender como as práticas raciais seguindo com outras formas de discriminação se reiteram através do espaço e da história, justificam e se legitimam no meio científico e na vida cotidiana. São estes mesmos dispositivos travestidos nos conjuntos das teorias científicas, dos argumentos morais, legais e filosóficos que produzem justificativas para a não implantação de ações afirmativas e das políticas de cotas nas universidades públicas.

Ao observar o cenário das ações afirmativas no Brasil através dos mapas e das tabelas (principalmente a tabela nº 05 e as que se encontram no apêndice 3 e serviram de base na construção dos mapas), é possível perceber que as propostas das universidades apresentam em maioria dos casos, uma heterogeneidade em sua implantação e operacionalidade, que pode significar uma multiplicidade nas construções do território, as diferentes tensões e forças que atuam diretamente ou indiretamente na implantação das ações afirmativas no cenário brasileiro. No segundo e terceiro mapa, é possível observar as

IES (institutos de ensino superior) que implantaram ações afirmativas entre 2001-2007 e 2008-2012.

Para o segundo e terceiro capítulo, analisam-se a UEG e UFG respectivamente, observando que não é necessário compará-las, mas compreender as contradições que constituem seus acontecimentos. Utilizando de ações afirmativas e sistemas de cotas destinadas a alunos negros, ambas as instituições destoam em suas trajetórias. Enquanto a UFG produz a discussão sobre as ações afirmativas do seu interior para outras espacialidades, a UEG implanta ações afirmativas através de Lei estadual, constituindo uma relação que produz efeitos de “fora para dentro”.

A proposta do fechamento do trabalho não é conclusiva, pois se entende que a pesquisa não se finda em propostas fechadas, que reduzam a conclusão a um final irreduzível. Nesta seção do trabalho, é importante compreender como a produção da ciência geografia, no passar de seus próprios enunciados e acontecimentos possibilitam que no mundo atual, as ações afirmativas e as relações étnico raciais sejam objetos de suas análises. Marcelo Escolar (1996) em *Crítica do Discurso Geográfico*, Rogério Haesbaert (2009; 2010); Renato E. dos Santos (2004) e Ratts (1996; 2010), através das análises da formação histórico-geográfica e das contribuições da geografia e relações étnico-raciais, fornecem material bibliográfico para o entendimento deste processo.

Nos apêndices encontram-se uma análise da cultura racial a partir de instituições de pesquisa e de movimentos literários e intelectuais, como por exemplo, o IHGB (Instituto Histórico Geográfico Brasileiro). Fornecem embasamentos teóricos para compreender como a ideia de cultura, raça, branqueamento, cor, ciência entre outros, compõem mais do que o simples devir histórico da vida. Tais questões passam por movimentos históricos integrados com os acontecimentos políticos, projetos nacionais, constituição de estado nação, construção de identidade, ordenamentos jurídicos, científicos e econômicos. Conceber o território a uma nação é também integrar seus costumes, valores, identidades e instituições. Entender que tais variáveis são passíveis de ser implantadas como um projeto político estrategicamente delineado é fundamental para compreender como um dado discurso se transmuta em regimes de verdades e como se inserem nas varias instituições que compõem a sociedade.

## Procedimentos

Esse pequeno texto se faz com intuito de melhor esclarecimento e por considerar importante no trajeto da dissertação. Em princípio, apenas a Universidade Estadual de Goiás seria o objeto de pesquisa, com o decorrer da dissertação, a Universidade Federal de Goiás foi incluída como uma unidade a mais a ser analisar. A importância de incluí-la se dá ao fato de totalizar as universidades que possuem ações afirmativas no estado de Goiás e apresentar as particularidades que as envolve. A premissa utilizada nessa dissertação: a universidade pública é um território que deve ser cotidianamente conquistado, se faz através da inserção de corpos políticos e na UFG isso aparece de forma mais evidente. Portanto, observa-se que os meios de se “conquistar” esse território se faz distinta de uma universidade a outra. As políticas públicas de ações afirmativas, juntamente com as políticas de cotas, compõem uma alternativa de inserção nesse território e possivelmente de transformações na utilização do mesmo.

Nesse aspecto, a dissertação se realiza através de um conjunto sistêmico de procedimentos metodológicos. Em princípio, a preocupação de construir um embasamento teórico que sustente a proposta encontra-se como motivação central. O levantamento bibliográfico e um conjunto de teóricos que trabalham (ou trabalharam) sobre as temáticas compuseram todo inventário que construíram cada parte do trabalho. Nesse sentido, observarei as etapas metodológicas específicas em cada capítulo.

O primeiro capítulo se realiza com a produção de um conjunto de mapas que espacializa em distintas variáveis as localizações das IES que possuem em seus processos seletivos, alguma proposta de ação afirmativa. A base de dados desses mapas foram produzidas através de investigações realizadas pelos editais de vestibulares, das leis estaduais que implantaram ações afirmativas nas IES, e através das resoluções dos conselhos universitários (ou outras instâncias) que implantam ações afirmativas em suas respectivas instituições. Também foram utilizados trabalhos já produzidos, disponíveis em páginas de internet, dentre essas tem a contribuição das páginas do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPcor) e da Fundação Cultural Palmares, importantes por alavancar informações primárias a cerca do mapeamento das ações afirmativas no Brasil.

Após o levantamento das informações necessárias, do intercruzamento dos dados, atualizando e corrigindo o que fosse necessário, algumas tabelas<sup>6</sup> foram construídas

---

<sup>6</sup> Algumas dessas se encontram no apêndice da dissertação.

observando as particularidades de cada instituição. Dessas foram possíveis construir os mapas, as tabelas apresentavam detalhamentos que possibilitaram (e ainda possibilitam para quem tiver acesso e *vontade*) a confecção de várias situações de mapeamentos em um vasto universo de variáveis.

Nos capítulos seguintes, o foco se encontra nos processos de implantação da UEG e da UFG. A primeira baseia-se principalmente nos documentos oficiais produzidos na assembleia legislativa do estado de Goiás, marco importante que de certa forma inicializa o processo de implantação do sistema de cotas da instituição. Observando as narrativas que constituem esses documentos, a análise proposta pela dissertação produziu a sua própria percepção do processo. O que não significa que essa seja negligente ou tendenciosa, mas observando a subjetividade do pesquisador, a mesma produz interpretações próprias a cada acontecimento.

Em relação à UFG, buscou-se manter a mesma coesão metodológica proposta entre a análise da UEG. Nesse sentido a pesquisa também se baseou em análise documental, no entanto, essas são produzidas no interior de seu próprio espaço. No primeiro momento, realizou-se entrevistas importantes para compreender o processo de implantação do programa UFGInclui. Trata-se de observar a UFG, no que Ratts (2011) denominará de Movimento negro de Base Acadêmica e que personifica na instituição através do Coletivo de Estudantes Negras (os) Beatriz Nascimento (CANBENAS<sup>7</sup>). A preferência de se entrevistar os membros fundadores (então discentes na época) que acompanharam o processo de implantação do UFGInclui, possibilita outra leitura do processo histórico adjacente as apresentadas pelas atas de reunião.

A centralidade da análise, no entanto, se faz através dos documentos oficiais produzidos na instituição, me refiro às memórias das atas das reuniões da Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC) e das memórias das atas de Reunião Plenária do Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás (CONSUNI). Seguindo essa proposta desde o início do trabalho, em ambas as instituições (UEG e UFG) as análises se fazem através das fontes primárias que consumaram a implantação de suas propostas de ações afirmativas.

---

<sup>7</sup> Conforme consta nas Entrevistas, o CANBENAS inicialmente contava com cinco membros fundadores, esses mais ativos dentro do próprio grupo. Desses alguns não se encontram residentes em Goiânia, o fato de serem realizadas duas entrevistas já compreende um universo satisfatório para análise.

O apêndice 1 e 2 também é parte importante da dissertação, o mesmo propõe uma análise histórico geográfico através do IHGB e da obra literária de Mario de Andrade, *Macunaíma – o herói sem nenhum caráter*. Nesse tipo de pesquisa é fundamental a consulta em fontes primárias. Analisar documentos históricos sempre é um desafio. Apesar de todos os volumes do IHGB se encontrarem digitalizados, a qualidade documental ainda remete a mais de um século e meio de distância e devido a tal fator, a leitura foi realizada com auxílio de uma lupa de aumento que proporcionou melhor visualização nos textos. Além desse desgaste que dificultou a leitura, também existe a barreira da linguagem, dinâmica, transformou-se em entre os dois períodos históricos resultando em escritas particulares à época. Enfim o objetivo central desse capítulo condiz em perceber como certos discursos se inserem através dos tempos nas instituições, produzindo percepções acerca dos segmentos étnico-raciais e, como se revelam no mundo contemporâneo, mantendo sua essência e adaptando-se conforme os interesses de quem tem condições de utilizá-los.

## Capítulo 1 – Geografia, Racismo e Ações Afirmativas no Brasil

### 1.1 – Um Discurso para a Geografia

Ao recordar a infância, relembro de um livro que li aos conselhos de meus pais, as letras grandes e as páginas em sua maioria ilustradas em pinturas aquareladas, fascinavam quem o folheava. Antonie de Saint-Exupery, em sua obra *O Pequeno Príncipe*<sup>8</sup>, demonstra as surpresas e inquietudes do Príncipezinho em suas viagens planetárias. No capítulo XV, o “príncipezinho” encontra em uma dessas viagens em um desses planetas, um “velho” que teria escrito livros enormes. Curiosamente, o príncipe o questiona:

- Que faz o senhor aqui?
  - Sou geógrafo, respondeu o velho.
  - Que é um geógrafo? Perguntou o príncipezinho.
  - É um sábio que sabe onde se encontram os mares, os rios, as cidades, as montanhas, os desertos.
- É bem interessante, disse o príncipezinho. Eis, afinal, uma verdadeira profissão! E lançou um olhar, em torno de si, no planeta do geógrafo. Nunca havia visto planeta tão majestoso. (SAINT-EXUPERY. 2006; p.28)

Em primeira impressão e, ao olhar contemporâneo no que é definido por ciência geográfica, pode-se perceber um equívoco no “*ser geógrafo*” ou de fazer geografia no pensamento de Saint-Exupery, vinculado apenas na descrição e localização das *coisas* (ditas geográficas). No entanto, é bom ressaltar a incompreensão desse suposto equívoco conceitual. Surge nesse sentido, outro questionamento a ser feito. A geografia de Humboldt, por exemplo, não seria uma ciência contemplativa, meticulosamente descritiva e pontual (no sentido ‘preciso’ de se realizar)? Poderia dizer que em Humboldt, existe equívocos científicos e metodológicos de se fazer a geografia?

Prontamente, o equívoco é responder de maneira afirmativa essas perguntas, sem mensurar e questionar questões contemporâneas (históricas e espaciais) em que cada saber se constrói. A ciência enquanto movimento dialético é efêmero e contraditório em si e para

---

<sup>8</sup> Primeira publicação em 1943, nos Estados Unidos. Logo na primeira página, Saint-Exupery expressa suas desculpas as crianças, ao escrever *O Pequeno Príncipe* como “um livro infantil”, que não é endereçado às crianças e sim a Léon Werth, crítico literário e escritor francês.

si, nem sempre acompanha a velocidade dos acontecimentos sociais, mas pressupõe constantemente que ela seja refeita e reconsiderada. Ao observar a ideia de ser geógrafo no Pequeno Príncipe, o que percebemos é uma concepção de um saber historicamente delineado, proveniente de algum viés, talvez enfadonho<sup>9</sup> na crítica de Yves Lacoste (1988), mas que consegue expressar ideias de um caráter imaginativo do que seja a particularidade do saber geográfico em uma determinada época.

Carregado de significados, o autor parece questionar as imagens rígidas e quase imutáveis que constituem o pensamento do indivíduo adulto. Essas imagens do sujeito austero, rígido e imutável, compõem como obstáculos imaginativos no ato de conceber outros ordenamentos espaciais e temporais que não integram (pelo menos como o padrão) outras representações culturais e, caem no estranhamento. Se utilizar como referência a ideia de “obstáculo epistemológico”, proposto por Bachelard (1972), a proposta de uma imutabilidade aos arquétipos que constroem os imaginários sociais, consequência das imagens rígidas e personificadas que se fundamenta nos valores da modernidade, tanto a ciência (em seu contexto) quanto a geografia e a cultura, se constituem sob o efeito desses obstáculos. A reflexão a ser feita é como propor uma ciência que valorize o que não vem da hegemonia desses imaginários, trazendo o espaço a outros níveis de abordagens tão pouco exploradas, como as questões étnico-raciais.

Isto pode ser um grande constrangimento ao geógrafo, pois esse também se encontra radicado a essas barreiras imaginativas da ciência, por tanto, da impossibilidade de pensar a importância das alteridades e multiplicidades nos fenômenos espaciais. Observam-se também as barreiras de cunho social, étnico, político econômico e filosófico, que imperam nas concepções das imagens, dos conceitos, das teorias enfim, da vida banal.

No cotidiano, estes elementos representam “esquemas de operação e manipulações técnicas”, (De Certeau, 2009). Operam nas instituições, nas práticas do dia a dia, nos campos do discurso e por sua vez, constituem uma relação de poder e produção de saber. Em relação ao conceito de discurso, observamos em Foucault sua principal fonte, Vilas

---

<sup>9</sup> A Geografia isso serve, em primeiro lugar para fazer a Guerra – Lacoste (1988) no texto *Uma disciplina simplória e enfadonha*, o autor propõe uma crítica na geografia escolar francesa na década de 70, de característica livresca, maçante e decorativa, no qual é destoante da geografia produzida pelos Estados, Corporações e Instituições produtoras do território.

Boas<sup>10</sup> (1993), dedica um livro para analisar algumas obras de Foucault, para o autor; o discurso “não é um saber que se refere a alguma coisa enquanto objeto, pois este se constitui no próprio momento de sua enunciação. Será o discurso um empreendimento das instituições? Sim, desde que se tomem as instituições como elementos de uma estrutura.” (VILAS BOAS. 1993, p.53). Para Veyne (2011), que também propõe a mesma abordagem de análise, o discurso compreende como o conjunto de fatores que formam a ideia de um conceito em uma determinada época, e esses fatos são singulares. Tais conceitos não são explícitos ou de simples visualização, pois guarda em si um apanhado de interesses escusos, escondido nos interstícios dos acontecimentos. O discurso não se limita em definir o que seja verdadeiro ou falso, mas compreendem perceber quais são os elementos possíveis de produzir em seu interior, efeitos de verdades.

No sentido de Foucault, o discurso é composto de todas as questões que o acompanham e compõem a formação discursiva de um dado saber e atuam em conjunto com outras noções chave como o conceito de dispositivo<sup>11</sup>, de enunciado e das próprias relações de poder. Termos que compõem a realidade fática das implantações das ações afirmativas, pois, o mesmo se realizada através de relações de poder, seja pela força coercitiva dos dispositivos das leis, pela imagem criada através das abordagens midiáticas, ou pela luta dos movimentos civis organizados, entre outros fatores não citados neste momento.

A relação entre a constituição do discurso, com os dispositivos, os enunciados e a relação de saber-poder pode ser observada através das quatro explicações que seguem:

- Se o discurso é compreendido como o prisma que reflete certos acontecimentos, uma dada visão de mundo que permite preencher um conjunto heterogêneo de subjetividades, convertendo-os em conceitos definidos por certos atores (que por sua vez, os homogeneizam), o mesmo só se torna possível pela atuação dos enunciados e dos dispositivos.

---

<sup>10</sup> Vilas Boas, sem seu livro *Para ler Michel Foucault*, analisa as variadas formas da construção do conceito de discurso. A citação refere à análise em, *A arqueologia do Saber*, no qual para o autor: “esta obra representa o próprio discurso do método foucaultiano” (p.52).

<sup>11</sup> O Conceito de dispositivo de Foucault, desenvolvido principalmente em seu livro *História da Sexualidade – A Vontade de Saber*, remete seu sentido a variados jogos e estratégias de exercício e manutenção do poder, nesta obra o autor propõem uma série de mecanismos, instrumentos e tecnologias do poder, para constituir um saber/poder em relação à sexualidade enquanto domínio e produção de saber/poder.” (Foucault. 1993)

- Os dispositivos seriam as técnicas, as estratégias, as leis, conforme o Foucault (1993) um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (p.138). Os dispositivos correspondem aos enunciados, pois ambos fazem parte do mesmo componente discursivo, a de se possibilitar constituir regimes de verdades. O enunciado não corresponde nesse aspecto, a um simples jogo de signos e significados, e sim a própria intenção política escondida do jogo da linguagem, da fala e da produção da verdade.

- O dispositivo pode ser uma lei, com taxionomia, efeitos e que corresponde a certos regimes jurídicos, como por exemplo, o art. 5º da constituição brasileira, ressaltando a igualdade de todos perante o estado democrático, ou através do quinto mandamento bíblico que diz, não matarás. O enunciado por sua vez, representa a mensagem personificada em sua própria subjetividade e, em atuação conjunta com os dispositivos, constituem o que o autor denomina de saber-poder que definem os efeitos de verdade. Se o dispositivo representa a própria lei ou o conjunto de burocracias, tecnologias e mecanismos disciplinares, o enunciado é a proposta política que induz a compreensão do dispositivo, produzindo efeitos de verdades nos interiores dos discursos.

- E para ressaltar, uma das problemáticas do discurso e nas práticas discursivas não é simplesmente o fato de não corresponder com a integridade dos acontecimentos. Devido à sua plasticidade, os discursos se sustentam temporalmente e se reconstituem por vários períodos de gerações, carregando em si, seu peso histórico, reformulando as práticas sociais conforme as necessidades que concebem e exercem o poder. A produção espacial, assim como a histórica são originárias de fatos únicos, autênticos no próprio acontecimento, o poder do discurso supõe a construção da própria verdade e efeitos sobre esses fatos. Geograficamente, poderia dizer que o discurso e as práticas discursivas modelam a construção do território, redimensionam por várias escalas, regiões e lugares reforçando antigos enunciados e resguardando *per si*, a construção dos saberes.

Tanto as ações afirmativas, as políticas de cotas e o “discurso geográfico” (ESCOLAR, 1996), constituem essa relação de saber-poder inseridas em discursos científicos, midiáticos, jurídicos, e compõem os desenhos argumentativos que produzirão as arguições favoráveis ou contrárias às suas implantações. A ciência geográfica inserida nessa conjuntura é de suma importância, pois permite análise em níveis de abordagens (na construção do espaço) que venha a complementar com outras ciências. Contrariamente a fragmentação do saber científico moderno, vinculado à necessidade operacional do mesmo, pode fragilizar as análises. A Geografia inserida nessa ciência fragmentada não possui a função de aglutinar todos os saberes e sim de possibilitar a compreensão das contradições pelo viés dos espaços.

A formação do geógrafo (ou daquele que estuda geografia sem se preocupar neste momento, com as variadas formas de certificações ou habilitações), conduz tanto uma análise espacial, pensando através de “propriedades como extensão ou ordenamento, quanto uma análise histórica através da duração e dos fluxos”, (Haesbaert, 2009). O espaço e tempo, e os outros significados em que essas categorias se desenvolvem, desdobrando-se em outras unidades como o território, o lugar, a região, o contemporâneo e a continuidade, compreendem elementos fundamentais para uma leitura contundente dos temas geográficos.

Ao contrário do que se observa no imaginário social, a ciência geográfica não possui o objetivo puro e simplesmente de descrever elementos espaciais, categorias não possuem o simples papel de delimitar elementos e descrevê-los em funções pragmáticas com a natureza. Para Claval: “a finalidade do saber geográfico não é o de elaborar um inventário do que se pode observar na superfície da terra. É sim o de explorar os processos que existem para mostrar como eles modelam o espaço [...]” (2008, p.18).

Nesse trabalho, o espaço que deve ser concebido é o da construção mútua e das contradições. Enquanto produção da ação humana, ele é social, cultural, histórico, dialético, representa tramas, solidariedades e exercícios de poder, é neste sentido, o *locus* das relações humanas e de suas totalidades, símbolos e materialidades. O espaço geográfico pode ser descrito como uma dimensão da subjetividade e da diversidade, através das multiplicidades, identidades e também, a possibilidade das ações políticas. É nessa ótica que Massey (2008) propõe pensar em uma política da espacialidade que venha a desconstruir um modelo de espacialidade hegemônico, delimitado por certas estratégias

de poder que envolvem a construção das identidades, ocupar o espaço é também uma relação de poder e remete a entidades<sup>12</sup>/identidades.

Esse espaço, como o lugar da multiplicidade, é o que possibilita construir uma imagem do futuro. Para a autora o espaço é aberto assim como o futuro deve ser. A partir da adoção dessa proposta será possível de constituir uma política que desconstrua certas reproduções sociais. “Um espaço, então que não é nem um recipiente para identidades sempre já constituídas nem um holismo completamente fechado. É um espaço de resultados imprevisíveis e de ligações ausentes. Para que o futuro seja aberto, o espaço também deve sê-lo” (MASSEY, 2008, p.32).

A noção de identidade, como descreve Hall (2000), articula-se por um via dupla, se faz através do movimento simultâneo de afirmação e negação dos sujeitos, a definição da identidade se constitui pelos mecanismos de diferenciação do outro. Edward Said (1990), em sua obra ‘Orientalismo’, já propõe na parte introdutória, como o discurso do ocidente inventa o oriente, esse último não seria sujeito que ‘*para si*’<sup>13</sup> se representa, mas processo imaginativo e discursivo que constroem a partir de outros a imagem de si, o Oriente nesse viés resulta-se como invenção do Ocidente. A noção de diferença, portanto, deixa de possuir constituição originária e se concretiza como reflexo de mecanismos discursivos da própria diferenciação.

Tal processo se realiza em variados níveis de realidades e por diversos fins, constituir identidade a um determinado fato, objeto ou sujeito não parece distante do paradigma científico da modernidade. Se as similitudes (semelhança, analogia, simpatia e emulação<sup>14</sup>) foram no século XVII o substrato das formulações de saberes (FOUCAULT, 1999) e a ideia de saber e conhecimento obedecia a certas definições taxionômicas, como

---

<sup>12</sup> O sentido de Entidade é ligado às instituições que se apropriam dos espaços, sejam elas materializadas ou simbólicas.

<sup>13</sup> Álvaro Viera Pinto, propõe importante debate filosófico sobre a questão imagética da construção da cultura e da ciência, o autor em ciência e existência, faz duras críticas à condição da produção científica e cultural do Brasil, plano de análise que envolve toda condição ética, constitutiva, social, econômica, histórica e cultural em se produzir conhecimento. Conforme o autor, “para o país que precisa libertar-se política, econômica e culturalmente das peias do atraso e da servidão, a apropriação da ciência, a possibilidade de fazê-la não apenas por *si mas para si*, é condição vital para a superação da etapa da cultura reflexa, vegetativa, emprestada, imitativa, e a entrada de nova fase histórica que se caracterizará exatamente pela capacidade, adquirida pelo homem, de tirar de si as ideias de que necessita para se compreender a si próprio ta como é e para explorar o mundo que lhe pertence, em benefício fundamentalmente de si mesmo.” (PINTO, 1985, p.04).

<sup>14</sup> Para melhor compreensão sobre *as quatro similitudes*, ler FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas. Capítulo II – A prosa do mundo. 1999.

na biologia (já no século XVIII) de pensar as espécies através de classificações por *reino, divisão, classe, ordem, família, gênero e espécie*. Apresenta-se como fator importante nessa resolução de classificação a atribuição de ordem e sentido, a constituição de variáveis que impõem identidade aos objetos, mas ao mesmo tempo fornecem elementos que os diferenciam entre si. Pertencer a toda essa taxionomia, não apenas as coloca em características possíveis de observá-las em semelhança, mas também as diferenciam.

Ao ressaltar o afrontamento histórico entre Friedrich Ratzel e Vidal de La Blache, por exemplo, é comum atribuir a cada um a alcunha de determinista e possibilista respectivamente. Delegar em um desse viés de percepção de mundo (determinações e possibilidades) definia o caráter identitário de cada teórico. Esconde-se nos fatos que a alcunha a Ratzel e a La Blache correspondem a pressupostos políticos, envolvem interesses econômicos, expansionistas e culturais da Alemanha e da França no fim do século XIX e início do século XX. Atribuir a esses teóricos, o peso de ser determinista ou possibilista corresponde processo de identificação capaz de extrapolar os limites individuais (corpóreos, subjetivos, pessoais) de ambos, portanto, não reduz ao sujeito, mas toda uma conjuntura política de representações e identidades.

A própria alcunha de determinista para Ratzel e possibilista para La Blache foi construída por Lucien Febvre<sup>15</sup>. O historiador francês, importante por pertencer à geração que ajudou modificar a questão da história enquanto ciência, tratando-a partir de problemas específicos e não por simples narrativas, pesava mais simpatias por La Blache (que inclusive foi seu professor) do que a Ratzel. Esse posicionamento não corresponde a um pesar simplista, apresenta-se como atitude política, defende (mesmo de forma implícita) a posição econômica, política e cultural da França no fim do século XIX e início do século XX. Em produzir recursos capazes de conter o expansionismo alemão e justificar a posição imperialista francesa. Burke (1992), ao descrever a percepção de Febvre em relação a ambos teóricos observa o apoio a Vidal e o ataque a Ratzel, “ênfatizando a variedade de

---

<sup>15</sup>De acordo com Burke (1992), Lucien Febvre compõe os fundadores da Escola dos *Annales*, originário da revista *Annales*, criada em 1929. Junto com Febvre e compondo esta primeira geração de historiadores, tem-se nomes como March Bloch, Fernand Braudel, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie e Georges Duby. Febvre foi ex-aluno e manteve certo respeito a Vidal de La Blache, não por acaso, trabalhou em suas obras sobre questões regionais. No entanto é lhe dado devida importância à sistematização da ciência histórica, enfatizando o que Burke (1992) escreveu como a revolução francesa da historiografia, no qual dá-se importância a fatos e fenômenos históricos desprestigiados pelo antigo regime historiográfico, vinculado em uma narrativa descritiva. O autor propõe uma historiografia no qual a própria questão histórica das mentalidades, ou seja, a possibilidade filosófica de constituir saber em determinado período é posto como problema.

possíveis respostas aos desafios de um dado meio. Segundo ele, não havia necessidades, existiam possibilidades (p.26)”.

Nesse aspecto, identificá-los como determinista ou possibilista perpassa pelo processo de afirmação e negação que compõem a construção da identidade. Essa não deve ser vista apenas pelo viés da constituição de sentidos, através da relação entre signo e significado, ou como esfera da materialidade ou da linguagem dissociando das variáveis políticas, econômicas e de outras relações sociais. Atrelado a toda uma conjuntura histórica, social, política e econômica, a noção de identidade deve acompanhar o movimento histórico das transformações culturais, desmistificada de noções essencialistas que pressupõem rigidez e maniqueísmos em sua construção.

### **1.1.1 – Universidade: Território a ser conquistado**

As propostas de ações afirmativas dirigidas as IES públicas, materializadas através da aplicação de leis e normativas, e por sua vez, consequências de outros fatores como as exigências dos movimentos sociais, conduzem alternativas que possibilitam as mudanças, ou pelo menos a busca materializada da redução de práticas discriminatórias na educação superior. Objetiva contribuir para o uso, utilidade e acesso no espaço acadêmico para as multiplicidades, geograficamente pode-se dizer que possuem finalidades no conteúdo e função de um dado espaço geográfico, representado pela universidade pública.

O acesso a certos espaços não se faz através de uma proposta solidária da igualdade. Não obstante, há uma série de termos utilizados para um entendimento de espaço e conseqüentemente, de uso e apropriação do mesmo, que também necessitam de debates e esclarecimentos. Igualdade, mérito, acessibilidade, diversidade, identidade, raça e etnia, termos que compreendem além de palavras ou variações lingüísticas, remetem a conceitos carregados de significados e constantemente utilizados para legitimar ou não as políticas de ações afirmativas nas universidades públicas, neste caso, o campo objetivo destes conflitos.

A dinâmica das instituições de ensino superior, assim como a própria dimensão do acesso como instância política, só pode ser analisada com certo rigor, se a atenção às particularidades históricas e espaciais forem indissociáveis e estudadas com o devido

cuidado. As políticas que constroem e dinamizam a universidade no decorrer da história e dos espaços, nas variadas escalas de análise, compreendem tensões que devem ser observadas a luz de saberes que, conduzam a uma geografia que seja capaz de observar os acontecimentos em suas totalidades, compreendendo o espaço (e isso inclui o tempo histórico) como a dimensão de análise primordial dessa ciência. Se a geografia é a ciência que estuda os espaços, pode-se dizer que a construção de um olhar geográfico sempre será uma leitura a ser reformulada, entendendo as inautenticidades dos fatos e dos elementos espaciais (sempre em movimento), muitas vezes produzidos no interior dos discursos para produzir efeitos que são tecidos estrategicamente, compondo objetivos bem definidos e delineados.

As universidades públicas fazem parte das estruturas desses espaços geográficos, construídas e constituídas para fins específicos e de acesso restrito para determinados grupos. A possibilidade de acesso de outras classes sociais ou grupos étnicos se faz através das lutas e tensões políticas, qualificando a universidade como um território que deve ser cotidianamente conquistado. O território é, portanto, unidade no qual a produção e exercício do poder contribuem diretamente para a produção e uso do espaço em diferentes tempos e escalas. Para Souza:

Os territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, da mais acanhada (p. ex., uma rua) à internacional [...], territórios são construídos (e desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes: séculos, décadas, anos meses ou dias; territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica. (SOUZA. 2003; p.79).

Haesbaert (2010) propõem analisar o conceito de território vinculado a uma idéia “que se desdobra ao longo de um *continuum*”. Enquanto o *continuum* deve ser analisado através dos processos históricos de apropriação e dominação do espaço, o território deve ser observado através da possibilidade da multiplicidade de suas revelações, o que também não deixa de ser manifestação e exercício de poder. Conforme o autor:

Poderíamos dizer que o território, enquanto relação de dominação e apropriação sociedade-espaço, desdobra-se ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-econômica mais “concreta” e “funcional” à apropriação mais subjetiva e/ou “cultural simbólica”. Embora seja completamente equivocada separar estas esferas, cada

grupo social, classe ou instituição pode “territorializar-se” através de processos de caráter mais funcional (econômico-político) ou mais simbólico (político-cultural) na relação que desenvolvem com os “seus” espaços, dependendo da dinâmica de poder e das estratégias que estão em jogo. (Haesbaert, 2010; p. 95)

Compreendendo a universidade como campo de força no espaço, um território que se estabelece através de variados dispositivos, estratégias e relações de poder, convergindo das diversas práticas discursivas, utiliza-se dos variados procedimentos pedagógicos, de ensino e, assim como, de outras instituições que possuem força suficiente para produzir efeitos em variadas escalas, em implantar projetos produtores de uma disciplina do corpo, limitando o acesso em seu espaço a diversas corporeidades. As instituições que as legitimam (Estado, religiões, escolas, polícias, ordenamento jurídico, etc.), atuam como agentes que reforçam certos componentes discursivos e compõem projetos de grupos, organizações, classes sociais, em construção de valores e práticas, representação da imposição de um *status quo*, que se perdura e reitera como atitude perante o mundo, refletindo em atos de discriminação racial, xenofobia, sexismo e outras práticas sociais discriminatórias.

A própria idéia de formação de uma cultura brasileira, acompanhada com o projeto de constituição de Estado-Nação, que propõe uma unidade territorial soberana ao país, contempla de forma assimétrica as disposições de direitos entre negros e brancos. Guimarães (2009) ressalta que qualquer análise do racismo deve passar em primeiro ponto, no processo de formação da nação brasileira, pelos diversos segmentos étnico-raciais] que compõem o território brasileiro.

Se historicamente a colônia foi criada para atender certos objetivos da metrópole, a emancipação política do país (oficialmente em 1822) potencializou a vontade de se inventar uma identidade para a cultura brasileira, onde sua grande contribuição se encontra na parcela dos costumes europeus. O índio e o negro contribuem apenas, com a carga da negatividade de um povo inferior a civilização européia. Portanto a invenção da cultura brasileira põe em frente um projeto no qual o negro e outros segmentos étnico-raciais não são inserido positivamente, senão para ressaltar a inferioridade da nação perante outras culturas da Europa ocidental. Para Moraes (2011, p.17), a produção do espaço sendo vista como processo teleológico, sustentado em projetos e guiado por concepções. Portanto, a construção dos territórios envolve representações, discursos e consciências.

As questões que permeiam a construção da identidade nacional serão revisitadas no apêndice 1 e apêndice 2, no entanto pode-se destacar de antemão, que a ideia de cultura como proposta delineada politicamente através de um projeto nacional, contribuiu como fator relevante na formação social, espacial e étnico-racial brasileira.

Cada universidade, nas mais diferentes regiões, tem perspectivas distintas e práticas diferenciadas na implantação das ações afirmativas, devido principalmente, as fortes reivindicações dos movimentos sociais locais e regionais, das resistências culturais e políticas que (re) produzem a espacialidade das universidades, restringindo ou não o acesso de negros/as e indígenas a certos espaços.

Sendo essas relações características de uma espacialidade própria, de um domínio particular e, mesmo que tais instituições sejam regidas por leis ou normativas que respondem a um poder constitutivo de um estado e de uma constituição jurídica universalista, cada universidade em sua autonomia administrativa e nas diferenciadas regiões tem perspectivas e práticas distintas na implantação das políticas de ações afirmativas. De tal maneira são instituições construtoras de estratégias de combate ao racismo, como resistentes ao acesso de outros grupos, reproduzindo as discriminações.

Se compreendermos a universidade como espaço de ações sociais, práticas discursivas e alvo de políticas públicas que transcendem a dimensão de seu próprio espaço, a mesma ocupa um papel fundamental na implantação das ações afirmativas no Brasil. Ao associar categorias geográficas a outras categorias e outros fenômenos que diretamente, não fazem parte do inventário de conceitos geográficos, é importante se construir um ambiente científico que justifique a sua análise. Em primeiro lugar e no caso deste texto é importante entender o significado do conceito de espaço geográfico e como tal categoria se relaciona com os fenômenos histórico/sociais.

No que se refere à universidade pública e às políticas de ações afirmativas, é importante compreender a universidade como um ambiente passível das ações políticas e sociais, o espaço primordial das ações afirmativas no Brasil, portanto, um *locus* no qual as transformações do seu próprio espaço produzem conseqüências a outras dimensões de espaços, justificando uma análise destes acontecimentos pelo viés da ciência geográfica.

## 1.2 – Sobre a ideia de raça e racismo no Brasil

Ao abrir a discussão sobre as questões que envolvem as propostas de ações afirmativas vinculado na modalidade de cotas raciais, beneficiando a comunidade negra (pretos e pardos), se faz necessário averiguar como é fundamentada a aplicação de tais Ações. No caso do Brasil e de todos os países que aderem a alguma espécie de ação afirmativa o objetivo é o mesmo: compensar um determinado grupo social ou grupo étnico que por motivos geográfico-espaciais e históricos foram impedidos de exercerem seus direitos como ‘cidadãos plenos’. No caso brasileiro este fenômeno pelo viés histórico/geográfico, pode ser justificado pelo processo de escravidão e pós-escravidão, não concebendo ao indivíduo negro, a possibilidade de integração social justa e coerente aos direitos humanos, impossibilitando o acesso do mesmo à educação.

Observa-se toda herança deixada pelo regime colonial escravista, como os estereótipos negativos, as desigualdades sócio-raciais, o racismo institucional, o racismo “sutil”, gerados (também) por uma falsa ideia da democracia<sup>16</sup> racial brasileira, alcunha atribuída principalmente a Gilberto Freyre, no qual sugeriu em *Casa Grande e Senzala*, obra da década de 1930, a existência de uma suposta harmonia entre colonizadores e escravos. Conforme o autor:

O escravocrata terrível que só faltou transportar da África para a América, [...] a população inteira de negros, foi por outro lado o colonizador europeu que melhor confraternizou com as raças chamadas inferiores. O menos cruel nas relações com os escravos. (FREYRE, 1980, p. 189)

A grande contradição da citação de Freyre existe no antagonismo entre confraternizar e escravizar. Se o regime escravista se determina pela dominação de um grupo, etnia ou classe sobre o outro, impondo seus costumes através de procedimentos disciplinares e estratégias do poder, recorrendo às mais variadas formas de violência, como tortura, imposição de outra língua e costumes. É no mínimo equivocado relacionar

---

<sup>16</sup> É importante observar o conceito de democracia para Freyre, conforme PASSOS e SILVA (2007). Quando Freyre utiliza o conceito, não se refere à ideia de democracia no sentido político moderno, e sim em fatores culturais. O autor está ciente das assimetrias e desigualdades sócio/ raciais. No entanto sua obra é composta de valores intrínsecos à cultura colonialista, no qual acredita em uma positividade na miscigenação como um dos elementos mais importante e rico da formação do povo brasileiro.

conceitos como fraternidade e harmonia, ou mesmo, tratar as relações de escravidão como “menos cruel”, relativizando o racismo brasileiro. Prontamente, esta ideia corresponde apenas a um utilitarismo do processo de escravidão e da própria produção discursiva da historicidade do regime.

Considera-se importante compreender alguns pontos geradores desse processo de discriminação e, nesse contexto alguns conceitos devem ser analisados. Entre estes se tem os conceitos de raça, cor<sup>17</sup>, determinantes para a construção de um dispositivo racial brasileiro, por outro lado também se faz necessário observar como uma ideia de raça e racismo brasileiro se constitui em seu próprio interior e constitui uma verdade nacional. Posteriormente, a questão da identidade nacional é de suma importância na abordagem, pois retratará movimentos históricos espaciais constitutivos de uma política racial brasileira, tem-se por esse viés, discursos como a democracia racial, a mestiçagem e o branqueamento, fundamental no século XIX e primeira metade do século XX, como fator dominante nas relações raciais.

Acerca da ideia de raça, Ianni esclarece:

A “raça” não é uma condição biológica<sup>18</sup> como a etnia, mas uma condição social, psicossocial e cultural, criada, reiterada e desenvolvida na trama das relações sociais, envolvendo jogos de forças sociais e progressos de dominação e apropriação. [...] O racista fundamenta em argumentos que parecem consistentes e convincentes a sua “taxionomia” e “hierarquização”, distinguindo, delimitando, segregando ou estranhando o “outro” [...]. (2004, p. 23)

Para Guimarães o racismo naturaliza a vida social, as práticas cotidianas. O conceito de raça é utilizado para reforçar as práticas racistas, para o autor:

“Raça” é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa

---

<sup>17</sup> É importante ressaltar que a cor não é vista como um conceito, nem como um fator de importância biológica, a cor deve ser tratada como pressuposto de diferenciação (GUIMARÃES, 2009).

<sup>18</sup> Para a Antropologia, desde Max Weber, as comunidades étnicas não necessitam ser comunidades “de sangue”: Como não se trata de clãs, chamaremos grupos ‘étnicos’ aqueles grupos humanos que, em virtude de semelhanças no *habitus* externo ou nos costumes, ou em ambos, ou em virtude de lembranças de colonização e migração, nutrem uma crença subjetiva na procedência comum, de tal modo que esta se torna importante para a propagação de relações comunitárias, sendo indiferente se existe ou não uma comunidade de sangue efetiva” (Weber *apud* Ratts, 1996, p. 185).

frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. (1999, p.09)

Nesse viés, raça é um conceito constituído nas tramas das relações sociais, nas práticas discursivas, nos valores de classe e na produção dos saberes, transmitido de geração a geração através dos costumes, tradições, meios de comunicação, indústria cultural, sistemas de ensino entre outras instituições que (re)constroem regimes de verdades com o objetivo de hierarquizar, segregar e marginalizar, impedindo o acesso ao espaço universitário, como uma prática acessível a apenas determinados grupos.

Tais grupos, que posicionam como dominante, utilizam de uma série de estratégias e mecanismos (pautados tanto nas relações de classe quanto nos processos de identidade) para manter um *status quo*, produzindo domínios pedagógicos e disciplinando os sujeitos deslocados do grupo padrão e hegemônico. Transfigurando a imagem de ser no outro e nesse contexto racializando-o a partir de seus laços étnico-culturais e características fenotípicas, construindo em si, marcas de controle e inferioridade. Conforme Pimenta (2007) conceitos como raça e meio natural, recebem projeções científicas a partir da segunda metade do século XIX, sob a apropriação do darwinismo pelas ciências humanas. O autor ressalta:

Na segunda metade do século dezenove a metáfora darwinista tornou-se a principal analogia interpretativa do mundo natural e social, ainda que não com a extensão e intensidade que a história da ciência normalmente lhe atribuí. Nesse contexto, fortemente impregnado de biologismo os conceitos de ‘raça’ e ‘meio natural’ tornaram-se centrais nas diversas propostas interpretativas da Natureza e do Homem, e sendo especialmente eficiente no seio das disciplinas que, como a Geografia, se dedicavam a estudar fenômenos de intersecção desses dois universos. (2007, p.16).

Se a etnia corresponde concomitante (mas não hierarquicamente) com as características fenotípicas e as formas de manifestações culturais enfim, da própria tradição, a raça corresponde às estratégias desenvolvidas através de uma elaboração histórica, psicossocial, científica, proveniente da relação política na elaboração dos conceitos e dos saberes. Resguardam-se através dos discursos de classes, dos projetos nacionalistas, de postulados científicos, das instituições do estado, etc., utilizando-se das características étnicas dos grupos, como as suas marcas, seus traços fenotípicos, suas

origens e os organizando em taxionomias metodologicamente hierárquicas, constituindo posteriormente em discriminação racial.

No Brasil, de acordo com Rios (2008), as pesquisas de Donald Pierson, então doutorando da Universidade de Chicago, delimitou marco importante nos estudos das relações raciais, sua obra *Branços e Pretos na Bahia* datada de 1942 (publicado em português em 1945) é considerada conforme a mesma, “entre os primeiros trabalhos acadêmicos de caráter sistemático, com métodos de pesquisa mais próximos das chamadas modernas ciências sociais” (p.07). Ainda enfatiza como elemento importante a noção de preconceito racial datada na época:

A definição de preconceito racial, naquela época, vinha também do sociólogo de Chicago, Herbert Blumer (1958[1939]), que entendia como um sentido de posição social, um modo geral de orientação que não pode ser reduzido a sentimentos individuais, nem se limita ao status social, pois não está relacionada apenas a dimensão vertical. Ademais, para existir esse preconceito, seria indispensável a presença de quatro tipos básicos de disposição desenvolvidas pelos grupos dominantes: o sentimento de superioridade; crença de que a raça subordinada está muito distante da realidade da raça dominante; o poder de controlar as vantagens sociais; e o medo de que a raça subordinada busque alcançar os privilégios desfrutados pela camada dominante. (Ibidem, p.08)

Partindo da influencia de Blumer, Pierson não constatou a existência de conflitos raciais no Brasil que determinassem uma situação litigiosa de racismo. A ideia predominante na época que situava a condição do negro brasileiro se fazia à luz das questões de classe e do variável da cor. Conforme Guimarães (2009), Pierson constata que a situação de pobreza e de marginalidade do negro não se relacionava com uma questão da raça que se legitima através das descendências, e sim por um conjunto entre elementos sociais (principalmente a educação) e econômicos (distribuição das riquezas). Essa construção teórica sustenta a percepção de uma democracia racial na qual, mais que “cor” das pessoas (ou seja, suas características adscritas), importa o seu desempenho (riqueza e educação); (GUIMARÃES, 2009, 105).

No caso do paradigma brasileiro do racismo, a cor surge como elemento fundamental da discriminação. A singularidade no racismo brasileiro é o de intensificar a

discriminação pela cor<sup>19</sup>. Quanto mais escuro for o tom de pele, maior poderá ser a violência racial, tanto em sentido simbólico, no que se refere ao “processo de identificação” (HALL, 2009) de se olhar enquanto pessoa negra, quanto às questões materializadas nas práticas cotidianas, através dos diversos obstáculos que lhe são impostos (vivenciado nas “consequências” de ser negro, incluindo negros/as de pele clara, “morenos”, “mulatas”). Guimarães trata a questão da cor, como elemento capaz de categorizar o indivíduo negro no Brasil, para ele:

A noção nativa de “cor” é falsa, pois só é possível conceber-se a “cor” como um fenômeno natural se supusermos que a aparência física e os traços fenotípicos são fatos objetivos, biológicos, e neutros com referência aos valores que orientam a nossa percepção. É desse modo que a “cor”, no Brasil, funciona como uma imagem de “raça”. Quando os estudiosos incorporam ao seu discurso a cor, como critério para referir-se a grupos “objetivos”, eles estão se recusando a perceber o racismo brasileiro. Suas conclusões não podem deixar de ser formais, circulares e superficiais: sem regras claras e descendência não haveria “raças”, mas apenas grupos de cor. (GUIMARÃES. 1999, p.44)

Portanto nessa perspectiva, a cor passa a ser elemento de diferenciação mais importante do que a raça. Não acreditava-se na ideia (como noção hegemônica da época) de preconceito de raça no Brasil e sim no preconceito de cor pautado em certos critérios de diferenciação, somando, além disso, os cabelos, narizes e boca. É importante ponderar ao fato de que Pierson, quando veio ao Brasil, já se encontrava consolidada a noção de um país racialmente democrático, a luz de um discurso do branqueamento através da mestiçagem.

Contemporâneos a Donald Pierson, o conjunto de intelectuais e teóricos que estudaram as relações raciais no Brasil, por vieses semelhantes (e que avançam em relação a Pierson se destacam nos nomes de Edward Franklin Frazier e Thales de Azevedo. Rios (2008) observa que Frazier concordava com Pierson ao supor a existência de elementos sociais e econômicos determinantes nas relações raciais brasileira, sendo um dos fatores

---

<sup>19</sup> A expressão histórica “pessoa de cor”, já pressupõe uma imagem bem definida ao indivíduo negro (principalmente os de pele escura). Não é comum como reprodução social, utilizar o termo para indivíduos de pele clara, a própria definição oficial da cor, imposta pelo IBGE, que define negros entre pretos e pardos, possibilita esta distinção. Outros fatores como a política de branqueamento e a invenção dos estereótipos da mulata, por exemplo, (CORREA, 2006), correspondem às ideias de um racismo em que a marca e a cor são fundamentais.

principais na produção das desigualdades sociais e econômicas, situação porém relativizada pela questão da cor.

