

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

ALINE DAVID DOS SANTOS

**REPRESENTAÇÕES DAS COTAS RACIAIS NA GRADUAÇÃO E PÓS-
GRADUAÇÃO ENTRE DOCENTES PRODUTIVIDADE EM PESQUISA (PQ) NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

GOIÂNIA

2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
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), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, 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:


Nome completo do autor: Aline David dos Santos



Título do trabalho: Representações das cotas raciais na graduação e pós-graduação entre docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) na Universidade Federal de Goiás

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

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


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo: 

Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 28 / 09 / 2018

¹ 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.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

ALINE DAVID DOS SANTOS

REPRESENTAÇÕES DAS COTAS RACIAIS NA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO ENTRE DOCENTES PRODUTIVIDADE EM PESQUISA (PQ) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia como requisito para obtenção do título de mestre em Sociologia. Orientador: Professor Dr. Dijaci David de Oliveira.

Linha de Pesquisa: Práticas Educacionais na Sociedade Contemporânea.

GOIÂNIA

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Santos, Aline David dos
REPRESENTAÇÕES DAS COTAS RACIAIS NA GRADUAÇÃO E PÓS GRADUAÇÃO ENTRE DOCENTES PRODUTIVIDADE EM PESQUISA (PQ) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS [manuscrito] / Aline David dos Santos. - 2018.
90, [55] f.

Orientador: Prof. Dr. Dijaci David de Oliveira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Goiânia, 2018.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Cotas raciais. 2. Graduação e Pós-Graduação. 3. Representações Sociais. 4. UFG. 5. Produtividade em Pesquisa (PQ). I. Oliveira, Dijaci David de, orient. II. Título.

CDU 316



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DO TRABALHO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

ALINE DAVID DOS SANTOS

Aos vinte e seis dias do mês de junho de 2018, às 10 horas, na Sala de Defesas da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, realizou-se a sessão de julgamento do trabalho de dissertação da mestranda Aline David dos Santos, intitulado *REPRESENTAÇÕES DAS COTAS RACIAIS NA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO ENTRE DOCENTES PRODUTIVIDADE EM PESQUISA (PQ) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS*. A Banca Examinadora foi composta pelos/a seguintes: Professor Doutor Dijaci David de Oliveira (UFG - presidente), Professora Doutora Ivanilda Aparecida Andrade Junqueira (PPGS/UFG), Professor Doutor Jean Tiago Baptista (FCS/UFG) e Professor Doutor Luiz Mello de Almeida Neto (FCS/UFG). A candidata apresentou o trabalho, os/a examinadores/a a arguíram e ela respondeu às arguições. Às 12:07 horas, a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão reservada, atribuindo à mestranda os seguintes resultados:

Aprovada () Reprovada
Prof. Dr. Dijaci David de Oliveira _____ *Diaci*

Aprovada () Reprovada
Profa. Dra. Ivanilda Aparecida Andrade Junqueira _____ *Ivanilda*

Aprovada () Reprovada
Prof. Dr. Jean Tiago Baptista _____ *JTB*

Aprovada () Reprovada
Prof. Dr. Luiz Mello de Almeida Neto _____ *LMAN*

Resultado Final Aprovada

Reaberta a sessão pública, o Presidente da Banca Examinadora proclamou os resultados e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata que vai assinada por mim, Leticia Ferreira Angélica, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, e pelos membros da Banca Examinadora.

Leticia Ferreira Angélica _____ *Leticia Ferreira Angélica*

Leticia Ferreira Angélica
Assistente em Administração
Secretaria do Programa de Pós-Graduação
em Sociologia/PPGS
Faculdade de Ciências Sociais/UFG
Matricula SIApe n. 2071790

Dedico este trabalho às pessoas negras, indígenas, deficientes físicos e outras que têm ingressado no Ensino Superior por meio de cotas e encontrado neste acesso um caminho rumo à educação, bem de fundamental importância para a sua participação social na construção do país e de suas vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois nele vivo, e me movo, e existo. (Atos 17:28)

Agradeço ao meu pai, Lázaro, e à minha irmã, Alessandra, pelo apoio a este trabalho, mas sobretudo pelo amor a mim dedicados e pela convivência harmoniosa que me proporcionam com eles e em nossa casa, maior fonte de minha condição subjetiva de me desenvolver pessoal, social e intelectualmente.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Doutor Dijaci David de Oliveira, pelas orientações e incentivo. Seu otimismo e sua proatividade na Sociologia me acrescentaram coragem e vontade de prosseguir, em tantos momentos de dificuldades e entraves com a pesquisa.