O autor entendia que no Brasil havia preconceito de cor, baseados não na ascendência do indivíduo e sim nas suas características físicas [...]. Esse preconceito de cor poderia ser identificado no sul do Brasil, devido à presença de imigrantes europeus, sobretudo italianos que além de possuírem uma mentalidade diferente dos portugueses, estavam em franca competição com os negros. (RIOS, 2008, p.09)

Resultado de pesquisa financiada pela UNESCO, Thales de Azevedo lança em 1953 em francês *Les élites de couleur dans une ville brésilienne* e publicado no Brasil em 1955 com o título *As elites de cor numa cidade brasileira: um estudo de ascensão social e classes sociais e grupos de prestígio*. Conforme Guimarães (1996), “Thales toma de empréstimo a teorização de Pierson sobre a *sociedade multirracial de classes* para lidar com a relação entre classes e raças na Bahia” (p.73).

De acordo com Rios (2008), a existência de uma sociedade multirracial de classes não impedia que a ascensão dos negros fosse freada pelas condições de nascimento, vinculada aos status sociais e pela demarcação da cor, o projeto financiado pela UNESCO, na década de 1950, possuía finalidade de compreender como o modelo racial brasileiro (utilizando o estado da Bahia como seu principal representante) significava uma suposta solução para convivência de distintos grupos raciais.

Contrário a Pierson, Thales critica a ideia democracia racial brasileira a partir do início da década de 1960, dialoga com teóricos como Florestan Fernandes, Roger Bastide e Otávio Ianni, “publica em 1975, *Democracia racial, uma coletânea de artigos seus*, cujo sub-título, *Ideologia e realidade*, enfatiza sua posição crítica as motivações originais do ciclo da UNESCO” (BRANDÃO, 2005, p.225). Na obra Azevedo (1975) ressalta:

Esse mito da democracia racial, isto é, da igual oportunidade para brancos e pretos e mestiços, parece ser mantido ou apoiado em duas ordens de argumentos: primeiro, a forte determinação dos critérios de classe no processo de atribuição de status e de relacionamento individual; segundo ausência de hostilidade manifesta e de violência entre brancos e pessoas de cor. Disso decorrem as avaliações segundo os quais 1) os grupos raciais se confundem, por absorção respectiva, com determinadas classes sociais e, em consequência, não há propriamente grupos raciais que como tais passam a ser objetos de

discriminações e 2) os preconceitos esgotam ao nível verbal e não se manifestam no comportamento como determinantes da ação. (p.36).

Apesar de considerar a existência da democracia racial brasileira como ideologia de classe, é importante clarificar que as análises das relações raciais por Thales de Azevedo se fazem principalmente, à luz da situação racial estadunidense, de característica extremamente segregadora e excludente. Tal compreensão, juntamente com a ideia de uma democracia racial já consolidada agia como fator preponderante não permitindo observar as relações raciais no Brasil por suas próprias singularidades. Aliás, a singularidade da situação racial brasileira compreendia a própria noção de democracia racial e na mestiçagem, essa pautada no discurso do branqueamento.

A noção de classe e *status* também ocorria de certa particularidade teórica, ambas estariam influenciadas pelas ciências sociais estadunidense da década de 1930, no qual propunha um comparativo entre classes sociais e castas. Guimarães (2009) observa a existência de duas vertentes, uma propõe o conceito de classe como estratos de divisão horizontal, no qual diferentemente das castas, existem a possibilidade do grupo inferior ascender ao grupo superior. A outra noção propõe que as divisões de classes sociais, tenderiam á verticalidade, aproximando se à ideia de castas. Guimarães observa que: “podemos dizer que, para a sociologia do começo do século, do ponto de vista da discriminação do status social, classes se diferenciavam de castas por ostentarem, as primeiras, um status adquirido, enquanto as segundas conservavam status atribuído”. (2009, p.107).

Apesar da importância das abordagens de Thales de Azevedo, Donald Pierson entre outros, não se pode referi-los como única direção nas análises raciais brasileiras nesse mesmo período. Na década de 1970, por exemplo, havia quem se posicionasse por outro viés teórico como, Florestan Fernandes e Otávio Ianni. Em 1948 na cidade de São Paulo, Abdias Nascimento lança a revista *O Quilombo*, como forma de manifestação intelectual contra o racismo na época e demonstrava situação racial contrária da estudada na Bahia. No primeiro número da revista, Guerreiro Ramos, importante sociólogo negro publica o artigo *Contatos raciais no Brasil*. Nele o autor afirma a existência de diferenças regionais e de classe no racismo brasileiro. Ao tratar a questão da cor, observa a distinção entre a discriminação pela cor e a discriminação pela raça, percebendo a existência da assimilação do mestiço brasileiro pelos padrões da cultura branca eurocêntrica, enxergando-se não por

si próprio, mas pelo outro, construindo todo um valor estético, comportamental, personalístico a partir do branco.

### **1.3 – Retratos de Desigualdades: A situação do Negro na Educação**

As políticas de ações afirmativas aplicadas nas universidades públicas “se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física”. (GOMES, 2005, p.49), surgem como proposta na busca da eliminação de práticas e discursos que reproduzem certos comportamentos hegemônicos na sociedade (representado pelo “macho branco europeu” na crítica de Massey, 2008), e que contribuem para uso e acesso de espaços segregados. Nessas questões, a proposta de geografias pós-coloniais, (PIMENTA; SARMENTO e AZEVEDO, 2007) contribui para a compreensão do universo discursivo constituído nas relações culturais e de identidade. Para os autores:

Mais do que engrossar um paradigma de desenvolvimento que em grande medida surge como uma das mais aguçadas instâncias da ideologia imperial, as geografias pós-coloniais põem sob escrutínio textos e discursos assentes sobre uma ontologia e uma epistemologia que veio servir para legitimar a expansão do colonialismo europeu e a consolidação de uma economia capitalista mundial. [...] Operando a desconstrução do fabrico cultural dos textos e discursos do colonialismo, tais abordagens debruçam-se ainda sobre a descodificação dos sistemas de signos geográficos que sustentam imagens de um espaço uniforme e coerente. (PIMENTA; SARMENTO e AZEVEDO, 2007, p.12-13).

Trata-se de propor a releitura das teorias científicas (principalmente no campo geográfico) que construíram as imagens “do outro” a partir do mundo europeu. A noção identidade construída nesse aspecto, pelo processo de negação do outro, da “narrativa do eu, unificada, completa, segura e coerente” (HALL, 2001, p.13), apresenta-se como um engodo, mas que se materializa nas relações sociais da vida cotidiana. A identidade deve ser considerada como processo histórico, projeto e produto, constituindo-se em contexto histórico e espacial (possui tempo e lugares) nas relações sociais.

Essa austeridade ou negação do outro é de propriedade histórica, mas também é elemento espacial. No racismo e em outras questões que o envolvem são fenômenos que

devem ser analisados a partir de certas singularidades, isto denota que sua configuração é distinta de um espaço a outro. Não significa a negação da possibilidade de se universalizar o racismo (ou propor teorias universais), no entanto é necessário observar as particularidades constitutivas de cada categoria que o modelam.

Essa afirmação se sustenta se analisarmos o desenvolvimento dos fenômenos raciais em certos países a partir de seus projetos nacionalistas. A estrutura do racismo que se desenvolve nos Estados Unidos se difere do contexto brasileiro, sul africano, indiano ou alemão. A unificação alemã, por exemplo, é composta de discursos, práticas, projetos, enfim uma série de dispositivos distintos do projeto de identidade nacional brasileiro proposto pelo IHGB. Tem-se no estado alemão o aperfeiçoamento da teoria do espaço vital (Ratzel, 1844-1904), enquanto no Brasil a questão da miscigenação e do branqueamento compõe como papel importante para desenhar o rosto da nação. Apesar da influência Darwinista nas duas propostas, a adequação dos discursos são singulares as necessidades espaciais de cada território, compondo em si, dispositivos pertencentes a cada espaço.

Não significa que o território foi o único elemento fundamental na constituição desses fenômenos. No entanto, não se pode negligenciar a forma como tais espaços foram utilizados (e sob quais aspectos foram utilizados), apropriado, construído, reproduzido e representado.

Os dispositivos, os sistemas de vigilância, as produções das verdades/saberes e os discursos que se propagam nos enunciados, legitimam certas formas de comportamentos no convívio social como as práticas discriminatórias, são importantes em definir o acesso, uso e permanência de certos lugares por determinados grupos. Observa-se os variados tipos de comportamentos que reproduzem o discurso da desigualdade, a discriminação de gênero, as segregações por classes socioeconômicas e por fim, o próprio racismo. Tais práticas não remetem apenas à ideia do *pré-conceito*, nas relações sociais, nas práticas cotidianas, enfim, na vida “banal”, esses fenômenos acarretam em obstáculos justificados por critérios construídos historicamente para determinados fins.

Para ressaltar, se retornamos a Massey (2008) por analogia, pode-se concluir que a universidade ao mesmo tempo em que representa o bojo das implantações das ações afirmativas no Brasil, também se configura como espaço das possibilidades e da ação política, este último, como pressuposto de mudanças e ruptura das práticas discriminatórias.

Se o acesso a certos espaços é restrito, a universidade pública brasileira, por exemplo, é modelo de segregação material e simbólica do território. É de suma importância mecanismos que possibilite seletividades no qual seja possível incluir determinados grupos sociais e étnico-raciais. Martiniano Silva (1995) demonstra através de dados do IBGE o percentual de diplomados pelo ensino superior em 1950, nessa década, conforme o autor, 96% eram brancos, 2,26% *pardos* e apenas 0,26% de negros *pretos*, (p.133). Já na década de 1980 o autor ressalta:

Pelos dados do censo demográfico de 1980, onde os negros, somados os mulatos em suas variedades epidérmicas, constituíam 48% da população brasileira, já se sabe que só por exceção eles chegavam à proporção de 5% dentre os estudantes universitários. Em duas das maiores universidades paulistas, a USP e a PUC-SP, que juntas, têm uma população estudantil de quase 50 mil alunos, o número de negros matriculados nos cursos de graduação não atingia 500. (IDEM).

Num período mais próximo, a Tabela 01 demonstra a relação percentual entre estudantes de 18 a 24 anos de idade, segundo a cor ou raça declarada e os níveis de ensino frequentando (fundamental, médio e superior) entre as décadas de 1999 e 2009

<b>Quadro 01</b> – Distribuição dos Estudantes de 18 a 24 anos de idade, segundo a cor ou raça e o nível de ensino frequentado. Brasil -1999/2009 (%)						
Cor ou Raça	Nível de Ensino Frequentado					
	Fundamental		Médio		Superior	
	1999	2009	1999	2009	1999	2009
Branca	17,8	6,4	42,5	27,6	33,4	62,6
Preta	42,7	18,2	45,3	50,1	7,5	28,2
Parda	41,2	18,5	45,7	46,9	8	31,8

(1) Excluída a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.  
(2) Inclusive graduação, mestrado ou doutorado.

Fonte: Síntese de indicadores sociais 2010a – IBGE

Ao observar a tabela, tem-se a confirmação da citação abaixo. Os índices percentuais da população branca se tratando de nível de ensino médio e superior

apresentam índices maiores se comparados com a população preta e parda. Conforme relatório do censo de 2010:

Estes são indicadores que estão em consonância com aqueles explorados pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD), no estudo *Society at a glance 2009: OECD social indicators*, publicado em 2009. Em relação à equidade, o hiato nos rendimentos e a apropriação de uma menor parcela do rendimento total concernem particularmente às populações de cor preta ou parda. (IBGE, 2010).

Como os percentuais são proporcionais a cada variável de cor ou raça, não é possível somar os índices de pretos e pardos (obtendo nesse sentido o grupo racial negro), no entanto, alguns pontos devem ser observados.

As variações percentuais nos índices dos estudantes pretos e pardos, considerando os níveis de ensino médio e superior sofrem acréscimos no ano de 2009. O decréscimo percentual de estudantes de 18 a 24 anos que frequentaram até o nível fundamental é de aproximadamente 64% para estudantes brancos e, de aproximadamente 57% e 55% para estudantes pretos e pardos respectivamente no ano de 2009. Números que refletem positivamente quando se trata de ensino superior para estudantes pretos e pardos entre os dois períodos, os índices de estudantes que frequentaram o ensino superior aumentaram significativamente entre a década. De 33,4% para 62,6 dos estudantes brancos, 7,5% para 28,2% dos estudantes pretos<sup>20</sup> e 8,0% para 31,8% dos estudantes pardos.

Apesar do aumento (2009) em mais de três vezes nos índices dos estudantes pretos e pardos em nível de ensino superior, os números da população estudantil branca duplicaram. A proporção da população branca que ingressou no ensino superior atingiu 62,6% em 2009, enquanto a população preta e parda atingiram respectivamente 28,2% e 31,8%, ou seja, em nenhum dos casos alcançou os 50%. Segundo IBGE:

A proporção de estudantes de 18 a 24 anos de idade que cursam o ensino superior também mostra uma situação em 2009 inferior para os pretos e para os pardos em relação à situação de brancos em 1999. Enquanto cerca de 2/3, ou 62,6%, dos estudantes brancos estão nesse nível de ensino em 2009, os dados mostram que há menos de 1/3 para os outros dois grupos: 28,2% dos pretos e 31,8% dos pardos. Em

---

<sup>20</sup> É importante observar que o percentual da população branca nesse período é maior que a população preta e parda, o que possibilita analisar as variáveis apenas por elas mesmas, não tornando possível somá-las, com o risco de produzir distorções nas informações.

1999, eram 33,4% de brancos, contra 7,5% de pretos e 8,0% de pardos. (IBGE, 2010a)

A tabela 02 demonstra relação entre estudantes de 18 a 24 anos de idade, conforme o nível de ensino estudado, médio e superior, entre a cor ou raça e a distribuição percentual demográfica segundo as grandes regiões brasileiras a partir das variáveis idade e cor.

<b>Tabela 02 - Estudantes de 18 a 24 anos de idade, total e respectiva distribuição percentual, por cor ou raça e nível de ensino frequentado, segundo as Grandes Regiões - 2007</b>				
	Percentual de estudantes de 18 a 24 anos de idade de cor ou raça branca		Percentual de estudantes de 18 a 24 anos de idade de cor ou raça preta ou parda	
	Ensino Médio ou 2º Grau	Ensino Superior ou 3º Grau	Ensino Médio ou 2º Grau	Ensino Superior ou 3º Grau
Brasil	29,4	57,9	50,3	25,4
Centro Oeste	27,3	62,3	49,9	21,9
Nordeste	41,9	36,8	52,5	17,6
Norte	36,8	42,5	48,4	35,0
Sudeste	24,7	65,2	45,7	36,8
Sul	28,4	61,4	48	37,2

Fonte: Censo da Educação Superior 2008 – INEP

A tabela 02 relaciona três variáveis fundamentais, a cor ou raça (cor branca, preta e/ou parda), o nível de ensino frequentado (médio ou superior) e a distribuição regional. A análise se baseia em observar a distinção nos níveis de ensino frequentado (tanto médio quanto superior), entre estudantes de cor branca e estudantes de cor preta ou parda nas cinco grandes regiões brasileiras. É importante ponderar dois pontos que permeiam a análise dos dados.

Primeiro, a tabela trata de níveis de ensino frequentado, não de níveis de ensino concluído, não contempla questões como a evasão ou desistência, significa que a simples presença em quaisquer séries dos níveis analisados se enquadra na variável *nível de ensino frequentado*. Frequentar o ensino médio não significa em tese concluir, valendo-se também dessa prerrogativa ao ensino superior. Segundo, foram excluídos nessa análise, os níveis de ensino frequentado vinculado à educação fundamental, observando que a análise da pesquisa focaliza o ensino superior. O que não reduz a importância desses dados, a não citação dessas variáveis propõe apenas a proposta metodológica e o delineamento da mesma.

Se tratando dos índices vinculados ao nível de ensino médio ou 2º grau, e comparando-os entre brancos e negros (pretos e pardos), observa-se em todas as regiões e no Brasil um maior índice numérico para os estudantes pretos ou pardos. É no Nordeste que se tem o maior percentual de estudantes pretos ou pardos com ensino médio cursado, não coincidentemente é a segunda ou região com maior percentual de população negra no Brasil, em torno de 70% (INEP 2008). O menor índice de estudantes pretos ou pardos se encontra no sudeste, com percentual de 45,7%. Se tratando dos estudantes de cor ou raça branca, o maior índice percentual em nível frequentado no ensino médio se encontra na região nordeste, com 41,9%.

A superioridade numérica da população estudantil preta ou parta, em relação à população estudantil branca nos índices vinculados ao ensino médio, não significa positividade, visto que a situação se inverte quando se trata ensino frequentado em nível superior. Em todas as regiões, o percentual demográfico dos estudantes de cor ou raça branca é superior ao percentual demográfico dos estudantes de cor preta ou parda, quando se trata em nível de ensino superior. Se tratando apenas de nível de ensino frequentado, ou seja, não entrando na questão o nível de ensino concluído, o problema do acesso ao curso superior se torna realidade concreta para a população negra, pois revela os baixos índices dessa população que conseguem entrar em algum curso superior.

A tabela 03 demonstra a distribuição percentual da população negra (pretos e pardos) nas grandes regiões brasileiras e no estado de Goiás.

<b>Tabela 03 – População total e distribuição percentual da população negra (cor parda e preta), segundo as Grandes Regiões mais o Estado de Goiás.</b>				
Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Total (1 000 Pessoas)	Percentual da população de cor parda	Percentual da população de cor preta	Percentual total da população negra (pretos e pardos)
Brasil	189 820	42,3	7,4	49,7
Centro Oeste	13 563	50,9	6,6	57,5
<b>Goiás</b>	<b>5 861</b>	<b>52,7</b>	<b>6,1</b>	<b>58,8</b>
Nordeste	52 305	61,5	8,5	70
Norte	15 403	68,3	5,5	73,8
Sudeste	80 845	32,4	8,4	40,8
Sul	27 704	16,3	4,3	20,6

Fonte: Censo da Educação Superior 2008 – INEP

Observa-se que a população brasileira conforme os índices do INEP/IBGE compõem quase os 50% (49,7%) do índice demográfico total da população do país. O maior índice percentual de população negra do país se encontra na região norte com 73,8%, ao observar a tabela 02, percebe-se que essa região possui o menor índice de estudantes negros com nível de ensino superior frequentado, ao observar o mapa 01 e a tabela 05 (p.59 e p.60 respectivamente), a região norte apresenta o menor quantitativo de ações afirmativas no país e apenas a Universidade Estadual do Amapá<sup>21</sup> (UEAP) e a Universidade Federal do Pará (UFPA) possui cotas raciais para negros.

Conforme a tabela 02, a região centro oeste apresenta 57,5% de população negra (50,9% de pardos e 6,6% de pretos), o estado de Goiás possui 58,8% de população negra (52,7 de pardos e 6,1 de pretos), o índice de estudantes negros que frequentaram um curso superior no centro oeste é de apenas 21,9%, (inclusive é menor do que o índice nacional, de 25,4%), em contrapartida, o índice de alunos de cor branca com ensino em nível superior frequentado é de 62,3% (percentual maior do que o índice nacional, de 57,9%).

As análises comparativas entre brancos e negros, apontam a disparidade nos níveis de ensino superior frequentado. Em todos os casos, os percentuais da população branca é sempre superior aos índices da população negra. Se tratando de comparar os percentuais demográficos populacionais (tabela 02) das grandes regiões, o número de estudantes negros até 25 anos ou mais que frequentaram o ensino superior público (tabela 01) é sempre inferior à proporção populacional das grandes regiões.

A tabela 04 e o gráfico 02 retratam do percentual de pessoas com 25 anos ou mais de idade com 15 anos ou mais de estudos, distribuídos nas grandes regiões do Brasil conforme cor ou, raça.

---

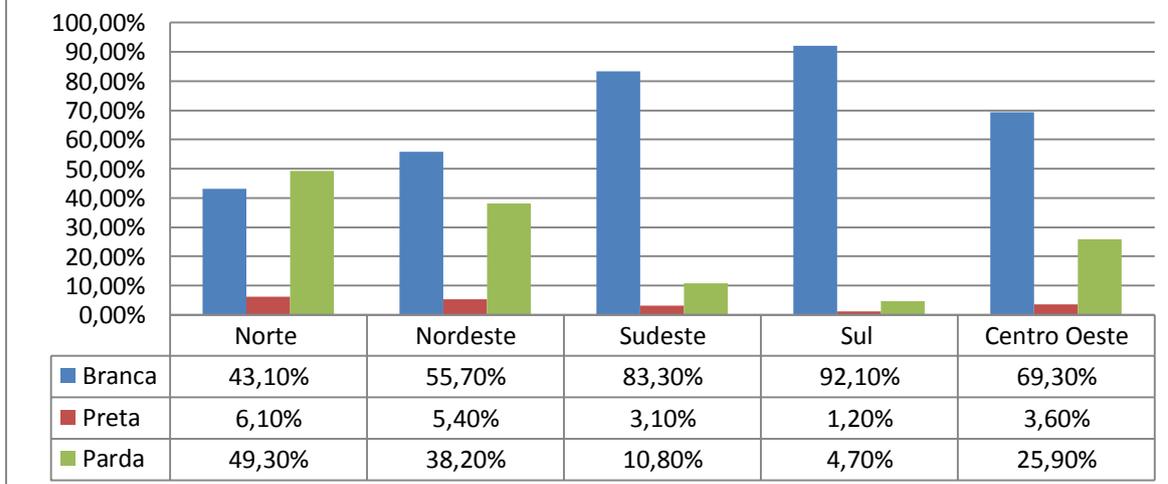
<sup>21</sup> Conforme edital 2011 do processo seletivo Universidade do Estado do Amapá (UEAP), “Será disponibilizada reserva de vagas para candidatas Afrodescendentes que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em Escola Pública (conforme Lei Nº. 1258, de 18/09/2008), na mesma proporção dos inscritos (exemplo: se 30% do total de candidatas inscritos no vestibular forem Afrodescendentes, ser-lhes-ão reservadas 30 % das vagas).” A UEAP aparece dentre as 150 IES pesquisadas, como a única que propõe quantidades de vagas em proporção percentual ao número de candidatas inscritos, o que aparenta uma certa preocupação com o fator demográfico em questão.

**Tabela 04** - Pessoas de 25 anos ou mais de idade e pessoas de 25 anos ou mais de idade com 15 anos ou mais de estudo, totais e sua distribuição percentual, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2006

Grandes Regiões	Pessoas com 25 anos ou mais de idade				
	Total (1000) pessoas <sup>22</sup>	Pessoas com 15 ou mais anos de estudo			
		Total (1000) pessoas	cor ou raça (%)		
			Branca	Preta	Parda
Brasil	103 872	8 908	78,1	3,3	16,5
Norte	7 057	353	43,1	6,1	49,3
Nordeste	26 273	1 308	55,7	5,4	38,2
Sudeste	47 264	5 077	83,3	3,1	10,8
Sul	16 052	1 493	92,1	1,2	4,7
Centro Oeste	7 226	676	69,3	3,6	25,9

Fonte: Síntese de indicadores sociais 2007 – IBGE

**Gráfico 01** – Percentual de pessoas com 25 anos ou mais anos de idade, com 15 ou mais anos de estudo por cor ou raça, segundo as grandes regiões - 2006.



Fonte: Síntese de indicadores sociais 2007 – IBGE

De acordo o gráfico e a tabela acima, observa-se que em todas as regiões os números percentuais da população branca são superiores à população negra, o que significa que as pessoas de cor branca passam mais anos em instituições de ensino do que as pessoas de cor negras. O agravante nesse caso se faz ao fato de que em nenhuma região, o percentual das

<sup>22</sup> Incluindo pessoas de cor ou raça amarela ou indígena

peças negras com mais de 15 anos de estudo corresponde ao percentual igualitário à distribuição demográfica das populações nas regiões.

Nas regiões sul e sudeste, a população negra (pretos e pardos) corresponde respectivamente a 25% e 48% da demografia da região. O contingente demográfico de pessoas negras que possuem 25 anos com 15 anos ou mais de estudo corresponde menos da metade desse percentual demográfico, estimando em torno de 6% (sul) e 14% (sudeste). Na mesma comparação, as mesmas regiões (sul e sudeste) possuem uma população de cor branca em torno de 57% e 78% respectivamente e, os índices percentuais das pessoas de 25 anos ou mais de idade e pessoas de 25 anos ou mais de idade com 15 anos ou mais de estudo correspondem a 83,3% e 92,1%. O que demonstra em números a desigualdade entre o acesso a educação a vários níveis de ensino da população negra brasileira.

Conforme se observa nas tabelas e no gráfico, o acesso à educação seja no ensino médio ou superior, se materializam pela (re) produção da desigualdade social e de um discurso ilusório das oportunidades. Reflexo de uma sociedade que marcha a luz de discursos elitistas do mérito e que consegue produzir no imaginário social, uma falsa ideia de igualdade, ignorando os fatores sociais, culturais, históricos e espaciais que produzem as desigualdades sócio/raciais. A própria constituição brasileira assegura como princípio fundamental (art. 5), portanto inviolável, a igualdade de todos perante a lei. No entanto tal conceito segue a uma ideia positivista de um espaço neutro, onde todos, teoricamente poderiam utilizar de suas virtudes individuais e prosperarem conforme suas capacidades. Gomes (2003) ao citar Dray (1999), questiona a concepção de igualdade jurídica, desenvolvida no Estado, para o autor:

A concepção de uma igualdade puramente formal, assente no princípio geral da igualdade perante a lei, começou a ser questionada, quando se constatou que a igualdade de direitos não era, por si só, suficiente para tornar acessíveis a quem era socialmente desfavorecido as oportunidades de que gozavam os indivíduos socialmente privilegiados. (DRAY, 1999, apud GOMES, 2003, p.19)

A formulação do princípio da igualdade constitucional reflete os postulados herdados<sup>23</sup> principalmente da revolução francesa, que propunha as máximas; *igualdade*,

---

<sup>23</sup> A constituição brasileira propõe princípios evidenciados a partir da revolução francesa e o surgimento da modernidade. No entanto, existe uma parcela considerável de herança do direito romano clássico em nossos códigos. Não significa que daí saia uma genealogia das formulações das leis, mas pressupõe um período de

*justiça e fraternidade*, princípios do direito que atuaram como agentes de influência na formulação do modelo neoliberal de constituição brasileira. Ao propor nesse espaço uma ordem neutra das leis, os princípios constitucionais não conseguiriam contemplar as desigualdades sócio/raciais, oriundas de ordens simbólicas e materiais.

Neste aspecto o direito meramente objetivo e pragmático não conseguiria por si solução para essa realidade, o contexto a ser revertido é, portanto, formado de conceitos qualitativos providos de estudos subjetivos, pautados em reflexões mais profundas e ações práticas alcançando a materialidade social. Logo as ações afirmativas, especialmente as políticas de cotas devem usar das qualidades oriundas de consciências subjetivas para alcançar o mundo objetivo através das políticas e das leis. Torna-se nítido perceber que o tratamento igual para indivíduos desiguais geraria ainda mais desigualdades, portanto a igualdade deve criada compensando essas deformidades, logo, é necessário criar condições iguais de competição e oportunidades.

Devido a essas, é mito acreditar em níveis de oportunidades igualitárias, tão irônico é conceber nesse critério de igualdade, uma comparação entre negros e brancos após todo o processo de exclusão gerado pelo racismo brasileiro. Portanto, para existir condições iguais de competição entre as partes desiguais, deve-se criar mecanismos equivalentes a essas variáveis, prontamente, percebe-se que o analisado não é apenas o “procedimento em si”, mas todos os processos que geraram a situação de exclusão.

#### **1.4 – Ações Afirmativas e os Grupos Étnico-raciais: Apontamentos da situação**

##### **Brasileira**

As ações afirmativas, seja vinculadas a questões socioeconômicas ou a relações étnico-raciais, têm como objetivo remediar danos historicamente ocasionados a determinadas classes ou grupos étnico-raciais. Surgem nos Estados Unidos em 1935, no bojo da legislação trabalhista (*The 1935 National Labor Relations Act*) (LEANDRO, 2010). Conforme o autor, essas medidas possuíam um caráter reparatório e preventivo, buscando evitar quaisquer tipos de situação de repressão ou discriminação racial contra membro ou líderes de sindicato.

---

transição de valores medievais a idéias modernas, e conseqüentemente do direito clássico romano aos princípios constitucionais franceses.

A Índia torna-se independente em 1947 e três anos após sua emancipação estabelece, através de leis, políticas públicas que garante reserva de vagas de 15% para os cidadãos membros das castas intocáveis (*Scheduled castes* e *Scheduled tribes*) em vários setores do serviço público, Estadual e Federal; nos conselhos de aldeia e nas salas das universidades.

Em sua constituição republicana, a Índia institucionalizou, a partir de 1950, ou seja, cerca de três anos após sua independência, um sistema de cotas em que são reservados cargos na legislatura federal, nas legislaturas estaduais, nos conselhos de aldeia, no serviço público e nas salas das universidades, em benefício dos cidadãos membros das castas intocáveis, na proporção de 15%. (MUNANGA, 2007, p.09)

Munanga também ressalta o grande salto de alunos matriculados em cursos superiores na década de 1960, quando as ações afirmativas foram implantadas nas universidades dos Estados Unidos. Conforme o autor:

Como resultado dessa política, as oportunidades de acesso ao ensino superior para a população negra melhoraram ao longo dos últimos 40 anos. Durante o período de 1960 a 2000, os dados mostram um quadro positivo e um aumento significativo daqueles que ingressaram na educação superior. A percentagem de negros na idade ideal (entre 18 e 25 anos), matriculados nesse nível de ensino passou de 13% em 1963 para 30,3% em 2000, sendo o período de maior crescimento os anos de 1967 a 1979, quando praticamente dobrou a percentagem daqueles ingressantes. A população negra matriculada no ensino superior representava 4,4% do total em 1966; dez anos depois, o número de negros subiu para 1 milhão e 33 mil e sua proporção para 9,6%.(Ibidem, p.10)

No Brasil, uma boa parte dos estudos sobre ação afirmativa se preocupa com determinados fatores, analisando pontos característicos do tema, como o modelo de ação afirmativa estadunidense, análises do contexto histórico brasileiro na construção de uma sociedade racializada, o debate constitucional sobre legalidade e legitimidade relacionando a princípios do direito constitucional e uma análise dos modelos das ações afirmativas utilizadas no Brasil, relatando as experiências de algumas universidades brasileiras na implantação das mesmas.

Conforme Guimarães (1999), no cenário brasileiro, as ações afirmativas começam a ser discutidas em uma perspectiva acadêmica e governamental a partir de 1996, em um evento internacional organizado pelo Departamento dos Direitos Humanos, da secretaria dos direito da Cidadania do Ministério da Justiça. Conforme descreve o autor, o presidente

da época, Fernando Henrique Cardoso, ao reconhecer o Brasil como um país racista, admitiu a necessidade de se buscar através de ações do estado o combate as práticas discriminatórias. Em se tratando de ações afirmativas na modalidade de políticas de cotas raciais Ratts (2010) observa:

Um dos primeiros grupos a tratar das cotas raciais no Brasil foi o comitê Pró-Cotas para Negros na Universidade de São Paulo que teve atuação entre 1995 e 1996, formado por estudantes negros de distintos cursos de graduação e pós-graduação. No âmbito governamental o Ministério da Justiça promoveu em Brasília, em 1996, o seminário internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel das ações afirmativas nos Estados democráticos contemporâneos. (RATTS, 2010, p.132).

Como resultado investigativo dessa pesquisa, constata-se no ano de 1995 o lançamento da primeira edição de um livro de 152 páginas, intitulado *Discriminação positiva – ações afirmativas: em busca da igualdade*. O livro, lançado pela CFEMEA<sup>24</sup> representa documento histórico importante no que diz respeito às primeiras iniciativas de tratamento do tema por um viés acadêmico, político e jurídico. Em primeiro lugar porque é construído em conjunto com a universidade pública e por um corpo politicamente engajado, representado pela CFEMEA com foco nos estudos de gênero e sexualidade.

Segundo, porque se trata de ações afirmativas (discriminação positiva no termo francês) com foco na legislação trabalhista, atingindo principalmente a questão da mulher no mercado de trabalho, o que envolve questões salariais, econômicas, acessos a cargos de gestão, direitos trabalhistas, relações familiares, etc. E em terceiro, a composição da própria finalidade da obra, que mescla entre textos científicos e propostas de projetos de leis, podendo ser implementadas no estado de São Paulo.

O primeiro artigo do livro intitula-se *Ações Afirmativas: uma estratégia para corrigir as desigualdades entre homens e mulheres*, de Paola Cappellin, então professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A questão racial não aparece como um dos temas centrais nas discussões dos textos, mas a definição do que seria uma política de ação afirmativa apresenta rigor e polidez no tratamento teórico, inclusive, em tópicos sucintos sobre a existência de diversas propostas de ações afirmativas (voltados principalmente para questão de gênero) em diversos países europeus, como a Alemanha,

---

<sup>24</sup> Centro Feminista de Estudos e Assessoria

Bélgica, França, Irlanda, Dinamarca, Holanda e Inglaterra, todas as propostas datadas na década de 1980. Conforme a Cappellin:

A proposta de ações afirmativas (affirmative action) foi rapidamente acatada por países do Norte da Europa e se efetivaram graças, também, à intervenção das organizações sindicais e à generalização das responsabilidades do Estado nas políticas de bem-estar. Posteriormente (1982) foram adotadas como recomendações para os países membros da Comunidade Europeia. (1996 [1995], p.15)

O que demonstra, mesmo capilarmente, que as ações afirmativas nascem como um fenômeno da tensão social, vinculado à força de determinados atores sociais, como por exemplo, os sindicatos citados na passagem. Representa por outro lado, a inclinação política do estado em função às questões que permeiam a própria gestão da vida, nesse sentido, a ideia de biopoder de Foucault (1999, 2005), como um conjunto sistêmico ordenado pelo estado, no qual modifica sua proposta de governabilidade, se faz presente não apenas nos projetos políticos que permitem um controle social através de certos dispositivos, mas do próprio controle da gestão da vida. Azevedo sustenta que:

Esse poder sobre a vida, que consiste num conjunto de dispositivos e técnicas com objectivo de obter a subjugação do corpo individual e do conjunto da população expressa-se espacialmente em redutos de exclusão mais ou menos opressiva e violenta, sustentada discursivamente como a representação do próprio funcionamento natural da comunidade. (AZEVEDO, 2009, p.14)

No entanto, não existe simetria nessa gestão, ao mesmo tempo em que o biopoder é sistêmico, pois engloba uma série de procedimentos, ele também é assimétrico, pois se resguarda em dispositivos e práticas discursivas de grupos, classes dominantes, relações de poder, vencidos e vencedores.

Os atores sociais não são excluídos nesses processos, pois é a partir deles que se rompem o estado de inércia<sup>25</sup> das ações jurídicas e, na medida do possível, através da força

---

<sup>25</sup> Aliás, a inércia no direito brasileiro é tanto conceito quanto princípio, pois acredita-se que o ordenamento jurídico, principalmente precisa ser ativado para ser exequível. O clichê, “o direito não se faz para quem está dormindo” corresponde justamente ao princípio da inércia, que necessita da ação dos sujeitos para ativá-lo. O que parece também corresponder aos pressupostos filosóficos dessa ciência, que resguarda em si a crença da

popular, das atuações nas esferas políticas, econômicas e outras estâncias do poder, negociam interesses com o poder estatal. No mesmo livro do CFEMEA, Cappellin esclarece que “a força das ações afirmativas depende da capacidade de integrar a pesquisa, a informação e a sensibilização de diferentes atores: empresários, gerentes, trabalhadores, sindicatos, autoridades, meios de comunicação etc.” (1996 [1995], p.27).

As implantações das políticas de ações afirmativas correspondem a essas disputas litigiosas entre o jogo do poder entre estado e força civil, mas também compreendem as características do poder no estado moderno, no qual Foucault (1999, 2005) intitulou de biopolítica e biopoder, atuando em conjunto com uma série de dispositivos que permitem a gestão, presença e controle do estado nos interesses do território.

Somente em 2001, as primeiras universidades públicas brasileiras, adotam em seu vestibular o sistema de reserva de vagas. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, pela força da lei estadual nº 11.646 de 10/07/2001, reserva 50% das vagas para alunos que comprovarem hipossuficiência e 10% de vagas para alunos portadores de deficiência

As primeiras universidades a adotarem ações afirmativas com reserva de vagas étnico-raciais correspondem às estaduais do Rio de Janeiro. No dia 09 de novembro de 2001 o Governador Anthony Garotinho sanciona a lei nº 3.708, que garante reserva mínima de 40% de vagas nas universidades estaduais do estado do Rio de Janeiro (UERJ e UENF) <sup>26</sup> para estudantes negros (pretos e pardos).

Em julho de 2002 a Universidade do Estado da Bahia aprova através de conselho universitário a reserva de 40% das vagas no processo seletivo para ingresso a curso superior, para alunos negros que estudaram em escolas públicas. No mesmo estado, a UFBA através da resolução 01/2004 aprovada em julho de 2004 institui sistema de reserva de vagas em seu processo seletivo. A Universidade reserva 45% de vagas para alunos que fizeram ensino médio em escola pública, desse percentual destina-se 36,55% das vagas para os que se declaram pretos ou pardos, 6,45% de qualquer etnia ou cor e 2% para índio-descendentes. Guimarães aponta que uma das principais razões que levaram a UFBA instituir o sistema de cotas deve-se “a pressão dos movimentos negros, unidos a outros

---

eficiência, legalidade, legitimidade entre outros vários princípios como resultado parcial de uma atitude neutra e imparcial do legislador e do estado.

<sup>26</sup> Respectivamente: Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Estadual do Norte Fluminense.

movimentos sociais, e uma opinião pública favorável à maior abertura das universidades públicas para as camadas mais carentes” (2011, p.26).

No Centro Oeste a primeira universidade a adotar sistema de reserva de vagas em seu processo seletivo é a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), com reserva de 30% das vagas oferecidas para candidatos de escolas públicas, e desse percentual destina-se 20% de vagas para negros (Lei n° 2.605 de 06/01/2003), ainda conforme Lei n° 2589 de 26/12/2002, destina-se 10% de vagas para indígenas. Este sistema é implantando no vestibular de dezembro de 2003 para ingresso em 2004.

A UnB é a primeira universidade federal a adotar sistema de reserva de vagas seu processo seletivo, conforme Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão n° 38/2003. Conforme a nota em página da Universidade de Brasília a ação afirmativa fez parte do Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da própria universidade [...]. No primeiro vestibular, o sistema de cotas foi responsável por 18,6% dos candidatos. A eles (candidatos negros), foi destinado 20% do total de vagas de cada curso oferecido” (UnB, acesso em 2012).

Atualmente, existe no Brasil 150 instituições de ensino superior público que adotam algum tipo de ação afirmativa como critério de acesso a cursos de graduação, dividido entre sistema de cotas étnico-raciais, reservas para egressos de escola pública, vagas para indígenas, quilombolas, deficientes físicos, bonificações de pontuação para determinados grupos sociais, em alguns casos, sistemas mesclados entre gênero e cotas.

A política de ação afirmativa busca reparar efeitos pretéritos, não dimensiona apenas as cotas numéricas, bonificações de notas, ou mesmo se classifica como políticas micro-reformistas. A ação afirmativa busca inserção, ruptura de valores, desconstrução e eliminação de estimas e das práticas discriminatórias, segundo Joaquim B. Gomes:

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

Entender as ações afirmativas como uma proposta que busca romper com uma estrutura social, cultural e econômica, respaldada por um sistema de poder que legitima e naturaliza comportamentos como o racismo. É possibilitar a implantação de mecanismos de combate, aos mais diversos tipos de discriminação, seja através das leis, dos movimentos sociais ou pelas lutas das sociedades civis organizadas. Apropriar de valores que busquem contemplar com um ideal mais justo de igualdade jurídica, no qual não nega a diversidade e as diferenças, que construam conceitos e a práxis de uma cidadania que não se assegure meramente como um potencial de consumo, capaz de perceber os fatos históricos e sociais que geram as desigualdades, é condição vital para se construir um ideal de sociedade que produza em variados sentidos (ciência, política, saberes), uma utopia do real, possível e concreta, consonante com as necessidades sociais dos espaços.

Em Goiás, a primeira universidade a implantar políticas de ações afirmativas com sistema de cotas para negros é a Universidade Estadual de Goiás (UEG), implantada a partir de lei estadual nº 14.832, de 12 de julho de 2004, conseqüentemente, executada no processo seletivo da UEG para o ano de 2005, destinando 23% das vagas para candidatos cotistas. Em 2006, este número saltou para 35% das vagas. Em 2007, até os dias atuais, a UEG determina que 20% das vagas preenchidas deverão ser destinadas aos alunos negros, 20% destinado aos alunos oriundos de escolas públicas e 5% reservado aos indígenas e deficientes físicos, totalizando 45% das vagas de seus cursos aos candidatos cotistas.

No programa de Inclusão da Universidade Federal de Goiás (UFGInclui), implantado em 2008 (iniciado no vestibular de 2009), adota em seu modelo de ação afirmativa, cotas para estudantes de escolas públicas, negros provenientes do ensino público, reservando 20% de vagas para cotas, (10% para negros provenientes da escola pública e 10% para estudantes da escola pública) e uma vaga adicional em cada curso para indígenas e quilombolas.

Ambas as ações de cada universidade se apresentam como campos complexos de relações políticas e de saberes. Nenhuma das duas contempla um percentual equivalente ou semelhante ao percentual da população negra do estado de Goiás, que já ultrapassa os 50% conforme o IBGE (2008). Também são distintas tais ações, em relação ao contingente de alunos da rede pública, que é a grande maioria no estado de Goiás. A Universidade Estadual de Goiás e a Universidade Federal de Goiás, apresentando respectivamente 20% de cotas para negros e estudantes da rede pública e 10% para negros oriundos da rede

pública e estudantes da rede pública é uma iniciativa importante, mas tímida em relação à demanda demográfica e a história de segregação e desigualdade produzidas e reiteradas no sistema educacional brasileiro.

#### **1.4 – A Espacialização das Ações Afirmativas no Brasil**

Este estudo mapeou a distribuição das ações afirmativas nas diversas universidades públicas. No ano de 2012 foram encontradas em 150 instituições de ensino superior que adotam em seu processo seletivo alguma proposta de ação afirmativa observando que existem, conforme INEP (2011), 278 IES públicas (federal, estadual e municipal) no país. É importante observar a tabela que apresenta com detalhamento tais propostas e nos mapas, encontram-se a distribuição espacial dessas IES em algumas variáveis específicas e metodologicamente delineadas para esse trabalho.

Nesse texto é importante observar que as abordagens trazem uma perspectiva geral dessas instituições no cenário brasileiro, ressaltando a importância em perceber a heterogeneidade das execuções das políticas de ações afirmativas no país, nas variadas situações definidas pelos mapas.

O mapa a seguir demonstra a espacialização das Instituições de Ensino Superior e que possuem ações afirmativas em seu processo seletivo. Percebe-se a grande variedade de modalidade de ações afirmativas e a concentração dessas políticas em algumas regiões, como Sudeste e Sul e, a ausência de ações afirmativas (até então) no estado de Rondônia e outras que apresentam propostas tímidas como o Ceará<sup>27</sup> e Acre<sup>28</sup>. Observa-se que a concentração das IES que adotam ações afirmativas no Brasil concentra-se em sua maioria no Sudeste e Sul. Também correspondem à existência de grandes concentrações de universidades públicas nessas regiões, concentrando tais instituições em localidades com maiores potenciais políticos e econômicos e constituindo periferização das outras regiões.

---

<sup>27</sup> Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) – Reserva de 5% para portadores de necessidades especiais.

<sup>28</sup> Universidade Federal do Acre (UFAC) – Proposta de Curso de Formação Docente para Indígenas.