Agradeço aos docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) que, generosamente, doaram seu tempo à construção deste trabalho, sendo dele pedra fundamental. Sou muito grata a cada um e a cada uma em compartilhar suas reflexões sobre a temática da pesquisa e outras temáticas que desta emergiram, e todas muito enriqueceram esta produção acadêmica e o meu próprio olhar sobre o tema e sobre o ensino e a pesquisa no ensino superior.

À prima Fernanda Rodrigues de Assunção, por sua grande amizade, por acreditar em minha capacidade de realizar esta pesquisa, pelos conselhos acadêmicos.

Ao amigo, professor Jean Tiago Baptista, pelos conselhos acadêmicos, por sempre me despertar a prosseguir e a me evolver no estudo e vivência da temática de Ações Afirmativas, pelas conversas no hall do Prédio da Reitoria da UFG, sobre o meu então projeto de pesquisa, fundamentais em minha decisão de colocá-lo em andamento, de ingressar no curso de Mestrado.

Aos amigos do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS):

Adriano Rodrigues dos Passos, pelo incentivo e compartilhamento de experiências com a pós-graduação e também pela ajuda com as técnicas de apresentação do trabalho científico; Danilo Herbert Queiroz Martins e professor Revalino Antônio de Freitas, pelo incentivo à minha pesquisa; professora Tatiele Pereira de Souza e professor Jordão Horta Nunes, pelas sugestões metodológicas e encorajamento; Dercídeo Soares Ferreira, pela ajuda nas consultas aos bancos de dados estatísticos.

Aos meus colegas servidores técnico-administrativos da Faculdade de Ciências Sociais da UFG, Salomão, Graça, Daphnee, Letícia, Domingos, Dorinha e Elder, e à equipe gestora desta unidade acadêmica, nas pessoas do Dijaci, Janine, Izabela e Michele, por me ajudarem no dia a dia, no cumprimento de minhas tarefas durante este trabalho de pós-graduação.

RESUMO

Estudos desenvolvidos nas últimas décadas sobre o ensino superior no Brasil evidenciam que ainda há necessidade de ampliação do acesso dos brasileiros a este nível de ensino em especial quando se leva em conta a perspectiva racial. Pelo recorte de cor, o nível de pós-graduação é um reflexo do nível de graduação, em ambos existe um número baixo de alunos negros, sendo que na Pós-graduação tem uma proporção ainda menor. Cotas sociais e raciais para acesso à graduação no ensino superior já existem desde a primeira década dos anos 2000 e ganharam força de política pública mais abrangente, principalmente com o advento, no ano de 2012, da Lei das Cotas – Lei 12.711/2012. Em nível de pós-graduação, estas reservas de vagas começam a surgir a poucos anos, porém as experiências se restringiam a alguns cursos. A iniciativa mais ousada tem como cenário a Universidade Federal de Goiás ao estabelecer política de acesso para todos os cursos de Pós-graduação. A presente pesquisa propõe um estudo das representações de docentes que atuam no ensino em programas de pós-graduação da UFG tendo como foco aqueles que são considerados os expoentes da pesquisa e da produção, os docentes Produtividade em Pesquisa (PQ). Com metodologia baseada na pesquisa descritiva, pela técnica da entrevista semiestruturada e pela Teoria das Representações Sociais, procuraremos apresentar as percepções sociais de apoio, de resistência, de redirecionamentos e de ressignificações para com estas políticas. O objetivo será identificar o grau de aceitação ou de resistência à política de cotas na pós-graduação entre os docentes Produtividade em Pesquisa (PQs).

Palavras-chave: Cotas raciais. Pós-graduação. UFG. Representações sociais. Produtividade em Pesquisa (PQ).

ABSTRACT

In the last decades, studies developed on higher education in Brazil have demonstrated there is still a need to expand the access to that educational level. Taking into account a racial clipping, the postgraduate level of education is a reflection of the graduation level: in both the number of black students is low; in postgraduate studies there is an even smaller proportion of them. Social and racial quotas for access to graduation in higher education have existed since the first decade of the 2000s and have gained strength as implemented public policy especially in 2012, with the outcome of the Quotas Law – Law 12.711/2012. At the postgraduate level, vacancy reservations began to take place over the last years, but experiences were restricted to some sparse university courses. The most comprehensive initiative is the one posed by the Federal University of Goiás (UFG), which has established a quota rule for all its postgraduate courses. This research proposes a study of the considerations of professors working in such programs at UFG, focusing on those who are considered the exponents of research and academic production, named as Productivity-in-Research Professors (PQ). By using descriptive research methodology, with semi-structured interview techniques we will try to present these social representations and perceive support, resistance, redirecting and redefinitions towards such public policies. The work's objective is to identify the degree of acceptance or resistance with regards to the racial quotas policy in graduate and postgraduate studies among the PQ professors.

Keywords: Racial quotas. Post-graduation. UFG. Social representations. Productivity-in-Research (PQ).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CR	Coeficiente de Rendimento
CUT	Central Única dos Trabalhadores
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNDH	Programa Nacional dos Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
ProUni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UAB	Universidade Aberto do Brasil
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Senhor branco e seus escravos (com os pés descalços)	27
Figura 2 – Vendedora de bananas	28
Figura 3 – O negro e o membro da elite	30

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Censo demográfico 2010 – Rendimento/raça ou cor	31
Tabela 2 –	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015 – Raça/Escolaridade	33
Tabela 3 –	Dados achados pela questão nº 1, tema: Conhecimento sobre as políticas de ações afirmativas praticadas no Brasil para acesso ao ensino superior	53
Tabela 4 –	Dados achados pela questão nº 2, tema: Conhecimento da Lei das Cotas (Lei 12.711/2012)	54
Tabela 5 –	Dados achados pela questão nº 3, tema: Conhecimento das políticas de ações afirmativas praticadas na UFG	54
Tabela 6 –	Dados achados pela questão nº 4, tema: Conhecimento da Resolução Consuni UFG nº 07/2015	55
Tabela 7-A –	Principais ideias presentes – repostas à questão nº 5, grupo A: O que você pensa sobre a reserva de vagas para ingresso na graduação e na pós-graduação	56
Tabela 7-B –	Principais ideias presentes – repostas à questão nº 5, grupo B: O que você pensa sobre a reserva de vagas para ingresso na graduação e na pós-graduação	57
Tabela 7-C –	Principais ideias presentes – repostas à questão nº 5, grupo C: O que você pensa sobre a reserva de vagas para ingresso na graduação e na pós-graduação	58
Tabela 8-A –	Dados achados pela questão nº 6 do grupo A. Tema: Desempenho dos estudantes cotistas na graduação e na pós-graduação	61
Tabela 8-B –	Dados achados pela questão nº 6 do grupo B. Tema: Desempenho dos estudantes cotistas na graduação e na pós-graduação	62
Tabela 8-C –	Dados achados pela questão nº 6 do grupo C. Tema: Desempenho dos estudantes cotistas na graduação e na pós-graduação	63
Tabela 9-A –	Dados achados pelas questões nº 7 e 8, grupo A: Orienta ou orientaria alunos cotistas e justificar o motivo de sim ou não	65
Tabela 9-B –	Dados achados pelas questões nº 7 e 8, grupo B: Orienta ou orientaria alunos cotistas e justificar o motivo de sim ou não	66