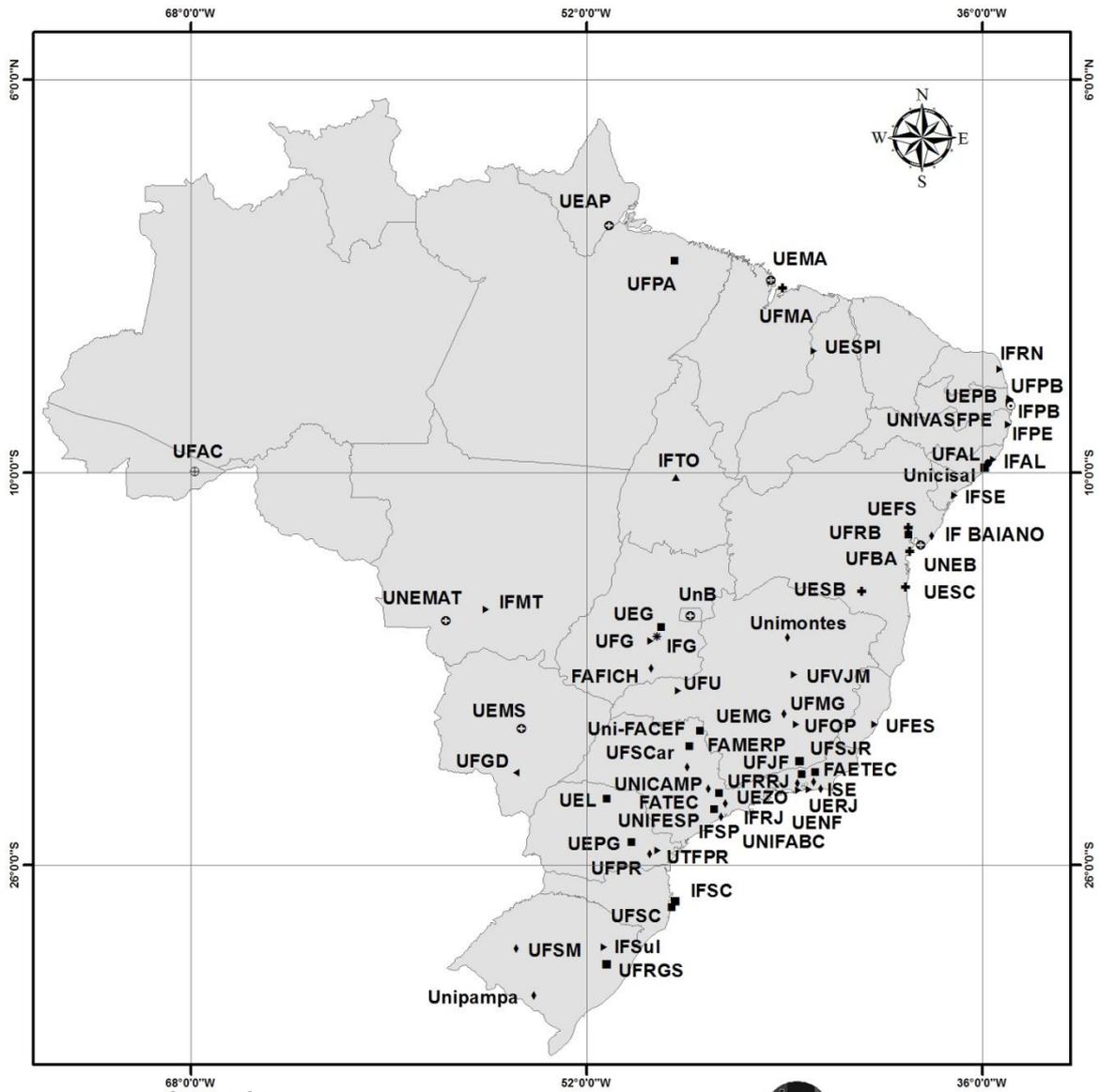
De antemão pode-se observar as seguintes situações:

1. Existe uma variedade de propostas de ações afirmativas no Brasil, no qual as estruturas políticas, as tensões espaciais em variadas escalas, as reivindicações dos movimentos sociais possibilitaram particularidades na implantação das ações afirmativas nas IES públicas.
2. A periferização do ensino superior no Brasil e conseqüentemente das ações afirmativas. A concentração de ações afirmativas em certas regiões como sul e sudeste (o que define talvez, como uma concentração regional). Alguns estados como Rondônia, e Ceará<sup>29</sup>, até o ano de 2010 (e atualmente em 2012) não apresentavam em suas principais universidades, propostas de ação afirmativa para negros ou alunos de escolas públicas.
3. O salto de aproximadamente 93 IES em 2010 (CARVALHO, 2010) para (de acordo com esse trabalho), 150 IES em 2012 que apresentam ações afirmativas em seus programas de vestibulares e de inclusão social.

---

<sup>29</sup> A Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA, reserva 5% de vagas para portadores de necessidades especiais, conforme a Resolução nº 25/2005 – CEPE.

# IES que Implantaram Ações Afirmativas Até Julho de 2012



## Legenda

- ◄ Estudante de Escola Pública e Indígenas
- ▲ Estudante de Escola Pública, Indígenas e Quilombolas
- Estudante de Escola Pública e Negros
- ⊕ Estudante de Escola Pública, Negros e Indígenas
- ◆ Estudante de Escola Pública, Negros, Indígenas e Quilombolas
- \* Estudante de Escola Pública, Negros e Quilombolas
- ⊕ Indígenas
- ⊕ Negros e Indígenas
- ⊙ Portador de Necessidades Especiais
- Negros
- ▭ Unidade da Federação



LaGENTE

Fonte: Edital de Vestibular das IES  
 Datun: WGS/84  
 Data de Confeção: 26/08/2012  
 Elaborado por: Vinicius Gomes de Aguiar

Escala



Fonte: Sítios eletrônicos das IES. Organização: VAZ, Leandro F. 2012

Ao observar a tabela a seguir, tem-se um demonstrativo das IES que possuem alguma modalidade de ação afirmativa no Brasil.

**Tabela 05 - Ações Afirmativas Sociais e/ou Étnico-Raciais nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) – 2011/2012.**

Grande Região	UF	IES	Cidade sede, ou reitoria.	População beneficiada pela Ação Afirmativa				Ano de implantação
				Escola Pública	Negros	Indígenas	Quilombolas	
Norte	AC	UFAC	Rio Branco			*		2008
	AM	UFAM	Manaus			*		2005
		UEAM	Manaus	*				2006
	AP	UEAP	Macapá		*	*		2006
	PA	UFRAM	Belém	*				2007
		UFPA	Belém	*	*			2006
	RR	UFRR	Boa Vista			*		2007
	TO	UFT	Palmas			*		2005
IFTO		Palmas	*		*	*	2009	
Nordeste	AL	Unicisal	Maceió	*	*			2008
		UFAL	Maceió		*			2004
		IFAL	Maceió	*				2008
	BA	IFBA	Salvador			*		2006
		IF BAIANO	Salvador	*	*	*		2008
		UEFS	Feira de Santana	*	*	*	*	2005
		UESB	Vitória da Conquista	*	*	*	*	2009
		UESC	Ilheus	*	*	*	*	2006
		UFBA	Salvador	*	*	*	*	2004
		UNEB	Salvador		*	*		2003
		UFRB	Cachoeira	*	*			2004
	CE	UVA	Sobral	Portadores de necessidades especiais				2006
	MA	UFMA	São Luiz	*	*	*	*	2006
		UEMA	São Luiz		*	*		2012
	PB	UFPB	João Pessoa	*				2011
		UEPB	João Pessoa	*	*			2006
		IFPB	João Pessoa	Portadores de necessidades especiais				2008
	PE	IFPE	Recife	*				2008
		UFPE	Recife	*				2007
		UFRPE	Boa Vista	*				2005
UPE		Santo Amaro	*				2005	
UNIVASF PE/BA		Juazeiro-BA/Petrolina-PE	*				2009	
PI	UESPI	Teresina	*				2008	
	UFPI	Teresina	*				2007	

	RN	UFRN	Natal	*				2007	
		IFRN	Natal	*				2008	
		UERN	Mossoró	*				2006	
	SE	IFSE	Aracajú	*				2008	
		UFSE	Aracajú					2010	
Centro Oeste	DF	UnB	Brasília		*	*		2004	
		ESCS	Brasília	*				2004	
	GO	FAFICH	Goiatuba	*	*	*		2007	
		UEG	Anápolis	*	*	*		2005	
		UFG	Goiânia	*	*		*	2009	
		IFG	Goiânia	*				2009	
	MT	UNEMAT	Cáceres		*	*		2005	
		IFMT	Cuiabá	*				2010	
	MS	UEMS	Campo Grande		*	*		2004	
		UFGD	Dourados	*		*		2008	
	Sudeste	ES	UFES	Vitória	*				2008
		MG	UEMG	Belo Horizonte	*	*	*		2004
UFJF			Juiz de Fora	*	*			2005	
UFOP			Ouro Preto	*				2008	
UFMG			Belo Horizonte	*	*	*		2008	
UFSJR			São João Del Rei	*	*			2009	
UFU			Uberlândia	*				2008	
UFVJM			Diamantina	*				2008	
Unimontes			Montes Claros	*	*	*		2005	
RJ		IFRJ	Rio de Janeiro	*				2010	
		FAETEC	Rio de Janeiro	*	*			2003	
		UFF	Niterói	*	*			2007	
		UFRRJ	Seropédica	*				2010	
		UENF	Rio de Janeiro	*	*	*		2003	
		ISE(s) <sup>30</sup>	Várias Cidades	*	*	*		2003	
		UERJ	Rio de Janeiro	*	*	*		2003	
		UEZO	Campo Grande	*	*			2003	
SP	FAMERP	Ribeirão Preto	*	*			2006		
	FATEC <sup>31</sup>	Várias Cidades	*	*			2005		
	IFSP	São Paulo	*	*	*		2008		
	UNIABC	Santo André	*	*	*		2007		

<sup>30</sup> Compõem 10 Institutos Superiores de Educação /ou Tecnologias (ISE) , conforme lei estadual (Lei estadual Nº4151/03). Reserva de 20% para candidatos de escolas públicas, 20% para negros e 5% eficientes físicos ou indígenas ou filhos de policiais mortos em serviço – até R\$ 630 per capita.

<sup>31</sup> 38 Faculdades de Tecnologia do estado de São Paulo (FATEC). Conforme (Decreto Nº 49.602, de 13 de maio de 2005), reserva de acréscimo de 3% da nota para negros, 10% de acréscimo para candidatos do ensino médio público e 13% de acréscimo para negros do ensino médio público.

		Uni-FACEF	Franca	*	*			2005	
		UFSCar	São Carlos	*	*	*		2008	
		UNICAMP	Campinas	*	*	*		2005	
		UNIFESP	São Paulo	*	*			2005	
		USP	São Paulo	*				2007	
Sul	PN	UEL	Londrina	*	*			2005	
		UEM	Maringá	*				2007	
		UEPG	Ponta Grossa	*	*			2007	
		UFPR	Curitiba	*	*	*		2005	
		UNIOESTE	Cascavel	*				2007	
		UTFPR	Curitiba	*				2008	
		IES <sup>32</sup> conforme Lei Estadual nº 13.134	Varias Cidades				*		2007
	RS	UERGS	Porto Alegre	*					2001
		UFRGS	Porto Alegre	*	*				2008
		UFSM	Santa Maria	*	*	*			2008
		IFSul	Porto Alegre	*					2009
		Unipampa	Bagé	*	*	*			2008
	SC	USJ	São José	*					2005
		IFSC	Florianópolis	*	*				2009
		FMP	Palhoça	*					2007
		UFSC	Florianópolis	*	*				2007

Fonte: Sítios eletrônicos das IES. Organização: VAZ, Leandro F. 2012.

**De acordo com a tabela, observa-se o seguinte contexto:**

- Norte = 09 IES que propõe ações afirmativas em seu processo seletivo.
- Nordeste = 29 IES que propõe ações afirmativas em seu processo seletivo.
- Centro Oeste = 10 IES que propõe ações afirmativas em seu processo seletivo.
- Sudeste = 72 IES que propõe ações afirmativas em seu processo seletivo.
- Sul = 30 IES que propõe ações afirmativas em seu processo seletivo.
- Total = 150 IES em todo Brasil que possuem alguma proposta de ação afirmativa em seu processo seletivo.
- 90 IES que dentro de seus sistemas de ações afirmativas, possuem ações afirmativas para estudantes negros.

<sup>32</sup> Compõem 15 Instituições de Ensino Superior Estaduais que obedecem a Lei Estadual nº 13.134, de 18/4/2001, e a Lei Estadual nº 14.995, de 9/1/2006, do Governo do Estado. Reserva seis vagas em cada uma das universidades públicas estaduais do Paraná, para serem disputadas exclusivamente entre os índios integrantes das sociedades indígenas do Paraná.

As grandes concentrações de universidades com algum tipo de ações afirmativas se localizam nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste do país, cada uma com características próprias de implantação e execução, mas mantendo certa homogeneidade nas IES estaduais quando as ações afirmativas são implantadas por lei estadual.

Devido à característica jurídica das instituições federais de ensino superior, em especial as que possuem o direito de exercerem a função de universidade pública (observando que nem todas as instituições possuem o estatuto de Universidade), garantido através do poder da lei que regem as autarquias (pessoas jurídicas de direito público), orçamento próprio e autonomia político/administrativa (o que significa poder próprio de administração, podendo inclusive gerir suas políticas de acesso sem solicitar diretamente aos ministérios). No caso das IES criadas por leis estatais como o caso da Universidade Estadual de Goiás, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade Estadual da Bahia entre outras, a administração de suas políticas internas sofrem interferência por decretos e leis criadas pelos governos estaduais.

As existências de normativas que impõem modelos administrativos, ou a certa autonomia em gerir o interior de próprio espaço, refletem nas diversidades e particularidades das ações afirmativas implantadas nas IES brasileiras. Em concepção geográfica, espaço universitário corresponde como um território. Coalizões de forças, execução de dispositivos, estratégias e mecanismos que se definem através das articulações políticas de seus membros, dos movimentos sociais organizados, das particularidades locais e regionais, ad força coercitiva das leis (principalmente nas IES estaduais e municipais) e a conjuntura na qual estes elementos se articulam entre si o processo histórico de implantações de projetos.

Ao observar no mapa, na região Sul, no estado do Paraná, existe uma grande concentração de universidades que possuem licenciatura indígena. Resultado de decreto lei que determina a existência dessa modalidade de política pública nas universidades estaduais do estado.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é a IES que mais se aproxima do percentual demográfico populacional da população negra no estado e o disponível de vagas para negros em seu sistema de cotas (10% de vagas em referência a um contingente de 12% de percentual demográfico de população negra no estado).

A Universidade do Estado do Amapá (UEAP) disponibiliza cotas para candidatos afrodescendentes que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em Escola Pública na mesma proporção dos inscritos para as vagas no vestibular (exemplo: se 30% do total de candidatos inscritos no vestibular forem negros, ser-lhes-ão reservadas 30 % das vagas). A UEAP aparece dentre as 150 IES pesquisadas, como a única que propõe quantidades de vagas em proporção percentual aos números de candidatos inscritos, o que também aparenta ser uma preocupação com a questão da proporcionalidade.

No sudeste, algumas universidades do estado de São Paulo se caracterizam por possuírem ações afirmativas sem cotas, com implantação de sistema de bonificação em seu processo seletivo, essas optaram em crescer 10% da nota do vestibular aos grupos beneficiados. Em Minas Gerais e Rio de Janeiro, as universidades, que adotam ações afirmativas em seu processo seletivo, em grande maioria, utilizam sistemas de cotas étnico-raciais como parte integrante desse processo.

No Nordeste, estados como Alagoas, Bahia, Maranhão e Sergipe, suas universidades que adotam ações afirmativas utilizam sistemas de cotas étnico-raciais e sociais. Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte possuem apenas cotas sociais como modalidade de ingresso.

Na região Norte todos os estados que possuem alguma modalidade de ações afirmativas, apresentam sistemas de cotas étnico-raciais e sociais: Amapá, Amazonas, Pará, Roraima e Tocantins (estes dois últimos estados na modalidade de cotas para indígenas). Acre implanta ação afirmativa em 2012 e, Rondônia não possui ações afirmativas em seu processo seletivo.

No Centro Oeste incluindo o Distrito Federal, todas as universidades que adotam ações afirmativas em seu processo seletivo, utilizam de cotas étnico-raciais e sociais. Nessa região a UnB foi a primeira universidade federal a adotar ações afirmativas em seu vestibular no ano de 2002.

Em 2004 a Universidade Estadual de Goiás implanta seu sistema de cotas através da lei nº 14.832. Com proposta de interiorização do ensino superior no estado, constituída de mais de 42 unidades distribuídas em várias cidades do estado, a instituição, corresponde a 40º em número de matrículas (Ranking de matrículas - 2009), compreendendo um número total de 20.937 alunos matriculados nesse ano. A instituição disponibiliza em sua política de ações afirmativas e sistema de cotas, 20% de vagas para alunos oriundos da

rede pública de ensino, 20% de vagas para negros (pretos e pardos) e 5% de vagas para deficientes físicos e indígenas.

A Universidade Federal de Goiás, 62<sup>a</sup> no ranking de matrículas (2009), com 16.234 alunos, possui campus em Goiânia, Cidade de Goiás, Jataí e Catalão. Adota sistema de cotas através do UFGInclui. Programa de ações de ação afirmativa da universidade e, aglutinam medidas de acesso e permanência. Destina 10% de vagas para alunos negros que estudaram o ensino fundamental e médio, integralmente na escola pública e, para alunos que cursaram o ensino fundamental e médio na escola pública sem distinção de cor, raça/etnia. A instituição ainda disponibiliza uma vaga adicional em cada curso (caso tenha demanda) para indígenas e quilombolas, além do programa de licenciatura intercultural indígena, este último, compreendendo em políticas de inclusão social da instituição, mas não pertencente ao programa. No entanto não deixa de ser uma ação afirmativa.

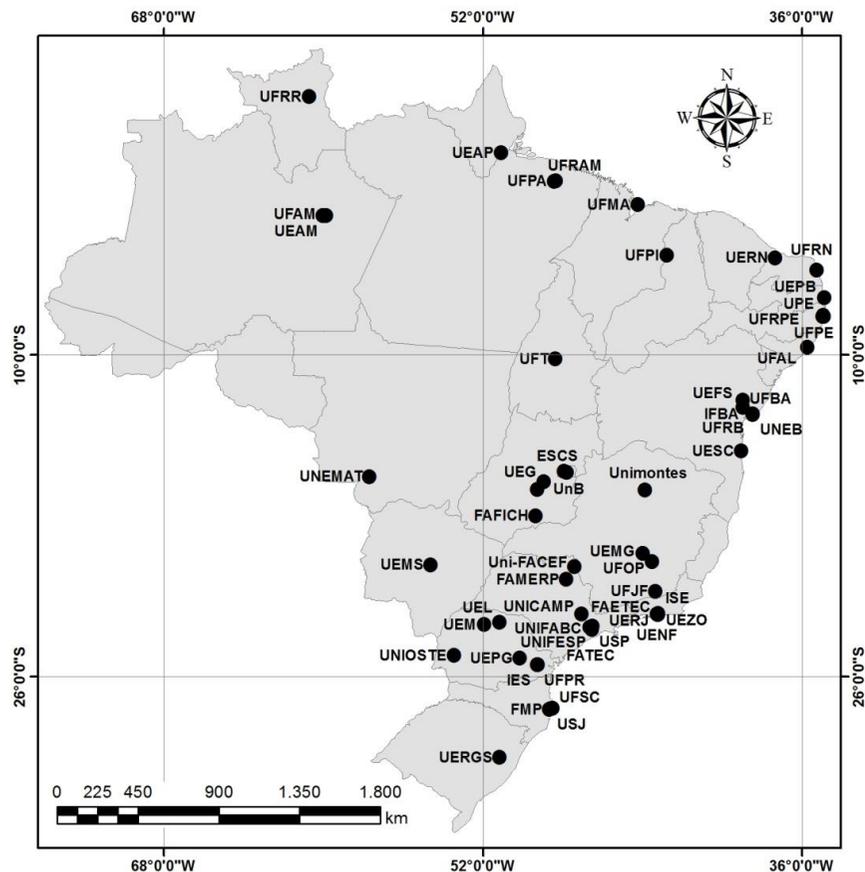
Conforme mapa<sup>33</sup> e a tabela 05 percebe-se que as particularidades que representam as políticas de ações afirmativas nas IES não correspondem apenas a dados numéricos. Alias é importante não reduzir as ações afirmativas a questões meramente numéricas, essas decorrem de processos singulares, intrínsecas de seus territórios, resguardam memórias de suas próprias disputas e de seus próprios sujeitos. Representam enfim, lutas de espaços segregados com singularidades próprias e processos históricos distintos nas mais variadas possibilidades de narrativas.

Os dois mapas a seguir (p.69) demonstram quais instituições implantaram ações afirmativas em seus processos seletivos entre os anos de 2001 a 2007 e de 2008 a 2012 respectivamente.

---

<sup>33</sup> IES que implantaram ações afirmativas até julho de 2012

## IES que Implantaram Ações Afirmativas Entre os Anos de 2001 e 2007

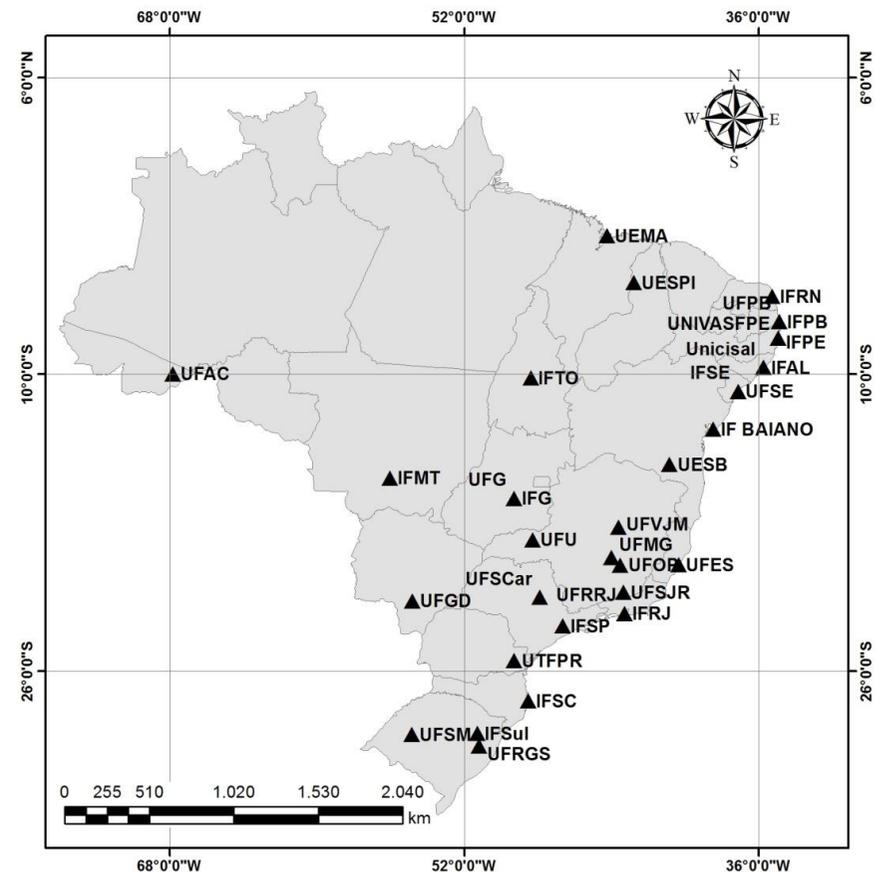


### Legenda

- Instituições de Ensino Superior-IES
- Unidades da Federação-UF

Fonte: Edital de Vestibular das IES  
 Datun: WGS/84  
 Data de Confeção: 27/07/2012  
 Elaborado por: Vinicius Gomes de Aguiar

## IES que Implantaram Ações Afirmativas Entre os Anos de 2008 e 2012



### Legenda

- ▲ Instituições de Ensino Superior-IES
- Unidades da Federação-UF

Fonte: Edital de Vestibular das IES  
 Datun: WGS/84  
 Data de Confeção: 27/07/2012  
 Elaborado por: Vinicius Gomes de Aguiar

A escolha dos períodos corresponde em observá-los em duas fases distintas, no qual se caracteriza em um período de 07 anos (2001 a 2007) e 05 anos (2008 a 2012). Dentre todos os estados, o Ceará e Rondônia até o presente momento, são os únicos que não possuem IES que implantaram ações afirmativas.

No mapa que demonstra as *IES que implantaram ações afirmativas entre 2001 e 2007*, a característica principal desse período recorre à implantação de ações afirmativas pelas universidades estaduais, alcançando um número maior dessas instituições e mais estados alcançados. Das 116 IES, 83 são estaduais, 03 municipais<sup>34</sup> e 30 são federais, dentre as federais a primeira a implantar ações afirmativas é a Universidade de Brasília em 2004.

No mapa que demonstra as *IES que implantaram ações afirmativas entre 2008 e 2012* caracterizam pela grande concentração instituições que ainda se localizam predominante no sudeste e sul, no norte com exceção da Universidade Federal do Acre, que possui sistema de curso de formação docente para indígenas (Resolução n. 20 de 25/10/2007) iniciado em 2008. Outro ponto a ser considerado refere ao fato de que apenas duas instituições estaduais implantaram ações afirmativas entre os anos de 2008 e 2012, são elas a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia<sup>35</sup> (UESB) e a universidade estadual do Maranhão<sup>36</sup> (UEMA). Além do descrito, observa-se que nesse período diminui o quantitativo de IES que implantam ações afirmativas, totalizando 34 instituições (32 federais e 2 estaduais).

As IES federais emparelham-se entre os dois períodos, o grande impulso das implantações das ações afirmativas no Brasil corresponde dos anos de 2001 a 2007 e concentram-se nas IES estaduais. É importante ponderar que nas IES estaduais as ações afirmativas, em sua maioria, são reguladas por normativas estaduais aprovadas nas assembleias legislativas, caso da Universidade Estadual de Goiás enquanto que nas IES Federais através de seus conselhos e colegiados discutidos na própria instituição, exemplo ocorrido na UFG e discutido no segundo e terceiro capítulo.

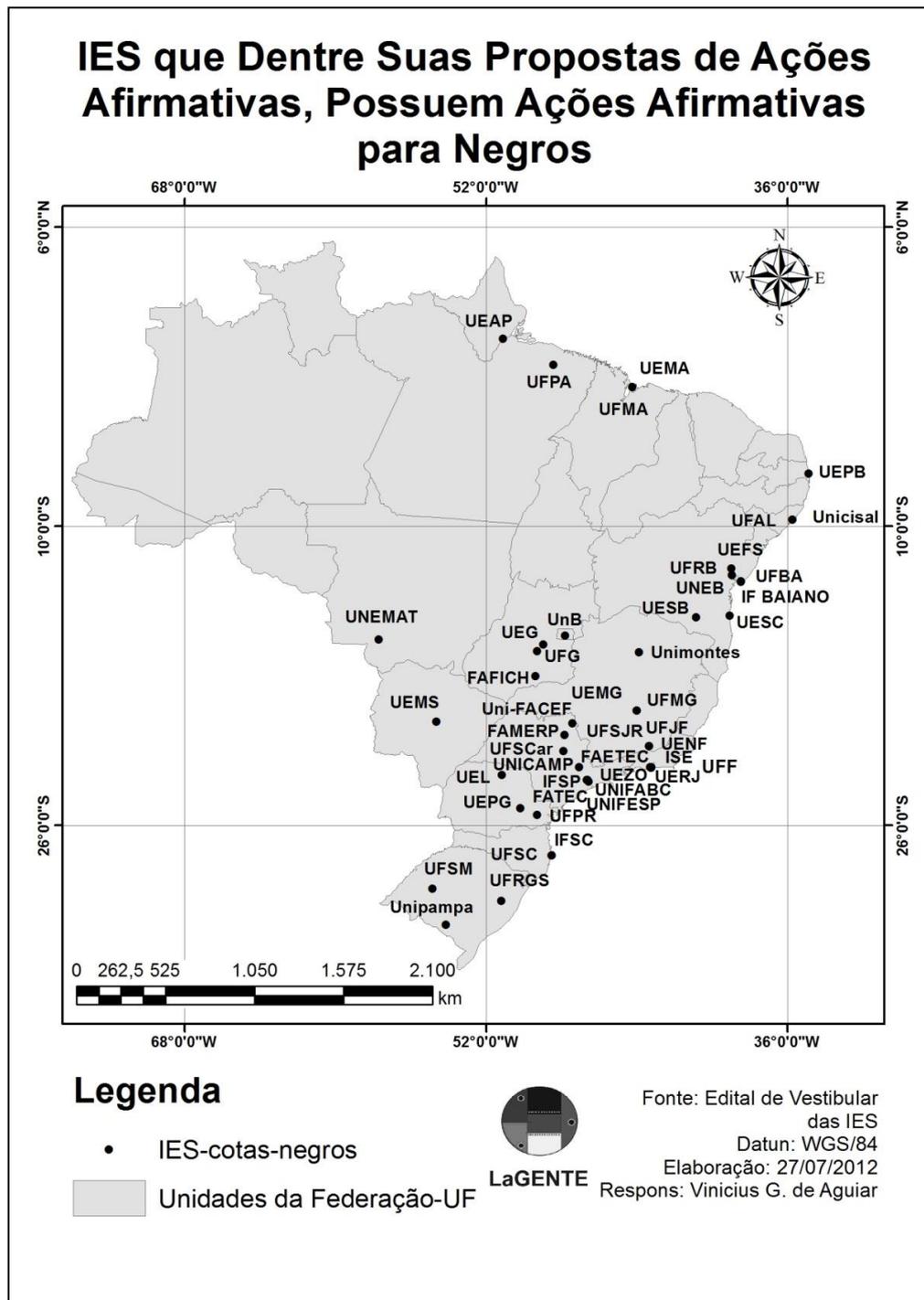
---

<sup>34</sup> São elas Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Ensino Superior de Goiatuba (FAFICH), Centro Universitário de Franca ( Uni-FACEF) e Centro Universitário de São José (USJ).

<sup>35</sup> (Resolução Nº 37/2008). Reserva de 50% para candidatos de escolas públicas, destes 70% para negros, mais vaga adicional para quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência.

<sup>36</sup> Aprovado em Assembleia Legislativa em junho de 2010 reserva de vagas de 20% a estudantes de escolas públicas, remanescentes de quilombolas e indígenas.

O mapa Abaixo demonstra as instituições que integrado em suas propostas de ações afirmativas também as possuem como política de acesso para estudantes negros.



Fonte: Sítios eletrônicos das IES. Organização: VAZ, Leandro F. 2012.

Nesse mapa não foi discriminado qual proposta é adotada pelas instituições (Bônus ou sistemas de cotas), a localização das IES se fazem através de suas sedes ou reitorias podendo existir campus ou unidades em outras regiões dos estados, devido a proposta

didática e metodológica visando melhor compreensão da leitura adotou-se esse modelo de espacialização.

Conforme mapa, a concentração de IES que possuem ações afirmativas para negros acabam por respeitar certa regularidade apresentada também nos mapas anteriores, principalmente o primeiro mapa (página 66). A concentração dessas instituições se faz principalmente na região Sul, Sudeste e Centro Oeste, onde praticamente todos os estados possuem propostas de ações afirmativas dirigidas aos estudantes negros como política de acesso.

É importante observar que a ausência de ações afirmativas para alunos negros em alguns estados nas Regiões Norte e Nordeste acompanha o quantitativo menor de IES públicas ao relaciona-las com outros estados das regiões Sudeste e Sul principalmente. O que evidencia não apenas uma disparidade das propostas de ações afirmativas, mas também as distâncias socioeconômicas entre as regiões. Ao utilizar o termo proposto por Santos (2001) ao propor estudo sobre as desigualdades territoriais, poderia dizer que a região em que concentra uma grande quantidade de universidades (e conseqüentemente acaba por concentrar mais IES que adotam ações afirmativas) se localiza nos lugares Luminosos. Chamaremos de espaços luminosos aqueles que mais acumulam densidades técnicas e informacionais, ficando assim mais aptos a atrair atividades com maior conteúdo em capital, tecnologia e organização (SANTOS, 2001, p. 264). Ainda conforme o autor, os espaços em oposição a esses seriam chamados de *opacos*.

Abrangendo principalmente pelo viés econômico e político, a proposta de Santos (2001) concatena com o visualizado nos mapas. Ao observar que as universidades públicas geralmente se localizam em lugares estratégicos, possibilitando o desenvolvimento econômico e regional, ou seja, compreendendo como parte do planejamento político de uma dada região. Por outro lado, não é possível atribuir apenas uma causa e efeito a essas questões, a distribuição espacial das universidades assimilando-as com as implantações das ações afirmativas constituem outros níveis de análises sendo importante observar outros fatores como questões demográficas, movimentos sociais, transformações políticas dos estados, etc. o que significa que tais questões devem ser vistas em estudos mais específicos e detalhados.

## **CAPÍTULO 2 – O Processo de Implantação do Sistema de Cotas na UEG**

### **2.1 – A UEG e a proposta de Interiorização do Ensino Superior em Goiás**

A análise proposta por essa dissertação enquadra-se em observar o sistema de cotas através de fontes primárias correspondente do seu processo de implantação. Não é objetivo analisá-la através dos critérios como à aceitação, receptividade ou resistência. Observando que essa proposta metodológica para esse trabalho, ainda é carente de explorações. Nesse viés, as análises realizadas se fazem principalmente através de documentos oficiais obtidos na própria universidade ou através da Assembleia legislativa do Estado. Ambas as instituições se qualificam entre as mais importantes no processo de implantação da lei nº 14.832, que fixa reserva de vagas através de sistema cotas na UEG.

A criação da UEG decorre da proposta de interiorizar o ensino superior público no estado, com a intenção de descentralizar essa função da capital, levando unidades e polos as mais diversas cidades do interior do estado. Não coincidentemente um dos principais slogans da instituição se fez por essa tal ideia de interiorização do ensino superior público, constituindo também uma espécie de imaginário de sua missão. A recente universidade se formaria da junção das IES municipais e estaduais, todas até então, com abrangência local.

É bom observar o teor discursivo desse pressuposto de *missão expansionista* e de interiorização da educação superior. Levando em conta que a UEG constituiu-se da junção de várias outras IES (municipais ou estaduais) do estado, leva-se a crer que as análises desses processos significa um ponto de chegada e não de partida.

Nessa ordem de raciocínio, a proposta de interiorização do ensino em Goiás não se faz pela criação da *Fundação Universidade de Estadual de Goiás*. Pelo contrário, a mesma significa o resultado de uma série de políticas públicas, de inter-relações entre os interesses políticos, econômicos, públicos, privados e da própria conjuntura do estado na década de 1980 ao momento final da criação da UEG e, tal conjuntura já se apresentava nesse período como uma série de propostas de interiorização do ensino superior goiano. De acordo com Dourado (2001):

Na década de 1980, o processo de redefinição política em Goiás acena como políticas educacionais de expansão de ensino superior. Destacam-se, nesse período, os discursos de defesa do desenvolvimento regional e da necessidade de expansão do ensino superior mediante a interiorização do ensino. Avoluma-se, então, os atos de criação de faculdades estaduais, de fundações municipais e de outras instituições de ensino superior no Estado, sobretudo nas cidades consideradas pólos econômicos. (p.17)

Tem nesse processo instituições de ensino superior como a Fundação de Ensino Superior de Rio Verde (FESURV), criada oficialmente em 1974 pela lei n.1313 de 15/04/1974, a Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (FIMES), localizada em Mineiros e criada pela lei n.278 de 11/03/1985, a Fundação Educacional de Anicuns (FEA), criada por lei n. 929 de 22/02/1985. Todas as três instituições foram criadas por leis municipais e condizentes com o momento histórico de plena interiorização do ensino superior em Goiás.

Pela Universidade Federal de Goiás, em março de 1980 o Campus Avançado de Jataí é criado pela resolução n. 145 e em 1983 cria-se o Campus Avançado de Catalão. Ambos como proposta política de interiorização e regionalização do ensino superior público federal em Goiás, oferecendo cursos condizentes com o potencial regional de cada região e outros cursos por se apresentarem como estratégicos para o desenvolvimento de pesquisa e extensão da instituição.

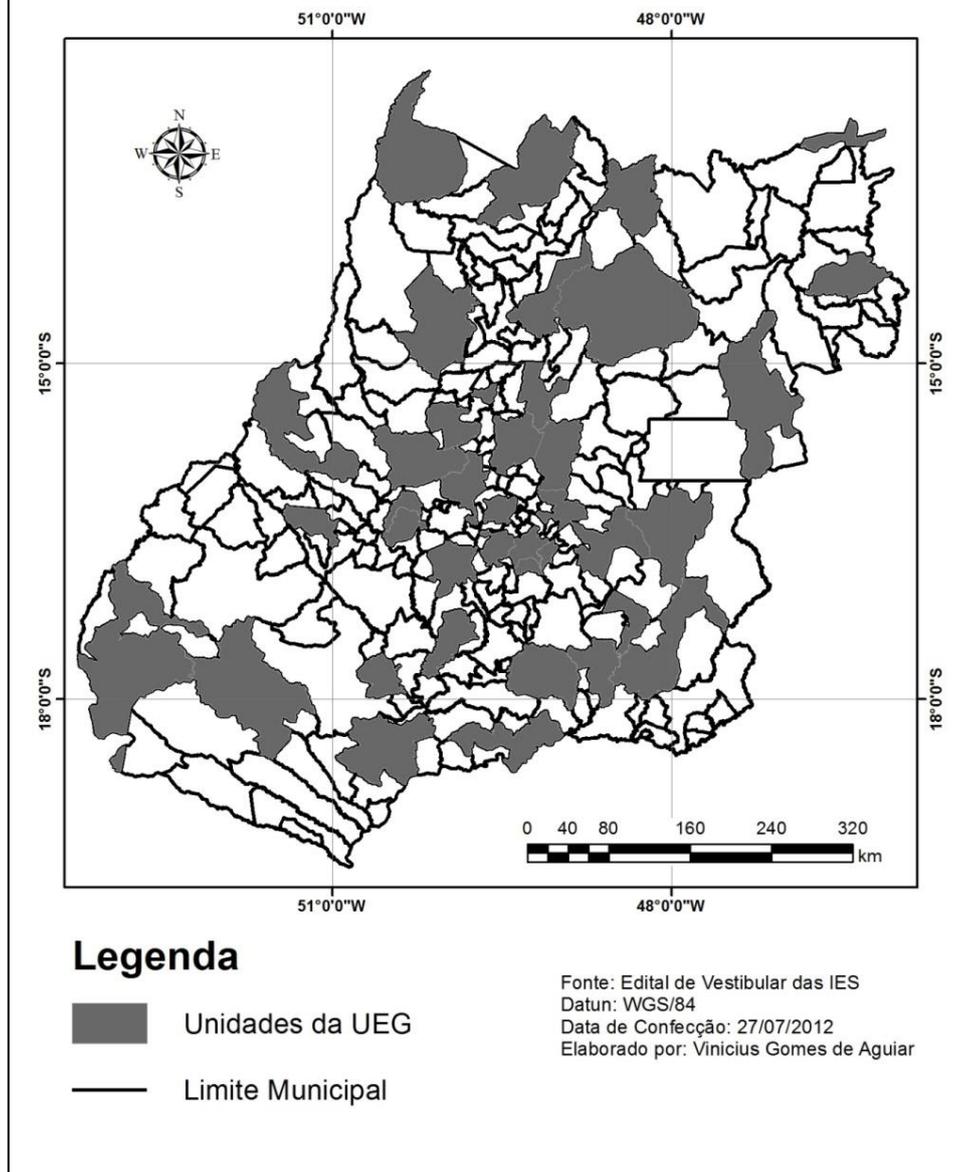
A Fundação Universidade Estadual de Goiás (UEG) é oficialmente criada no dia 16 de abril de 1999 através pela lei nº 13.456. Organizada como uma Universidade multicampi, sua sede central localizada em Anápolis é resultado do processo de transformação da antiga Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e da incorporação de outras 12 Instituições de Ensino Superior. Conforme consta no capítulo 2, letra C do projeto de lei nº 16.836, de 15/12/2009 que incorporou a Lei anterior nº 13.456 de 1999, a instituição passa a funcionar com 29 unidades multicampi com sede na UnUCET (Unidade Universitária de Ciência e Tecnologia).

O quadro abaixo demonstra as unidades:

1. Escola Superior de Educação Física de Goiás – (ESEFEGO);
2. Faculdade de Filosofia Cora Coralina;
3. Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis;
4. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu;
5. Faculdade Estadual Celso Inocêncio de Oliveira, de Pires do Rio;
6. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Itapuranga;
7. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Santa Helena de Goiás;
8. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Luiz de Montes Belos;
9. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Goianésia;
10. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis;
11. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá;
12. Faculdade de Educação, Ciências e Letras Ilmosa Saad Fayad, de Formosa;
13. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinhos;
14. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Jussara;
15. Faculdade de Zootecnia e Enfermagem de Inhumas;
16. Faculdade Estadual Rio das Pedras, de Itaberaí;
17. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uruaçu;
18. Faculdade de Ciências Agrárias do Vale do São Patrício;
19. Faculdade Estadual de Ciências Agrárias de Ipameri;
20. Faculdade de Educação, Agronomia e Veterinária de São Miguel do Araguaia;
21. Faculdade Estadual de Direito de Itapaci;
22. Faculdade Estadual de Ciências Humanas e Exatas de Jaraguá;
23. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Posse;
24. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Crixás;
25. Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Luziânia;
26. Faculdade Dom Alano Maria Du Noday;
27. Faculdade de Ciências Agrárias, Biológicas e Letras de Silvânia;
28. Faculdade Estadual de Agronomia e Zootecnia de Sanclerlândia.
29. Unidade Universitária de Ciência e Tecnologia

O mapa a seguir não possui a intenção específica de localizar nominalmente as unidades da UEG e sim demonstrar, a atual distribuição dessas unidades no estado de Goiás.

## Municípios Goianos com Unidades da UEG 2012



Fonte: UEG – Projeto Pedagógico Institucional, 2011.

Cinco anos após sua criação, a UEG implanta através da Lei nº 14.832, de 12 de julho de 2004 as políticas de cotas, com execução pelo processo seletivo a partir de 2005. Nesse ano a instituição contava com 31 unidades universitárias e 22 pólos, tendo aproximadamente 37 mil alunos matriculados em 23 cursos regulares, nas pós-graduações, licenciaturas plenas parceladas e nos cursos superiores específicos, também conhecidos como cursos sequenciais. Dados que qualificava a UEG como a segunda maior

universidade pública do país em quantidades de alunos, posto liderado pela USP. Atualmente a Universidade Estadual de Goiás possui 42 unidades distribuídas no estado.

## **2.2 – Entre o legal e o legítimo - o trajeto de implantação do Sistema de Cotas da UEG**

Se tratando da implantação das políticas de cotas da UEG, a mesma segue uma trajetória específica, singular a seu próprio processo. As discussões não ganham notoriedade no bojo da instituição, mas a partir da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. No dia 07 de março de 2003, o então deputado estadual Luiz César Bueno filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT) propõe ao conjunto diretor da instituição o seu projeto de lei nº 27 de 2003. Sugere no documento a reserva de vagas, através de sistemas de cotas para alunos negros residentes há três anos no estado de Goiás, com finalidade de ingresso em cursos regulares de graduação nas IES do estado.

Ao ser apresentado na Assembleia Legislativa, o artigo primeiro do projeto já descreve qual seria o fundamento principal da criação da lei. Conforme se observa: “Art. 1º - Esta lei institui mecanismos de incentivo ao acesso, através de concurso vestibular, de setores étnico-raciais historicamente discriminados em estabelecimentos públicos estaduais de ensino superior no Estado de Goiás” (BUENO, projeto de Lei nº27 de 2003). Ainda no mesmo artigo, consta como parágrafo único o alcance de abrangência no qual o projeto deveria ater-se. “Como estabelecimento público estadual de ensino superior inclui-se a Universidade Estadual de Goiás – UEG, ou outro da mesma espécie que vier a ser instituído pelo Estado” (Idem)<sup>37</sup>.

No artigo segundo, consta a quem seria os beneficiários da lei. Nesse caso, restringem a negros e negras residentes em Goiás há mais de três anos e, por ancestralidade, matriz cultural e discriminações sofridas se identificam como negros. Conforme consta no texto:

---

<sup>37</sup> Uma das principais características da lei, diz respeito a seus princípios, uma delas esta no fundamento da mesma ser de natureza genérica e abstrata, ou seja, tem amplitude a todos e discrimina as personalidades. Isso explica porque todas as IES estaduais são obrigadas a implantar as ações afirmativas sancionadas por seus respectivos governos.

**Art. 2º** - Poderão se inscrever para os benefícios desta Lei os negros e negras residentes em Goiás há mais de três anos;

Parágrafo Único consideram-se negros e negras para efeito desta lei os estudantes classificados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, na categoria em questão, identificando os seguintes elementos:

**I** - ancestralidade, matriz cultural, identidade étnico-racial e o sentimento de pertencimento a um grupo que historicamente partilha a mesma experiência de discriminação. (IDEM)

Já art. 3º, define-se o percentual mínimo de vagas no qual o sistema de cotas deveria ofertar, consta no artigo o seguinte texto: “a cota mínima de vagas nos estabelecimentos públicos estaduais de ensino superior fica estipulada em 10% do total das vagas existentes em cada período do ano letivo”.

Os seguintes artigos, (do art. 4º ao art. 7º) definem as operacionalidades da execução e aprovação do projeto, como a criação de uma comissão fiscalizadora do sistema de cotas (caso seja implantado) e o preenchimento de vagas remanescentes, caso as políticas de cotas não consiga atingir a totalidade o número de vagas oferecidas em cada curso.

Todo projeto de lei apresentado a Câmara Legislativa passa obrigatoriamente por alguns procedimentos instrumentais de análise. Além dos ritos que compõem a burocracia da instituição, da existência de todo um aparato administrativo que definem as burocracias institucionais, os projetos passam por análise jurídica, observando se o mesmo não fere a constituição brasileira. Não por acaso, o Supremo Tribunal Federal é o responsável máximo em garantir a constitucionalidade dos atos jurídicos (no dia 26 de abril de 2012 o mesmo vota favorável a constitucionalidade das ações afirmativas).

No caso das políticas de cotas na UEG, essa análise é realizada na própria Assembleia Legislativa, como uma das etapas para se aprovar (ou não) os projetos de lei apresentados. No caso do projeto n.27/2003, do deputado Luiz Cesar Bueno, a assembleia julgou constitucional e legítimo as realidades sociais, portanto, não fere a constituição e garante sua legalidade. No entanto, o relatório do projeto lei, apresentado pelo então deputado estadual Abdul Sebba, exigia a adição de emendas modificativas a fim de corrigir alguns pontos julgados importantes, como correções ortográficas, critérios mais objetivos para se definir quem é negro e melhorias nos textos jurídicos, tornando-os mais claros e objetivos em sua aplicabilidade.

Dentre as propostas modificativas mais relevantes, talvez a que modifica o art.3º esteja entre as mais importantes. No projeto original o artigo delimita um percentual de 10% destinados às cotas, na emenda modificativa apresentada pelo relator sugere a adoção de 5%. conforme Art.2º do projeto substitutivo:

Para os efeitos desta Lei considera-se: cota mínima de vagas: no mínimo 5% (cinco por cento) do total das vagas existentes em cada período ou ano letivo. Estabelecimento público estadual de ensino superior: a Universidade Estadual de Goiás-UEG, ou outro da mesma espécie que vier a ser instituído pelo Estado; Setor étnico-racial historicamente discriminado: a pessoa de cor negra, residente no Estado há pelo menos de três anos. (SEBBA, 2003)

E ao finalizar a redação do projeto substitutivo, o deputado estadual Abdul Sebba recomenda que seja encaminhada a Comissão Permanente de Educação e Cultura e manifesta-se favorável a sua aprovação. Conforme consta no documento:

Isto posto, ante a importância e a polêmica levantada pelo conteúdo do presente projeto, recomendamos que o mesmo seja encaminhado à Comissão Permanente de Educação e Cultura, específica para análise do mérito, e considerando a constitucionalidade, legalidade e juridicidade do presente projeto, desde que adotadas as emendas supramencionadas e, de consequência, o Substitutivo retrotranscrito, manifestamo-nos pela sua aprovação. (SEBBA, 2003)

As duas citações acima revelam situações comuns nas discussões que envolvem a implantação de ações afirmativas e sistemas de cotas nas universidades. A *importância*, a *polêmica* e o percentual de vagas destinadas a proposta. A tríade das palavras se confundem e apresenta-se incoerentes ao aparente discurso que expressa em si próprio. O que pode significar outra situação escondida nas aparências da linguagem. Ao observar as duas situações expressas nas citações, as seguintes hipóteses são levantadas:

- As cotas também envolvem questões demográficas, mas são negligenciadas ou suprimidas pelas forças coercitivas que implantam os projetos de ações afirmativas. Diminuir o percentual de 10% para 5% é aumentar a desproporcionalidade entre o percentual demográfico da população negra com a população estudantil total que tem acesso a um curso superior.

- Se apenas 2,3% e 12,2% da população preta e parda – respectivamente – no Brasil conseguem concluir um curso superior. O percentual de 5% apresentado nas emendas substitutivas apenas afirmaria a crença em uma democracia racial e o discurso (muitas vezes de cunho científico) que o problema do acesso ao ensino superior se encontra exclusivamente nas relações econômicas de desigualdades sociais. 5% de vagas destinadas significam destinar duas vagas em um curso de quarenta vagas. Na maioria das vezes, não existem em cursos como medicina e direito nas universidades públicas a presença alunos negros.

Uma das formas de minimizar o segundo tópico seria através da adoção das políticas de cotas, Gomes (2004) observa que:

As cotas representam uma das estratégias de ação afirmativa e, ao serem implantadas, desvelam a existência de um processo histórico e estrutural de discriminação que assola determinados grupos sociais e étnico/raciais da sociedade brasileira, uma vez que desvelam a crença de que somos uma “democracia racial” e que, se resolvemos a questão socioeconômica, resolveremos a racial. (p.49)

O embate entre a afirmação de Gomes e o projeto substitutivo encontra-se no percentual destinado ao sistema de cotas. Se o mesmo representa a possibilidade de desmistificar a ideia de democracia racial, a proposta de 5% representa na mesma moeda, a afirmação implícita da ideia de democracia racial.

Como parte da burocracia exigida, após a aprovação em setembro de 2003 do projeto nº 27/2003 na Assembleia Legislativa, (mantendo o percentual original de 10% de vagas), o mesmo é encaminhado ao governo do estado como autógrafo de lei n. 165 de 25 de setembro de 2003, assinado pelo então presidente da Assembleia Legislativa deputado estadual Célio Silveira. No autógrafo de lei consta conforme art. 8º o tempo previsto de execução da proposta, segundo descreve o documento: “o sistema de cotas previsto nesta Lei será empregado durante 30 (trinta) anos, contados a partir do primeiro dia de sua vigência”.

Ao encaminhar ao governo o mesmo é dirigido à SECTEC (Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás) e a Procuradoria do Estado para a análise e aprovação ou

não do projeto lei. Em outubro de 2003 a SECTEC se posiciona favorável ao veto integral do projeto. No dia 21 de outubro de 2003, o governador do estado Marconi Ferreira Perillo Júnior acolhe o posicionamento da SECTEC, encaminhando a Assembleia Legislativa do estado para a pessoa do então presidente da casa (deputado Célio Silveira), o ofício comunicando o veto integral do autógrafo de lei n.165. Conforme noticiado no jornal *O Popular*, as justificativas do veto seguem os seguintes argumentos:

Governador alegou que projeto não esclarece de que forma seriam reduzidas desigualdades sociais. O governador Marconi Perillo vetou totalmente o projeto de lei do deputado Luís César Bueno (PT), que previa a reserva de 10% das vagas da Universidade Estadual de Goiás (UEG) para setores étnico-raciais historicamente discriminados no acesso ao ensino superior, ou seja, negros e índios. [...]

Entre as razões alegadas para o veto, Marconi aponta que a Assembléia Legislativa feriu uma prerrogativa do Executivo e a autonomia universitária. Também critica a ausência de discussão do tema com a sociedade civil e o poder público, incluindo a própria UEG. Finalmente, argumenta que falta ao projeto a explicitação objetiva dos critérios que permitiriam a redução das desigualdades no acesso ao ensino superior em Goiás, além do impacto e custo social da implementação da reserva de vagas. [...]

Pró-reitor de Graduação da UEG, Odair Firmino diz que o governador agiu com prudência. Não participamos desse debate. Nem mesmo internamente, declara. Firmino salienta que a universidade não tem opinião acerca do sistema de cotas. Não sentimos no interior da instituição nenhuma provocação para esse tema. (*O Popular*, 31/10/2003).

Em resposta na mesma notícia o deputado Luiz Cesar Bueno, junto com a coordenadora-geral da Associação Pérola Negra – Goiânia, Marilena da Silva manifestam suas impressões. Segundo descrito no artigo:

A decisão teve o efeito de um balde de água fria no movimento negro goiano. Estamos lutando há tempos pelo sistema de cotas. Acreditávamos que, finalmente, a inclusão ia acontecer, lamenta a coordenadora-geral do Pérola Negra, Marilena da Silva. Ela promete encaminhar hoje uma moção de repúdio ao governador. Não ficaremos de braços cruzados, afirma. [...]

Para o deputado Luís César, o veto do governador foi uma insensatez. Ele quebrou um acordo político entre as bancadas, visto que o projeto foi aprovado, por unanimidade, em primeira, segunda e terceira votações, reclama o deputado. Para alcançar o consenso, o parlamentar lembra que foi necessário negociar o percentual de vagas reservadas, que caiu de 20% para 10%. Para ter idéia da importância

dessa iniciativa, basta conferir as estatísticas: em 100 diplomas universitários expedidos no País, apenas 2,3% são para negros.

Mobilização: Luís César Bueno promete mobilizar o movimento negro e seus colegas deputados. A competência de legislar é da Assembléia. Não estamos criando cargos nem gerando despesas, acentua. Ele promete trabalhar para derrubar o veto do governador no plenário, mas, para isso, precisará do apoio de dois terços da Casa, o que, reconhece, será muito difícil. Quero apenas que eles mantenham seu parecer, argumenta. (*O Popular*, 31/10/2003).

Utilizando especialmente duas argumentações o governador do estado Marconi Perillo justifica o veto. Por outro lado o deputado Luiz Cesar Bueno e a coordenadora geral da associação Pérola Negra rebatem as justificativas. Em síntese, as argumentações correspondem três características específicas.

Compondo a argumentação do estado pela pessoa do governador Marconi Perillo os seguintes questões são postas em pauta: a proposta da forma como foi encaminhada infringe a competência jurídica da universidade, resguardada pelo direito público característico das instituições em caráter de Fundações, no qual é garantido autonomia administrativa e financeira, significando capacidade e competência de gerir suas políticas internas, assim como, promover concursos públicos ou adquirir bens através de licitações sem necessitar de concordância com a administração direta. A ausência de discussões do tema com os movimentos sociais e internamente com a própria UEG, somando com a falta de objetividade e clareza nos critérios para se implantar as políticas de cotas, não observando os impactos sociais e econômicos no qual o estado teria que custear tornaria para o governo (segundo o próprio governador) um projeto inviável.

Contrapondo com a justificativa do governo, tem-se a argumentação do deputado Luiz Cesar Bueno, que naquele momento se posicionava como representante da assembleia legislativa e Marilena da Silva, coordenadora da associação Perola Negra, que estaria representando a vontade dos movimentos sociais e da comunidade negra.

Ora, as disputas por/nos espaços simulam o confrontar de forças a partir de discursos, práticas e objetivos distintos. Pelo governo espelha-se o exercício da legalidade jurídica, do direito posto, da pretensão de segui-las como fundamento principal de sua natureza e os trâmites burocráticos necessários para atingir um determinado resultado.

Pela assembleia legislativa na presença do deputado Luiz Cesar Bueno (no qual também representa o governo, portanto, encontra-se revestido nas mesmas relações de

poder), prima-se pela narrativa da história de segregação racial e da busca pela legitimidade. A implantação do sistema de cotas corresponde a um dever moral com a população negra.

Pelos movimentos sociais, representado pela pessoa de Marilena da Silva, as cotas representariam a luta cotidiana pelo direito ao espaço. O acesso à universidade ao mesmo tempo em que representa a conquista do espaço segregado, também significa a própria luta pelo exercício de direitos, um território geográfico a ser conquistado através dos aparatos jurídicos postos. Santos ressalta que “a lei, o costume, a família acabam conduzindo ou se relacionando a um tipo de organização geográfica” (2006, p.48). Completa, “a evolução social cria de um lado formas espaciais e de outro lado formas não espaciais, mas, no momento seguinte, as formas não espaciais se transformam em formas geográficas” (Idem).

As percepções compensatórias que fornecem a operacionalidade das políticas de cotas compõem a principal justificativa do deputado Luiz Cesar Bueno. Em discurso proferido no dia 12 de maio de 2004, o deputado descreve as seguintes palavras:

É importante analisar o processo de exclusão social no Brasil, fazendo uma abordagem da realidade do ensino superior no Brasil. Os dados apresentados mostram que um quantitativo expressivo de estudantes pobres, que entram na universidade, não conseguem concluir o curso superior. E estamos aqui, hoje, diante de uma discussão não apenas da inclusão dos excluídos dentro das universidades, mas estamos aqui discutindo a exclusão social como um todo e o processo de formação do ensino superior. É importante analisar que o sistema de cotas surge, inicialmente, através de um processo de reparação, através de um processo onde o Estado possui uma dívida histórica, principalmente com os negros, índios e afro-descendentes do Brasil.[...] Em relação aos negros, é importante dizer que toda a discussão do sistema de cotas no Brasil teve como fundamento a discussão acerca da exclusão social dos negros dentro do Ensino Superior. As estatísticas mostram que, de cada cem diplomas expedidos pelas universidades no Brasil, apenas 2,3% são entregues a negros, que possuem um processo de exclusão total nas universidades. É extremamente incômodo, difícil e até indecente você chegar numa sala de aula, num dos cursos mais procurados da universidade, seja ele medicina, direito, os da área biológica, engenharia e perceber que não existem, praticamente, negros dentro do ensino superior [...] Que o pobre branco sofre, mas o pobre negro sofre duas vezes, por ser pobre e por ser negro. E nós não podemos esconder essa realidade sem levar o fato de que apenas 2% dos diplomas de curso superior, nas universidades brasileiras são dirigidas aos negros. (BUENO, 2004).

Nesse mesmo ano (2004), a Universidade Estadual de Goiás, através de estudo próprio, publicou um documento denominado Censo Estudantil Universitário - Etapa I. Nesse estudo, consta com parte dos objetivos da instituição “conhecer o perfil socioeconômico de seus alunos, servidores técnico-administrativos e docentes, dos diversos segmentos de ensino em que atuam, bem como conhecer a percepção destes em relação à caminhada da Universidade nestes cinco anos de existência”. (UEG - Censo Universitário, 2004, p.21).

No documento, constou o percentual de 15,76% de estudantes de cor negra, enquanto que a população negra no estado de Goiás correspondia a 46,1% IBGE (2003). Partindo dos mesmos conjuntos de dados, observa-se que a UEG contava com 13,10% de alunos amarelos, enquanto que a população desse grupo no estado correspondia a 0,6% IBGE (2003). A tabela 08 demonstra com melhor detalhe essas relações numéricas aqui descritas:

Tabela 06 - Discentes <sup>38</sup> da Universidade Estadual de Goiás por cor ou raça/etnia (2004)		
Cor ou raça/etnia	Número de questionários aplicados	Percentual (%)
Resposta em branco	142	0,5
Resposta múltipla	39	0,14
Branca	15.646	55,05
Negra	4.479	15,76
Amarela	3.722	13,1
Indígena	598	2,1
Outra	3.794	13,35
Total	27.822	100

Fonte: UEG – Censo Estudantil Universitário, 2004.

Pela tabela 06 é possível observar outras questões demonstrada pelos índices numéricos. A população branca do estado de Goiás no ano de 2004 correspondia a 50,73% enquanto o índice percentual de estudantes brancos matriculados na universidade correspondia a 55,05% (15.646 alunos). A menor proporção entre a relação populacional do estado com o quantitativo de estudantes por cor se faz entre os alunos negros. O percentual de estudantes negros matriculados na UEG corresponde a um terço do contingente populacional do estado.

<sup>38</sup> Incluindo graduação regular, licenciatura plena parcelada e curso superior sequencial.

Ressalta-se que essas informações correspondem ao universo global da instituição, não delimita as variadas situações demográficas no estado, como por exemplo, a migração distinta entre o norte e sul possibilitando diversidade étnica entre as regiões do estado. Mesmo assim, as informações expressas na tabela já possibilitam perceber a disparidade entre a quantidade de alunos negros e brancos, observando não apenas o racismo embutido nessas relações, mas uma de sua especificidade no qual Carvalho (2003) denominará de racismo acadêmico, que não abrange apenas os discentes, mas toda conjuntura que envolve a formação de um instituto de ensino superior, envolvendo discentes, docentes, gestores, pesquisas, ensino, ingresso e permanência. Para o autor “o foco da reprodução ou da mudança do sistema não está no perfil racial dos calouros, mas dos professores – somos nós, afinal de contas, que temos autonomia para gerir o sistema universitário brasileiro” (p. 305).

Retornando ao processo de implantação do sistema de cotas, no dia 03 de novembro de 2003 o jornal *O Popular* publica notícia com seguinte enunciado: *Sectec cria grupo para discutir cotas nas universidades*, seguindo as recomendações do governo, como prerrogativa fundamental para se compreender a situação no qual a UEG se encontrava e, posteriormente discutir quais propostas de sistemas de reserva de vagas seria mais viável a instituição. No noticiado, a secretária titular da SECTEC, Denise A. Carvalho, reforça a positividade do governo em relação a se implantar no estado, sistemas de reserva de vagas para negros na UEG. Conforme a notícia:

Segundo Denise, o governo é a favor da criação de ações afirmativas de combate às desigualdades sociais, étnicas e de gênero. O projeto não foi discutido com a UEG e nem com a sociedade, assinala. Outro aspecto polêmico, segundo Denise, é o da identificação dos beneficiários da lei. O critério majoritariamente aceito é o da auto-declaração, mas no projeto de lei o parlamentar levanta outros critérios. O percentual das cotas é outro ponto a ser debatido com a sociedade. (Jornal O Popular, 03/11/2003).

As discussões sobre as políticas de cotas tomam mais força no fim de 2003 e início de 2004. Seguindo as recomendações sugeridas pelo governo, um Grupo de Trabalho (GT) é criado no dia 06 de janeiro de 2004 pela SECTEC, através de portaria emitida pela mesma ao diário oficial de Goiás.

Com o argumento de que as cotas deveriam ser discutidas internamente pela própria instituição respeitando sua autonomia política e administrativa. O GT contava com membros da Universidade Estadual de Goiás, entre professores e gestores, integrantes da Sectec e participação dos movimentos civis organizados (Movimentos Negros). Nessa lógica de argumentação e, nos fundamentos atuais que existem a cerca de certos procedimentos burocráticos, éticos e operacionais<sup>39</sup>, os procedimentos propostos pela SECTEC aparentam seguir uma lógica legítima. De fato, a ideia de descentralizar as decisões e partir dos resultados decididos por uma coletividade, onde se reúnem movimentos civis e gestores, proporciona (em tese) resultados mais amplos e condizentes com a pluralidade.

As propostas foram discutidas em dois eventos. O primeiro foi realizado em fevereiro de 2004 no auditório da Universidade Católica de Goiás, participando professores, diretores da UEG, UFG e UCG, além de gestores de outros departamentos da UEG, como pró-reitorias e o núcleo de seleção. O objetivo foi definir diretrizes para a construção do projeto final que definiria as reservas de vagas através do sistema de cotas. Nesse período, já não se discutia apenas cotas raciais e, incorporado às discussões, as cotas sociais também ganhavam espaço.

O evento seguinte foi realizado no dia 25 de março de 2004 na cidade de Anápolis. E como parte conclusiva dos resultados dos estudos sugeridos pelo governo ao GT, foi elaborada uma justificativa e diretrizes operacionais para enfim, propor um projeto de lei definitivo para que fosse votado a proposta de reserva de vagas através de sistema de cotas nas universidades estaduais. Ao que parece e, como consta nas justificativas e nas diretrizes do GT<sup>40</sup>. O modelo do sistema de cotas implantado na instituição através da lei nº 14.832, de 12 de julho de 2004 é muito semelhante ao proposto pelo GT, o que significa a deferência da proposta pelo estado.

Apesar do texto da justificativa iniciar com uma reflexão histórica, questionando a noção de democracia racial de Gilberto Freyre, o mesmo no desenvolver das palavras fundamenta-se principalmente através de dados contemporâneos, referenciados por dados do IBGE, por pesquisas realizadas pela USP e UFBA, de informações apresentadas em

---

<sup>39</sup> Em especial, refere-se aos princípios fundamentais da Administração pública.

<sup>40</sup> Documentos encontrados nos registros de arquivos da UEG.

notícias pela folha de São Paulo e outras fontes. O primeiro parágrafo do texto possui a seguinte afirmação:

Ao longo da história, a existência do racismo no Brasil é uma realidade que não pode mais ser negada. A democracia racial defendida e pregada por Gilberto Freire não tem mais razão de ser. Esta verdade está constatada em vários estudos sobre o assunto, um deles, Andrews (1988) em um estudo original afirma que a democracia racial no Brasil foi desmistificada por estudos recentes feitos pela Unesco (Organização da Nações Unidas para Ciência e Cultura), e neste sentido o que antes ficava escamoteado pelos dados tem sido cotidianamente desmascarado. Esses estudos demonstram um acesso desigual dos grupos sociais aos principais setores de proteção da vida humana: saúde, segurança, moradia, emprego, habitação, educação etc. (Justificativa do Grupo de Trabalho, 2004).

Esse aspecto de se embasar as ações afirmativas e as políticas de cotas através da segregação gerada pelo racismo é comum nos textos científicos e, são coerentes com as realidades sociais nos quais se encontram a sociedade negra no mundo contemporâneo, resultado dos séculos de segregação, de políticas raciais e da discriminação. Ao prosseguir no texto, as argumentações pautam-se em referências de trabalhos científicos propostos em obras como o livro *A Cor do Medo* organizado por Dijaci David de Oliveira, Elen Cristina Geraldês, Ricardo Barbosa de Lima e Sales Augusto dos Santos, em projetos e resultados de pesquisas (NEV-USP), dados do IBGE e as reivindicações do movimento negro. Conforme descrito na citação abaixo:

O livro “A Cor do Medo”, publicado no ano de 1998, pela editora da Universidade Federal de Goiás em parceria com a Universidade de Brasília e o Movimento Nacional dos Direitos Humanos apresentou uma grande quantidade de dados, dentre os quais transcrevemos alguns a seguir. Sobre homicídios tomando como referência à classificação racial de Carlos A. Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (1993), de 11.852 casos teríamos tido 1.633 casos de não brancos (mestiços), parra 633 brancos. Junte-se a isso o fato de que estudiosos como Fernando Henrique Cardoso e Florestan Fernandes concordam sobre a dificuldade de definir sobre quem é negro no Brasil hoje, devido a grande miscigenação ocorrida na história da formação do povo brasileiro, o que leva a concluir que muitos negros não assumem a sua negritude como afirma Santos(1998). Essa dificuldade de identificação da raça negra leva segundo o Movimento Negro Unificado –MNU, a crença no mito da falsa democracia racial, o que leva a propor uma classificação única.

Sobre a utilização da justiça os dados retirados dos estudos feitos no Núcleo de Estudos sobre Violência-NEV, da USP mostram:

Os dados da pesquisa do NEV indicam que a omissão governamental em não elaborar políticas públicas para a cidadania e justiça influenciam diretamente nas condenações judiciais dos afro-brasileiros, primeiro pela ausência de possibilidade de defesa e segundo pela tendência judicial de condenação dos negros. Os principais dados são: quanto à defensoria, apenas 25,2% dos negros a utilizam enquanto os réus brancos que o fazem são 42,3%. Os réus negros que deixam de gozar esse direito constitucional são 74,8% e os brancos são 57,7%; em São Paulo há uma maior proporção de réus negros condenados (68,8%) em relação aos réus brancos, (59,4%), o que reflete uma realidade nacional; quanto a absolvição, os réus brancos somam 37,5%, enquanto os réus negros são 31,2%. (Alberto, in Santos 1998).

Estes dados nos permitem lançar diversas hipóteses, sendo que uma delas pode ser o fato de que uma das razões para os negros utilizarem menos os direitos constitucionalmente garantidos seja o fato de eles constituírem na maioria daqueles que não possuem acesso à educação.

Em reportagem recente, a Folha de São Paulo (2003) foi constatado que na capital paulista, especificamente na região centro-oeste da cidade, 53,5% dos negros ganham até dois salários mínimos, 13,1% ganham de dois a três salários mínimos, 13,2% ganham de três a cinco salários mínimos, e apenas 16,9% ganham mais de cinco salários mínimos. Segundo a reportagem no quesito habitação, quando se vai a direção da periferia os negros ultrapassam a cifra de 30% da população e às vezes chega a mais de 50%. Já nos distritos mais ricos, não chegam sequer a 10%. Este é um outro dado que grosso modo poderia ser modificado propiciando um a maior acesso a educação, sobretudo a educação profissionalizante e de nível superior. (Idem)

Apesar de longa, a citação demonstra a preocupação central da justificativa que é atribuir uma relação de causa e efeito a determinadas situações sociais, nos quais as pessoas negras cotidianamente enfrentam, como a ausência de investimentos e direitos fundamentais que deveriam ser garantidos pelo estado. Observam-se fundamentos sociológico, histórico, jurídico e geográfico no texto, observando problemas de distribuição de renda, acesso aos espaços historicamente segregados, como as instituições de educação e a formação dos territórios negros, encontrado especificamente nas periferias e nos lugares mais pobres das cidades.

Ao continuar o texto, compreende-se a ênfase atribuída às questões do acesso a educação, começando por uma análise brasileira a partir das grandes regiões e finalizando no estado de Goiás. O GT demonstra compreensão quanto à situação escolar e educacional da pessoa negra no estado. Baseados em dados o IBGE, as justificativas ganham dimensão

demográfica mais específicas em se tratar de situações sobre a educação no Brasil e no estado de Goiás. Segundo o texto:

De acordo com o Dossiê Assimetrias Raciais no Brasil (2003), embora, entre 1992 e 2001, os indicadores de educação tenham apresentado alteração positiva para o conjunto da população brasileira, as desigualdades entre brancos e afro-descendentes permanecem significativas.

O Dossiê mostra que: Em 2001, as taxas de analfabetismo para pessoas de 15 anos ou mais de idade- utilizada para comparação internacional-ainda são duas vezes mais elevadas para os afro-descendentes 18%, do que para os brancos, 8%. A Região Nordeste apresenta as taxas mais expressivas, 26% dos afro-descendentes e 19% dos brancos são analfabetos. As regiões Sul e Sudeste, com as mais baixas taxas de analfabetismo do país, respectivamente 7,1% e 7,5%, apresentam para a população afro-descendentes taxas de analfabetismo de 14,2% e 11,5%. Nas Regiões Sul e Sudeste, as diferenças nas taxas de analfabetismo de brancos e afro-descendentes são, respectivamente, 8,4 e 6,1 percentuais.

Ainda discorrendo sobre a educação entre brancos e afro-descendentes o Dossiê diz que, “A medida de anos de estudos, embora tenha apresentado sinais de crescimento entre 1992 e 2001, manteve para os afro- descendentes registros inferiores para a população afro-descendentes, mesmo que esses tenham acrescentado 1 ano de estudos à média. Como já identificado historicamente, permanece, em todas as regiões, a diferença de 2 anos na média de anos de estudos entre brancos e afro-descendentes.”

Em Goiás a situação não é muito diferente, segundo o IBGE-2000, pois possuindo uma população total de 5.004.197 habitantes, a população de negros e pardos é de aproximadamente 48,01%. A população total do Estado em idade escolar, ou seja, acima de cinco anos de idade, é de 4.521.450 e dos não alfabetizados é de 585.121 pessoas, ou seja, acima de cinco anos de idade, é de 4.521.450 e dos não alfabetizados é de 585.121 pessoas, ou seja, temos aproximadamente 12,94% de pessoas não alfabetizadas no Estado. De acordo com a população total não alfabetizada, a população negra e parda perfaz um total de 337.697 pessoas, ou seja, em torno de 57,71%.

Ficando a população branca com 40,91% do total de não alfabetizados. Do total da população em idade escolar, os negros e pardos não alfabetizados são de 7,45%, já esse percentual na população branca fica em torno de 5,29%. (Idem)

A justificativa serviu para nortear as propostas apresentadas nas diretrizes da implantação do sistema de cotas da UEG. O documento final define a direção no qual, a proposta de política de cotas deveria seguir. O primeiro artigo propõe a quem deveria

beneficiar a lei e os critérios nos quais identificariam as condições sociais, étnico-raciais e físicas dos candidatos. Conforme segue abaixo:

1º - Estabelecer cotas sociais e étnicas para ingresso nos cursos de graduação aos seguintes estudantes socialmente desfavorecidos: oriundos da rede pública de ensino; afro-descendentes e indígenas; pessoas com deficiências, nos termos da legislação em vigor.

Por estudante socialmente desfavorecido entende-se como sendo aquele assim definido pelas Instituições que compõem o sistema estadual de educação, que deverão levar em consideração o nível sócio-econômico do candidato e disciplinar como de fará a prova dessa condição, valendo-se, para tanto, dos indicadores sócio-econômicos utilizados por órgãos públicos oficiais.

Por aluno oriundo da rede pública de ensino entende-se como sendo aquele que tenha cursado 80% (oitenta por cento) da educação básica em escolas públicas de todo o território nacional ou em escolas públicas federais, estaduais ou municipais situadas no Estado de Goiás.

Por aluno afro-descendente entende-se como sendo aquele que se enquadra como pretos ou pardos ou denominação equivalente conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE. (Diretrizes do GT, 2004).

Nos art. 8º e 9º, ficam definidos que o sistema de cotas valerá a todas as instituições de ensino superior sob a tutela do estado e, o percentual destinado a cada grupo beneficiado pela política de reserva de vagas. Conforme apresentado nos artigos:

8º As instituições que compõem o sistema estadual de educação superior implementarão programas sociais de apoio e acompanhamento acadêmico para os estudantes que ingressarem em seus cursos através do sistema de cotas estabelecidos por Lei.

9º- Estabelecer vagas reservadas aos estudantes socialmente desfavorecidos no percentual mínimo de 45% (quarenta e cinco), distribuídos da seguinte forma:

20% (vinte por cento) para estudantes oriundos da rede pública de ensino; 20% (vinte por cento) para afro-descendentes e indígenas; e 05% (cinco por cento) para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor. (Diretrizes do GT, 2004).

Novamente definido os parâmetros e diretrizes operacionais e, conforme os procedimentos burocráticos legais que devem ser seguidos. Toda a proposta de lei deve ser

encaminhada em forma de projeto lei pela Assembleia Legislativa, aprovada em sessão, para então ser sancionada ou vetada pelo governador do estado.

O novo projeto concatena com as diretrizes propostas pelo GT, denominado de projeto de Lei N° 49G, a mudança mais significativa a em relação ao projeto original (projeto lei n° 27/2003), diz respeito à abrangência e alcance da lei, no qual este mais recente propõe cotas para estudantes oriundos de escolas públicas, negros, indígenas e deficientes físicos. No entanto o grupo indígena dividiria a porcentagem de vagas com os deficientes físicos (5%) ao invés com os candidatos negros (20%) (afro-descendentes, conforme o primeiro documento). No artigo segundo consta essas disposições:

Art. 2º Do total de vagas ofertadas nos seus vestibulares as instituições estaduais de educação superior reservarão, para os candidatos beneficiários, 45 (quarenta e cinco por cento), na seguinte proporção:

20% (vinte por cento) para os estudantes concluintes da educação básica ministrada por escolas públicas;

20% (vinte por cento) para estudantes negros;

5% (cinco por cento) para estudantes indígenas e para estudantes portadores de deficiência física.

Parágrafo único. O candidato, no ato de sua inscrição no vestibular, deverá fazer a sua opção por qual vaga reservada irá concorrer, de conformidade com o que dispuser o edital de lançamento do evento. (Lei n° 49G, 2004).

Ainda nos artigos quinto e sexto, a universidade deveria garantir como dever, políticas de permanência, programas sociais e apoio aos estudantes ingressados pelo sistema de cotas. De fato, o plano político pedagógico instituído pela resolução do CsU n°009/2010 prevê a implantação de programas de apoio e permanência aos estudantes. Em geral, embasados pelo artigo sexto da lei n° 14.832. No entanto, a universidade ainda não propõe de incentivos satisfatórios para manter o aluno cotista, respaldando apenas em bolsas de iniciação científica destinada aos discentes ingressos pelo sistema. No Projeto de Avaliação Institucional da UEG publicado no ano de 2012, nem sequer aparecem as palavras, *cotas* ou *ações afirmativas*.

Resgatando a questão que envolve o projeto de lei n°49G, o mesmo é aprovado na assembleia legislativa no dia 15 de julho de 2004 e, novamente como procedimento burocrático, é encaminhado em forma do autografo de lei n° 112 ao então governador Marconi Ferreira Perillo Junior, no qual (nesse momento) aprova e o sanciona no texto de

Lei nº 14.832 de 12/07/2004, que institui sistemas de cotas no processo seletivo de vestibular da Universidade Estadual de Goiás.

Oficialmente instituído, o sistema de cotas na UEG é utilizado pela primeira vez no vestibular de 2005, realizado no fim de 2004 para ingresso no ano seguinte. E conforme consta no texto da lei no artigo primeiro:

As instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior destinarão, para o ingresso nos seus cursos de graduação oferecidos de forma regular, cotas específicas para os seguintes estudantes concluintes do ensino médio e classificados em processo seletivo:

I - oriundos da rede pública de educação básica;

II - negros;

III - indígenas;

IV - portadores de deficiências, nos termos do regulamento.

Parágrafo único. São considerados, para os efeitos desta Lei:

I - negros, aqueles classificados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE ou portadores do registro público<sup>41</sup> indicando a sua categoria racial;

II - indígenas, os portadores da carteira de identidade expedida pela FUNAI ou da carta da comunidade indígena na qual pertença. (Lei nº 14.832 de 12/07/2004)

A metodologia utilizada como critério para definir os grupos étnico-raciais são as mesmas adotadas pelo IBGE, comumente, as instituições de ensino superior no Brasil adotam o sistema do IBGE como pressuposto metodológico de identificação étnica da população negra. No segundo artigo é definido o percentual destinado para cada grupo beneficiado, conforme consta na lei:

Art. 2º Do total das vagas ofertadas nos seus vestibulares, para os cursos definidos no art. 1º desta Lei, as instituições estaduais de educação superior reservarão, para os candidatos beneficiários, 45% (quarenta e cinco por cento), na seguinte proporção:

I - 20% (vinte por cento) para os estudantes concluintes da educação básica ministrada por escolas públicas;

II - 20% (vinte por cento) para estudantes negros;

---

<sup>41</sup> Como forma de comprovar pertencimento a grupo étnico-racial é sugerido aos estudantes um registro público em cartório tornando o estado ciente do pertencimento étnico-racial do candidato.

III - 5% (cinco por cento) para estudantes indígenas e para estudantes portadores de deficiências.

Parágrafo único. O candidato, no ato de sua inscrição no vestibular, deverá fazer a sua opção por qual vaga irá concorrer, de conformidade com o que dispuser o edital de lançamento do evento, observadas as definições constantes do parágrafo único do art. 1º desta Lei.(Lei nº 14.832 de 12/07/2004)

Nos artigos que seguem (art. 3º ao art. 9º) observam-se outras propostas que norteariam a operacionalidade da nova lei, como as exigências que deverão ser adotados nos editais de vestibulares ao implantar as políticas de cotas (art.3º), critérios adotados no sistema de classificação dos aprovados (art.4º), da obrigatoriedade do estado em custear recursos para permanência dos alunos cotistas (art.6º) e quais instituições deverão por força da lei, implantar em seus processos seletivos o sistema de reserva de vagas. No artigo 9º da lei consta o prazo no qual o sistema de cotas deverá ser empregado e o percentual definido nos três primeiros anos. Conforme consta no texto da lei:

Art. 9º O sistema de cotas previsto nesta Lei será empregado durante 15 (quinze) anos, contados a partir do primeiro dia de sua vigência, obedecido o seguinte escalonamento:

I - no primeiro ano de aplicação do sistema, as cotas deverão ser implementadas nos seguintes percentuais:

- a) 10% (dez por cento) para os estudantes concluintes da educação básica ministrada por escolas públicas;
- b) 10% (dez por cento) para estudantes negros;
- c) 2% (dois por cento) para estudantes indígenas e para estudantes portadores de deficiências;

II - no segundo ano de aplicação do sistema, as cotas deverão ser implementadas nos seguintes percentuais:

- a) 15% (quinze por cento) para os estudantes concluintes da educação básica ministrada por escolas públicas;
- b) 15% (quinze por cento) para estudantes negros;
- c) 3% (três por cento) para estudantes indígenas e para estudantes portadores de deficiências;

III - a partir do terceiro ano de aplicação do sistema, as cotas deverão ser implementadas em sua integralidade, conforme os percentuais definidos no art. 2º desta Lei. (Idem)

No dia 26 de maio de 2004, a universidade estadual de Goiás, unidade de Anápolis (UNUCSEH) promove uma palestra como o seguinte título, *Debate Sobre as Cotas*

*Étnicas nas Universidades Públicas*, com os professores Ronaldo Angeli (UEG), Nildo Silva Viana (UEG), Joazen Bernardino Costa e Nelson Inocêncio, todos com formação em ciências humanas.

Oferecido especialmente aos cursos matutinos, em especial aos cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia. A palestra se concretiza como a primeira a ser realizada após a implantação dos sistemas de cotas na instituição (e se é permitido à palavra, foi o primeiro contato acadêmico que tive com a temática).

Um dos palestrantes da mesa observou a preocupação na queda da qualidade dos alunos que o sistema de cotas poderia propiciar. Fato que demonstra a percepção meritocrática do acesso ao ensino superior público, onde o mérito existe, mas apenas para aqueles que conseguem concorrer em plena igualdade, conforme afirmou o ministro do supremo tribunal federal Antonio Cezar Peluso, no dia 26 de abril de 2012, em sessão que julgava a constitucionalidade do sistema de cotas na UnB.

Os espaços da universidade aparecem como receptáculos de disputas políticas. Possibilitar mudanças nas políticas da espacialidade significa constranger a própria constituição de mundo que propõem um espírito pautado nas dualidades, no certo e errado, na eterna luta do bem e do mal como refere Bauman (2009). Esse modo de se olhar as *coisas* através do prisma liberal do ocidente, naturaliza os fenômenos sociais em discursos no qual as verdades só podem se revelar em si mesmas, nos seus próprios discursos.

A grande questão se encontra no fato de que o cientista, o filósofo, o artista enfim o geógrafo encontra-se localizado nesses mesmos discursos, sejam eles institucionais, culturais, nacionalista, jurídicos entre vários outros, tornando-o tão reprodutor quanto qualquer outro indivíduo ou coletividade. Compreender as ações afirmativas pode ser extremamente constrangedor, pois atacam os discursos (hegemônicos e nos quais as vezes defendemos) escondidos no devir da produção histórica.

A universidade é espaço segregado desde seu nascimento no Brasil é vinculada a interesses de grupos ou classes específicas<sup>42</sup>, Lessa (ex-reitor da UFRJ) observa que “a nossa universidade (*UFRJ*) surgiu por causa de um acidente histórico. Era necessário dar um título de doutor ‘*honoris causa*’ ao príncipe Alberto. Não havia universidade para fazê-

---

<sup>42</sup> Lessa (ex-reitor da UFRJ) observa que “a nossa universidade (*UFRJ*) surgiu por causa de um acidente histórico. Era necessário dar um título de doutor ‘*honoris causa*’ ao príncipe Alberto. Não havia universidade para fazê-lo” (2004, p.41).

lo” (2004, p.41). Mas devem também, representar movimentos de resistências e disputas. Por exemplo, a criação dos cursos noturnos nas universidades públicas representam a conquista da classe trabalhadora em poder ter acesso ao ensino superior no horário no qual sua força de trabalho não estão sendo utilizadas. Quando se fala de cotas para a população negra a mesma representa essa coletividade em espaços que por muitas vezes, são homogêneos e monótonos. Ao observar as conjunturas que levaram a implantação do sistema de cotas na UEG, as narrativas que nascem através das interpretações dos documentos, das notícias e dos acontecimentos, percebe-se a instituição como território de disputas políticas. Ter acesso a cada espaço na universidade é de fato, conquista nos quais os grupos (todos os grupos) necessitam manter.

## **CAPÍTULO 3 - O Processo de Implantação das Ações Afirmativas na UFG: o Programa UFGInclui**

### **3.1 – Dos movimentos negros no Brasil aos movimentos negros de base acadêmica**

A década de 1930 foi de significativa importância a respeito das discussões sobre cultura e racismo no Brasil. Se Mário de Andrade provoca inquietude nos movimentos literários, com a publicação de *Macunaíma*<sup>43</sup> e contribui para impulsionar um novo paradigma literário brasileiro (modernismo), revisitando temas como identidade nacional e de certo modo o racismo, é a partir dessa década que os movimentos negros organizados nascem e se constituem.

Três décadas após a abolição da escravidão (1888), a situação da população negra brasileira era quase total marginalização, agravado pelas doutrinas do racismo científico, pelas preferências de empregos para os imigrantes europeus, pelo mito do branqueamento e conseqüentemente, pelas conjunturas impulsionadas pelo capitalismo tardio brasileiro como os projetos nacionalistas. Em 1929, a situação da comunidade negra brasileira se agrava por causa da crise econômica, gerando recessão ao país, afetando a situação econômica da população.

Nessa conjuntura política, econômica e cultural nasce na cidade de São Paulo a Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931, que “chegou a aglutinar milhares de negros – espalhados por mais de 60 delegações (filiais) – em torno de um programa que anatematizava o preconceito de cor” (DOMINGUES, 102, p.08). Com propostas de cunho de consciência política e pouco assistencialista, promovia auxílio jurídico, atendimento médico, formação política, além de manter grupo de teatro, time de futebol e cursos de formação artística e profissões de ofício para população de cor. Observa-se que, educação formal e a preparação profissional, sempre foram objetivos das comunidades negras organizadas em diferentes épocas. Nesse sentido, a “Frente Negra Brasileira de São Paulo, nos anos 1930, constitui extensas turmas de alfabetização” (SILVA, 2003, p.227).

---

<sup>43</sup> Ver apêndice 2.

Em 1936 a FNB se transforma em partido político, no entanto, extingue-se em 1937 devido à instauração da ditadura do Estado Novo (1937-1945), caracterizada pela forte repressão política, oprimindo violentamente qualquer manifestação ou ato de resistência ao regime.

Nesse período, qualquer manifestação considerada subversiva era censurada e, a propositura de um espírito nacionalista aos moldes da ditadura impulsionaram um estado extremamente totalitário e controlador, ao ponto do departamento de imprensa e propaganda (DIP) (sob a direção de Lourival Fontes, jornalista deslumbrado pela máquina de propaganda nazista), através de decreto-lei, sancionado por Getúlio Vargas, tornar obrigatório a transmissão do programa radiofônico a *Hora do Brasil*<sup>44</sup>, por qualquer estabelecimento que possuísse um aparelho de rádio. Não por acaso a população ironizou a denominação do programa, o chamando de a *Hora do Silêncio* (VIEIRA, 2000). O próprio presidente utilizava-o como meio de enaltecer as obras do governo e promover o discurso nacionalista vigente da época.

Após a queda do Estado Novo e conseqüentemente da era Vargas, período paralelo ao fim da segunda guerra, surge em 1943, na cidade de Porto Alegre a União dos Homens de Cor (UHC) fundada por João Cabral Alves. Cinco anos após sua fundação, o movimento já somava em onze estados do país entre as regiões sudeste, sul e nordeste. Integravam na organização do movimento, os estados de Minas Gerais, São Paulo e Espírito Santo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, Bahia, Ceará, Maranhão, e Piauí. Como forma de difusão, o movimento utilizava o *Nosso Jornal*, informativo impresso que vinculado à coordenação geral de cada estado e, que poderia ser impresso e circulado em cada município. Comumente chamada por União dos Homens de Cor dos Estados Unidos do Brasil (UAGACÊ), apresentava como um de seus principais objetivos, delegado no estatuto da organização a promoção de acesso de jovens negros ao ensino superior. Conforme expressa Silva (2003):

A União dos Homens de Cor dos Estados Unidos do Brasil – ou UAGACÊ, como costumava ser chamada – tinha como um dos principais objetivos, expresso em artigo 1º do estatuto, no capítulo das finalidades: “elevar o nível de econômico e intelectual das pessoas de

---

<sup>44</sup> Programa que em 1971, por decisão do então presidente do Brasil Emilio G. Médici passa a ser intitulada como Voz do Brasil.

cor em todo território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades”. (p. 225)

Ainda segundo a autora, o movimento funcionava em redes, e possuía uma complexa estrutura de funcionamentos. Dividia a gestão em cargos variando entre secretários, secretário geral, tesoureiro, chefe de departamento de saúde, assessoria jurídica, além de diretorias estaduais e municipais. Os fundadores compunham a diretoria nacional e para esses, era designado um consultor jurídico. A estrutura funcional e por assim dizer burocrática, da União dos Homens de Cor, apresentava-se de forma não centralizada, delegando funções e distribuindo poderes.

Um ano após a fundação da UHC, Abdias Nascimento funda em 1944 o Teatro Experimental do Negro (TEN) no Rio de Janeiro. Segundo o próprio autor, o movimento “se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra”. (NASCIMENTO, 2004, p.2010). O Teatro Experimental do Negro não atuava apenas no cenário artístico, criou escola de Atores e aulas de alfabetização (SILVA, 2003, p.227). Conforme Nascimento:

O TEN visava a estabelecer o teatro, espelho e resumo da peripécia existencial humana, como um fórum de idéias, debates, propostas, e ação visando à transformação das estruturas de dominação, opressão e exploração raciais implícitas na sociedade brasileira dominante, nos campos de sua cultura, economia, educação, política, meios de comunicação, justiça, administração pública, empresas particulares, vida social, e assim por diante. Um teatro que ajudasse a construir um Brasil melhor, efetivamente justo e democrático, onde todas as raças e culturas fossem respeitadas em suas diferenças, mas iguais em direitos e oportunidades. Dentro desse objetivo, o TEN propunha-se a combater o racismo, que em nenhum outro aspecto da vida brasileira revela tão ostensivamente sua impostura como no teatro, na televisão e no sistema educativo, verdadeiros bastiões da discriminação racial à moda brasileira. No exterior, a elite brasileira propagandeia uma imagem tão distorcida da nossa realidade étnica que podemos classificá-la como uma radical deformação. (2004, p.221).

O teatro Experimental do Negro, enquanto projeto de combate ao racismo, não encerra apenas na arte da cenografia a sua proposta. Torna-se claro foco do TEN ao utilizar o teatro como proposta de desmistificação e combate ao racismo através da conscientização e da alfabetização do elenco, recrutava empregadas domésticas, operários,

favelados, funcionários públicos de cargos ‘considerados menos importantes’ nas escalas sociais. Apesar de não atingir a importância de outros movimentos sociais, como a própria União dos Homens de Cor e posteriormente do Movimento Negro Unificado (MNU), o Teatro Experimental do Negro resguarda a inquietude e o incômodo da situação racial em vários parâmetros das representações do negro na vida cotidiana e os reflexos gerados nos meios de comunicação.

O ano de 1964 representa outro marco importante na história dos movimentos civis organizados no Brasil, o golpe militar que implantou a ditadura desarticulou os movimentos sociais e conseqüentemente os movimentos negros organizados. Os dispositivos de vigilância, o poder coercitivo da lei que inseria em nível de ilegalidade as manifestações, as ações violentas das polícias, ou seja, todos os órgãos de vigilância e opressão impossibilitaram a organização e expansão dos movimentos negros. Os militantes da União dos Homens de Cor, por exemplo, eram frequentemente vigiados. Conforme Domingues (2008) ao observar a tolerância do estado aos movimentos sociais, em especial ao movimento negro observa:

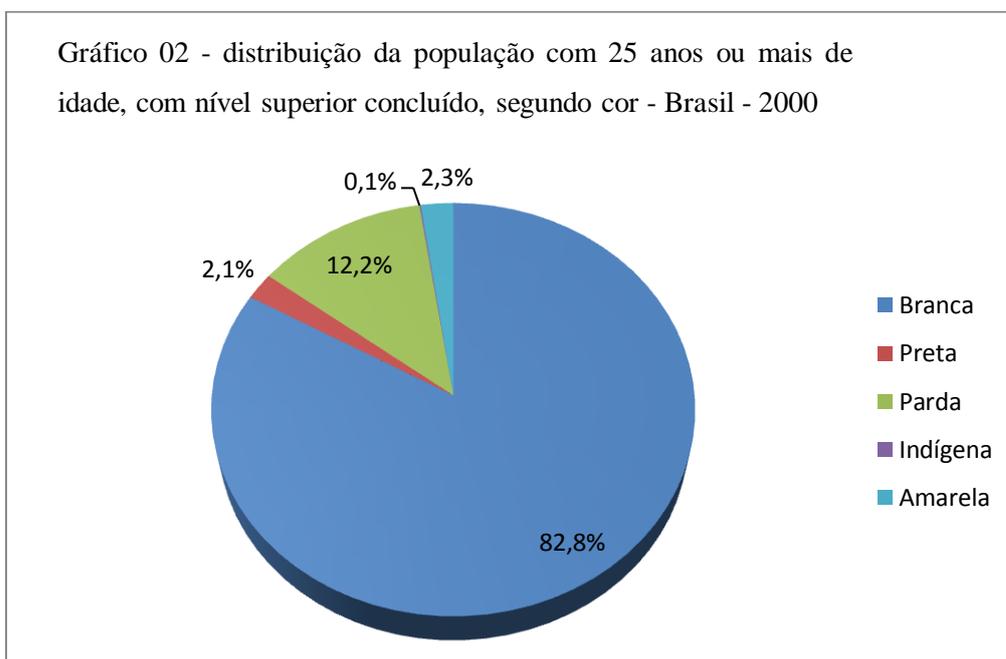
A discussão pública da questão racial foi praticamente banida, de modo que o movimento só reuniu forças para se organizar no final da década de 1970, quando outros movimentos populares (como o sindical, estudantil, das mulheres e dos gays) entraram em cena no país. (p.107)

É no fim da década de 1970 e início de 1980 que os movimentos negros organizados se rearticulam, em 1978 é fundado no dia 4 de novembro, o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MUCDR). “Nele, ao mesmo tempo em que os militantes declaram à nação que estão em luta contra o racismo, eles instauram o dia da Consciência Negra” (GONÇALVES, 2000, p.150). É nesse período que a educação passa a ser ponto importante nas discussões dos movimentos negros.

Em 1982 na cidade de Belo Horizonte, ocorre a Conferência Brasileira de Educação. Conforme Gonçalves (2000), é nesse evento que se tem o primeiro registro no qual os problemas referentes ao racismo e educação tiveram espaço de debate, principalmente através de mesa redonda no qual a discussão girava em torno da discriminação nos sistemas de ensino. Nesse período as reivindicações dos movimentos negros possuíam características mais universalistas, as exigências em torno da educação se voltavam para o acesso a todos. A percepção de inclusão se fazia através da produção da

igualdade, da comunhão comum dos espaços que se realizaria através da livre competitividade, desde que as distancias entre negros e brancos diminuísse, possível através de maiores investimentos em educação como um todo.

Clarifica-se com mais ênfase a ineficácia da percepção universalista a partir da segunda metade da década de 1990. Tratando-se da condição da pessoa negra (pretos e pardos) na década de 1990 em relação à formação da população negra em curso superior, os números do censo demográfico do IBGE (2000) revelam os seguintes dados através do gráfico 02 e da tabela 07.



Fonte: IBGE – Censo demográfico 2000.

**Tabela 07** - Pessoas de 25 anos ou mais de idade, por nível educacional concluído, segundo cor ou raça – Brasil (2000).

Cor ou raça	Nível educacional concluído	
	Graduação	Mestrado ou Doutorado
Branca	4 531 679	261 057
Preta	118 316	5 532
Parda	680 456	27 864
Amarela	126 866	5 823
Indígena	7 051	701
Sem declaração	21 341	1 067
<b>TOTAL</b>	<b>5 485 710</b>	<b>302 043</b>

Fonte: IBGE - Censo demográfico 2000.

O gráfico 02 e a tabela 07 revelam que na década de 1990, a grande maioria da população que concluiu ensino superior era predominantemente branca, vale ressaltar que 44,7% da população brasileira correspondiam às pessoas negras e a população branca representava 50,7%. O contingente demográfico brasileiro atinge, conforme censo de 2000, o número de 170 milhões de habitantes.

De acordo com as informações contidas no gráfico e na tabela, que restringe como variável o *contingente as pessoas de 25 anos ou mais e com nível superior concluído*, correspondiam nesse universo o total de 5.485.710 milhões de pessoas. Desses, mais de quatro milhões e meio de pessoas (4.531.679, conforme IBGE 2000) com 25 anos ou mais e com curso superior concluído eram pessoas de cor branca. A população de cor preta correspondia a 118.316 mil pessoas e as de cor parda 680.456 mil. Somando as duas razões tem-se o número de 798.777 mil pessoas de negras (pretos e pardos), ressalta-se que a população negra com 25 anos ou mais de idade, correspondia na década de 1990 a aproximadamente 36 milhões de pessoas (entre 30 milhões de pardos e 6 milhões de pretos). Em proporção, a população negra com 25 anos ou mais de idade e com curso superior equivalia apenas a 2,3% de seu próprio contingente.

Diante dos quadros de segregação, das barreiras que a população negra enfrentava para ter acesso a determinados serviços fundamentais como educação, segurança, empregos e salários mais dignos, as reivindicações dos movimentos negros a partir da década de 1990 se modificam. Em 1996 já se discutiam na USP a aplicação de ações afirmativas em forma de políticas de cotas para a população negra. E no mesmo ano, se tratando de ações afirmativas (mas sem o foco nas questões étnico-raciais), em um seminário organizado em Brasília, denominado *A Mulher no Mundo do trabalho em Busca da Igualdade*, realizado em junho, deputados como Delfin Neto e Rita Camata, juntamente com professores e pesquisadores como Paola Chapellin (UFRJ) discutiam-se ações afirmativas para mulheres em relação a cargos de empregos e plano de salários.

Conforme Ratts (2011), a década de 1970 condiz ao período onde, os movimentos sociais negros de base acadêmica aparecem paralelos ao surgimento do que autor denominará de movimento negro contemporâneo. O autor ressalta que o movimento negro de base acadêmica:

Se caracteriza pela ação organizada de docentes e discentes, por vezes de técnicos administrativos, que se afirmam negros/as no espaço acadêmico e, na contemporaneidade, constituem grupos de atuação como Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e os Coletivos de Estudantes Negros, dentre outros. (p.31).

Dentre esses, o autor destaca a atuação do Grupo de Trabalho André Rebouças (GTAR), criado na Universidade Federal Fluminense (UFF), do Grupo de Trabalho de Profissionais e Liberais Universitários (GTPLUN) de São Paulo e da PUC-SP tem a atuação do Grupo Negro. Sobre a característica principal do GTAR, Ratts (2007) descreve que o grupo “constitui-se como uma iniciativa de acadêmicos (as) negros (as) dos cursos de história, geografia, ciências sociais, química e física de buscar espaço de organização na universidade e de ampliação da abordagem da questão étnico-racial”. (p.37).

As atividades desses grupos se caracterizaram pela movimentação no meio científico através de eventos importantes como a *Quinzena do Negro* realizado em outubro de 1977 na USP, das publicações atuando nas mais diversas temáticas como corporeidade negra, quilombos, religiosidades, nacionalismos, arte, cultura e desmistificações do racismo brasileiro e, através da atuação política cotidiana nas mais variadas concepções de espaços, seja nas universidades ou nos espaços dos movimentos negros organizados. Mesclando entre professores, pesquisados, alunos e pós-graduandos, Têm-se nomes como Beatriz Nascimento, Lélia Gonzáles, Eduardo Oliveira e Oliveira, Rafael Rufino, Hamilton Cardoso.

A partir da década de 1980 e 1990, Ratts (2011) alerta sobre a criação de alguns grupos de estudos afro-brasileiros, mesclando entre intelectuais negros em sua maioria e brancos, distribuídos entre mestres e doutores. Tais grupos correspondem, “NEAB-UFAL, NEAB--UFMA, CEAB-UCG (PUC-GO). Outros são criados na década seguinte: NEAB/UFSCar, PENESB-UFF, NUPE-UNESP e NEN-SC”. (p.36). Conforme o autor:

Os NEABs, presentes em todo o território nacional, em instituições de ensino superior, públicas e privadas, marcados pela presença de intelectuais negros/as ativistas e qualificados como núcleos de ensino, pesquisa e extensão, nem sempre se definem e são reconhecidos como grupos negros, posto que podem contar em maior ou menor grau com a presença de pesquisadores e professores/as de outros segmentos étnico-raciais. (Ibidem, p.37)

É nessa conjuntura histórica, de mobilização dos movimentos negros nas universidades, do pouco maior acesso a educação superior, vinculado às mobilizações dos NEABs<sup>45</sup>, proporcionando maiores esclarecimentos sobre a situação racial brasileira além da implantação de ações afirmativas, inicialmente nas universidades públicas estaduais, que surgem os coletivos de estudantes negros. Tais coletivos objetivam uma formação acadêmica de cunho político ciente as questões raciais que envolvem o racismo brasileiro. Conforme descreve Ratts (2011):

Os Coletivos de Estudantes são identificados prontamente como grupos negros e demonstram a preocupação com sua qualificação profissional e o ativismo, posto que muitos/as realizam seus trabalhos de conclusão de curso no campo das relações raciais, encaminhando-se para a pós-graduação, defrontando-se por vezes com a falta de orientação nas suas áreas de formação. (IDEM)

A partir da década de 2000, a presença de alguns intelectuais negros nas universidades proporcionaram outros parâmetros das discussões raciais, tornando os eventos acadêmicos mais visíveis e com maiores amplitudes. As discussões tomam caráter menos universalista, discutem-se ações afirmativas e reserva de vagas para comunidade negra nas universidades públicas.

Nesse processo, é imprescindível à importância da intelectualidade negra (e também não negra), sensível à situação de segregação da mesma ao ensino superior, proporcionado pelo racismo no Brasil. Nesse contexto, não apenas se fortalecem as representações de pesquisadores já nomeados, mas também a ação política dos estudantes através de organizações, resultando nos coletivos de estudantes negros e, por conseguinte e, já na primeira metade dos anos 2000, no próprio CANBENAS<sup>46</sup> na UFG e (anteriormente) no projeto Passagem do Meio, como resultado (e conquista) das militâncias dos movimentos negros inseridos nas universidades.

---

<sup>45</sup> Núcleo de estudos afro-brasileiros

<sup>46</sup> O nome CANBENAS (Coletivo de Estudantes Negras/os Beatriz Nascimento) é em alusão a militante negra Beatriz Nascimento. Historiadora negra ajudou a fundar o Grupo de Trabalho André Rebouças na Universidade Federal Fluminense no início da década de 1970.

### **3.2 – O Projeto *Passagem do Meio* e O Coletivo de Estudantes Negras/os Beatriz Nascimento: Reivindicações por Ações Afirmativas na UFG**

A proposta de ações afirmativas da UFG provém de uma série de acontecimentos nos quais, os de maiores relevância ocorrem no interior da própria instituição, desse processo é importante relevar dois pontos importantes anteriores a sua implantação. Dizem respeito aos movimentos sociais acadêmicos de base estudantil, em especial o projeto *Passagem do Meio* e o Coletivo de Estudantes Negras (os) Beatriz Nascimento (CANBENAS).

De acordo com Costa (2004), Lançado em 2001, o Projeto *Passagem do Meio* “faz parte de uma das 27 propostas aprovadas no Concurso Nacional Cor no Ensino Superior, do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCor) do LPPUerj, financiado pela Fundação Ford” (p.281). Ainda, conforme o autor:

O nome *Passagem do Meio* ou *Middle Passage*, bastante recorrente na literatura em língua inglesa, é uma alusão à travessia do Oceano Atlântico pelos negros da diáspora [...]. A alusão que fizemos ao *Middle Passage* propõe-se a ir além desse traço comum aos negros da diáspora, o sofrimento, procurando rejeitar as oposições essencializadas entre superiores e inferiores, centro e periferia, sujeitos e objetos. Assim, pensamos no negro como sujeito, que muitas vezes rompe com a sua condição inferiorizada, apesar das condições adversas. (Ibidem, p.282).

O público alvo do projeto dirigia-se a alunos negros de baixa renda, em geral, estudantes oriundos da escola pública. Costa (2004) enfatiza a importância da trajetória dos beneficiados do programa, Santos (2005) ressalta ao fato de, no ano de 2003, de 10 alunos entrevistados (07 mulheres e 03 homens) apenas um concluiu o ensino médio em escola privada e, no vínculo familiar, todos os pais fizeram apenas o primeiro grau e, apenas duas mães concluíram o ensino superior. De acordo com o autor, o projeto tinha como fundamento principal, “oferecer bolsas de estudo para alguns destes alunos e prepará-los para concorrerem em condições de igualdade pelas bolsas oferecidas na própria universidade. Iniciação científica, PET (Programa Especial de Treinamento) e monitoria” (p.270). Ainda conforme o autor:

O Passagem do Meio, portanto, é um projeto de ampliação das oportunidades de permanência de universitários negros de baixa renda em uma instituição de ensino superior pública, mas é também, potencialmente, um caminho de acesso à pós-graduação. O surgimento do projeto Passagem do Meio deu-se por iniciativa de três alunos negros da UFG (um rapaz e duas moças) que viram cartazes divulgados o concurso do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCOR), do laboratório de Políticas Públicas (LPP) da universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). (Idem).

Além do apoio financeiro através de bolsas, o projeto tinha como objetivo a desmistificação e estudos das relações raciais brasileiras. O engajamento político nos movimentos universitários, que envolviam questões étnico-raciais possibilitava produzir maiores esclarecimentos sobre o tema, visto que, de acordo com Santos (2005), alguns alunos do projeto entraram na universidade acreditando na ideia de democracia racial Brasileira. Na mesma questão e vinculado à formação escolar, Costa (2004) observa que, de 45 estudantes do projeto, apenas dois pais e quatro mães possuíam curso superior completo. Desses 21 estudantes viviam com renda familiar entre R\$501 e R\$1000, 16 estudantes com renda familiar entre R\$1001 e R\$1500 reais e apenas 02 estudantes possuíam renda familiar acima de R\$2000 reais.

Em Entrevista<sup>47</sup> Realizada como parte do processo dessa pesquisa, ex-integrante do primeiro grupo do projeto Passagem do Meio (e posteriormente membro criador do CANBENAS) revela o percurso inicial que resultou a descoberta e execução do projeto na UFG em 2001.

No campo do Passagem do Meio dois estudantes [...] foram ao COPENE em São Carlos, eles viram o cartaz falando sobre bolsa permanência, eles trouxeram o cartaz para cá, procuraram dois professores, Joaze Bernardino e Alex Ratts. A partir daí se juntou mais outro corpo de professores, pessoas interessadas, gente que tinha estudado história da África que é a Maria do Carmo Tedesco, mais outras pessoas e falaram, vamos fazer esse projeto. Esse projeto eram bolsas permanências que contava o seguinte, os alunos tinham que ser negros [...]. (entrevista 02).

Nesse período (2001 e 2002), os discentes do Passagem do Meio já vinham discutindo a proposta de ações afirmativas na UFG. Com a esperança de existir cotas para negros a partir do ano 2004 na instituição. Tal anseio foi nutrido pelas discussões que os

---

<sup>47</sup> Não serão utilizados os nomes dos entrevistados. Definindo-se os mesmos, por denominação numérica

integrantes do projeto mantinham com a reitoria. E uma das principais preocupações com a implantação de ações afirmativas na UFG (pelos estudantes do projeto), se revela pela preparação da própria instituição em manter os alunos cotistas negros. Como aparece na entrevista.

Muito bem, ficou acertada em dois anos, 2001 e 2002 (a execução do projeto Passagem do Meio). Nessa época a reitoria assinalava que iria ter cota, mas tinha acabado o Passagem do Meio. [...] Então algumas pessoas que eram bolsistas e não bolsistas, mas uma galera que tava envolvido com isso falou. Gente, esse povo vai entrar aqui, não vai ter bolsa permanência porque o Passagem do Meio acabou, o povo negro vai entrar aqui, nos temos que preparar textos bem na ideia de militância acadêmica e temos que preparar o campus para eles entenderem como que isso funciona, senão eles não resistir aqui um ano, vão tudo voltar. (entrevista 02)

Como proposta acadêmica de lançamento do projeto, no dia 15 de agosto de 2002, o professor José Jorge de Carvalho, do programa de pós-graduação em antropologia da Universidade de Brasília, profere a palestra cujo tema vinculava as ações afirmativas nas universidades públicas. O título da palestra é *As propostas de cotas para negros e o racismo acadêmico no Brasil*, no qual o autor observa as questões que envolvem as relações entre estado, docentes e as implantações de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras.

O projeto Passagem do Meio encerra-se no ano de 2004, até então, inexistiam propostas concretas (de fato) em se implantar ações afirmativas na UFG, no entanto, o projeto registra memória importante ao iniciar as discussões sobre a temática e impulsiona as primeiras movimentações acerca dessa questão nos espaços da universidade.

Com o objetivo não apenas de conceder bolsas, mas de produzir todo um aparato reflexivo em relação às questões raciais no ensino superior brasileiro, não é coincidência que os alunos do Passagem do Meio viriam a fundar o Coletivo de Estudantes Negras (os) Beatriz Nascimento (CANBENAS).

O CANBENAS é criado em 2004 por estudantes da graduação da UFG oriundos principalmente de cursos das áreas de ciências humanas, como Ciências Sociais, Geografia e História. Apresenta uma significativa importância no que diz respeito à história do processo de implantação do programa UFGInclui, participando das discussões da câmara

de graduação e do conselho universitário, articulando entre os professores sensíveis a causa e propondo alternativas ao projeto original que, priorizava o sistema de bônus como política de acesso.

A proposta do coletivo se fundamentava em reunir estudantes negros e atuar militantemente dentro da universidade desmistificando o racismo e construindo um ambiente acadêmico mais esclarecido sobre as relações raciais. Isso era feito através de reuniões ordinárias (geralmente semanais) onde se estudavam textos sobre a temática, geralmente de autores negros brasileiros e estadunidenses. Conforme relatado em entrevista com ex-membro do coletivo, a proposta do CANBENAS:

Era de reunir e se formar politicamente, de acordo ou a partir das relações raciais, a partir das discussões sobre relações raciais, sobre o racismo, principalmente tentando fazer a ponte entre educação e raça, então o principal do coletivo era isso, se formar politicamente nessas questões. Nós nos reuníamos uma vez na semana para discutir textos, nesses textos sempre estava relacionado nas questões de raça, discriminação, gênero, sexualidade e sempre de autores negros. (entrevista 01)

Em relação às discussões sobre a implantação do programa UFGInclui, o grupo participou ativamente de quase todas as reuniões<sup>48</sup> e os relatos compreendem com os fatos descritos nas atas de reunião que aferiram e aprovaram o programa. Em principal, ressaltaram a resistência em se implantar cotas para negros desvinculados ao fato de serem oriundos ou não da escola pública e pretensão discurso da meritocracia, baseados numa livre competição neoliberal, onde a solução das situações de desigualdade racial seria superada pelas melhorias das escolas públicas. Conforme o relato da entrevista:

Eu percebia pelas falas dos professores que eram contrários, que o problema não era racial e sim social, que era preciso melhorar a escola pública que permitiram a entrada de alunos da escola pública e não de alunos negros, que iria realçar o racismo – transparecer o racismo na verdade – um discurso muito evidente de democracia racial principalmente por áreas [...] como a medicina, engenharias (nem tanto) e das biológicas, porque

---

<sup>48</sup> Inclusive a ata de reunião da Câmara de Graduação do Conselho de ensino, pesquisa, extensão e cultura da universidade federal de Goiás, do dia 11 de julho de 2007 registra a presença do CANBENAS.

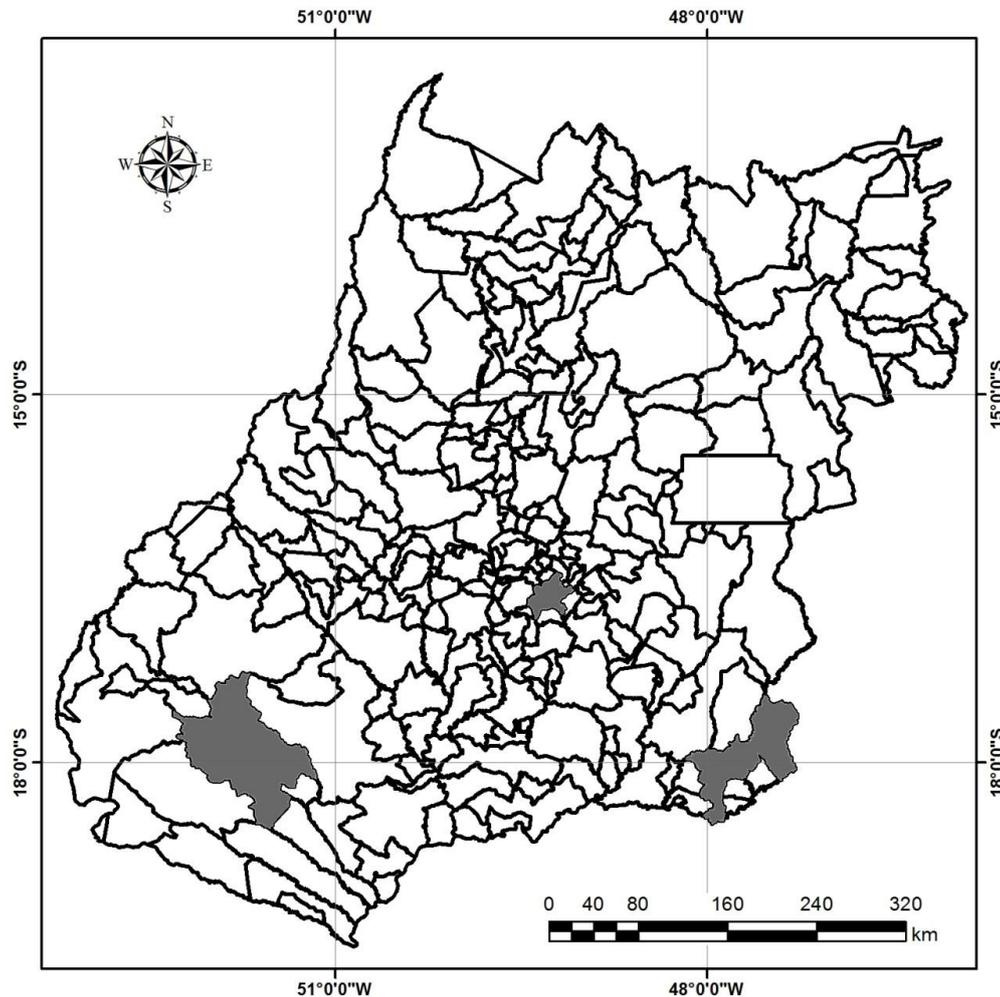
confrontavam principalmente com a ideia que eles tem de raça, o pessoal do direito tinha muita resistência também, existia um discurso muito evidente, comprado da ideia de democracia racial. (entrevista 01)

Como a noção de percepção corresponde apenas a uma das versões sobre os fatos, também se faz importante observar os relatos registrados pelas memórias das atas que decidiram os rumos do UFGInclui. Proposta que será analisado a seguir.

### **3.3 – O Processo de Implantação do Programa UFG INCLUI e a Universidade Federal de Goiás**

Criado em 1960 pela Lei nº 3.834C ° a UFG é resultado da junção da Faculdade de Direito, Farmácia e Odontologia, Conservatório de Música, Faculdade de Medicina e Escola de engenharia (UFG, 2010). A instituição possui cinco campi, dois em Goiânia, um em Jataí, um em Catalão e um na cidade de Goiás, criados na década de 80 acompanhando o processo de interiorização do ensino superior daquele período. O mapa a seguir demonstra a espacialização da UFG no estado.

## Municípios Goianos com Campus da UFG 2012



### Legenda

-  Campus da UFG
-  Limite Municipal

Fonte: Edital de Vestibular das IES  
Datun: WGS/84  
Data de Confeção: 27/07/2012  
Elaborado por: Vinicius Gomes de Aguiar

Fonte: Universidade Federal de Goiás

O processo histórico que permeia a implantação do sistema de ação afirmativa da Universidade Estadual de Goiás (UEG) decorreu de forma mais rápida, se comparada com a Universidade Federal de Goiás (UFG), visto que os debates e os meios burocráticos institucionais, específicos das legislações das IES federais proporcionam debates e disputas

mais prolongadas para executar suas políticas internas. A autonomia político-administrativa das universidades federais e que nesse caso, acaba por atingir a UFG favorece lutas e relações de poder que decorrem do seu próprio interior.

Enunciado verbalmente no dia 18 de junho de 2007, como intenção de se adotar sistema de ações afirmativas para ingresso nos cursos de graduação, o programa UFGInclui deriva de uma série de discussões, propostas e contrapropostas no seu percurso. Apresentado em reunião na Câmara de Graduação do Conselho de ensino, pesquisa, extensão e cultura da universidade federal de Goiás, realizada no dia 11 de julho de 2007, no qual o Reitor da universidade, prof. Edward Madureira Brasil, devido ao gozo de suas férias regulamentares, se encontrava representado pela pró-reitora de Graduação prof<sup>a</sup>. Sandramara Matias Chaves. Originalmente o projeto propunha sistema de ações afirmativas pautado em bonificação através do acréscimo da nota no vestibular, modelo utilizado por algumas universidades paulistas como USP e UNICAMP.

Nessa reunião e conforme a memória da Ata, as discussões pautam-se em alguns pontos. A insatisfação do projeto original, que se pautava em bônus e a possibilidade de uma contra proposta oriunda de estudos mais detalhados, realizado por uma comissão que seria designada pelo conselho. Docentes da instituição como o Professor Joaze Bernadino Costa<sup>49</sup> e Alex Ratts, além de discentes integrantes do CANBENAS refutaram o projeto, considerando tímido e pediram que não o votassem nos moldes em que encontrava.

Pensando nos índices percentuais, a “conselheira Cintya Maria Costa Rodrigues propôs a prorrogação da discussão da proposta e o estabelecimento de 15% de vagas para negros e 15% para os alunos da escola pública, com a criação de uma comissão composta por coordenadores de cursos para a análise dos quantitativos (CEPEC<sup>50</sup>, 2007a)

Posto em votação, o programa UFGInclui e aprovado. Por 15 votos favoráveis, 6 contrários e 3 abstenções foi aprovado o programa UFG Inclui, ficando marcada uma reunião extraordinária da câmara para o dia 06 de julho de 2007, tendo como assunto exclusivo o detalhamento e as formas de implantação da proposta” (idem). A reunião que seria realizada no dia 06 de julho não se concretiza por falta de quorum.

---

<sup>49</sup> Observa-se que o nome do docente encontra-se escrito de forma errônea na ata de reunião (linha 33), no qual o descreve como Joaze Bernadino Souza.

<sup>50</sup> Ata da Reunião da Câmara de Graduação do Conselho de ensino, pesquisa, extensão e cultura da universidade federal de Goiás, no dia 11 de julho de 2007.

No dia 04 de setembro de 2007, realiza-se outra reunião ordinária do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás. Na ocasião, o professor conselheiro Juarez Ferras Maia alerta para não votar naquela ocasião o programa UFGInclui e que teria recebido uma outra proposta de projeto e que gostaria que fosse analisada. Conforme consta na memória da ata:

O conselheiro Juarez informa que recebeu uma nova proposta sobre Inclusão Social na UFG, e que gostaria de encaminhá-la para que a mesma também seja avaliada e discutida juntamente com a proposta apresentada nessa sessão. O presidente solicita ao conselheiro Juarez que faça o encaminhamento oficial da referida proposta à PROGRAD. (CEPEC, 2007c).

Posteriormente, a proposta de votação é suspensa e segue o andar da reunião com outras pautas. Entre os intervalos do quarto trimestre de 2007 e do primeiro semestre de 2008 é realizado uma série de estudos, seminários para se discutir as ações afirmativas na instituição. Uma comissão de professores é formado pelo CEPEC para estudar as possibilidades e propostas do UFGInclui, compõem esse grupos os docentes(as) Sandramara Matias Chaves (Prograd<sup>51</sup> e Presidente da Comissão), Gélson da Cruz Júnior, Osni Silva, Cintya Maria Costa Rodrigues, Roberto Lima e Nelson Cardoso Amaral, além de Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira de Sousa.

Como elemento importante dos acontecimentos do processo histórico. Uma contraproposta<sup>52</sup> é elaborada por um grupo de professos da UFG<sup>53</sup>, juntamente com discentes e os coletivos de estudantes<sup>54</sup> contrários à proposta original. Essa contraproposta baseia-se por uma série de orientações já discutidas e definidas por movimentos sociais e associações, como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (ANDIFES). Conforme consta no projeto:

---

<sup>51</sup> Pró-Reitoria de Graduação.

<sup>52</sup> Em anexo.

<sup>53</sup> Professores: Alecsandro J. P. Ratts, Angelita P. de Lima, Joaze Bernadino Costa, Geovana Reis, Roberto Lima, Ricardo B. de Lima. Técnica-Administrativa: Eulange Sousa.

<sup>54</sup> CANBENAS – Coletivo de Estudantes Negras (os) Bestriz Nascimento e Colcha de Retalhos

A proposta ora apresentada fundamenta-se no acordo firmado entre a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (Andifes) e movimentos sociais: Educação e Cidadania de Afro-descendentes Carentes (Educafro), União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes) e Movimento dos Sem Universidades (MSU). Este acordo estabelece a implementação gradual em 6 anos do Projeto de Lei n. 73/99, iniciando-se, portanto, com reserva de 12,5% (doze e meio por cento) no primeiro ano até atingir o total de 50% (cinquenta por cento) de vagas reservadas [...].

Causa-nos estranheza também o fato do programa UFG Incluir dizer-se fundamentado no mencionado acordo da Andifes e movimentos sociais, quando ele propõe – naquilo que há de mais importante nele – apenas uma bonificação para alcançar a meta de ampliação de 12,5% de alunos provenientes de escola pública em todos os cursos da UFG. Esta proposta está em pleno desacordo com o documento que a motiva – acordo Andifes e movimentos sociais, assinado em fevereiro de 2006 -, assim como está em pleno descompasso com as discussões que outras importantes e sérias IFES têm adotado. (Contraproposta do Projeto UFGInclui, 2007)

Esse fato representa como um marco que inicia as discussões acerca do programa UFGInclui e demonstra, umas das centralidades das discussões. De propor um projeto de ação afirmativa que possua reserva de vagas, que respeite um percentual mais próximo dos índices demográficos da população negra e, do contingente de estudantes oriundos das escolas públicas no estado. Essa proposta também sugere duas vagas adicionais nos cursos de graduação caso tenha demanda, para indígenas e quilombolas devidamente comprovados. Conforme demonstra os objetivos do projeto:

A proposta de ação afirmativa visa ampliar o número de estudantes oriundos de escola pública e de alunos(as) negros(as) e indígenas aprovados no processo seletivo da UFG, a fim de gerar uma composição social e racial entre os discentes desta Universidade que minimamente reflita a composição sócio-racial da sociedade brasileira e, especialmente, goiana. Segundo o último censo do IBGE, Censo 2000, a composição por cor/raça da população de Goiás é a seguinte: 50,7% de cor/raça branca; 48% de cor/raça negra (4,5% preta e 43,5% parda), 0,2% de cor/raça amarela e 0,3% de cor/raça indígena. (Contraproposta do Projeto UFGInclui, 2007)

Para se aproximar-se desse percentual demográfico, o projeto se baseou em um sistema gradativo de implantação de ações afirmativas. Esse sugere que na última etapa de seu acréscimo percentual, que duraria seis anos, o programa atingiria 50% de vagas para

estudantes oriundos de escolas públicas. Desse percentual, 48% seriam destinados a estudantes negros. Uma tabela extraída do próprio projeto demonstra com melhor detalhamento:

<b>Tabela 08 – REGIME GRADATIVO DE IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFG</b>			
Ano	% de reserva de vagas para estudantes oriundo de escola pública	% de reserva de vagas para estudantes negros/as, que incidirão sobre as vagas já reservadas para alunos de escola pública.	Vagas extras para indígenas e quilombolas em todos os cursos da UFG (número absoluto)
2008	12,50%	48%	2
2009	25%	48%	2
2010	35%	48%	2
2011	40%	48%	2
2012	45%	48%	2
2013	50%	48%	2

Fonte: Proposta de Ação Afirmativa para Estudantes Oriundos de Escola Pública, Negros(as) e Indígenas na Universidade Federal de Goiás. (2007)

Além das explicações sobre o direcionamento, dos índices percentuais que poderiam ser adotados, a contraproposta trazia em seu texto outros elementos operacionais que deveriam ser aplicados durante a execução do programa. Correspondem as políticas de permanência, ações complementares, explicações sobre o funcionamento do processo seletivo e o tempo de execução (10 anos).

A contraproposta não foi aprovada pela Câmara de Graduação. No ano seguinte, as discussões começam a tomar rumo a partir do início da segundo semestre. No dia 29 de julho de 2008 é realizado uma reunião do CEPEC com a principal finalidade de se discutir os rumos do programa UFGInclui. Ressalta-se na memória da Ata. “Lembra que esta sessão foi especialmente convocada para a apreciação do Programa UFGInclui, incluindo o Relatório Final da Comissão de análise do mesmo, cuja cópia foi distribuída a todos os membros deste Conselho, em sessão anterior”. (CEPEC, 2008a).

Em fala, o professor Roberto Lima do departamento de Ciências Sociais observa que a proposta do projeto original deveria seguir um sistema progressivo, onde iniciaria com 10% e terminaria com 20% no terceiro ano, se mantendo assim, uma aplicabilidade de

10 anos, realizando anualmente avaliações do programa. Posteriormente, a discussão passa a envolver alguns pontos fundamentais. A definição da categoria negro e como esses seriam beneficiados pelo programa, nesse aspecto o debate passa se dividir entre os favoráveis as cotas étnico raciais e os contrários as mesmas. Outro aspecto, sugere o fato de sobrepor outras questões (socioeconômica e estética) em relação à questão racial, justificando a importância de se priorizar cotas sociais ao invés das raciais. Em relato de alguns professores, observa-se as citações retiradas da Ata da reunião<sup>55</sup>.

O conselheiro [...] afirma que, durante sua estudaantil não presenciou atos de preconceito racial, mas sim com relação ao gordo, ao feio, entre outros. A presidente esclarece que a proposta inicial era de inclusão social, por meio de alunos da escola pública, no entanto, a proposta evoluiu para a inclusão de aluno que comprovar cinco anos de escola pública, sendo dois anos no ensino fundamental e três anos no ensino médio, e também de negros, independente de ser de escola pública ou não. Complementa que, caso alunos de classe média e classe média alta se matriculem na escola pública para que possa participar do Programa de Inclusão da UFG, provavelmente haverá uma alteração na dinâmica da escola pública, proporcionando sua revitalização. (CEPEC, 2008b)

Nota-se a suposição de um sistema baseando-se em questões como o mérito<sup>56</sup>. Ainda conforme consta na ata:

O conselheiro [...] afirma que o Conselho Diretor do Instituto de Física - IF se posicionou contra qualquer inclusão que não seja por mérito. No entanto, não é contra o Programa em si e, atualmente se posiciona favorável à inclusão de alunos de escolas públicas. Outros conselheiros se manifestam favoráveis à inclusão do negro oriundo de escola pública [...]. (Idem).

Em posicionamento contrário, outro membro do conselho relata a importância em não confundir discriminação de característica racial e discriminação de origem econômica. O negro sofre discriminação por ser negro independente da situação de classe social (idem). Ao ser proposto em votação, o programa é aprovado pelo conselho e em seguida,

---

<sup>55</sup> Nessa parte, devido à questão de integridade e procedimentos éticos, optou-se em preservar os nomes dos professores:

<sup>56</sup> Pautado em uma ideia neoliberal de mérito, onde as possibilidades seriam garantidas apenas pela existência de um sistema jurídico, esses em sua maioria negligentes a uma série de questões sociais, como o racismo.

iniciam-se as discussões sobre o percentual das reservas de vagas e sua amplitude de atuação. Um dos conselheiros propõe que seja substituído a palavra “negros” para pretos<sup>57</sup>”. Em seguida, outro conselheiro propõe o que representa atualmente o percentual destinado à reserva de vagas do programa. Conforme consta em ata:

O conselheiro [...] propõe que a destinação de 10% das vagas para "negros" seja substituída por "negros oriundos de escola pública". Em discussão e, em seguida, em votação, por 12 (doze) votos a favor, 07 (sete) contra e o registro de 03 (três) abstenções, o plenário aprovou o relatório da Comissão, com a alteração de que os 10% das vagas destinadas a "negros" sejam substituídos por “negros oriundos de escola pública”. (idem).

Em seguida, a presidente da sessão, prof<sup>a</sup>. Sandramara Matias Chaves (Pró-reitora de Graduação) informa que a proposta do projeto seria encaminhada em discussão e votação no conselho universitário, devido a sua polêmica importância para a UFG.

Na reunião do CONSUNI<sup>58</sup>, realizada no dia 28 de agosto de 2008, a “conselheira Sandramara Matias Claves é convidada para relatar o processo nº 23070.009143/2007-33, do interesse da Reitoria, dispondo sobre o programa UFGInclu”. (CONSUNI, 2008). Relatando em síntese alguns acontecimentos que resultou a proposta final, inclusive, observando a última reunião que aprovou o percentual de 10% e modificou o grupo “negro” para “negros oriundos de escola pública”. Na sessão observou-se a necessidade de implantar o programa de inclusão social já no processo seletivo de 2009, a fim de se cumprir em prazo, as exigências do REUNI.

O debate acerca do percentual e da operacionalidade do programa se mantém presentes na reunião. Alguns conselheiros propõem que haja um acréscimo gradativo do percentual das reservas de vagas, caso tenha demanda, 15% no ano seguinte. Outros já defendiam que o programa deveria começar com 20% para cada grupo beneficiado. Ainda, em uma das falas, observou o posicionamento contrário as cotas, mas como o programa já teria sido aprovado no CEPEC defendeu-se que o mesmo, deveria pautar-se em sistema de

---

<sup>57</sup> Parece nesse caso se faz importante observar como a cor se torna um marco importante de diferenciação da sociedade negra, no qual as pessoas de cor preta (pele escura) sofrem maior discriminação do que as pessoas de cor clara. Essa proposta foi rejeitada com 9 votos contra 8 a favor, ou seja, um voto de diferença. Levando a crer a força que o preconceito de cor emana na sociedade brasileira.

<sup>58</sup> Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás

bonificações (Originalmente o programa seria baseado no sistema de bonificação utilizado pelas universidades estaduais paulistas).

Essa reunião contou com presença do professor Valter Silvério da UFScar. Ao utilizar-se da fala, o professor observa que:

Há cinco anos, o Brasil começou a discutir o desenvolvimento do País com equidade social e já conseguiu atingir altas taxas de escolarização. Ressalta que a juventude brasileira precisa de um horizonte e que este só pode ser a educação. Acrescenta que a formação superior é muito importante, deve ser possibilitada a todos os brasileiros e que este é o objetivo dos programas de inclusão. Informa que o programa de inclusão da UFSCAR, implantado há dois anos, já incluiu 20 alunos indígenas [...].

Ressalta que a UFSCAR ganhou muito com essa população diferenciada, em termos de compreensão. Parabeniza a UFG pela discussão que, não é tranquila, mas é importante para definir o papel estratégico da universidade e da educação na sociedade. Conclui, afirmando desejar que a universidade seja o centro de qualquer processo de movimento com equidade social. (CONSUNI, 2008)

Ao retornar a voz para a professora Sandramara, a mesma observa que o programa constituirá de uma série de mecanismos de apoio ao estudante cotista como políticas de permanência e, ao observar que em “relação ao desempenho dos alunos ingressos por meio de programas de inclusão, informa haver pesquisas e estudos comprovando que os mesmos têm desempenho igual ou superior aos demais”. (IDEM) A professora consulta a plenária se poderia naquele momento propor a votação do programa. Com apenas um voto contrário, segue o protocolo e inicia-se a votação do UFGInclui.

### **3.4 – O contexto do UFGInclui após sua implantação**

Com 33 votos a favor, 03 contras e 03 abstenções, o programa UFGInclui é aprovado no dia 01 de agosto de 2008 pela resolução CONSUNI n°28/2008. O projeto deverá ser implantado por 10 anos, portanto, seu tempo de duração finda em 2018, no qual deverá passar por estudos mais aprofundados, observando ou não sua continuidade. Anteriormente ao programa, a UFG desenvolvia outras séries de ações (no qual a mesma definirá) com *vistas à inclusão social*. O texto final do projeto sugere que o programa UFGInclui é resultado da ampliação dessas variadas ações já existentes.

Correspondem a essas as seguintes ações: Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena<sup>59</sup>, Curso de Graduação em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária, Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura para educadores do campo, política de permanência dos estudantes de baixa renda na UFG, programa bolsa alimentação, programa de bolsas monitoria, programa institucional de iniciação científica, programa de bolsas licenciaturas, programa de bolsas e extensão e cultura, programa de bolsa permanência, programa de bolsa estágio, creche, moradia estudantil, serviço odontológico, programa *Saudavelmente*, restaurante universitário, programa de concessão de passagens para alunos da graduação. Ao analisar o projeto aprovado, observa alguns pontos importantes em sua execução.

O foco de sua operacionalidade e amplitude se volta, para o que comumente é denominado na mídia e nos meios acadêmicos como cotas sociais. Visto que os critérios utilizados para participar do programa se fundamentam em primeiro plano, em reserva de vagas para escolas públicas. Ainda que, nas reservas de vagas para alunos negros, há a obrigatoriedade que esse tenha feito os últimos dois anos do ensino fundamental e os três do ensino médio em escolas públicas. O fato nos quais reforçam essa hipótese condiz aos estudos demonstrados no próprio corpo do projeto. Em sua maioria, relacionam dados e informações preocupados em comparar as distinções que permeiam o acesso de alunos oriundos das escolas públicas e das escolas privadas, ou então, comparando questões socioeconômicas entre os dois grupos, como grau de escolaridade dos pais, posses e uso de computadores em casa ou na escola e, frequência a cursos extra-escolares.

Nesse aspecto, o uso e acesso do espaço universitário se voltam pelas diferenças de classes, negligenciando as relações raciais nos quais compreendem amplitude do programa. Das quatro tabelas apresentada no projeto, apenas a última observa essas questões, mas o fazem comparando-as em proporção entre alunos das variadas etnias que frequentaram escolas públicas ou privadas.

O que se esconde por trás desses estudos enquadra-se com a visão extremamente liberal de políticas públicas (de cunho racial) para o ensino superior, essas derivam das produções de certos imaginários sociais e, ao buscar explicações aos problemas de acesso à comunidade negra, revelam-se como questões completamente econômicas e minimizam as influências do racismo. Ora, o conteúdo do apêndice I e II dessa dissertação demonstra que

---

<sup>59</sup> Conforme o próprio texto do programa UFGInclui.

o racismo também compreende um projeto político, econômico e cultural, constituído pelo estado, por teorias científicas e pelas mais variadas instituições, como o IHGB, sistema de saúde, sistema de ensino, grupos étnico-sociais. E, arquitetado no interior de seu próprio discurso, toda população deve tê-lo como pressuposto de um regime de verdade.

Ao supor apenas um pressuposto hegemônico (pautados às vezes em teorias científicas) para a explicação do não acesso de negros nas universidades públicas, com o discurso das disparidades socioeconômicas, significa ignorar todo esse projeto racial potencializador dessa situação e reforçar um único regime de verdade, tornando-o inquestionável. É importante observar que a proposta inicial do programa de ações afirmativas situava-se não em reserva de vagas e sim inspirados pelas propostas de ações afirmativas das universidades paulistas, no qual destinam aos favorecidos pelas ações, acréscimo de pontuação nas notas do vestibular.

Outro ponto importante a observar refere-se ao momento histórico no qual se insere as universidades federais é a ampla expansão promovida pela reforma universitária (REUNI) propõe apoio às universidades que adotam ações afirmativas. A UFG demonstra ciência do contexto, ao mesmo tempo em que o programa UFGInclui é resultado das lutas travadas entre os variados segmentos da universidades (Discentes, docentes, CANBENAS, NEAAD, movimento negro, Colcha de Retalhos, Passagem do Meio, etc.), também se torna importante à UFG, pois beneficia-se da atual reforma universitária (REUNI) proposto pelo governo federal, no qual propõe apoio as IES que adotem em seus processos seletivos, projetos de inclusão e ações afirmativas.

A UFG realizou no ano de 2011 o seminário UFGInclui, com objetivo de avaliar o desempenho do programa voltado para o aproveitamento dos alunos em determinados campos do saber. Foram avaliados de forma mais quantitativa os desempenhos (baseado nos rendimentos das disciplinas e média de notas nos cursos) dos alunos em cursos como Medicina, Direito (Goiânia e Cidade de Goiás), Engenharia Civil, Economia, Geografia, Design de Moda, etc., entre os anos de 2009 e 2011. O departamento de sociologia disponibiliza um relatório de desempenho com metodologias qualitativas e quantitativas em 2010, observando outras questões como avaliação de acesso, desempenho e propostas que poderiam ser utilizadas no programa.

Em todos os casos, a análise dos desempenhos parece responder os argumentos contrários às ações afirmativas que se baseiam na noção de mérito e qualidade dos cursos

em prol da suposta queda de qualidade dos alunos. No relatório proposto pelo seminário, as diferenças de desempenho nas ciências humanas, não apresentaram significativa distâncias entre a relação de alunos do sistema universal e do UFGInclui. As diferenças mais distantes foram evidenciadas nos cursos de ciências exatas e mais especificamente nas engenharias (devido talvez, a fragilidade do ensino de matemática nas formações de base). A tabela abaixo visualiza de forma mais abrangente as informações:

<b>Tabela 09 – Média Global de desempenho em nota por grande Área de Conhecimento (2009-2010)</b>				
Grande Área de Conhecimento	UFGInclui		Universal	
	2009	2010	2009	2010
Ciências Agrárias	6,16	5,91	5,9	5,42
Ciências Biológicas	5,96	5,5	6,13	5,9
Ciências da Saúde	6,79	5,49	7,0	5,59
Ciências Exatas e da Terra	5,27	4,55	5,25	4,8
Ciências Humanas	6,65	6,48	6,52	6,47
Ciências Sociais Aplicadas	7,19	6,36	7,24	6,74
Engenharias	5,66	5,74	6,18	6,14
Linguísticas, Letras e Artes	7,02	6,95	7,3	6,98

Fonte – CERCOMP (UFG)

Se o discurso do mérito, vinculado à ideia de qualidade produziu inventário negativo em relação às ações afirmativas, sendo inclusive um dos discursos mais difundidos nos debates acadêmicos, o desempenho dos alunos cotistas desmistifica as imagens produzidas por essas argumentações. Se o desempenho oscila entre notas semelhantes, com pouca superioridade alternando entre as duas variáveis (UFGInclui e Sistema Universal), significa que o sistema de cotas e no geral, o sistema de vestibular brasileiro, produz um discurso do mérito que não corresponde ao desempenho dos alunos nas respectivas áreas. Na tabela abaixo se tem as médias de notas entre as disciplinas de alguns cursos de graduação.

<b>Tabela 10 - Média Geral das Notas das Disciplinas em cursos de Graduação (2009)</b>		
Cursos de Graduação	UFGInclui	Universal
Administração	5,27	6,5
Física – Licenciatura	7,7	7,46
Medicina	6,81	6,51
Pedagogia	7,98	7,48

Fonte: CERCOMP (UFG)

O desempenho geral nas disciplinas entre o programa UFGInclui e o sistema universal também apresentam alternâncias, não imperando em nenhum dos dois alguma hegemonia. Significa que a adaptação dos discentes cotistas se apresentam apenas como mais um dos variados discursos, o que não significa que existe apenas vantagens em se implantar ações afirmativas, mas que as argumentações contrárias, em sua maioria, contemplavam apenas como facetas de um discurso hegemônico de classe e de cunho racial.

A tabela 11 demonstra o total de candidatos entre os anos de 2009 e 2011 que concorreram no processo seletivo do vestibular pelo sistema universal e pelo programa UFGInclui.

<b>Tabela 11 – Total de Candidatos Inscritos conforme tipo de inscrição</b>		
Ano do vestibular	Tipo de inscrição	
	Sistema Universal	UFGInclui
2009	31.493	7.963
2009/2	9.746	2.428
2010	30.579	8.509
2010/2	9.352	1.932
2011	37.795	9.446

Fonte: CERCOMP (UFG)

A tabela 12 representa a relação entre inscritos e aprovados pelo sistema de vestibular (universal e UFGInclui) no ano de 2011.

<b>Tabela 12 – Relação entre inscritos e aprovados no vestibular de 2011 pelo sistema universal e pelo programa UFGInclui</b>						
Curso	Tipo de inscrição					
	Universal		Escolas Públicas		Negros oriundos de escola pública	
	inscritos	aprovados	inscritos	aprovados	inscritos	aprovados
Engenharia Civil (Goiânia)	1.170	48	291	5	64	5
Engenharia Civil (Catalão)	426	40	138	5	12	5
Medicina (Goiânia)	4.505	88	832	11	188	11
Direito (Jataí)	426	40	138	6	18	5
Direito (Cidade de Goiás)	416	47	200	7	32	6
Design de Moda (Goiânia/Noturno)	229	24	103	4	12	2

Fonte: CERCOMP (UFG)

A conjuntura atual aponta pelo menos numericamente que a efetividade do UFGInclui corresponde com as diretrizes do programa, aprovando 20% de cotistas (10% para cada segmento) tanto no contexto geral apresentado pela Tabela 11 (total de matrículas) quanto nas relações por cursos de graduação demonstrado na Tabela 12, aprovando cotistas em cursos considerados de maior prestígio social, como Medicina, Direito e Engenharia Civil. Conforme consta no projeto do Programa UFGInclui, no ano de 2007 95% dos aprovados no curso de Direito (Goiânia/Matutino) e 90% do curso de Medicina estudaram completamente em escolas privadas, infelizmente não consta no documento referências da mesma natureza sobre estudantes negros, evidenciando maior importância aos alunos oriundos de escola pública. No entanto, apesar dos números de aprovados pelo programa UFGInclui corresponderem com a efetividade do programa, essas proporções ainda são tímidas se comparadas com o índice demográfico da população negra no estado, que representa em torno de 50%.

Observa-se que o processo histórico que definem a implantação do programa UFGInclui, se fazem através das relações de poder de seu próprio interior, configurando as universidades como territórios que devem ser cotidianamente conquistados. Afirmção que se mostra presente nos relatos orais e nas memórias das atas de reuniões das instâncias da instituição. Portanto, não pode negligenciar as conjunturas internas e externas (o REUNI, por exemplo) que resultaram no projeto final. Todas essas conjunturas, quer queira quer não, emanam significativa importância nos acontecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações afirmativas devem ser analisadas como um conjunto de políticas públicas ou privadas de natureza temporária, que visa reparar danos historicamente construídos a determinados grupos sociais e/ou étnicos. Nesse pressuposto é importante observar, como se espacializa esses processos na história e no mundo contemporâneo e, quais acontecimentos são importantes no desvelar de uma narrativa espaço/temporal.

O primeiro capítulo desse trabalho buscou compreender esses processos em duas perspectivas distintas, mas completamente interligadas. Na primeira, a luz do espaço contemporâneo através de observações teóricas e de aspectos gerais. Considerando a importância de se observar como se espacializa as ações afirmativas presente nas instituições públicas de ensino superior no espaço nacional. Buscando entender como processos distintos de implantação decorrem de uma coesão pautada em pressupostos étnicos e sociais e que apresentam unidade discursiva nos acontecimentos que permeiam os fatos.

As ações afirmativas em sua implantação decorrem de lutas, tensões, acontecimentos muito singulares em suas relações de saber poder. Mas por outro lado, produzem efeitos que emanam de certa coesão contextual, o que determina enfim, o modelo de cada instituição, são suas correlações de forças, as relações de poder que constituem o ambiente externo e interno de cada instituto. A *coesão*, diz respeito ao ato de identificar uma proposta que mantenha certa proximidade entre esses processos distintos. O ato de buscar o acesso do grupo negro ao ensino superior público, que até então nas últimas décadas, se apresenta como um território segregado e ambiente favorável *apenas* à elite dominante.

No segundo e terceiro capítulo, o objetivo foi produzir uma narrativa coerente aos acontecimentos que constituíram as propostas de ações afirmativas na UEG e na UFG, sem intenção específica de compará-las. Oriundo de relações peculiares a cada processo, tendo entre essas, quase nenhuma interligação que fosse em suma, importante às instituições, os fatos que construíram as duas propostas correspondem vertentes opostas de implantação.

Se ambas as instituições possuem esferas de poder que produzem procedimentos institucionais nos quais devem ser obedecidas, pode-se observar duas manifestações (que não são distintas, mas emanam de outras variáveis institucionais e relações de saber-poder)

singulares em seus processos de implantação. Na UEG, essas relações de poder são estritamente verticalizadas, as decisões ocorrem nas esferas do poder legislativo representante direto do Estado. Na UFG, os acontecimentos mais importantes ocorrem no interior de seu próprio espaço, produzindo relações de poder mais horizontalizados. Mesmo se considerarmos que a implantação se faz de fato, através de uma ideia de competência institucional, e nesse sentido a assembleia teria o poder de delegar as políticas de cotas da instituição, no sistema de cotas da UEG, inicialmente inexistiu discussões no interior da instituição. Processo esse, distinto da UFG, no qual todo programa do UFGInclui nasce de seu próprio interior.

O apêndice 1 e 2 contem “um capítulo a parte” que originalmente seria uma digressão, observar como um *projeto racial* brasileiro conduziu a um espaço completamente ríspido aos sujeitos negros. O foco não seria observar a história por acontecimentos gerais, mas perceber como alguns fatos específicos correspondentes a uma realidade nacional e produziram efeitos regulares, como a perpetuação do racismo, do mito da democracia racial e da ideia de embranquecer o povo. Essa situação não é unicamente brasileira, a Alemanha, por exemplo, também teve uma política nacional visando expansão territorial e produzindo sentimentos nacionalistas em seu interior. Constituindo posteriormente em regimes políticos como o nazismo (especificamente após a primeira guerra mundial).

Apesar de ser hegemônico, não significa em tese o único e, movimentos de resistências também se caracterizam nesses processos. Na própria Alemanha, o número de suicídios aumentou significativamente no regime nazista, muitos desses, não por desapego à própria vida, mas por não considerar o regime algo sustentável à mesma. A escolha de Macunaíma, completamente intencional, mas respeitando o aspecto científico da proposta, demonstram em outro viés, as resistências a esses projetos nacionais. E fato, também evidenciado no quarto capítulo, através das lutas dos movimentos negros em prol do direito de ter acesso à educação.

Enfim, observando as narrativas que produzem a ideia de história e na medida do possível desmistificando-as. Essas narrativas apesar de históricas por natureza, também o são pelo mesmo aspecto, acontecimentos geográficos. Compreender a geografia pela história corresponde, à possibilidade de se constituir novas possibilidades de espaços no mundo contemporâneo e, desconstruir narrativas hegemônicas que constituem o imaginário social.

A luz da história parece nortear a implantação das ações afirmativas de políticas de cotas nas universidades públicas brasileiras. Os conceitos se assemelham em respostas, e levam conseqüentemente a conclusões semelhantes. Os Documentos de referência do CONAE realizado no de abril de 2010 em Brasília propõem que as ações afirmativas “são políticas e práticas públicas e privadas que visam a correção de desigualdades e injustiças históricas em face de determinados grupos sociais (mulheres, homossexuais, negros, indígenas, pessoas com deficiência). Em outros textos é comum ler-se que as ações afirmativas correspondem a políticas públicas ou privadas de caráter compensatório a um determinado contexto histórico social.

E para (não) concluir, é importante ressaltar um ponto das ideias trabalhadas na dissertação. E que condiz ao fato de nortear toda uma cadeia de análise das propostas que visam estudar as ações afirmativas no Brasil. É notório e até evidente que as maiorias das análises sobre o tema partem do tributário histórico brasileiro para se afirmarem como verdades, (essa dissertação também partiu desse pressuposto). No entanto, o ministro do Supremo Tribunal Federal, Antonio Cezar Peluso, no dia 26 de abril de 2012, em sessão que julgava as políticas de cotas na UNB, oferece um comentário no qual eu ainda não teria imaginado.

Segundo o ministro, as ações afirmativas não podem ser pautadas apenas como políticas compensatórias. E não podem porque é impossível pela constituição brasileira atribuir julgamentos, juízos ou penas para atos de nossos antepassados, nesse aspecto eu admito (e também o faço como graduando de Direito) que já pensará nisso algumas vezes. No entanto, como pós graduando em Geografia, chamou-me atenção a seguinte fala do ministro: *as ações afirmativas visam o futuro, por tanto não podem ser políticas compensatórias.*

Talvez, observar os acontecimentos pelo futuro não seja procedimento comum na ciência geográfica contemporânea, usualmente, não se especula utopias na geografia. Mas essa reflexão faz-me observar que entre os maiores legados das ações afirmativas não se encontram somente enraizados em processos, memórias, documentos, registros ou leis. Pelo viés do futuro esse legado se esconde em algo que ainda não existe, em acontecimentos ainda não registrados pela história, mas resguardando-se na expectativa de mudança de espaços menos monótonos, homogêneos e segregados, para uma política da espacialidade, de acordo com Massey (2008) da multiplicidade, aberta para o futuro.

Por esse viés, observo que as ações afirmativas podem provocar certas mudanças nos espaços e produzir diversas escalas de análise. Se na universidade termos um corpo discente mais diversificado, esse contingente produzirá outras estatísticas em outros campos de abordagem já especificados nesse trabalho, como por exemplo, os níveis de estudo da população negra, o aumento do contingente de alunos negros nas pós-graduações entre outros. Enfim, as políticas de ações afirmativas não devem ser observadas apenas pelo viés do acontecimento, mas como políticas que visam modificações na escrita histórica/espacial de períodos ainda não vividos.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. *Macunaíma - O herói sem nenhum caráter*. 33ª edição. Belo Horizonte. Ed. Líthera Maciel. 2004.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS. *PROJETO DE LEI Nº 27/2003*. Deputado Luis César Bueno. Goiânia. 2003.

\_\_\_\_\_. *PROJETO SUBSTITUTIVO AO PROJETO DE LEI 27/2003*. Apresentado (Pós Relatório) pelo Deputado Abdul Sebba. Goiânia. 2003.

\_\_\_\_\_. *AUTÓGRAFO DE LEI Nº 165, DE 25 DE SETEMBRO DE 2003*. Goiânia. 2003.

\_\_\_\_\_. *AUTÓGRAFO DE LEI Nº 112, DE 15 DE JUNHO DE 2004*. Goiânia. 2004

\_\_\_\_\_. *PROJETO 49G de 2004*. Goiânia. 2004.

ARAÚJO, Valdeí Lopes de. *A Experiência do Tempo: Conceitos e Narrativas na formação Nacional Brasileira (1813-1845)*. São Paulo. Editora Hucitec. 2008, p.135-188.

AZEVEDO, Ana Francisca de et al. As geografias culturais do corpo. In: AZEVEDO, Ana Francisca de et al (coord). *Geografias Do Corpo: Ensaio de Geografia Cultural*. Portugal. Editora Figueirinhas. 2009, p.11-30.

AZEVEDO, Thales de. *Democracia Racial: Ideologia e Realidade*. Petrópolis – RJ. Editora Vozes. 1975 ; p.34-56.

BACHELARD, Gaston. *L'engagement rationaliste*. Paris. 1951; p. 137-146.

BAUMAN, Zygmunt. *Em Busca da Política*. Rio de Janeiro. Editora Zahar. 2009, p.09-24.

BLACKBURN, Robin. *A Queda do Escravismo Colonial: 1776-1848*. São Paulo. Editora Record. 2002; p.13-80.

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo. Schwarcz editora. 1º reimpressão. 1992; p.11-36, p.194-245, p.308-375.

BRANDÃO, Maria de Azevedo. Thales Olympio Góes de Azevedo (1904- 1995) – Thales de Azevedo, a institucionalização das ciências sociais na Bahia e o ciclo dos estudos das relações inter-étnicas. *Afroasia*. 2005, n.17, p.213-229.

BROOKSWHAW, David. *Raça e Cor na Literatura Brasileira*. Tradução de Marta Kirst. Porto Alegre. Mercado Aberto. 1983; p.09-56, p.80-97.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales – 1929-1989: A Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo. Editora Unesp. 2ª edição. 1992; p. 07-32.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo. Editora Brasiliense. 7ª reimpressão. 2011.

CARVALHO, José Jorge de. As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas Ciências Sociais brasileiras. *Revista Teoria e Pesquisa*. Número 42 e 43. Janeiro/Julho. 2003, p.303-340.

\_\_\_\_\_. Ações Afirmativas no Ensino Superior: Fragilidades e potencialidades. In: *Relatório do I seminário de Ações Afirmativas da UFRGS*. Agosto de 2010

CHIAVENATO, Julio José. *O negro no Brasil: da senzala à guerra do Paraguai*. São Paulo. Ed. brasiliense. 1980.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal. *Entre o Corpo e a Teoria: A Questão Étnico-Racial na Obra e na Trajetória de Milton Santos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás – IESA. 2010. 159 páginas.

CONAE 2010. *Conferência Nacional de Educação – Documento Referência*. Ministério da Educação. 2010.

CLAVAL, Paul. Geografia e Dimensão Espacial: A importância dos Processos na Superfície da Terra. In: ALMEIDA, Maria Geralda de et al (orgs). *Geografia e Cultura: A vida dos Lugares e os Lugares da Vida*. Goiânia. Ed. Vieira. 2008.

CORRÊA, Mariza. Sobre a Invenção da Mulata. In: PISCITELLI, Adriana; MELO, Hildete Pereira de; MALUF, Sônia Weidner e PUGA, Vera Lucia (orgs). *Olhares Feministas*. Brasília. Unesco. 2006; p.246-254.

COSTA, Joaze Bernadino. Projeto Passagem do Meio: qualificação de alunos negros de graduação para pesquisa acadêmica na UFG. *Revista Sociedade e Cultura*. Volume 10, nº02. 2007, p.281-296.

DE CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*. Rio de Janeiro. Vozes. 16ª ed. 2009; p.103-122.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. *Revista Dimensões*, vol. 21. 2008; p.101-124.

DOURADO, Luiz Fernando. *A interiorização do ensino superior e a privatização do público*. Goiânia. Editora UFG. 2001.

JAPIASSU, Hilton. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro. 3ª ed. Francisco Alves Editora. 1979; p.61-81.

LAMPERT, Hernani. *Universidade Docência e Globalização*. Porto Alegre. Editora Sulina. 1999.

FERRAS JUNIOR, Tercio Sampaio. *Estudos de Filosofia do Direito: Reflexões sobre o Poder, a liberdade, a justiça e o Direito*. São Paulo. Ed. Atlas. 2º Ed. 2003; p.15-46.

FORNACIARI, Maria Teresa Hellmeister. Macunaíma, o herói sem nenhum caráter. *Revista Lumen et Virtus*. Vol. II Nº 4. Maio/2011.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France (1970)*. Campinas. Loyola. 1998.

\_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro. NAU editora. 3ª edição, 5ª reimpressão. 2011.

\_\_\_\_\_. *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo. Martins Fontes. 8ª edição, 2ª Tiragem. 2000; p.09-61.

\_\_\_\_\_. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo. Martins Fontes. 2005; p.75-98, 257-326.

\_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Org. MOTTA, Manoel Barros. Rio de Janeiro. 2006; p.37-76, 301-219. 2ª ed.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade: I - A vontade de Saber*. Rio de Janeiro. Ed. Graal. 1999.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro. Ed. Graal. 1993.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: História da violência nas prisões*. Petrópolis. Vozes. 2010. 38ªed.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande Senzala*. Rio de Janeiro. Ed. José Olympio. 20ª ed.1980; p.189-257

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate Constitucional Sobre as Ações Afirmativas. In: LOBATO, Fátima; SANTOS, Renato Emerson (orgs). *Ações Afirmativas: Políticas Públicas Contra as Desigualdades Raciais*. Ed. DP&A. Rio de Janeiro. 2003.

GOMES, Nilma L. Cotas Para a População Negra e a Democratização da Universidade Pública. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (org.). *Universidade e Democracia: Experiências e alternativas para a ampliação do acesso à Universidade pública brasileira*. Minas Gerais. Editora da UFMG. 2004.

GOIÁS. *LEI Nº 13.456, DE 16 DE ABRIL DE 1999*. - Vide Lei nº 16.272, de 30-05-2008, art. 17. Lei que institui a criação da Universidade Estadual de Goiás. 1999.

\_\_\_\_\_. *LEI Nº 14.832, DE 12 DE JULHO DE 2004*. Fixa cotas para o ingresso dos estudantes que menciona nas instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior e dá outras providências.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. As elites de cor e os estudos de relações raciais. *Tempo Social*; Rev. Sociol. USP, São Paulo, 8(2): 67-82, outubro de 1996.

\_\_\_\_\_ et al. Inclusão social nas universidades públicas brasileiras: o caso da UFBA. In: FERNANDES, Danielle Cireno; HELAL, Diogo Henrique (orgs). *As Cores da Desigualdade*. Belo Horizonte. Fino Traço Editora. 2011, p. 19-41.

\_\_\_\_\_. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo. Ed. 34. 1999; p. 07-68; 149-193.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. *Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional*. Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro, n. 1, 1988.

GRÜNNER, Eduardo. Leituras Culpadas. Marx(ismos) e a Práxis do Conhecimento. In: BORON, Atilio. *A Teoria Marxista Hoje: Problemas e Perspectivas*. São Paulo. 2007. Expressão Popular.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez. 2000; nº 15; p.134-158.

HAESBAERT, Rogério. *O Mito da Desterritorialização: Do “fim dos territórios” à mutiterritorialidade*. Bertrand Brasil. 5ª ed. revista. 2010; p. 35-80.

\_\_\_\_\_. *Territórios Alternativos*. São Paulo. Contexto. 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro. 2001. DP&A editora.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

IBGE. Censo demográfico: Educação – Resultados da amostra. 2000

\_\_\_\_\_. *Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de vida da População Brasileira*. Estudos e Pesquisas (vol. 21). 2007

\_\_\_\_\_. *Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de vida da População Brasileira*. Estudos e Pesquisas (vol. 27). 2010a.

\_\_\_\_\_. *Indicadores Sociais Municipais: Uma Análise dos Resultados do Universo do Censo Demográfico*. Estudos e Pesquisas (vol. 28). 2010b.

IANNI, Octavio. Dialética das Relações Raciais. In: *Estudos Avançados 18 (50)*. p.21-30, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100003&script=sci_arttext). Acesso em maio, 2011.

\_\_\_\_\_. *Raças e Classes Sociais no Brasil*. Edição revista e ampliada. São Paulo. 2004. Editora Brasiliense. 3ª edição. 1ª Reimpressão 1987; p. 77-133, 283-337.

IHERING, Rudolf Von. *A luta pelo direito*. São Paulo. Martin Claret. 2ª ed. 2009.

LACOSTE, Yves. *A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas: Papyrus, 1988.

LESSA, Carlos M. Democracia e Universidade Pública: o desafio da inclusão social no Brasil. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (org.). *Universidade e Democracia: Experiências e alternativas para a ampliação do acesso à Universidade pública brasileira*. Minas Gerais. Editora da UFMG. 2004

LEANDRO, Artur. Et al. Ações Afirmativas na UFPA: Algumas Considerações. In: *Ação Afirmativa e desigualdade na Universidade Brasileira*. Coleção Grandes Temas. Rio de Janeiro. 2010.

MAGALHÃES, Antonio M. A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 2006, 7, 13-40. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n7/n7a02.pdf>. Acesso em maio de 2012.

MASSEY, Doreen. *Pelo Espaço: Uma Nova Política da Espacialidade*. Rio de Janeiro. Ed. Bertrand Brasil. 2008.

MELLO, Marcelo Pereira de. Vertentes do pensamento sociológico empirista e naturalista e algumas razões para se duvidar delas. In: *Sociologia e direito: explorando as interseções*. Niterói. Editora da Universidade Federal Fluminense. 2007, p.09-38.

MICELI, Sergio. Mário de Andrade: a invenção do moderno intelectual brasileiro. In: BOTELHO, André; SHCWARCZ, Lilia Moritz. *Um Enigma Chamado Brasil: 29 Interpretes e um País*. São Paulo. Companhia das Letras. 2010, p.160-173.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *A Gênese da Geografia Moderna*. São Paulo. AnnaBlume. 2002.

\_\_\_\_\_. *Bases da Formação Territorial do Brasil: O território colonial brasileiro no “longo” do século XVI*. São Paulo. AnnaBlume. 2011; p. 15-70. 2ª ed.

\_\_\_\_\_. Foucault e a Geografia. In: TRONCA, Italo A; org. *Foucault Vivo*. São Paulo. Pontes. 1987.

\_\_\_\_\_. *Ideologias Geográficas: Espaço, Cultura e Políticas no Brasil*. São Paulo. AnnaBlume. 2005a. 5ª ed.

\_\_\_\_\_. *Território e História no Brasil*. São Paulo. AnnaBlume. 2005b. 2ª ed.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexão. *Estudos Avançados*. N° 18. Vol. 50. 2004; p. 209-224.

PASSOS, José Luiz; SILVA, Valéria Costa. O Significa de Cultura de Gilberto Freyre em Casa Grande Senzala. In: LUDWIG LAUERHASS, Jr; et al. *BRASIL: Uma Identidade em Construção*. São Paulo. Ática. 2007; p. 55-78.

PACHECO, Jairo Queiroz et. al. *O negro na Universidade: o direito à inclusão*. Brasília: Fundação Cultural Palmares. 2007. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/temp/sites/000/2/publicacoes/onegronauniver.pdf>. Acesso em abril. 2011.

PIMENTA, José Ramiro et al. As geografias culturais pós-coloniais. In: PIMENTA, José Ramiro et al. *Geografias Pós-Coloniais: Ensaio de Geografia Cultural*. Portugal. 2007. Livraria Figueirinhas.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciências e Existências: Problemas Filosóficos de Pesquisa Científica*. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 5ª edição. 1985; p.03-59.

PORTO-GONSALVES, Carlos Walter. A Geografia do sistema mundo moderno-colonial numa perspectiva subalterna. In: SANTOS, Renato Emerson dos; org. *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte. Autêntica. 2007.

QUEIROZ, Érica K. Ramos. O Funcionamento do Ideológico na Textualização de Notícias Telejornalística: A Diretividade Argumentativa. In: SANTOS, João B. C. dos Santos et al (orgs). *Análise do Discurso: Objetos Literários e Midiáticos*. Goiânia. Trilhas Urbanas. 2006.

QUIJANO, Aníbal. O que é essa tal de raça? In: SANTOS, Renato Emerson dos; org. *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte. Autêntica. 2007.

RATTS, Alecsandro (Alex.) J. P. Corpos Negros Educados: notas acerca do movimento negro de base acadêmica. *Nguzu* – Ano um. Número 1. março/julho. 2011, p. 28-39.

\_\_\_\_\_. Encruzilhadas por todo percurso: individualidade e coletividade no movimento de base acadêmica. In: PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina. *O Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. Belo Horizonte. Nandyala. 2009.

\_\_\_\_\_. Geografia, Relações Étnico-Raciais e Educação: A dimensão Espacial das Políticas de Ação Afirmativas no Ensino. In: *Terra Livre: Crise, Práxis e Autonomia Espaços de Resistência e de Esperanças*. AGB. Nº 34. 2010; p.125-140.

REVISTA DO IHGB. Breve noticia sobre a criação do Instituto Historico e Geographico Brasileiro. In: *RIHGB*. Volume 01. Tomo 01. 1839, p. 05-08.

\_\_\_\_\_. Discurso recitado no acto de estatuir-se o Instituto Historico e Geographico Brasileiro. Pelo secretario perpetuo o cônego Januário da Cunha Barboza. In: *RIHGB*. Volume 01. Número 01. 1839, p. 09-17.

\_\_\_\_\_. Programma Histórico: - O Instituto Historico Geographico Brasileiro é o representante das ideias de illustração, que em diferentes épocas se manifestaram em o nosso continente. Pelo Visconde de S. Leopoldo. In: *RIHGB*. Volume 01. Número 02. 1839, p. 61-76.

\_\_\_\_\_. Juizo sobre a Historia do Brazil publicada em Pariz pelo Dr. Francisco Solano Constancio. In: *RIHGB*. Volume 01. Número 02. 1839, p. 81-84.

\_\_\_\_\_. Programma. – Qual seria hoje o melhor systema de colonizar os Indios entranhados em nossos sertões & - Desenvolvido na sessão de 25 de janeiro pelo Conego J. da C. Barbosa, Secretario Perpertuo do Instituto. In: *RIHGB*. Volume 02. 1840, p. 03-18.

\_\_\_\_\_. Primeiro Juizo submetido ao Instituto Historico Geographico Brasileiro pelo Socio Francisco Adolpho Varnhagen, acerca do “Compendio da História do brazil” pelo Sr. José Ignacio de Abreu Lima. In: *RIHGB*. Volume 06. Número 21. 1844, p. 60-85.

\_\_\_\_\_. Programma – “Se todos os Indigenas do Brazil, conhecidos até hoje, tinham ideia de uma única Divindade, ou se sua Religião se circumscrevia apenas em uma mera e supersticiosa adoração de feitiches; se acreditavam na immortalidade da alma, e se os seus dogmas religiosos variavam conforme as diversas nações ou tribos? No caso affirmativa, em que differençavam elles entre si? – Desenvolvido pelo Socio correspondente Sr. José Machado de Oliveira. In: *RIHGB*. Volume 06. Número 21. 1844, p.133-155.

\_\_\_\_\_. Como se deve escrever a Historia do Brazil – Dissertação oferecida ao Instituto Historico e Geographico do Brazil, pelo Socio honorario do Instituto o Dr. Carlos Fredecico Ph. De Martius. In: *RIHGB*. Volume 06. Número 21. 1844, p.381-403.

ROCHA, José Manuel de Sacadura. *Michel Foucault e o Direito*. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2011.

RIOS, Flavia Mateus. *Institucionalização do Movimento Negro no Brasil Contemporâneo*. São Paulo. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de pós-graduação em sociologia. 168 páginas.

SANTOS, Milton e SILVEIRA, Maria Laura. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro. Editora Record. 2001, p.259-277.

\_\_\_\_\_. *O Espaço do Cidadão*. São Paulo. Ed. Edusp. 2007

SANTOS, Augusto Sales dos Santos. Projeto Passagem do Meio: Uma Política de Ação Afirmativa na Universidade Federal de Goiás (UFG). In: *Ações Afirmativas e o Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília. Ministério da Educação. 2005; p.267-287.

SANTOS JUNIOR, Cleidisson Geraldo dos. *Conferência Nacional da Educação - CONAE 2010*. Coletânea de Textos da CONAE – Tema Central e Colóquios. Ministério da Educação. Brasília. 2010.

SAID, Edward S. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo. Companhia das Letras. 1990; p.13-59.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro. Editora Agir. 48ª ed. 2006.

SERPA, Angelo. Espaço Público: *Lócus* da pluralidade humana?. In: OLIVEIRA, Márcio Piñon de Oliveira et al (orgs). *O Brasil, A América Latina e o Mundo: Espacialidades Contemporâneas (II)*. Rio de Janeiro. Ed. Lamparina. 2008; p.405-415.

SILVA, Fábio Lopes da. Freyre & Foucault: Casa Grande & Senzala Como Microfísica do Poder. *Revista de História e Estudos Sociais*. Julho/agosto/setembro. 2006. Vol. 3, ano III, nº3. ISSN: 1807-6971.

SILVA, Catia Antonia da. Espaço geográfico *versus* espaço público: limites da cidadania. In: OLIVEIRA, Márcio Piñon de Oliveira et al (orgs). *O Brasil, A América Latina e o Mundo: Espacialidades Contemporâneas (II)*. Rio de Janeiro. Ed. Lamparina. 2008; p.29-63.

SILVA, Martiniano J. *Racismo a Brasileira: raízes históricas*. São Paulo. Editora Anita Garibaldi. 3ª edição. 1995.

SILVA, Joselina. A União dos Homens de Cor: Aspectos do Movimento Negro dos anos 40 e 50. *Estudos Afro-Asiáticos*. Ano 25, nº 02, 2003, p.215-235.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação Afirmativa e o combate ao Racismo. *Cadernos de Pesquisa*. n.117, p.219-246, novembro 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15560.pdf>. Acesso em outubro. 2011.

\_\_\_\_\_. Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-Racial. In: SANTOS, Augusto Sales dos (org). *Ações Afirmativas e o Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília. Ministério da Educação. 2005; p.141-163.

SHCWARCZ, Lilia Moritz. Estado sem Nação: a criação de uma memória oficial no Brasil do Segundo Reinado. In: NOVAES, Adauto (org). *A Crise do Estado Nação*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2003.

\_\_\_\_\_. Nina Rodrigues: Um Radical do Pessimismo. In: BOTELHO, André; SHCWARCZ, Lilia Moritz. *Um Enigma Chamado Brasil: 29 Interpretes e um País*. São Paulo. Companhia das Letras. 2010, p.90-102.

\_\_\_\_\_. *O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão racial no Brasil; 1870-1930*. São Paulo. 2011. Companhia das Letras. 11º reimpressão.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Território: Sobre Espaço e Poder, Autonomia e Desenvolvimento. In: CASTRO, Ina Elias de; Et al. (orgs). *Geografia – Conceitos e Temas*. Bertrand Brasil. 5ª ed. 2003; p. 77-116.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. *Censo Universitário Estudantil – Etapa I: Relatório Global*. Novembro. 2004

\_\_\_\_\_. *Projeto Pedagógico Institucional (PPI)*. Resolução CsU. N.011/2011. Junho de 2011.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Avaliação Institucional da UEG (2012)*. Anápolis. 2012  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Ata da Reunião Ordinária da Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás, realizada em 25 de Junho de 2007*. Goiânia, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Ata da Reunião Ordinária da Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás, Convocada para o dia 6 de Junho de 2007*. Goiânia 2007b.

\_\_\_\_\_. *Ata da Sessão Plenária do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás, Realizada no dia 04 do mês de Setembro de 2007*. Goiânia, 2007c.

\_\_\_\_\_. *Ata da Reunião Ordinária da Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás, Realizada em 30 de Junho de 2008*. Goiânia, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Ata da Sessão Extraordinária do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás, Realizada no dia 29 do mês de Julho de 2008*. Goiânia, 2008b.

\_\_\_\_\_. *Ata da Reunião Plenária do Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás, Realizada no dia 22 de Agosto de 2008*. Goiânia, 2008.

\_\_\_\_\_. *Relatório de Avaliação Alunos Cotistas da Faculdade de Ciências Sociais - 2010*. Goiânia. 2011.

\_\_\_\_\_. *Relatório da Autoavaliação Institucional da Universidade Federal de Goiás*. 2009-2010. Goiânia. 2011

VILAS BOAS, Crisoston Tertio. *Para ler Michel Foucault*. Ed. Universitária da Ufop. 1993.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *História Geral do Brazil*. Documento em cópia digital que pertence a um dos acervos que participam do projeto BRASILIANA USP.

VEYEN, Paul. *Foucault – Seu pensamento, sua pessoa*. Tradução de: Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2011.

VIEIRA, Aquino Fernando; et al. *Sociedade Brasileira: Uma História – através dos movimentos sociais: da crise do escravismo ao apogeu do neoliberalismo*. Rio de Janeiro. Editora Record. 2000; p.371-413.

VITE, Antônio Carlos. O pensamento Geográfico na Obra de Macunaíma: “o herói sem nenhum caráter”. *Revista Mercator*. volume 8, número 17, 2009. set/dez.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE I

### **É preciso construir uma identidade para o Brasil: raça, cultura e narrativa através do IHGB e Macunaíma**

Este “*capítulo*” é uma digressão completamente intencional, nesse momento volta-se a processos históricos pertinentes na composição cultural que coreografa as relações raciais no Brasil. Se os processos de implantação das ações afirmativas no Brasil não correspondem a fenômenos homogêneos é porque o próprio território e as materialidades que constituem o ideário de nação brasileira, assim também se apresentam.

O IHGB e Macunaíma são importantes por dois motivos centrais. Representa primeiramente a intenção do pesquisador em coloca-las como parte da dissertação, no qual a primeira impressão pode ser de desconexo entre os temas e segundo, a própria desenvoltura textual em observar que fenômenos tão atuais provem e perduram de outras contemporaneidades e processos históricos. Ao observar que a noção que temos de cultura, identidade, raça, entre outros variados conceitos pode ser advinda de um conjunto sistêmico de projetos políticos, domínios territoriais e contexto científico de variados períodos, percebe-se a atualização do passado no presente (aliás, falar do passado é falar do presente), forças vivas que perduram entre gerações e (re) atualizam (mas não os rompem) os imaginários, as noções e as ideias sobre o racismo (e entre outros conceitos trabalhados).

As posições levantadas por tais projetos a mais de um século e meio, ainda servem de refugio teórico das discussões que ocorrem nas instituições que implementam sistemas de ações afirmativas. Como dito anteriormente, o discurso é plástico, perdura em gerações e gerações. O IHGB e Macunaíma compreendem dois discursos opostos. Ao IHGB, o projeto de desenhar o rosto do Brasil e constituir uma nação homogênea aos moldes da imagem do branco europeu, resguardando a esse o papel civilizador, e ao negro o estigma do atraso da nação. Em Macunaíma, a resistência a todo discurso imperialista e autoritário em se ter como essência a própria noção de cultura e identidade. Se os sistemas de cotas raciais e as ações afirmativas no Brasil partem (também) de políticas de identidade, se faz necessário compreender como parte dessa noção de identidade é constituída aos moldes da historiografia brasileira e de um discurso próprio. Sendo assim o IHGB não é um ponto genealógico no sentido originário (o estudo poderia ser feito inclusive com outras

abordagens partindo de outras instituições), mas como um marco de inflexão que produziu efeitos pertinentes a análise justificando o seu estudo.

### **1.1 – A identidade como projeto político nacional**

Independente do método, corrente filosófica ou abordagem científica, as respostas em torno do efeito do racismo apresentam certa similaridade. Apropriar do corpo de outros e utilizá-los as necessidades específicas de um grupo é em síntese, um efeito que a relação dualista entre racismo e escravidão proporcionou ao sistema colonial escravagista brasileiro. Ao afirmar que a noção de raça e posteriormente o racismo são os mais eficazes mecanismos de dominação inventado nos últimos 500 anos, Quijano (2007) evidencia o fato, de ser o principal campo de conflito nas relações de dominação cultural. Segundo o Autor:

O “racismo” nas relações sociais cotidianas não é a única manifestação da colonialidade do poder – mas é, sem dúvida, a mais perceptível e onipresente. Por isso mesmo, não tem deixado de ser o principal campo de conflito. Enquanto ideologia, em meados do século XIX se pretendeu inclusive apresentar o racismo como uma teoria científica. Nessa pretensão se apoiou, quase um século depois, o projeto do Nacional-Socialismo, mais conhecido como Nazismo, de dominação mundial alemã. (p.44)

O conjunto de práticas discursivas e dispositivos (mecanismos, estratégias, normas), possibilitou a exequibilidade de projetos raciais nas mais variadas partes do mundo<sup>60</sup>. Isto não significa que o simples fato de dominar o outro (sujeitos ou grupos) resulta por si, uma relação racista ou a execução de um projeto escravagista. Mas todo projeto de dominação é resultado de estratégias políticas, econômicas e culturais, uma logística que tem na história e no espaço o registro dos fatos.

Inserir a cultura (ou as ideias que se tem de cultura) ao nível de um projeto político, não se faz também por acaso. Não é surpresa, portanto, a ideia de formação de uma identidade nacional, de movimentos artísticos e sociais que buscam enaltecer (ou criticar) um determinado imaginário cultural (ou imaginários culturais), faça parte das histórias dos

---

<sup>60</sup> Nazismo na Alemanha, fascismo na Itália, Apartheid na África do sul, colonialismo escravista na América latina, sistema de segregação racial nos estados unidos, sistema de castas na Índia, entre outros.

projetos nacionalistas. Para Guimarães (2009), a formação da identidade nacional e seus arrolamentos com o tempo atual é elemento fundamental para compreender as relações raciais no Brasil. Conforme o autor:

Uma discussão sobre a nacionalidade é de fundamental importância, porque, no Brasil, como já sugerido, as regras de pertença nacional suprimiram e subsumiram sentimentos étnicos, raciais e comunitários. A nação brasileira foi imaginada numa conformidade cultural em termos de religião, raça, etnicidade e língua. (2009, p.52)

No Brasil, o fator racial sempre esteve presente na construção de um projeto de se constituir uma nação, e por também dizer, um povo brasileiro. Não é infundado que por esse pressuposto exista a possibilidade de se imaginar uma geografia racial brasileira, como integrante de um projeto histórico de consolidação/construção do território nacional e ao mesmo tempo, uma logística racial que seja apropriada para manter o *status quo* de determinados grupos. Ou seja, das elites que definem as diretrizes desse projeto, inclusive delineando, à própria narrativa da história brasileira como sua prosa, legitimando-as nas representações esculpidas em suas instituições e que reproduzem os discursos dessa elite.

A proposta de escrever a história a partir de uma narrativa oficial torna possivelmente claro, o atropelamento dos interstícios que compõem as narrativas. Os discursos, dispositivos, enunciados, portanto, todas as relações de saber-poder inseridas no processo fornecem instrumentos necessários para o convencimento dos fatos, justificando os projetos nacionais através de toda uma logística cuidadosamente tecida e impossibilitando outras propostas de narrativas.

Moraes (2005a) denominará de ideologias geográficas o conjunto de mecanismos que reiteram (no Brasil, por exemplo) os interesses do estado em função das elites. Para Moraes (2005a), as análises das ideologias geográficas têm como fundamento, “tentar detectar quais leituras do espaço se hegemonizaram num país, quais influíram nas representações coletivas de uma nação, quais orientaram diretamente a produção de seu território”. Para o autor, projetos políticos como, a marcha para o oeste e o plano de metas, podem ser exemplos desses conjuntos de procedimentos. “O governo JK e Plano de Metas expressam um momento onde o ajuste entre as ideologias geográficas e as políticas territoriais do Estado é explícito” (Moraes, 2005b, p99). Não são apenas simples projetos locais, representa em si o desejo que se materializa em prol de um ideário nacional, as

estratégias necessárias em se arquitetar um modelo próprio de nação em função de certos interesses *particulares*. Conforme o autor:

A ideia de se construir um país atua em primeiro lugar como elemento de coesão entre as próprias elites, ao dotá-las de um projeto nacional comum. A construção do país posta como obra coletiva de interesse geral sobrepõe-se aos projetos locais e regionais e incorpora-os, atribuindo-lhes até mesmo um sentido maior (epopeico) (Ibidem, p.93).

Pode-se afirmar que as instituições e os projetos que o interam são criados no bojo dessas conjunturas, objetivam a manutenção do *status quo* (cultural, político e econômico) de seus idealizadores e semelhantes. Integram no mesmo projeto, a constituição de um imaginário social que possa manter vivo uma suposta ideia de verdade e que, aos olhos da sociedade pareça justa ou apropriada, mas corresponde ao resultado de ações já pré-definidas, arquitetadas, defendida por um conjunto de argumentações retóricas, mas altamente coercitivas, afirmada sempre pelo que Chauí (1981) denominará de “discurso competente”. Este por sua vez é protegido por um círculo de instituições, tal como a família, igreja, estado, ciência, etc. que produzem regimes de verdades a determinados enunciados, desse pressuposto, a função do discurso competente compreende em atribuir sentido e justificativas razoáveis e que se tornem aceitáveis em um dado discurso ideológico.

Partindo desse direcionamento, as contribuições de Moraes (2005a; 2005b) e de Chauí (1981)<sup>61</sup> colaboram com algumas explicações relevantes nessa parte do texto. Ambos os autores, com abordagens por um viés marxista, trabalham com conceitos específicos dessa linha teórica e, cooperam observando as compreensões acerca da questão da formação da identidade nacional, como pressuposto de uma ideologia geográfica (MORAES, 2005a).

O cuidado com a utilização das palavras deve ser relevante, pois os conceitos tratados por ambos os autores, se distinguem de outros<sup>62</sup> e, de teorias abordadas pelos

---

<sup>61</sup> É importante observar que a noção de ideologia para Chauí (1981) parte do mascaramento de uma dada realidade e na percepção de Moraes (2005a, 2005b) a ideia de ideologias geográficas alinham-se como visões de mundo, ou atitudes perante o mundo.

<sup>62</sup> E que às vezes confundem por tratar de mesmas palavras, como no caso do termo “discurso” que compreende um objeto de análise para Foucault, por tanto um conceito, mas que para Moraes e Chauí vem

demais teóricos no decorrer da dissertação. Seguindo o raciocínio, se faz importante esclarecer a função do discurso ideológico, para Chauí (1981) sua principal tarefa corresponde a:

Realizar a lógica do poder fazendo com que as divisões e as diferenças apareçam como uma simples diversidade das condições de vida de cada um, e a multiplicidade das instituições longe de ser percebida como pluralidade conflituosa, pareça como um conjunto de esferas identificadas umas às outras, harmoniosa e funcionalmente entrelaçadas, condição para que um poder unitário se exerça sobre a totalidade do social e apareça, portanto, dotado da aura da universidade, que não teria se fosse obrigado a admitir realmente a divisão efetiva da sociedade em classes. [...] Através da ideologia, são montados um imaginário e uma lógica de identificação social com função precisa de escamotear o conflito, dissimular a dominação e ocultar a presença do particular, enquanto particular, dando-lhe a aparência do universal. (p.21)

A edificação de um discurso geográfico contundente, (ideologia geográfica conforme Moraes) possui ampla responsabilidade na constituição de um sentimento nacionalista. A Prússia, por exemplo, ao se constituir como estado alemão (aglutinando no mesmo, uma diversidade de unidades administrativas que compunham o território alemão na época) necessitou de toda uma conjuntura de procedimentos tecnológicos, discursivos, burocráticos, pedagógicos, etc. para tornar inteligível a constituição do sentimento da unidade territorial. Compreendendo parte integrante desse projeto, a universidade alemã integra ao conjunto das instituições do estado e, teve papel estratégico tanto no período anterior e posterior da unificação nacional em 1871, ajudando na construção de um sentimento nacionalista para uma população unificada de dezenas de feudos.

Observa-se que o modelo de universidade Humboldtiano<sup>63</sup> implantado na universidade de Berlim, (fundada por Wihelm Von Humboldt antes mesmo da unificação), possui fundamental importância no processo de integração do estado. De acordo com Magalhães (2006) o modelo humboldtiano de universidade assumia que “as universidades

---

acompanhado do termo “ideológico” (discurso ideológico), se firmando como complemento específico para outro conceito.

<sup>63</sup> Apenas para maior esclarecimento, a alusão à nomenclatura do modelo de universidade Humboldtiano faz referência a Wilhelm Von Humboldt, fundador da universidade de Berlim e irmão mais velho de Alexandre Von Humboldt. Modelo inclusive utilizado no Brasil e aludido na própria constituição de 1988, através do papel da universidade pública que inter-relacionando ensino, pesquisa e extensão formariam a ideia do tripé do ensino superior brasileiro.

eram parceiras do Estado, actuando como a mais elevada expressão da cultura nacional e do próprio Estado, sendo precisamente este carácter de parceria que introduzia uma autonomia menos restrita” (p.13).

Na peculiaridade da afirmação de Magalhães (2006), e ao relacionar com a de Moraes (2002) observa-se as semelhanças entre a constituição de uma dada concepção de ciência (característica da época) e o não confronto e distanciamento da mesma com os interesses do estado. Impulsionado por um espírito científico pautado em pressupostos positivistas como a noção de neutralidade (postulado caro a essa corrente), o modelo científico não se firmava apenas como uma questão metodológica da objetividade da pesquisa em função do próprio objeto, como também, da obtenção da verdade mais *sincera* possível que só poderia ser comprovada, através da não interferência do cientista com o objeto analisado.

A ideia de neutralidade se relaciona com questões políticas e econômicas através de um aparente distanciamento entre estado e universidade, trazendo a público um conhecimento que não pode ser considerado negligente ou ausente por motivos simplistas e sim, uma atitude intencional e conivente aos interesses do estado que, incorporando nesse fundamento de saber científico, registrava como interesse da nação apenas o que fosse pertinente para o estado.

Trazendo à análise em nível de comparação entre as questões que envolvem a formações da identidade nacional de outros países de unificação tardia, ou de capitalismo tardio e, se comparando com o Brasil e a própria finalidade que objetivou a criação do IHGB, a natureza do discurso parece semelhante: produzir um espírito nacionalista, que envolva tanto questões culturais, econômicas e políticas, condizente aos interesses de uma determinada elite, no qual toda sociedade teria o dever moral de difundir seu discurso. Os objetivos da empreitada, no entanto, acabam por se distinguir de um espaço a outro, pois a realidade concreta dos fatos compõe singularidades de cada momento histórico e de espaços geográficos muito específicos, são sujeitos, valores, instituições, saberes, normativas, localidades, etnias, entre inúmeros fatores que podem representar as particularidades nos acontecimentos.

Portanto, a universidade alemã representa um importante papel na política de unificação, inclusive, com a própria estrutura burocrática e filosófica, assimilada com o cientificismo da época, tendo no positivismo o principal fundamento de visão de mundo.

Os estudos filosóficos idealistas (hegemônicos na época) de características altamente abstratas e metafísicas, muitas vezes distantes de certos problemas sociais e a autonomia administrativa, comedido com a cooperação entre universidade e estado (e outras instituições), produziram um ambiente propício para que nesse processo histórico os efeitos fossem os desejados. Moraes (2002), sobre o papel da universidade alemã, ressalta:

Esse processo vivenciado pelo pensamento e pela universidade alemã – de aproximar-se das questões práticas e do debate dos temas políticos – vai intensificar-se após a unificação nacional de 1871. O triunfo da prussianização consolida-o. A universidade Alemã se torna cada vez mais um aparelho ideológico do estado, e o intelectual alemão cada vez mais um apologeta. Fermenta-se aqui o nacionalismo chauvinista, que virá a tona nas décadas seguintes. [...] A assimilação das teses racistas foi de intensidade impar na Alemanha do final do século. A transformação dos conflitos fronteiriços em uma “guerra racial”, realizada pelo discurso oficial prussiano, demonstra cabalmente o que foi afirmado. As teses racistas adequavam-se perfeitamente aos princípios e intenções da “Kulturkampf” (luta cultural), a aguerrida política cultural de Bismark. (p.63)

Basta ressaltar que a teoria do espaço vital proposta por Friedrich Ratzel, apresenta uma fronteira tênue entre os interesses da ciência e do estado bismarquiano fortemente militarizado, – portanto não se pode esquecer o seguinte fato – ao mesmo tempo no qual a teoria do espaço vital afirma um imperialismo econômico de interesse alemão, também compõem um discurso político utilizado para afirmar a identidade nacional de uma nação recém fundada.

Há semelhança nesse processo, ao analisar a construção do IHGB em 1838. Esse também apresenta disputas de poder (assimétricas) na proposta de um projeto para constituição de um ideário nacional. Os objetivos são claros, propor a formação de uma identidade cultural para o Brasil, construir uma intelectualidade nacional e obliterar, em função desses dois fatores, a baixa estima da nação em relação aos países europeus, consequência de um passado escravagista e colonial. Moraes ressalta que o IHGB “apresentava-se como representante da ilustração nos trópicos, expressão da monarquia ilustrada que tinha como missão levar a civilização aos sertões, incorporando as terras brasileiras no cenário das nações civilizadas” (p.118, 2005b).

O que se esconde nas aparências da construção do IHGB é um projeto de escala epopeica, uma missão de desenhar o rosto do Brasil e garantir (juntamente com outras

instituições que fazem parte da estrutura política vigente) a manutenção naturalizada do poder político, intelectual e da força produtiva do país nas mãos das elites dominantes, dos grandes agricultores e do próprio corpo político de alto escalão, representado pela coroa brasileira. Enfim, as ideologias geográficas se constituíram nos discursos nacionalistas, “foram geradas e/ou divulgadas por meio do IHGB, sendo este o órgão que amálgama história e geografia na construção da visão do país como espaço a ser conquistado, isto é, o veiculador do discurso que assimilava civilização à ocupação territorial.” (MORAES, 2005b, p.119).

Por fim, o principal objetivo dessa parte da pesquisa, consiste em observar como o caráter intencional e discursivo que representa o universo do IHGB se relaciona com a questão racial, observando que essas intencionalidades compõem um projeto político para formação da cultura e da identidade nacional; reservando a vaga (por não dizer cota) de toda a negatividade da história ao negro e ao indígena. No entanto, “claro está que a identidade, em seu sentido mais óbvio, é um pressuposto; não é dado puro, sendo sempre uma construção” (SCHWARCZ, p.351, 2003). Sendo assim, o sujeito negro e indígena carrega em si o peso do atraso cultural da sociedade brasileira e, a baixa estima da nação é fruto de sua contribuição consanguínea que registrou na mestiçagem e no branqueamento a principal saída possível de tal situação.

## **1.2 – O IHGB e o Problema Racial – É Preciso Civilizar o Povo Brasileiro**

O IHGB (Instituto Histórico Geográfico Brasileiro) carrega em seu próprio nome, a força do poder institucionalizado e materializado pelos interesses de uma elite intelectual monárquica que se julgou pós-abolicionista. Por mais que suas letras venham a ser questionadas no mundo contemporâneo, os textos que compuseram suas obras, não foram resultados de um conhecimento não crítico. O ocorrido é exatamente o contrário, são os detalhes mais peculiares que correspondem um viés de análise, percepções de mundo, concepção de classes ou identificação étnica e, nada têm de acrítico e inocente. Mello esclarece esta falsa clivagem em supor conhecimento crítico e não crítico. Para o autor:

Em primeiro lugar, é necessário afirmar que a clivagem entre conhecimento crítico e não-crítico é uma falsa clivagem. Não existe conhecimento não-crítico pelo simples fato de que todo conhecimento parte de um ponto de vista peculiar, de um viés, por assim dizer, do(s) sujeitos(s) do conhecimento. Todo conhecimento, inclusive o conhecimento científico é autoral, isto é, interpretativo, ainda que este procure disfarçar sua origem subjetiva num estilo próprio da ciência. [...] Que exista um conhecimento crítico conservador é uma outra questão. Talvez, um conhecimento que não esclareça ou não aponte as condições de transformação de e uma realidade natural e/ou social possa ser assim identificada. Ou, então, um conhecimento cuja epistemologia deliberadamente se distancie de qualquer pretensão de conversão de realidade fática a partir do conhecimento produzido. (MELLO, p.10, 2007)

O IHGB se encontrava ao mesmo tempo, como receptáculo e propagador de enunciados, constituídos através das relações de saber-poder, construindo em seu interior e exterior (no caso a própria nação) concepções de verdades.

A composição estética da revista, os membros (e convites dos membros) que iriam compor o corpo intelectual do instituto, o enunciado na capa que destaca em caixa alta (letras maiúsculas) o nome de Pedro II, ressaltando sua proteção em relação ao instituto, os financiamentos<sup>64</sup> para as pesquisas e as relações aos temas propostos e aceitos para publicação dos artigos, entre todos os outros conjuntos de mecanismos e procedimentos, implicitamente ou explicitamente, servem como parte desse projeto que irá desenhar o rosto da cultura Brasileira.

Seus artigos carregados do discurso colonialista e das concepções de saber da época (não generalizando, mas considerando principalmente artigos que propunham alguma discussão racial) traziam à tona as concepções negativas do sujeito negro, compunham o peso contraditório nesse ideal de civilização, que marca na escravidão o atraso cultural da nação. Discurso veiculado ao cânone da ciência do século XIX, embasados no iluminismo e numa pretensa ideia de racionalidade e, posteriormente (fim do século XIX) legitimada pelo positivismo determinista.

A situação de subalternidade e inferioridade do sujeito negro e do índio, justificado pelo discurso religioso, colonialista ou escravista, passa a ser reforçado pelos homens de ciência, substituídos pelos homens das letras (mudanças de nomenclaturas, mas não dos sujeitos) que possuiriam como aliado os diagnósticos baseados na neutralidade, postulado

---

<sup>64</sup> Conforme ARAUJO (2009), 75% do orçamento do instituto vinha dos cofres da coroa.

fundamental da objetividade científica do positivismo lógico, como procedimento filosófico e metodológico fundamental para obter uma ciência *verdadeira* em relação aos fatos.

A posição de subalternidade e violência ao sujeito negro, não eram justificadas apenas por um discurso de fundamento moral, mas também por toda uma taxionomia de ordem científica (no que tange os saberes no dado período histórico) que os qualificariam ao estatuto natural de inferioridade, portanto, impossível de reversão. Independente dos avanços da civilização (branca) o estado de inferioridade faria parte de uma essência constitutiva do sujeito negro.

Foi oficialmente fundado em 1838, “tendo como modelo o *Institut Historique*, fundado em Paris em 1834” (SCHWARCZ, p.357, 2003). O primeiro tomo da revista do IHGB é apresentado à sociedade brasileira no primeiro trimestre de 1839, com o enunciado na capa escrito com as seguintes palavras, *da imediata proteção de D. Pedro II*, que se tornaria presidente honorário<sup>65</sup> do instituto a partir de 1841.

O primeiro texto do primeiro tomo de 1839, denominado *Discurso*, já aponta alguns pontos fundamentais para ser analisado. Sob o apoio da Sociedade Auxiliadora da Industria Nacional (SIAN) e da influencia direta da Sociedade Histórica de Paris, o objetivo do projeto do IHGB e de sua criação se mostra de certa forma definido. Neste ponto o instituto não seria apenas a continuação da cultura portuguesa, mas o principal modelo de civilização no novo mundo (já comumente chamado de América). Talvez seja o objetivo mais importante a ser ressaltado na criação do instituto: possibilitar a construção de uma geografia e história geral do Brasil, que fragmentado em províncias devido a sua dimensão territorial, colocaria tal feito como a mais difícil tarefa da instituição. Conforme parágrafo da revista:

Eis o motivo senhores, porque dois membros do conselho da Sociedade Auxiliadora da Industria Nacional e também sócios do Instituto Histórico de Pariz, participando dos generosos sentimentos

---

<sup>65</sup> O “título” de presidente honorário, compreendia uma categoria especial criada por D. Pedro II em 1841 na revista n° 3, entre as páginas 247 e 248, conforme segue transcrito: que se crie uma nova classe de sócios com o título de presidente honorário, que seria unicamente conferido aos príncipes da família imperial brasileira e aos soberanos com quem o Instituto queria ter esta contemplação. A partir de 1912, esta categoria de membro passa a ter um caráter apenas honorífico e não mais como sócio, dos presidentes honorários encontra-se chefes de estados contemporâneos como Fernando Collor de Mello (1991) e Fernando Henrique Cardoso (1999).

dos nossos literários, se animaram a propor a fundação de um Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, que sob os auspícios de tão útil quanto respeitável sociedade curasse de reunir e organizar os elementos para a história e geographia do Brazil, espalhados por suas províncias e por isso mesmo difíceis de se colher por qualquer patriota que tentasse escrever exactamente tão desejada história. (RIHGB, p.09, 1839)

Nos extratos desse mesmo volume, apresentado em uma estética que parece seguir as normas textuais de um regimento interno, com escritos em parágrafos enumerados, as finalidades do Instituto no qual deveriam ser seguidas, faz referência ao Art.1º. Conforme o mesmo:

O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro tem como por fim colligir, methodisar, publicar e archivar os documentos necessários para história e geographia do Império do Brazil; e assim também promover o conhecimento desses dois ramos philológicos por meio do ensino público, logo que seu cofre proporcione esta despeza. (RIHGB, p.18, 1839)

Envolvido por uma cultura colonialista de cunho racializado, a construção da identidade nacional deveria ser condizente com os valores culturais hegemônicos na época. No qual se faz necessário à constituição de um sentimento patriótico que, equilibre os agravos do regime escravista compensando esse legado. Feito que se realizaria ao contrapor os benefícios do sangue branco europeu (modelo ideal de civilização) com a negatividade do sangue negro africano e indígena, considerados povos selvagens ou primitivos, ou conforme escrito na própria revista do instituto, povos de “civilização nascente” (RIHGB, p.77, 1839).

É importante observar que a relação entre os dois grupos étnico-raciais (negros e indígenas) apresentavam uma visível assimetria de valor e percepção. Influenciado<sup>66</sup> também pelo movimento romântico, inaugurado por Domingos José Gonçalves de Magalhães com a revista *Nitheroy* em 1836 (ARAÚJO, 2007). O sujeito indígena é esculpido e utilizado através de um nativismo ufanista, representado como o nativo dos trópicos, o bom selvagem de Rousseau possível de ser civilizado, enquanto o sujeito negro,

---

<sup>66</sup> A noção de influência deve ser vista como um processo, não como um ponto estanque de origem. Ao supor uma carga de influencia a determinados acontecimentos é fundamental observar que se atribui aos fatos uma gênese ao problema. No entanto isso pode ser um engodo, pois esconde a possibilidade e existir certos interstícios aos processos históricos.

mesmo que resguarde em si uma suposta humanidade, representa o primitivo de natureza rude, quase impossível de civilizar. Ou seja, a humanidade dos povos negros estaria resguardada pela noção de civilidade atribuída à noção de humanidade do branco e, a possibilidade de reverter sua natureza primitiva como um projeto possível de acontecer, só seria imaginável através do “empréstimo” de seu sangue ao outro, pelo meio da miscigenação.

No que envolve questões étnico-raciais em geral, as produções que foram publicadas no IHGB nas suas primeiras décadas, possuíam caráter parecido de um texto a outro. Alguns justificavam as mentalidades racializadas através de pensamentos iluministas, outros possuíam um caráter determinista como pressupostos teóricos para justificar as distinções culturais (civilizatórias) entre as raças, e outros conservavam todo caráter utilitarista afirmado pela mentalidade colonialista em relação ao negro e ao índio.

Francisco Adolpho de Varnhagen (membro e correspondente do IHGB), também conhecido como Visconde de Porto Seguro, por exemplo, é autor de uma obra dividida em dois Tomos, intitulada História Geral do Brazil de 1854. O autor propõe a hipótese de civilização brasileira baseada na integração de índios, negros e brancos, resguardando para o branco europeu a contribuição civilizatória para formação do povo brasileiro.

No primeiro tomo da obra, o autor reserva um capítulo para observar a condição e contribuição do escravo africano na formação da colônia brasileira. Apesar da aparente ideia em se propor uma abordagem mais afável, comparando com outras abordagens da época, presumia certa harmonia racial entre negros, índios e brancos. A visão racializada que compunha o pensamento hegemônico da época se evidencia em alguns trechos. Abaixo o Autor escreve:

Como a colonização africana, distinta principalmente pela sua côr, veio para o diante a ter tão grande entrada no Brazil que se pôde considerar hoje como um dos três elementos de sua população, julgamos do nosso dever consagrar algumas linhas neste lugar a tratar da origem desta gente, a cujo vigoroso braço deve o Brazil principalmente — os trabalhos do fabrico do assucar, e modernamente os da cultura do caffè; mas fazemos votos para que chegue um dia em que as cores de tal modo se combinem que venham a desaparecer totalmente no nosso povo os característicos da origem africana, e por conseguinte a accusação da procedência de uma geração, cujos troncos no Brazil vieram conduzidos em ferros do continente fronteiro, e sofreram os grilhões da escravidão, embora talvez com mais suavidade do que em nenhum outro paiz da America, começando pelos Estados Unidos do Norte, onde o anathema acompanha não só a condição e a côr, como a todas as suas gradações; sendo neste ponto,

como em outros muitos, a nossa monarchia mais tolerante e livre que essa arrogante republica, que tanto blasona de suas instituições libérrimas, e cujo aristocrático cidadão não admite a seu lado nas reuniões políticas, nem nas civis e sociaes, o pardo mais claro, por maiores que sejam seus talentos e virtudes. (VARNHAGEN, p.182-183, 1854).

É possível observar algumas conjecturas que iriam compor uma imagem do racismo brasileiro e os projetos que dele o fizeram. A positividade na miscigenação como prioridade fundamental para embranquecer o povo brasileiro, observado por Varnhagen neste trecho, como um desejo de sua própria vontade histórica e por fim, o desejo da elite, notando que o autor, o marcador da cor é o principal para distinguir os africanos. Para Guimarães:

A ideia de “embranquecimento” foi elaborada por um orgulho nacional ferido, assaltado por dúvidas e desconfianças a respeito do seu gênio industrial, econômico e civilizatório. Foi, antes de tudo, uma maneira de racionalizar os sentimentos de inferioridade racial e cultural instilados pelo racismo científico e pelo determinismo geográfico do século XIX. (2009, p.53)

A cor, como pressuposto importante de diferenciação, já possuía um caráter definido da imagem que condizia às relações raciais brasileiras. A ideia da miscigenação como algo positivo para embranquecer o povo parecia uma saída que reinava o imaginário social da época. Observa-se que Gilberto Freyre lançaria *Casa Grande e Senzala*, obra científica que fora utilizada como a referência legítima da ideia de democracia racial, em 1933. Período que aproximadamente conta, em torno de 80 anos após Varnhagen expressar suas impressões acerca da mistura das raças (por conseguinte das cores). Também nesse ângulo de abordagem, das diferenças da escravidão entre Brasil e Estados Unidos, e segundo a percepção de Varnhagen, apresenta no Brasil, um processo mais suave e tolerante das relações raciais.

A contradição da ideia de miscigenação brasileira apresentado na obra *Historia Geral do Brazil de Varnhagen*, que claramente apresenta distâncias da data de lançamento de *Casa Grande e Senzala*, se encontra no fato de que *essa tal mistura*, assim descrita na frase, se faz sempre aos olhares do outro. O diferente ou a diversidade aparecem como um reflexo invertido de si mesmo, transformando ou outro no “*outro exótico, étnico e inferior*” e não o percebendo como possibilidade de diversidade cultural importante ao território nacional. A percepção utilitária da obra apresenta nas duas faces da mesma moeda uma

solução. Resolver o problema de uma situação nacional (identidade, civilização, autoestima nacional, demografia) que guarda na imagem do negro seu maior dilema e na mesma questão, representa o maior benefício no qual o próprio sujeito negro teria, ao utilizar-se da miscigenação. A possibilidade real de constituir descendentes mais brancos (ou menos negros por assim dizer) e de certa forma, minimizar através do branqueamento, uma dada situação de inferioridade.

O nascimento de uma democracia racial que seria bem vista aos olhos do mundo, despertando interesses de pesquisas, registrando a curiosidade internacional em compreender como o modelo racial brasileiro poderia servir a outras nações racializadas. Engodo que trouxe consequências terríveis ao sujeito negro, a este, restava à alcunha de um povo impossível de civilizar.

Retornando o foco novamente ao IHGB (propriamente dito), seus membros possuíam características bem semelhantes, em sua maioria eram personalidades ilustres da época. Schwarcz (2011) esclarece este perfil:

O perfil dos sócios do IHGB não é, também, aleatório. Combinando desde políticos e proprietários de terra (a maior parte de seus sócios) até literatos ou pesquisadores de renome – como F. Varnhagen, Gonçalves Dias e, nos anos posteriores, Silvio Romero e Euclides da Cunha –, o instituto tinha como função a consagração da elite local e uma história basicamente regional. Uma análise da hierarquia interna existente no IHGB pode atestar ta afirmação. A começar pelos sócios, observam-se as seguintes subdivisões: 1) *efetivos*, para os quais era exigida residência na Capital Federal e apresentação de trabalho sobre história, geografia ou etnografia do Brasil, abonando a capacidade literária do autor; 2) *correspondentes*, a quem era requerida ou a mesma condição de idoneidade intelectual dos primeiros ou a oferta de “um presente de valor” que se destinasse ao museu do Instituto; 3) *honorários*, que teriam como condição, além de “idade provecta”, o “consumado saber e distinta apresentação”; 4) *beneméritos*, os sócios efetivos que por serviços relevantes viriam a se tornar merecedores de tal distinção, ou pessoas que teriam feito doações de importância superior a 2:000\$ em dinheiro ou outros objetos de valor; 5) por fim, o título de presidente honorário, só conferido ao chefe de Estado e aos chefes de outras nações. (SCHWARCZ, p.104, 2011).

O ingresso ao instituto se fazia com maior intensidade por questões políticas ou econômicas do que porque questões acadêmicas ou intelectuais, os títulos de presidentes honorários, por exemplo, corresponde aos desejos da coroa, na imagem do príncipe Pedro

II de estreitar relações políticas com nobres e príncipes de outros reinos. Conforme pesquisa de Célia da Costa.

O primeiro a integrar a galeria foi o rei D. Fernando, de Portugal (1841), seguindo-se-lhe o príncipe de Joinville e o conde d'Áquila, cunhados de D. Pedro II, e o príncipe real da Dinamarca, que viria depois a reinar com o nome de Cristiano IX (todos em 1843), o príncipe D. Afonso (1845), duque de Saxe e o conde d'Eu (1864), respectivamente filho e genros de D. Pedro. (COSTA, 2009).

Se “cada retrato e cada discurso sobre o corpo é sempre resultado da ideologia dominante e política reinante, ora celebrando-as ora contestando-as” (AZEVEDO, 2009, p.22). É nessas personalidades, esculpidas em um corpo especificamente branco europeu que se produz uma identidade nacional brasileira, dos componentes do IHGB, desde o corpo intelectual aos membros honorários. Todos deveriam corresponder a esses corpos que deverão constituir a nação brasileira (e assim ficariam definidos também, os excluídos desse projeto, especificamente, negros e índios), objetivando construir o modelo ideal de civilização no novo mundo. Ao substituir Portugal, o Brasil se tornaria o representante direto do progresso iluminista e da modernidade do sec. XIX. Conforme define Guimarães:

Ao definir a civilização brasileira enquanto representante da ideia de civilização do novo mundo, esta mesma historiografia estará definindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros. O conceito de Nação operado é eminentemente restrito aos brancos, sem ter, portanto, aquela abrangência a que o conceito se propunha no espaço europeu. Construída no campo limitado da academia de letrados, a Nação brasileira trás consigo forte marca excludente, carregada de imagens depreciativas do “outro”, cujo poder de reprodução extrapola o momento histórico preciso de sua construção. (GUIMARÃES, p.06, 1988)

Já no fim do século XIX, conforme Schwarcz (2011), o peso racial que envolvia a questão da identidade nacional se agrava a partir da última década. Enquanto nos períodos anteriores, os temas dominantes na revista focavam certas questões políticas como a independência, conspirações, invasões coloniais, na última década do século XIX, a questão racial aparece como um dos problemas cruciais da nação, a resposta para tal

situação talvez estivesse apontada para a mestiçagem<sup>67</sup>, resguarda por um determinismo Darwinista, a mistura das raças poderia ser uma solução que se enquadraria nas justificativas científicas, produzindo um discurso razoável sobre a importância da miscigenação. Em questão da raça embasado no darwinismo social Brookshaw, esclarece:

A respeito da raça, os darwinistas sociais consideram um fator primordial de desenvolvimento: os Estados Unidos eram industrialmente poderosos porque eram racialmente superiores, enquanto o Brasil, com sua vasta população negra e mista esta destinado ao subdesenvolvimento, a menos que pudesse purificar-se em termos étnicos. Foi desta ideia fundamental que emergiu o conceito de “retorno à cor branca”, que se tornou política oficial da República Velha. (p.50, 1983)

O que leva a crer que projeto de construção de identidade nacional, pautado em um caráter racial ainda perdurava no fim do século XIX e no início do século XX como um discurso multifacetário, pois não abraçava apenas uma dada relação específica, não regulava sobre uma etnia determinada, nem tão pouco condizia como uma superposição de classes vinculada a ideia do dominante e dominado. O discurso racial pautado no projeto de construção da identidade nacional envolvia todo território nacional e a todos que nele viviam, construindo o imaginário da miscigenação e do embranqueamento como um processo natural, pertencente à essência da sociedade brasileira, ao ponto de Silvio Romero descrever em 1888 a seguinte frase, *todo brasileiro é um mestiço, quando não no sangue, nas ideias*.

---

<sup>67</sup> Literários como Euclides da Cunha e Silvio Romero, embasados na moderna literatura antropológica da época são exemplos desses tipos de percepção. Conforme Schwarcz (2011); Silvio Romero trazia para as páginas da revista do instituto suas conclusões sobre as características deterministas preponderantes na formação de cada raça. Tomando como suposto inicial que ao elemento branco cabia um papel fundamental no processo civilizatório, Romero em vez de lamentar a “barbárie do indígena e a inépcia do negro”, partia para soluções originais: estava na mestiçagem a saída ante a situação deteriorada do país e era sobre o mestiço – enquanto produto local, melhor adaptado ao meio – que recaíam as esperanças do autor (p. 115, 2011).

## APÊNDICE II

### **A Antítese do Nacionalismo: Macunaíma, do Herói sem Nenhum Caráter ao Herói de nossa Gente**

Ao supor uma parcela de atenção dedicada a Macunaíma<sup>68</sup>, personagem criado por Mário de Andrade, é importante situar a finalidade dessa abordagem. Observa-se antes, que não representa objetivo de se realizar uma análise aprofundada no sentido semiótico, ou literário da obra. O livro de Mário de Andrade representa para esse trabalho, um exemplo de resistência ao modelo vigente de imaginário social, no que diz respeito à nacionalidade, cultura e as questões étnico-raciais que envolviam o período histórico e que foram tratadas nos subcapítulos anteriores, com foco no IHGB e no projeto de identidade nacional. A escolha da obra é tanto pessoal quanto científica, pois é guiada por critérios objetivos e filosóficos.

Em primeiro lugar, a obra representa uma crítica ao romantismo, estilo literário que marca seu nascimento com a revista *Nitheroy*, lançada em 1836, dois anos antes da criação do IHGB, e não coincidentemente representa (no momento histórico no qual se encontra inserido) parte do estilo da literatura do instituto<sup>69</sup>. A representação do negro, do índio, o regional e o nacional, enfim, a problemática étnico-racial se insere em uma hierarquia de valor cultural e de finalidade específica, no qual o índio é utilizado como um dos representantes do ufanismo brasileiro.

A construção de um imaginário em função do mesmo corresponde a uma das faces do movimento romântico, que compreende o ressaltar do sujeito nativo, no corpo do indígena e, do sujeito regionalista, constituindo uma literatura (que também é geográfica)

---

<sup>68</sup> Publicada em 1928, a obra de Mário de Andrade é considerada um marco na literatura brasileira, devido o seu teor crítico e profundidade em compreensão do folclore e da cultura. Carregada de metáforas, significados e simbologias, não é intenção deste texto abordá-las em sua totalidade, mesmo porque tal feito seja tarefa de pesquisas específicas sobre o tema. A abordagem em torno de Macunaíma se refere a uma crítica geral pautada na questão da cultura brasileira, identidade nacional e das questões étnico-raciais (um dos temas centrais da dissertação), contrapondo a uma construção imperialista da noção de cultura, no qual o IHGB possuiu uma influência significativa.

<sup>69</sup> Característica que não se aplica relação à Varnhagem, o autor “possuía uma concepção anti-romântica do indígena, apresentando-o como selvagem, cruel, desprovido de crenças humanizadas, o que, a seu ver justifica as ações impiedosas dos colonizadores”. (SHCWARCZ, p.390. 2003)

mais imaginativa do que real, narrativas estas, carregadas com o peso histórico e o discurso da época. Exaltam os valores das culturas regionais, como o gaúcho e o sertanejo, acompanhado das paisagens e dos estilos de vida no qual estão inseridos. O romantismo corresponde com uma visão fragmentaria do território brasileiro, em função de uma elite que regulava sua força nas questões regionais. Não apenas a literatura exaltava um corpo regional, mas também as forças das elites se faziam pelo regionalismo.

Como símbolo principal do indianismo nacionalista, têm-se os romances de José de Alencar, *Iracema* e *O Guarani*. Ambas as obras possuem o Tupi como símbolo nacional vinculado as virtudes do “nativo” e, ressaltava a miscigenação com o homem branco o potencial civilizatório e a salvação da nação. Essa representação também possui suas assimetrias, antagonicamente ”enquanto os aimorés e os timbiras representavam a degeneração e as práticas canibais, os tupis surgiam como modelo de nacionalidade existente no passado” (SHCWARCZ, p.364, 2003). Respalado (como escrito anteriormente) no bom selvagem de Rousseau, o índio (Tupi), portanto irá compor na narrativa histórica, tanto um valor estético quanto cultural. Conforme Shewarcz:

O índio surgia assim como um exemplo de pureza, um modelo de honra a ser seguido. Diante de perdas tão fundamentais – o sacrifício em nome da nação e o sacrifício entre os seus –, surgia a representação de um indígena idealizado, cujas qualidades eram destacas na construção de um grande país. (p.364, 2003).

Quanto ao sujeito negro, este não compreende como símbolo heroico da nacionalidade brasileira, isto porque o negro não se enquadrava como cidadão brasileiro, (alias, os dispositivos legais nem o enquadravam como humano). Quando aparentemente bem representado, guarda em si, a imagem do bom escravo que acompanha o seu senhor. Ao sujeito negro, ainda perdura toda carga de inferioridade da nação, Raimundo Nina Rodrigues<sup>70</sup>, nas primeiras páginas de *Os Africanos no Brasil* enfatiza o fardo de ter no corpo de uma nação o sangue negro.

---

<sup>70</sup> Contrário ao pensamento reinante da época, Nina Rodrigues não via a miscigenação como a saída do sujeito negro ao grau de inferioridade. Pelo contrário, a miscigenação representava a própria degeneração da sociedade brasileira, ao misturar o sangue superior do com sangue inferior do negro o resultado (mestiço) seria algo menos desejável do que o esperado.

A raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turiferários, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo. (1982 [1932], p.07).

Em segundo lugar, Macunaíma compreende também um viés de análise da cultura brasileira, uma contravenção às representações hegemônicas e imperialistas, tão bem delineadas pela literatura romântica e pelo IHGB. “A obra de Mario de Andrade apresentou-se na contracorrente das propostas das elites brasileiras do período vigente, alicerçando pensar o território enquanto uma área a ser *descoberta* por uma nação ainda não fundada” (VITTE, p.38, 2009). Servem como oposição as literaturas, análises e abordagens<sup>71</sup> dos textos proposto pelo IHGB e, mesmo que a relação entre ambos seja implícita e estreita, a obra de Mario de Andrade reflete uma antítese das questões que envolve a identidade nacional, corresponde a um confronto na questão das relações étnico-raciais e, por conseguinte, reflete uma crítica ao racismo instituído no percurso da história da sociedade brasileira, legitimado pelas instituições do estado.

Em terceiro lugar, Macunaíma possui tanto uma *natureza* histórica quanto geográfica. O romance perpassa em espaços que são constituídos de categorias geográficas, “Macunaíma, o herói, é o produto histórico da fusão da natureza e da cultura no território nacional” (VITTE, p.34, 2009). O território nacional é dessa maneira, representado no imaginário cultural da obra. O regional na personificação dos costumes típicos de cada região incorporados no próprio Macunaíma através da língua, dos costumes e do folclore. A cidade, como problema de estranhamento étnico-racial e de classe social são questões que irão acompanhar a “trajetória sócio-espacial”<sup>72</sup> (RATTS, 2007) do herói.

---

<sup>71</sup> Mesmo que a intenção maior de Mario de Andrade fosse, conforme Brookshaw, tentar “criar um tipo de composição “desregionalizada” com base em dialeto popular, [...] o “mestiçamento” da língua portuguesa foi expressão de sua atitude, juntamente com outros de sua geração, contra os ideais culturais da Academia Brasileira de Letras” (p.85, 1983). Macunaíma atinge, a todo imperialismo que permeava a noção de cultura.

<sup>72</sup> O conceito de trajetória sócio-espacial é político, trata-se dos caminhos da vida que constituem a subjetividade e a formação política do sujeito. Ao propor o conceito a Macunaíma, percebe-se não apenas uma trajetória fictícia do herói, mas também o próprio trajeto de Mario de Andrade, visto que, para escrever, o autor percorreu do nordeste ao norte brasileiro, atravessou a fronteira e chegou em Iquitos no Peru. Para mais detalhes sobre trajetória sócio-espacial, ler Ratts (2007) e, sobre a trajetória “etnográfica” de Mario de Andrade ver Vitte (2009).

Nesse ponto observa-se que, a espacialização de Macunaíma é enfatizada de modo semelhante da questão histórica, ao analisar na obra, ambas as categorias, percebe o tempo possui uma característica extremamente descontínua, pois não parece corresponder à mesma ordem do espaço. O herói se transporta de um lugar a outro em instantes, em lapsos de acontecimentos, segundo Vitte, ao transpor o país como se não houvesse barreiras de espaço e nem de tempo – uma vez que o texto dialoga com personagens nos mais variados tempos históricos –, a mensagem deixada é a de que o território abrange a nação desejada e a de que a história é de todo o povo residente nesse espaço territorial. (p.46, 2009)

E em quarto lugar, e talvez este seja julgado como o menos “científico” dos critérios, condiz com o momento subjetivo de percepção e por considerar importante, o intercruzamento das discussões que abrangem tanto o IHGB quanto Macunaíma<sup>73</sup>, envolvendo questões da identidade nacional, cultura, racismo, e os discursos institucionais que compõem a construção dos imaginários sociais. Deixo este quarto critério ao campo do olhar que compreende o quadro subjetivo da investigação científica, no qual se assume a ausência do pretense domínio do objeto de pesquisa por parte pesquisador.

Macunaíma, herói sem nenhum caráter, se realiza através da antítese em ser o herói protagonista e ausente de caráter. Em sentido geral, este não se refere a uma questão de índole e nem pode ser inserido a uma essência do sujeito. A falta do caráter em Macunaíma corresponde à própria deficiência da representação da identidade nacional e que, por ventura também correspondem a aspectos linguísticos, históricos, geográficos e étnico-raciais. A “ausência de caráter, para Andrade, era sintoma de uma mentalidade cultural com possibilidades revolucionárias. [...] O sem caráter Macunaíma, como a própria cultura brasileira, foi desembaraçado pela imposição do dogma herdado ou conformidade da tradição”. (BROOKSHAW, p.86, 1983).

A alcunha corresponde a uma das preocupações centrais de Mário de Andrade. Ao iniciar a narrativa de Macunaíma com o subtítulo enunciado – *herói sem nenhum caráter* – e, no decorrer dos primeiros capítulos, o autor parece (diga-se de passagem, essa intenção fica apenas na aparência) ressaltar a importância da formação moral do protagonista,

---

<sup>73</sup> É de bom senso perceber que Macunaíma não aparece isolado neste intercruzamento. Alguns fatos, assim como outros autores são tão marcantes e importantes quanto a obra de Mario de Andrade. A servir de exemplo, tem-se a semana de arte moderna de São Paulo, ocorrida em 1922, que possuía influências significativas no cenário artístico, intelectual e científico, basta ressaltar a influência de André Breton (e sua obra Manifesto do Surrealismo) e o próprio Marxismo em Oswald de Andrade precursor do movimento antropofágico da cultura brasileira, no qual o próprio Macunaíma parecia estar bem inserido.

vinculado à junção das três raças, que não representa (pelo menos por enquanto) uma amálgama (algo inteiramente novo) e sim, combinação das três, constituindo em totalidade todas as assimetrias que envolvem estética, moral e cultura do negro, do branco e do índio, fenômeno tratado posteriormente com certa ênfase nas metamorfoses de Macunaíma.

As características da personalidade do herói, sempre aparentam pender a uma concepção de valor moral. A preguiça, a esperteza, o espírito arдил, ao mesmo tempo malandro e sádico, parece compreender como um processo de construção da personalidade e do caráter do personagem. Contraditoriamente – e isto se faz de forma intencional – Mario de Andrade começa a narrativa do livro com um enunciado e, o finaliza com outro completamente oposto. Ao dar início a sua jornada e, conforme o subtítulo da obra, Mario apresenta o protagonista como *herói sem nenhum caráter*, posteriormente ao concluir sua trajetória, o enunciado se inverte e a narrativa se encerra com outro enunciado, agora corresponde a *Macunaíma, herói de nossa gente*. (ANDRADE, p.142). Mas afinal, o que representa a ideia de caráter para o autor? Mário de Andrade, em prefácio não publicado na obra original, esclarece um pouco dessa questão.

O que me interessou por Macunaíma foi incontestavelmente a preocupação em que vivo de trabalhar e descobrir o mais que possa a identidade nacional dos brasileiros. Ora depois de pelejar muito verifiquei uma coisa me parece que certa: o brasileiro não tem caráter. Pode ser que alguém já tenha falado isso antes de mim porém a minha conclusão é uma novidade pra mim porque tirada da minha experiência pessoal. E com a palavra caráter não determino apenas uma realidade moral não, em vez entendo a entidade psíquica permanente, se manifestando por tudo, nos costumes na ação exterior no sentimento na língua na História na andadura, tanto no bem como no mal. O brasileiro não tem caráter porque não possui nem civilização própria nem consciência tradicional. Os franceses têm caráter e assim os jorubas e os mexicanos. Seja porque civilização própria, perigo iminente, ou consciência de séculos tenham auxiliado, o certo é que esses uns têm caráter. Brasileiro não. Está que nem ainda não é tempo de afirmar coisa nenhuma [...]. Este livro afinal não passa duma antologia do folclore brasileiro. (ANDRADE, *apud*, FORNACIARI, p. 81, 2011).

Trazendo a narrativa a outro contexto, a ausência de caráter por parte do herói é uma alusão ao próprio dilema da nacionalidade, aos povos que compõem a nação e são engolidos pela ideia ufanista de pátria como unidade territorial, que supõe uma cultura brasileira de características homogêneas por tanto, hegemônicas de determinado grupo.

Quando visíveis ou imaginados, as representações dos estereótipos culturais são bem definidas e, parecem fazer parte da essência do ser, pois, mesmo com tantas transformações e metamorfoses, a preguiça, a malandragem, a esperteza, o comportamento libidinoso e outros estigmas que marcam o corpo do herói permanecem imutáveis, impossíveis de serem educadas inclusive com a mestiçagem (e nesse sentido, a educação é uma violência a Macunaíma). Apenas as características de natureza aparente e externas se alteram (a cor, o cabelo os olhos), essas por tanto, se mostram retóricas com a personalidade.

O contraditório neste fato se faz na luz do que pode significar a ideia do retórico e do verdadeiro, visto que esses estereótipos que acompanham o herói correspondem a suas maiores virtudes. O seu corpo embranquecido pela metamorfose e com “aparência bela, esteticamente um príncipe”, teve mais serventia na sedução das mulheres de seu irmão mais velho Jiguê e na passagem do herói entre a floresta e a cidade de São Paulo, do que nas artimanhas e malandragem, frutos de sua criatividade e vital para sua sobrevivência na cidade grande.

A contradição dessa abordagem se situa ao fato de que essas mesmas características que marcam a pretensa negatividade do protagonista, compreendem suas maiores virtudes, pois é a partir dessas que o herói sobrevive as mais diversas situações e, com certa dose de humor, ridiculariza seus “adversários”. Macunaíma representa uma parcela dessa nação que nasce de suas virtudes (tão bem depreciadas), das peraltices e “brincadeiras” sexuais com as índias, das artimanhas e da malandragem, frutos da criatividade e esperteza. Característico de um “jeitinho brasileiro” apresentado na trama, e que personifica nos estigmas desse sujeito nacional. Em especial, as características mais marcantes (e também negativas) correspondem aos estereótipos do negro e do índio (a preguiça, malandragem, promiscuidade, etc.), o “jeitinho” macunaímico inverte a situação, não por substituir por novos conceitos e sim por ressignificá-los através da mudança, ou seja, da metamorfose.

A malandragem, assim como as inúmeras outras qualidades, desse modo, representa a própria ética do herói, uma finalidade que coloca em jogo a sua sobrevivência. É a possibilidade de manter-se vivo nas inúmeras situações que se encontram em desvantagem, contrapõe ao sujeito romancizado pela literatura brasileira (de influência francesa principalmente), que utiliza na imagem do indígena a principal referência das virtudes. Concebido não com benevolência, mas como parte de um projeto político/cultural

de determinada elite brasileira branca, que *por ventura*, empregou o estudo de seus filhos na Europa.

No outro lado do processo, tem-se a imagem do negro, que recebe “honrarias” pelo empréstimo da força física na construção da nação, mas que é impossível de ser civilizado e que não é um cidadão brasileiro (se é que a noção de cidadania existe realmente em sua plenitude), senão pela miscigenação, gerando descendentes cada vez mais embranquecidos. Ser malandro em Macunaíma revela o próprio sujeito banal da vida cotidiano. Se o herói utiliza das variadas artimanhas para sobreviver é porque compreende no próprio jogo da vida a sua sobrevivência. Essa relação de poder que Macunaíma tem com os acontecimentos, revela o próprio devir da vida (as possibilidades de vivencia nos espaços) apresentada nesse período histórico (fim do século XIX e início do século XX).

Por esse viés, observa-se que entre as culturas, entre as construções de identidade não existe de fato, superioridade ou inferioridade, a promessa de afirmação do eu e negação do outro não passa de um discurso pretensioso e discriminante. Os “ismos” entram em decadência quando partem da pretensa ideia de revelar o caminho da verdade, do firmamento. Esses mesmos “ismos” ajudaram a constituir os projetos de identidade e se fizeram enquanto discurso na Alemanha, na França e no Brasil, contribuíram em seus fatos como a personificação do racismo (e do nazismo), que, aliás, corresponde à outra aplicação do “ismo”.

A questão de se atribuir identidade, ou processo de identificação no termo usado por Stuart Hall (2000) personifica-se como movimento antropofágico. Quais culturas foram tão antropofagizadas quanto à negra ou a indígena no Brasil? O questionamento não apresenta resposta precisa, mas todas as culturas e as identidades se antropofagizam e o cerne central do problema não se localiza nessa questão. O risco fundamental se faz quando os discursos tornam-se proféticos, almejando a essência, o homogêneo, a monotonia, o absoluto, quando esse processo se revela como projeto utilitário de classes ou de grupos dominantes, ou quando se demonstra na total eliminação do outro, inferindo a quem não compunha tais ideais hegemônicos, traços naturalizados de inferioridade.

## 2.1 – Enfim, as Narrativas São (...)

Conceber os fatos através do tempo/espaço, das inúmeras formas de narrar a história, dos paradigmas que produzem as representações e operacionalidades nas mais variadas concepções de saber, das linguagens/imagens que possibilitam suas mediações é buscar compreender como as próprias narrativas desses fatos são construídas. Mesmo que se considerem essas compreensões no campo da percepção e subjetividade, esses fatos foram únicos, singulares, um lapso no que chamamos de tempo histórico, um fático no acontecimento do espaço geográfico que nunca se repetirá, guarda para si a sua própria autenticidade. As narrativas que o descrevem, no entanto, os acorrentam, pois essas, nada mais são do que a persistência de se manter vivo os fatos nos acontecimentos, possíveis de se compreender apenas no campo das relações sociais. É a própria capacidade humana de abstrair a si e ao mundo, de constituir nas versões dos fatos a própria noção da realidade.

A tentativa de se fazer uma escrita/leitura histórica da geografia, ou de fatos geográficos é se aventurar na atribuição dos sentidos desses próprios acontecimentos espaciais, narrativas que nunca serão neutras, inocentes. Toda representação de uma leitura histórica, e por também dizer histórico-geográfica, parte de uma situação social, de uma posição, de um período e lugar no mundo, (pois não se dissociar a história da geografia e vice versa).

Para ciência, não existe escrita ou leitura inocente, Grüner (2007), ao propor uma análise de teoria do conhecimento no marxismo alerta, “*toda* interpretação do mundo, toda forma de conhecimento do real está inevitavelmente *situada* pelo posicionamento de classe, a perspectiva político-ideológica, os interesses materiais, os condicionamentos culturais ou a subjetividade do interprete”. A escrita, leitura e análise, enfim a linguagem dos fatos nos acontecimentos e a presunção de uma ciência geográfica, (e das ciências em geral) demandará sempre de uma posição a ser defendida, uma finalidade que não encontra nas palavras o seu encerramento.

O acontecimento do fato, nesse pressuposto é um fenômeno geográfico, pois só se torna possível no espaço social, humanizado e carregado de todas as consequências do que pode significar ser humano. Para ressaltar em outra definição, compreende como caráter do mundo objetivo, todo esse arcabouço enunciativo que pressupõe uma ordem de

significados, um jogo de interesses no qual é importante ser defendido, compondo nessa ordem, as técnicas, as palavras, as leis, as instituições, as ações, uma pluralidade de sentidos e construções de imagens, que talvez nesse momento, não tenha relevância alguma de enumerá-las e que constituem, conforme Veyne, “certo regime de verdade e certas práticas que formam assim um dispositivo de saber-poder que inscreve no real o que não existe, submetendo-o ainda à divisão do verdadeiro e do falso” (p.166, 2008).

Esta força histórica de se produzir verdades, encontra-se na relação no qual Foucault insistirá em quase todas as suas obras. Corresponde a uma dada relação de saber-poder que, induz a mecanismos (dispositivos) de coerção suficientemente capaz de produzir comportamentos regulares. A construção e manutenção de certa ideia de verdade se encontram nesse jogo de relações de poder, uma espécie de consenso que simula interesses específicos, “resultado da negação mútua das opiniões num conflito entre os produtores de ideias” (JAPIASSU, p.70 1979).

Foucault, ao longo de suas obras, buscará nesse raciocínio, compreender como a relação de saber-poder produzem dispositivos<sup>74</sup> que definem uma política taxionômica do corpo do louco<sup>75</sup>, no qual este seria cientificamente diagnosticado em sua patologia. O sentido no qual o ritual de condenação jurídica e moral se inscrevem na busca da verdade nos inquéritos e conseqüentemente, acarretam no suplício de Damien<sup>76</sup>, exemplo histórico de como potencializar a dor sem de imediato causar o óbito, objetivando punir o condenado e disciplinar o povo. Ou mesmo, pressupor que exista uma verdade do sexo que nos disciplina (outras vezes nos castra) e que por diversos motivos a defendemos com tanta paixão<sup>77</sup>. Em suma, como a constituição de ideias de verdade se constrói nestas tramas históricas, sociais e espaciais e, como suas regularidades produzem efeitos que naturalizam os discursos sobre elas.

---

<sup>74</sup> A relação entre saber-poder e a questão dos dispositivos, dos discursos, das práticas discursivas e enfim os enunciados, não compreende um sentido linear de concepções. Tais conceitos se entrelaçam nos fatos e sentidos que os constroem. A atribuição de tais conceitos não obedece a uma linearidade rígida ou imutável, ou seja, não apenas a relação de saber-poder produz dispositivos, mas os próprios dispositivos conduzem a novas relações de saber-poder a assim como na afirmação de novos discursos das modificações dos enunciados e “vice versa”.

<sup>75</sup> História da Loucura na Idade Clássica, ou como sugere o título em Francês, *Histoire de La folie*, publicado em 1961.

<sup>76</sup> Vigiar e Punir, lançado originalmente em 1975.

<sup>77</sup> História da Sexualidade – A vontade de Saber. Primeiro Tomo. Lançado em 1976.

Através desses procedimentos método/metodológicos torna-se possível pressupor de forma análoga, como a formulação de um dado regime racista se consolida em certas espacialidades, legítima e se legaliza no devir histórico da sociedade, nessa mesma ordem, observa-se que as singularidades dos fatos, as regularidades que se enraízam, produzem efeitos distintos nos espaços geográficos, são singulares e pertence à dada conjuntura histórico/espacial. Portanto, o fato de supor a existência de uma série de regularidades que universalize o fenômeno do racismo, os dispositivos de saber-poder que o legitimam no tempo/espaço se modificam de um local a outro, conservando em semelhança (e nem por isto podem configurar uma suposta relação) algumas de suas características fundamentais, mas metamorfoseando-se em outras, conforme as circunscrições que constituem seu discurso, compondo e constituindo relações de saber-poder no qual o próprio Foucault (2011[1973]) denominou de regime de verdade.

Ao prosseguir nessa ordem de abordagem, em perceber que o próprio conhecimento (isto inclui a ciência) não escapa dessas relações, poder-se-ia afirmar da armadilha que se encontra em pressupor, a existência de um conhecimento científico crítico e outro não crítico. Os campos de saber (os enunciados por assim dizer) não surgem de um sentido inocente da palavra ou das purezas dos fatos, são propostas delineadas no seu interior e em seu contexto acabam por inexistir aos alcances da população, mas os seus efeitos de forma heterogênea, atingem a todos. Uma lei não é apenas um conjunto de regras a serem cumpridas, representam forças, relações de poder, instituições, enunciados que compreendem às vezes os anseios de movimentos sociais, ou em outros casos os interesses de grupos “dominantes” ou uma dada elite, enfim, um texto científico não simula apenas a vontade ou labor e estudo do pesquisador, compõe uma trajetória política, grava marcas em seu próprio corpo.

Ao analisar a conjuntura histórica/geográfica da formação da identidade brasileira, como projeto político delimitado no interior do estado (monarquia e república) e da elite brasileira (intelectual, econômica e política), parece claro que o peso histórico do discurso ainda perdura no imaginário nacional. As instituições (universidades, legislativos, judiciários, religião, ciência, polícias, etc.) parecem representar a continuidade histórica do poder legitimado ao colonizador. A função social do negro ainda está vinculada a certos empreendimentos e posições sociais, no estereótipo do malandro ao *sexismo* carnavalesco, cinismo de uma sociedade capitalista tecnológica, que ainda respira um ar colonial.

Nomes como Gilberto Freyre, Raimundo Nina Rodrigues, Francisco Adolpho de Varnhagen, Florestan Fernandes e o próprio Mario de Andrade, nos períodos históricos e nos quais pertenceram, às instituições nos quais foram representados e que foram contributivas em suas bases teóricas, buscaram em seus estudos, percepções e formas de narrar à formação cultural do Brasil.

O cuidado com as narrativas dos fatos no qual é possível observar nessas obras não pode ser mensurado por critérios simplistas (crítico ou não crítico, por exemplo), como também é ingênuo desacreditar no rigor *científico* de cada obra, ou mesmo, procurar questionar a autenticidade das pesquisas realizadas.

Primeiro porque não seria tão importante questionar as autenticidades das palavras, pois os efeitos de verdade são produzidos nos interiores dos discursos, nos seus enunciados e por quais circunstâncias se torna importante desenvolvê-las. A escrita em si é apenas instrumento da linguagem dos enunciados que por sua vez, propõem uma postura política em relação aos fatos. Em segundo, porque o rigor é algo visível nas obras destes autores<sup>78</sup>, se não fossem, dificilmente teriam tanta importância no meio acadêmico.

O que pode ser proposto em análise; se fundamenta na descoberta da própria intenção política de produzir uma narrativa dos/nos fatos. Esta intenção não é inerente ou inata ao autor, representa um bojo de significações que só podem ser compreendidas se observados as conjunturas históricas e geográficas que compõem as relações que os cercam, ressaltando novamente, não existem escritas ou leituras inocentes.

Os projetos políticos de uma nação fazem parte desses jogos de interesses, representam disputas no âmbito do discurso, das narrativas que são apropriadas e da própria materialidade do exercício do poder (isso inclui esferas políticas, econômicas e culturais). Programam uma série de normas e dispositivos como estratégias imediatistas – visto o caráter emergencial de suas vontades e efeitos – correspondem a interesses políticos e econômicos de grupos, classes ou segmentos que possuem em sua conjuntura, a capacidade de produzir efeitos que ultrapassam a escala do lugar e do regional, atribuindo ao nacional o “limite” do poder coercitivo do discurso do estado.

---

<sup>78</sup> Não resumindo apenas aos autores indicados e nem tão pouco os selecionando em qualquer ordem de pertencimento político, os nomes sugeridos servem apenas como exemplo, não é objetivo principal julgar as intencionalidades de suas obras.

As práticas exercidas no território brasileiro desde sua formação histórica ao mundo moderno e contemporâneo, das instituições que são construídas para legitimar e manter o *status quo* da elite e da coroa brasileira, assim como o surgimento das instituições do império, como o Museu Nacional criado em 1808, posteriormente os institutos históricos e geográficos (IHGB), até a primeira universidade<sup>79</sup> em 1920, por fim, a própria noção de intelectualidade brasileira enquanto discurso hegemônico compõe um projeto de formação cultural (civilizatório no termo da época) completamente ríspido ao indivíduo negro.

Somente agora, no início século XXI, foi necessário à soma da pressão externa de outros países (conferência de Durban em 2001) com os movimentos sociais e étnico-raciais brasileiros, para se imaginar a aplicação de políticas públicas de combate ao racismo. O que significa que as ações afirmativas não compreendem um fato benevolente do legislador ou do poder do estado, se localizam entre as conquistas dos movimentos sociais organizados ao utilitarismo das decisões do poder estatal.

É notório que as “conjunturas” históricas compreendem carga de influência significativa nas transformações sociais, como por exemplo, a queda do escravismo colonial impulsionado pela pressão de “humanistas” liberais ingleses (BLACBURN, 2002) e por toda uma situação econômico-geográfica do mundo ocidental. Porém há de ressaltar, a constituição criativa e audaciosa que compõem nos movimentos de resistência um ideário. Compreendem tanto um peso coletivo quanto mérito subjetivo, fala-se, portanto, de Zumbi de Palmares, José do Patrocínio, João Cândido, entre outros mais recentes ou mais antigos, como representantes dessa vontade de potência que, vinculada a desejos, paixões e razão, propuseram a vida em risco em prol de determinadas vontades.

---

<sup>79</sup> Conforme Lampert (1999), a primeira universidade brasileira surge em 1920, denominada Universidade do Rio de Janeiro, que seria denominada posteriormente de Universidade do Brasil. Para o autor: “A Universidade Brasileira é fruto da junção das escolas tradicionais de Direito, Engenharia e Medicina, através de um decreto instituído pelo poder central, pois havia a necessidade de criá-la para que pudesse ser outorgado o título de Doutor Honoris Causa ao rei da Bélgica, que visitava o país por ocasião do centenário da independência”. (LAMPERT. 1999; p.39)

## APÊNDICE III

Segue no apêndice III, as tabelas que serviram de base nas produções dos mapas, como não estão inseridas nos capítulos da dissertação, enumerei-as como tabelas 01, 02 e 03.

<b>Tabela 01 (apêndice III) – Institutos de Ensino Superior (IES) com alguma modalidade de ação afirmativa (de 2003 a 2007).</b>				
Grande Região	UF	IES	Cidade Sede	Ano de Implantação
Norte	AM	UFAM	Manaus	2005
		UEAM	Manaus	2006
	AP	UEAP	Macapá	2006
	PA	UFRAM	Belém	2007
		UFPA	Belém	2006
	RR	UFRR	Boa Vista	2007
	TO	UFT	Palmas	2005
Nordeste	AL	UFAL	Maceió	2004
	BA	IFBA	Salvador	2006
		UEFS	Feira de Santana	2005
		UESC	Ilheus	2006
		UFBA	Salvador	2004
		UNEB	Salvador	2003
		UFRB	Cachoeira	2004
	MA	UFMA	São Luiz	2006
	PB	UEPB	Jpão Pessoa	2006
	PE	UFPE	Recife	2007
		UFRPE	Recife	2005
		UPE	Santo Amaro	2005
	PI	UFPI	Teresina	2007
	RN	UFRN	Natal	2007
UERN		Mossoró	2006	
Centro Oeste	DF	UnB	Brasília	2004
		ESCS	Brasília	2004
	GO	FAFICH	Goiatuba	2007
		UEG	Anápolis	2005
	MT	UNEMAT	Cáceres	2005
MS	UEMS	Campo Grande	2004	
Sudeste	MG	UEMG	Belo Horizonte	2004
		UFJF	Juiz de Fora	2005

		UFOP	Ouro Preto	2008	
		Unimontes	Monte Carlos	2005	
	RJ	FAETEC	Rio de Janeiro	2003	
		UFF	Niterói	2007	
		UENF	Rio de Janeiro	2003	
		ISE(s) <sup>80</sup>	Varias Cidades	2003	
		UERJ	Rio de Janeiro	2003	
		UEZO	Campo Grande	2003	
		SP	FAMERP	Ribeirão Preto	2006
	FATEC <sup>81</sup>		Varias Cidades	2005	
	UNIFABC		Santo André	2007	
	Uni-FACEF		Franca	2005	
	UNICAMP		Campinas	2005	
	UNIFESP		São Paulo	2005	
	USP		São Paulo	2007	
	Sul	PN	UEL	Londrina	2005
			UEM	Maringá	2007
UEPG			Ponta Grossa	2007	
UFPR			Curitiba	2005	
UNIOESTE			Cascavel	2007	
IES <sup>82</sup> conforme Lei Estadual n° 13.134			Varias Cidades	2007	
RS		UERGS	Porto Alegre	2001	
SC		USJ	São José	2005	
		FMP	Palhoça	2007	
		UFSC	Florianópolis	2007	

<sup>80</sup> Compõem 10 Institutos Superiores de Educação /ou Tecnologias (ISE), conforme lei estadual (Lei estadual N°4151/03). Reserva de 20% para candidatos de escolas públicas, 20% para negros e 5% eficientes físicos ou indígenas ou filhos de policiais mortos em serviço – até R\$ 630 per capita.

<sup>81</sup> 38 Faculdades de Tecnologia do estado de São Paulo (FATEC). Conforme (Decreto N° 49.602, de 13 de maio de 2005), reserva de acréscimo de 3% da nota para negros, 10% de acréscimo para candidatos do ensino médio público e 13% de acréscimo para negros do ensino médio público.

<sup>82</sup> Compõem 15 Instituições de Ensino Superior Estaduais que obedecem a Lei Estadual n° 13.134, de 18/4/2001, e a Lei Estadual n° 14.995, de 9/1/2006, do Governo do Estado. Reserva seis vagas em cada uma das universidades públicas estaduais do Paraná, para serem disputadas exclusivamente entre os índios integrantes das sociedades indígenas do Paraná.

**Tabela 02 (apêndiceIII) – Institutos de Ensino Superior (IES) com alguma modalidade de ação afirmativa (de 2008 a 2012).**

Grande região	UF	IES	Cidade Sede	Ano de Implantação
Norte	AC	UFAC	Rio Branco	2008
Nordeste	TO	IFTO	Palmas	2009
	AL	Unicisal	Maceió	2008
		IFAL	Maceió	2008
	BA	IF BAIANO	Salvador	2008
		UESB	Vitória da Conquista	2009
	MA	UEMA	São Luiz	2012
	PB	UFPB	João Pessoa	2011
		IFPB	João Pessoa	2008
	PE	IFPE	Recife	2008
		UNIVASF PE/BA	Juazeiro-BA/Petrolina-PE	2009
	PI	UESPI	Teresina	2008
	RN	IFRN	Natal	2008
SE		IFSE	Aracajú	2008
	UFSE	Aracajú	2010	
Centro Oeste	GO	UFG	Goiânia	2009
		IFG	Goiânia	2009
	MT	IFMT	Cuiabá	2010
	MS	UFGD	Dourados	2008
Sudeste	ES	UFES	Vitória	2008
	MG	UFMG	Belo Horizonte	2008
		UFSJR	Juiz de Fora	2009
		UFU	Uberlândia	2008
		UFVJM	Diamantina	2008
	RJ	IFRJ	Rio de Janeiro	2010
		UFRRJ	Saropédica	2010
	SP	IFSP	São Paulo	2008
UFSCar		São Carlos	2008	
Sul	PR	UTFPR	Curitiba	2008
	RS	UFRGS	Porto Alegre	2008
		UFSM	Santa Maria	2008
		IFSul	Porto Alegre	2009
SC	IFSC	Florianópolis	2009	

**Tabela 03 (apêndiceIII) – IES que Dentre de suas propostas de ações afirmativas, possuem ações afirmativas para estudantes negros.**

Grande Região	IES	IES	Cidade Sede	Escola Pública	Negros	Indígenas	Quilombolas
Norte	AP	UEAP	Macapá		*	*	
	PA	UFPA	Belém	*	*		
Nordeste	AL	Unicisal	Maceio	*	*		
		UFAL	Maceio		*		
	BA	IF BAIANO	Salvador	*	*	*	
		UEFS	Feira de Santana	*	*	*	*
		UESB	Vitória da Conquista	*	*	*	*
		UESC	Ilheus	*	*	*	*
		UFBA	Salvador	*	*	*	*
		UNEB	Salvador		*	*	
	MA	UFRB	Cachoeira	*	*		
		UFMA	São Luiz	*	*	*	*
	UEMA	São Luiz		*	*		
PB	UEPB	João Pessoa	*	*			
Centro Oeste	DF	UnB	Brasília		*	*	
	GO	FAFICH	Goiatuba	*	*	*	
		UEG	Anápolis	*	*	*	
		UFG	Goiânia	*	*		*
	MT	UNEMAT	Cáceres		*	*	
MS	UEMS	Campo Grande		*	*		
Sudeste	MG	UEMG	Belo Horizonte	*	*	*	
		UFJF	Juiz de Fora	*	*		
		UFMG	Belo Horizonte	*	*	*	
		UFSJR	São João Del Rei	*	*		
	RJ	FAETEC	Rio de Janeiro	*	*		
		UFF	Niterói	*	*		
		UENF	Rio de Janeiro	*	*	*	
		ISE(s) <sup>83</sup>	<i>Varias Cidades</i>	*	*	*	
		UERJ	Rio de Janeiro	*	*	*	
		UEZO	Campo Grande	*	*		
SP	FAMERP	Ribeirão Preto	*	*			

<sup>83</sup> Compõem 10 Institutos Superiores de Educação /ou Tecnologias (ISE), conforme lei estadual (Lei estadual Nº4151/03). Reserva de 20% para candidatos de escolas públicas, 20% para negros e 5% deficientes físicos ou indígenas ou filhos de policiais mortos em serviço – com rendimento até R\$ 630 per capita.

		FATEC <sup>84</sup>	Varias Cidades	*	*		
		IFSP	São Paulo	*	*	*	
		UNIFABC	Santo André	*	*	*	
		Uni-FACEF	Franca	*	*		
		UFSCar	São Carlos	*	*	*	
		UNICAMP	Campinas	*	*	*	
		UNIFESP	São Paulo	*	*		
Sul	PN	UEL	Londrina	*	*		
		UEPG	Ponta Grossa	*	*		
		UFPR	Curitiba	*	*	*	
	RS	Unipampa	Bagé	*	*	*	
	SC	IFSC	Florianópolis	*	*		
		UFSC	Florianópolis	*	*		

Total de 90 Institutos de Ensino Superior que dentre de suas modalidades de ações afirmativas as possuem beneficiando alunos negros.

<sup>84</sup> 38 Faculdades de Tecnologia do estado de São Paulo (FATEC). Conforme (Decreto Nº 49.602, de 13 de maio de 2005), reserva de acréscimo de 3% da nota para negros, 10% de acréscimo para candidatos do ensino médio público e 13% de acréscimo para negros do ensino médio público.

## **ANEXOS**

## Proposta de Ação Afirmativa para Estudantes Oriundos de Escola Pública, Negros(as) e Indígenas na Universidade Federal de Goiás

### **Marco Orientador da Proposta**

A proposta ora apresentada fundamenta-se no acordo firmado entre a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (Andifes) e movimentos sociais: Educação e Cidadania de Afro-descendentes Carentes (Educafro), União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes) e Movimento dos Sem Universidades (MSU). Este acordo estabelece a implementação gradual em 6 anos do Projeto de Lei n. 73/99, iniciando-se, portanto, com reserva de 12,5% (doze e meio por cento) no primeiro ano até atingir o total de 50% (cinquenta por cento) de vagas reservadas.

O Projeto de Lei n. 73/99 estabelece nos seus artigos o seguinte: “Art. 1 – As Instituições públicas Federais de educação superior reservarão, em cada concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. Art. 2 - Em cada instituição de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1 serão preenchidas por uma proporção mínima de autodeclarados negros e indígenas igual à proporção de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da federação onde está instalada a IES, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)”.

### **Contexto de discussão na UFG**

Esta proposta é uma construção de um coletivo de professores e alunos de diversos cursos, que tem debatido esta questão nos últimos anos. A apresentação desta proposta se dá no seguinte contexto:

A partir da segunda quinzena de junho de 2007, mais exatamente no dia 18 de junho, a Pró-reitoria de Graduação apresentou verbalmente o programa UFG INCLUI, e somente no dia 25 de junho (5 dias antes do período de férias letivas), apresentou por escrito a proposta. No dia 06 de julho, em período de férias, convocou uma reunião extraordinária da Câmara de Graduação com o objetivo de aprovar o mencionado programa, o que não ocorreu em decorrência da falta de quorum. Porém, convocou uma

nova reunião com este propósito para o próximo dia 06 de agosto (02 dias após o início oficial do 2º semestre de 2007, primeiro dia efetivo de aulas). Espanta-nos a colocação do programa UFG Inlui em regime de votação em momento de desmobilização acadêmica na universidade, em decorrência das férias escolares, mesmo que se argumente que isto se dê em função do exíguo prazo para a incorporação das modificações no edital do próximo vestibular da UFG.

Causa-nos estranheza também o fato do programa UFG Inlui dizer-se fundamentado no mencionado acordo da Andifes e movimentos sociais, quando ele propõe – naquilo que há de mais importante nele – apenas uma bonificação para alcançar a meta de ampliação de 12,5% de alunos provenientes de escola pública em todos os cursos da UFG. Esta proposta está em pleno desacordo com o documento que a motiva – acordo Andifes e movimentos sociais, assinado em fevereiro de 2006 -, assim como está em pleno descompasso com as discussões que outras importantes e sérias IFES têm adotado.

Neste sentido, a proposta objetiva adequar-se ao Acordo Andifes e Movimentos Sociais, assim como se propõe a qualificar o debate na UFG.

### **A Proposta de Ação Afirmativa para alunos(as) oriundos de escola pública, negros/as e indígenas na UFG**

#### **Objetivo Geral**

A proposta de ação afirmativa visa ampliar o número de estudantes oriundos de escola pública e de alunos(as) negros(as) e indígenas aprovados no processo seletivo da UFG, a fim de gerar uma composição social e racial entre os discentes desta Universidade que minimamente reflita a composição sócio-racial da sociedade brasileira e, especialmente, goiana. Segundo o último censo do IBGE, Censo 2000, a composição por cor/raça da população de Goiás é a seguinte: 50,7% de cor/raça branca; 48% de cor/raça negra (4,5% preta e 43,5% parda), 0,2% de cor/raça amarela e 0,3% de cor/raça indígena.

O programa de ação afirmativa da UFG deverá contemplar tanto ações de acesso quanto de permanência.

## **Programa de Acesso à Graduação**

1 - Em cumprimento ao Acordo da Andifes e movimentos sociais, propomos em 6 (seis) anos atingir a meta de 50% (cinquenta por cento) de vagas reservadas, em todos os cursos e turnos de todos os *campi* da UFG, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Do montante de vagas reservadas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, 48% (quarenta e oito por cento) serão reservadas para estudantes auto-declarados/as negros/as.

1.1 – A implementação deste programa se dará da seguinte forma:

1.1.1 – Do total de vagas oferecidas em cada curso de graduação da UFG, serão reservadas 12,5% (doze e meio por cento) no vestibular de 2008 para estudantes que cursaram integralmente o **ensino médio em escolas públicas**; 25% (vinte e cinco por cento) no vestibular de 2009; 35% (trinta e cinco por cento) no vestibular de 2010; 40% (quarenta por cento) no vestibular de 2011; 45% (quarenta e cinco por cento) no vestibular de 2012 e 50% (cinquenta por cento) no vestibular de 2013.

1.1.2 – Do total de vagas reservadas em todos os cursos de todos os *campi* da UFG, 48% (quarenta e oito por cento) deverão ser reservadas para estudantes **autodeclarados/as negros/as**.

2 – Criar a partir do vestibular de 2008, em todos os cursos de todos os *campi* da UFG, até 2 (duas) vagas extras, para **indígenas** e **quilombolas** de todos os estados brasileiros, sempre como respostas às demandas de capacitação colocadas pelas comunidades.

Nota de Esclarecimento: optamos por um sistema de vagas extras para indígenas e quilombolas, ao invés de reservas de vagas, devido à baixa demanda deste contingente populacional de ingresso na universidade. A maioria das universidades brasileiras tem adotado um sistema semelhante a este.

Para um melhor entendimento, expomos o regime de implementação das ações afirmativas da UFG no quadro abaixo:

REGIME GRADATIVO DE IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFG			
Ano	% de reserva de vagas para estudantes oriundo de escola pública	% de reserva de vagas para estudantes negros/as, que incidirão sobre as vagas já reservadas para alunos de escola pública.	Vagas extras para indígenas e quilombolas em todos os cursos da UFG (número absoluto)
2008	12,5 %	48%	2
2009	25%	48%	2
2010	35%	48%	2
2011	40%	48%	2
2012	45%	48%	2
2013	50%	48%	2

Nota Importante: O sistema de reserva de vagas, assim como o sistema de vagas extras, ficará em vigor por um período mínimo de 10 anos, sendo avaliada anualmente, podendo ser prorrogada a partir da primeira avaliação conclusiva, que será realizada no ano de 2018.

### **Critérios de elegibilidade às vagas disponibilizadas no vestibular**

#### **Alunos(as) Oriundos(as) de Escola Pública**

1 – Serão elegíveis ao benefício estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Estes, no entanto, deveram optar por concorrer ao vestibular por meio do processo de reserva de vagas.

#### **Alunos(as) Negros(as)**

##### Primeira fase do Vestibular

1 – O/a candidato/a negro/a somente estará apto para concorrer as vagas disponibilizadas se se auto-declarar preto ou pardo, conforme as categorias do IBGE;

2 – Em seguida deverá responder à pergunta se é ou não negro passível de sofrer discriminação racial.

3 – Finalmente, terá que expressar o desejo de concorrer a uma das vagas disponibilizadas respondendo positivamente à pergunta: “Pretende concorrer pelas vagas disponibilizadas no programa de ação afirmativa da UFG?”.

### Segunda Fase do vestibular

Na segunda fase, adotar-se-á o seguinte procedimento a fim de evitar fraudes.

1 – Os/as alunos/as negros/as aprovados na primeira fase do vestibular, que optaram pelas vagas disponibilizadas, deverão comparecer a um mesmo local, em dias especificados, num período de tempo determinado, para confirmar a sua opção pelas vagas disponibilizadas;

1.1 – Esta confirmação será importante porque primeiramente será um momento de concentração de estudantes negros/as, em que esta simples concentração inibirá possíveis fraudadores, que terão que ficar lado a lado com o legítimo público-alvo das ações afirmativas;

2 - Para realizar esta confirmação da opção pelas vagas disponibilizadas, deverá ser constituída uma Comissão de Averiguação, composta 5 (cinco) membros, sendo: 01 (um) representante da Comissão do Vestibular, 01(um) representante da Prograd, 01 (um) Professor da UFG, especialista em relações raciais vinculado há algum núcleo de estudos sobre questões étnico-raciais , 01 (um) representante discente que pesquisas referentes a questão étnico-racial e participe do movimento negro estudantil, 01 (um) integrante de um movimento social negro.

2.1 – Caberá a esta Comissão confirmar ou não a opção dos/as candidatos/as;

2.2 – No caso daquelas opções não confirmadas, será agendada uma entrevista para verificar se o/a candidato/a é um/a legítimo pleiteante das vagas disponibilizadas. Esta entrevista – a qual todos os membros da supracitada Comissão serão capacitados para realizar – será pautada para averiguar se o/a candidato/a é uma pessoa negra passível de sofrer discriminação;

2.3 – Caso o/a candidato/a não for confirmado como legítimo pleiteante das vagas solicitadas, ele(ela) continuará participando no processo seletivo, porém concorrerá entre os/as estudantes que não optaram pelas vagas disponibilizadas.

2.4 – Será resguardado ao(à) candidato(a) o direito de entrar com recurso contra a Comissão de Averiguação antes do início da 2ª fase do vestibular. Esta Comissão, por sua vez, terá também que dar a resposta em definitivo ao(à) candidato(a) antes do início da 2ª Fase.

### **Estudantes indígenas e quilombolas**

1 - A exemplo do curso de licenciatura intercultural indígena, serão elegíveis os indígenas que apresentarem uma carta dos órgãos institucionais que representem esses grupos e da sua comunidade, respaldada pelas suas respectivas lideranças. Os candidatos também deverão apresentar documento que comprove a conclusão do ensino médio.

### **Programa de Permanência Qualificada na Graduação**

A UFG deverá:

1 - desenvolver um programa de permanência dos(as) alunos(as) oriundos(as) de escola pública, negros(as) e indígenas através de um programa de bolsas para estudantes em situação de carência, segundo os critérios já utilizados pela PROCOM. Logo, deverá haver um esforço para propiciar residência universitária, vale transporte, restaurante universitário, assistência à saúde aos oriundos do programa que solicitarem tais apoios;

2 - disponibilizar bolsas já existentes na Instituição (PIBIC, PROLICEN, PET) para alunos(as) beneficiários(as) do programa de ação afirmativa.

3 - disponibilizar o tanto de bolsas que se fizerem necessárias para todos(as) os(as) alunos(as) indígenas que porventura ingressarem na universidade;

4 - como ações complementares ao programa de bolsa para alunos(as) beneficiários(as) do programa de ação afirmativa, a universidade deverá desenvolver gestões com os governos federal, estadual e municipais a fim de conseguir recursos adicionais a serem destinados exclusivamente para os(as) estudantes beneficiários(as) do programa de ação afirmativa.

5 - a UFG deverá desenvolver um programa acadêmico de formação complementar em Leitura e Produção de Texto, Matemática, língua estrangeira e computação para todos/as estudantes beneficiários/as do programa de Ação Afirmativa, de acordo com a solicitação dos mesmos.

### **Ações Complementares**

1 - Manter atualizado um banco de dados que permita avaliar o programa de ações afirmativas;

2 - Constituir uma Comissão Permanente para acompanhamento e avaliação do programa de ações afirmativas composto por pessoas representativas de todos os setores da vida universitária;

3 - Criar uma Ouvidoria que tenha como público-alvo os/as estudantes oriundos/as do projeto de ação afirmativa. A Ouvidoria seria um órgão de apoio dos/as referidos/as estudantes e, também, um órgão proponente de soluções às eventuais dificuldades que surgirem. Recomendamos que a Ouvidoria trabalhe de maneira integrada com a Comissão Permanente.

4 - Ampliar o acervo da Biblioteca Central relativo ao continente africano e à população negra no Brasil e no mundo, em todas as áreas do conhecimento.

5 – Estimular a contratação de professores/as doutores/as especialistas em História da África e da Diáspora.

6 - Priorizar na compra de livros para a Biblioteca Central itens que são utilizados pelos cursos de graduação, de modo que os/as estudantes carentes encontrem a disposição os livros que são solicitados por seus cursos;

7 - Desenvolver convênios com empresas nacionais e multinacionais a fim de angariar recursos extras para apoiar o programa.

### **Breve Explicação do Funcionamento do Processo Seletivo**

As vagas disponibilizadas pelo Programa de Ações Afirmativas da UFG serão preenchidas pelos/as estudantes mais bem classificados do processo seletivo. Os/as alunos/as concorrentes do Programa serão submetidos às mesmas provas que todos/as os/as

demais candidatos/as do vestibular. Além disso, estarão submetidos/as aos mesmos critérios que constam nos editais anteriores (conforme podemos conferir no Edital do Processo Seletivo de 2007).

Quanto aos(às) estudantes indígenas e quilombolas serão criadas vagas extras para atenderem suas solicitações.

### **Primeira Etapa**

1 - os/as candidatos/as que optarem por cursos que tenham prova de aptidão artísticas (cursos classificados como pertencentes ao grupo 4) deverão ser submetidos/as a estas provas e ser considerados/as aptos/as;

2 - deverão, na primeira fase do vestibular, obter pontuação superior a ZERO em cada uma das atividades previstas;

### **Segunda Etapa**

1 - deverão ter nota na prova de redação superior a 6 (seis) pontos;

2 - a soma dos pontos da segunda etapa terá que ser maior que ZERO, excluindo os pontos da prova de Redação;

3 - na verificação de habilidades e conhecimentos específicos – comparecimento a todas as atividades informadas no Manual do Candidato, pontuação maior que ZERO em cada uma destas atividades e resultado total da verificação igual ou superior a 50 (cinquenta) pontos;

4 - Para o preenchimento das vagas, os/as candidatos/as classificados são ordenados até o limite do total de vagas estabelecido para os respectivos cursos, conforme as regras já constante no edital.

### **Explicando...**

1 - Não haverá obrigatoriedade de preenchimento das vagas disponibilizadas, estas somente serão totalmente preenchidas se houver candidatos/as qualificados/as. Portanto, está descartado a possibilidade de vagas ociosas.

2 - Vale a pena frisar, que o programa de ação afirmativa de maneira alguma se constituirá num mecanismo para limitar o número de estudantes oriundos de escola pública, negros/as, indígenas e quilombolas na UFG. Ao contrário, este programa pretende tão somente estabelecer a proporção mínima dos mesmos.

3 - Após o ingresso na universidade, os/as alunos/as beneficiados/as pelo Programa de Ação Afirmativa serão submetidos/as às mesmas regras que vigoram na universidade, de tal modo, que está descartada a possibilidade de profissionais de baixa categoria, ou seja, eles/as só serão aprovados/as nas disciplinas que cursarão, se obterem notas superiores ao mínimo exigido.

### **Após os 10 anos de implementação**

As ações afirmativas são políticas públicas temporárias por definição. A UFG opta por um Programa de Ação Afirmativa de 10 anos, ocasião em que o programa será avaliado. Nesta ocasião avaliar-se-á sobretudo se o Programa está atingindo os seus objetivos e se há a necessidade de ampliação ou revisão do sistema. Para que esta avaliação seja séria e responsável é necessário o contínuo funcionamento da Comissão Permanente, da Ouvidoria e sobretudo, é necessário a formação e manutenção de um banco de dados para que esta avaliação seja fundamentada em dados.

## **PROJETO DE LEI Nº 27/2003 LUIS CÉSAR BUENO**

Institui mecanismos de incentivo ao acesso de setores etno-raciais historicamente discriminados em estabelecimentos públicos estaduais de ensino superior e dá outras providências.

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS nos termos do art. 10 da Constituição Estadual,

decreta e eu sanciono a seguinte lei:

**Art. 1º** - Esta lei institui mecanismos de incentivo ao acesso, através de concurso vestibular, de setores etno-raciais historicamente discriminados em estabelecimentos públicos estaduais de ensino superior no Estado de Goiás.

**Parágrafo Único** Como estabelecimento público estadual de ensino superior inclui-se a Universidade Estadual de Goiás-UEG, ou outro da mesma espécie que vier a ser instituído pelo Estado;

**Art. 2º** - Poderão se inscrever para os benefícios desta Lei os negros e negras residentes em Goiás há mais de três anos ;

**Parágrafo Único** consideram-se negros e negras para efeito desta lei os estudantes classificados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, na categoria em questão, identificando os seguintes elementos:

**I** - ancestralidade, matriz cultural, identidade etno-racial e o sentimento de pertencimento a um grupo que historicamente partilha a mesma experiência de discriminação.

**Art. 3º**- A cota mínima de vagas nos estabelecimentos públicos estaduais de ensino superior fica estipulada em 10% do total das vagas existentes em cada período do ano letivo.

**Parágrafo Único** Será beneficiado pelo sistema de cotas o candidato que tenha preenchido os requisitos legais para a admissão nos estabelecimentos públicos estaduais de ensino superior.

**Art. 4º** - Deverá se criar um conselho Fiscalizador que será composto por Órgãos Públicos, Organizações Não Governamentais e Entidades da Sociedade Civil, todos com renomado trabalho de contribuição para as questões do negro no Estado.

**Parágrafo Único** O conselho servirá para traçar diretrizes de fiscalização e controle no preenchimento das vagas e criar alternativas de divulgação do benefício para futuros candidatos.

**Art. 5º** - O Poder Executivo publicará no Diário Oficial do Estado, semestralmente, quadro demonstrativo do resultado das averiguações feitas pelo Conselho Fiscalizador.

**Art. 6º** - As vagas do concurso vestibular que não tiverem sido preenchidas por candidatos inscritos para o percentual de cotas, integrarão automaticamente o número de vagas do quadro geral.

**§ 1º** - Os candidatos participantes do sistema de cotas que alcançarem pontuação suficiente para garantir a aprovação dentro dos 90% (noventa por cento) das vagas, deixarão, automaticamente de concorrer às vagas destinadas aos cotistas;

**§ 2º** - As vagas do sistema de porcentagem decorrentes do parágrafo anterior, serão preenchidas por cotistas, respeitando a devida ordem classificatória;

**Art. 7º** - O Governo do Estado, através das Secretarias de Ciência e Tecnologia e da Educação, constituirá uma Comissão que regulamentará esta Lei no prazo de 180 dias.

Sala das Sessões, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2003.

LUIS CÉSAR BUENO  
DEPUTADO ESTADUAL

**PROJETO SUBSTITUTIVO APRESENTADO (PÓS- RELATÓRIO) PELO DEPUTADO ABDUL SEBBA**

**PROJETO DE LEI N° DE \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE 2003**

*“Institui mecanismos de incentivo ao acesso de setores etno-raciais historicamente discriminados em estabelecimentos públicos estaduais de ensino superior no Estado de Goiás e dá outras providências”.*

**A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS** nos termos do art. 10 da Constituição Estadual, decreta e eu sanciono a seguinte lei:

**Art. 1º** - Esta lei institui mecanismos de incentivo ao acesso, por meio de concurso vestibular e fixação de cota mínima de vagas, de setores etno-raciais historicamente discriminados em estabelecimentos públicos estaduais de ensino superior no Estado de Goiás.

**Art.2º** - Para os efeitos desta Lei considera-se:

Cota mínima de vagas : no mínimo 5% (cinco por cento) do total das vagas existentes em cada período ou ano letivo.

Estabelecimento público estadual de ensino superior: a Universidade Estadual de Goiás-UEG, ou outro da mesma espécie que vier a ser instituído pelo Estado;

Setor etno-racial historicamente discriminados: a pessoa de cor negra, residente no Estado há pelo menos de três anos .

**Art. 3º** - Será beneficiado pelo sistema de cotas o candidato que tenha preenchido os requisitos legais para admissão nos estabelecimentos públicos estaduais de ensino superior.

§ 1º - O preenchimento das vagas reservadas a título de cota dar-se-à em lista de classificação autônoma.

§ 2º - Os candidatos componentes de setores etno-raciais historicamente discriminados, nos termos desta Lei, não selecionados no número de vagas reservadas a título de cota mínima serão agregados à lista de classificação geral em igualdade de condições com os demais candidatos.

§3º N a hipótese do não-preenchimento da cota prevista no inciso I do art.2º desta lei, as vagas assim remanescentes no processo seletivo serão revertidas para o aproveitamento dos demais candidatos devidamente qualificados.

**Art. 4º** - Para efeito de comprovação da condição de beneficiário desta Lei, conforme inciso III do art. 2º, será observada a categoria racial constante no Registro Civil, obedecida a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, ressalvadas outras exigências estabelecidas em regulamento.

**Art. 5º** - O Poder Público criará instrumentos para fiscalizar e aferir a eficácia social das medidas previstas nesta Lei, efetuando o seu monitoramento constante, com a emissão de relatórios semestrais, a serem publicados no Diário Oficial do Estado.

**Art. 6º** - O descumprimento desta Lei constitui infração administrativa, punível nos termos da Lei nº 10.460. 22 de fevereiro de 1988.

**Art. 7º** - O Poder Executivo regulamentará esta Lei, por decreto, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da data de sua publicação.

**Art. 8º** - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

SALA DAS SESSÕES, EM \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE 2003.

LUIS CÉSAR BUENO

Deputado Estadual.

Isto posto, ante a importância e a polêmica levantada pelo conteúdo do presente projeto, recomendamos que o mesmo seja encaminhado à Comissão Permanente de Educação e Cultura, específica para análise do mérito, e considerando a constitucionalidade, legalidade e juridicidade do presente projeto, desde que adotadas as emendas supramencionadas e, de consequência, o Substitutivo retrotranscrito, manifestamo-nos pela sua **aprovação**. (É o relatório.SALA DAS COMISSÕES, em de de 2003 DEPUTADO ESTADUAL ABDUL EBBA- Relator).

## **AUTÓGRAFO DE LEI N° 165, DE 25 DE SETEMBRO DE 2003**

*“Institui mecanismos de incentivo ao acesso de setores etno-raciais historicamente discriminados em estabelecimentos públicos estaduais de ensino superior no Estado de Goiás e dá outras providências.”*

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS nos termos do art. 10 da Constituição Estadual, decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - Esta lei institui mecanismos de incentivo ao acesso, por meio de concurso vestibular e fixação de cota mínima de vagas, de setores etno-raciais historicamente discriminados em estabelecimentos públicos estaduais de ensino superior no Estado de Goiás.

Art. 2º - Para os efeitos desta Lei, considera-se:

Cota mínima de vagas: no mínimo 10% (dez por cento) do total das vagas existentes em cada período ou ano letivo;

Estabelecimento público estadual de ensino superior: a Universidade Estadual de Goiás-UEG, ou outro da mesma espécie que vier a ser instituído pelo Estado;

Setor etno-racial historicamente discriminado, desde que residente no Estado de Goiás há pelo menos três anos, contados até o dia anterior ao Concurso Vestibular:

Os estudantes negros e pardos, obedecida a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE,

Os estudantes índios, assim entendidos os indivíduos de ascendência pré-colombiana, de acordo com a Lei Federal nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 (Estatuto do Índio).

Art. 3º- Será beneficiado pelo sistema de cotas o candidato que tenha preenchido os requisitos legais para a admissão nos estabelecimentos públicos estaduais de ensino superior.

§ 1º- O preenchimento de vagas reservadas a título de cota dar-se á em lista de classificação autônoma.

§ 2º- Os candidatos componentes de setores etno-raciais historicamente discriminados, nos termos desta Lei, não selecionados no número de vagas reservadas a título de cota mínima serão agregados à lista de classificação geral em igualdade de condições com os demais candidatos.

§ 3º- Na hipótese do não- preenchimento da cota prevista no inciso I do art. 2º desta Lei, as vagas assim remanescentes no processo seletivo serão revertidas para o aproveitamento dos demais candidatos devidamente qualificados.

Art. 4º- Para efeito de comprovação da condição de beneficiário desta Lei, conforme alínea a e b do inciso III do art. 2º, será observada a categoria racial constante do Registro Civil, ou na sua impossibilidade, outras exigências estabelecidas em regulamento.

Parágrafo único- A comprovação das exigências contidas nesta Lei deve ser efetuada no ato da inscrição ao Concurso Vestibular.

Art. 5º O Poder Público criará instrumentos para fiscalizar e aferir a eficácia social das medidas previstas nesta Lei, efetuando o seu monitoramento constante, com a emissão de relatórios semestrais, a serem publicados no Diário Oficial do Estado.

Art. 6º- O descumprimento desta Lei constitui infração administrativa, punível nos termos da Lei 10.460, de 22 de fevereiro de 1988.

Art. 7º- O sistema de cotas previsto nesta Lei será empregado durante 30 (trinta) anos, contados a partir do primeiro dia de sua vigência.

Art. 8º- O Poder Executivo regulamentará esta Lei, por decreto, no prazo de 60 (sessenta ) dias, a contar de sua vigência.

Art. 9º- Esta Lei entra em vigor em 60 (sessenta ) dias após sua publicação.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS, em 25 de setembro de 2003.  
(Deputado Célio Silveira- Presidente; 1º secretário; 2º secretário).

**PROJETO DE LEI SUBSTITUTIVO DO GOVERNADOR ENCAMINHADO À ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA – PROJETO 49G.**

Fixa cotas para o ingresso dos estudantes que menciona nas instituições de educação Superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior e dá outras providências.

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS, nos termos do art. 10 da Constituição Estadual, decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior integrantes destinarão cotas para o ingresso nos seus cursos de graduação, específicas para os seguintes estudantes socialmente desfavorecidos, concluintes do ensino médio e classificados em processo seletivo:

oriundos da rede pública de educação básica;

negros;

indígenas;

portadores de deficiência física, nos termos da legislação pertinente.

Art. 2º Do total de vagas ofertadas nos seus vestibulares as instituições estaduais de educação superior reservarão, para os candidatos beneficiários, 45 (quarenta e cinco por cento), na seguinte proporção:

20% (vinte por cento) para os estudantes concluintes da educação básica ministrada por escolas públicas;

20% (vinte por cento) para estudantes negros;

5% (cinco por cento) para estudantes indígenas e para estudantes portadores de deficiência física.

Parágrafo único. O candidato, no ato de sua inscrição no vestibular, deverá fazer a sua opção por qual vaga reservada irá concorrer, de conformidade com o que dispuser o edital de lançamento do evento.

Art. 3º O edital de abertura do processo seletivo de candidatos para ingresso em um dos seus cursos de graduação ministrados pelas instituições estaduais de educação superior deverá conter, dentre outras exigências, as regras de classificação do aluno pretendente a uma vaga da cota reservada ao seu grupo, de comprovação de sua condição contemplada por um dos incisos do art.1º, bem como das vagas ofertadas e o percentual ao seu grupo reservado, sem ofensa aos seguintes princípios:

Autonomia universitária;

Universalidade do sistema de cotas em relação à totalidade de cursos de graduação e turnos oferecidos;

Unidade do processo seletivo;

Na hipótese de não preenchimento das vagas de um grupo estas deverão ser cedidas para os demais grupos, obedecida a ordem de classificação dos candidatos.

Parágrafo único- Os critérios adotados, de qualificação para o acesso do candidato às vagas oferecidas e de comprovação do seu enquadramento em um dos incisos do art.1º, serão uniformes para todos os concorrentes, independentemente de sua origem ou raça, admitida, todavia, a utilização de forma diversa e diferenciada de qualificação por curso e por turno de ensino.

Art. 4º As instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior criarão comissões permanentes de avaliação com a finalidade de:

Orientar o processo decisório de fixação do quantitativo de vagas reservadas aos beneficiários desta Lei e de exigência de comprovação de enquadramento do candidato em um dos incisos do art.1º, levando sempre em consideração o objetivo maior desta de estimular a redução de desigualdades sócio-econômicas dos alunos;

Avaliar os resultados decorrentes da aplicação do sistema de cotas na respectiva instituição;

Elaborar relatório anual sobre suas atividades, encaminhando-o ao colegiado universitário superior para exame, avaliação e posterior encaminhamento à Secretaria de Ciência e Tecnologia.

Art. 5º O Estado de Goiás proverá os recursos financeiros necessários para a implementação de programas de apoio visando a resultados positivos das atividades acadêmicas dos estudantes de graduação oriundos do sistema de cotas, bem como a sua permanência na instituição.

Art. 6º As instituições que compõem o Sistema Estadual de Educação Superior implementarão programas sociais de apoio e acompanhamento acadêmico dos estudantes de graduação oriundos do sistema de cotas estabelecidos por esta Lei.

Art. 7º O disposto nesta Lei terá sua implementação garantida pelos órgãos de direção pedagógica superior das instituições de educação superior que compõem o Sistema Estadual de Educação Superior, as quais, para tanto, adotarão critérios definidores de verificação de suficiência mínima de aprendizado publicados no edital de vestibular ou exames similares, sob pena de nulidade.

Art. 8º No prazo de 90 (noventa) dias, a contar da sua publicação, o chefe do Poder Executivo regulamentará esta Lei, estabelecendo os termos em que os estudantes de que trata o art. 2º serão considerados socialmente desfavorecidos para os efeitos dela decorrentes e onde mais se fizer necessário.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

(PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, em Goiânia, de de 2004, 116º da República).