Tabela 9-C –	Dados achados pelas questões nº 7 e 8, grupo C: Orienta ou orientaria alunos cotistas e justificar o motivo de sim ou não	67
Tabela 10-A –	Dados achados pelas questões nº 9 e 10, grupo A: Conhecimento da modalidade de bolsa Pibic AF e solicitação/não solicitação desta bolsa, justificando	67
Tabela 10-B –	Dados achados pelas questões nº 9 e 10, grupo B: Conhecimento da modalidade de bolsa Pibic AF e solicitação/não solicitação desta bolsa, justificando	68
Tabela 10-C –	Dados achados pelas questões nº 9 e 10, grupo C: Conhecimento da modalidade de bolsa Pibic AF e solicitação/não solicitação desta bolsa, justificando	69
Tabela 11-A –	Dados achados pela questão nº 11 do grupo A. Tema: Existência/não existência de uma democracia racial Brasil, justificando	71
Tabela 11-B –	Dados achados pela questão nº 11 do grupo B. Tema: Existência/não existência de uma democracia racial Brasil, justificando	71
Tabela 11-C –	Dados achados pela questão nº 11 do grupo C. Tema: Existência/não existência de uma democracia racial Brasil, justificando	72
Tabela 12-A –	Dados achados pela questão nº 12, grupo A: Discriminação como barreira ao acesso de maior número de pessoas negras ao ensino superior, comparando-se com o de pessoas não-negras	74
Tabela 12-B –	Dados achados pela questão nº 12, grupo B: Discriminação como barreira ao acesso de maior número de pessoas negras ao ensino superior, comparando-se com o de pessoas não-negras	74
Tabela 12-C –	Dados achados pela questão nº 12, grupo C: Discriminação como barreira ao acesso de maior número de pessoas negras ao ensino superior, comparando-se com o de pessoas não-negras	75
Tabela 13-A –	Dados achados pela questão nº 13, grupo A: Se o acesso por cotas à graduação e à pós-graduação ameaça o fundamento do mérito	75
Tabela 13-B –	Dados achados pela questão nº 13, grupo B: Se o acesso por cotas à graduação e à pós-graduação ameaça o fundamento do mérito	76
Tabela 13-C –	Dados achados pela questão nº 13, grupo C: Se o acesso por cotas à graduação e à pós-graduação ameaça o fundamento do mérito	76

Tabela 14-A –	Dados achados pela questão nº 14, grupo A: Se o acesso por cotas à graduação e à pós-graduação ameaça o princípio constitucional da igualdade	78
Tabela 14-B –	Dados achados pela questão nº 14, grupo B: Se o acesso por cotas à graduação e à pós-graduação ameaça o princípio constitucional da igualdade	79
Tabela 14-C –	Dados achados pela questão nº 14, grupo C: Se o acesso por cotas à graduação e à pós-graduação ameaça o princípio constitucional da igualdade	80
Tabela 15 –	Dados achados pela questão nº 15, grupos A, B e C: Se as cotas representam um racismo ao contrário	80
Tabela 16 –	Dados achados pela questão nº 16, grupos A, B e C: Se há diminuição da qualidade do ensino superior e da pós-graduação devido à política de cotas	82
Tabela 17 –	Dados achados pela questão nº 17, grupos A, B e C: Se os cotistas são alunos menos capazes	84
Tabela 18 –	Dados achados pela questão nº 18, grupos A, B e C: Se as barreiras encontradas pelas pessoas não-brancas no acesso ao ensino superior devem-se à pobreza e não ao racismo	86
Tabela 19 –	Dados achados pela questão nº 19, grupos A, B e C: Cotas promovem maior democratização do acesso ao ensino superior face às desigualdades sociais e de qualidade entre o ensino público e privado	87
Tabela 20 –	Dados achados pela questão nº 20, grupos A, B e C: Possibilidades diferentes das cotas para aumento substancial de pobres e de minorias raciais nas universidades	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – ELEMENTOS DA TRAJETÓRIA DAS COTAS SOCIAIS E RACIAIS PARA O ENSINO PÚBLICO SUPERIOR NO BRASIL	19
1.1 Trilhando o percurso	19
1.2 Por que cotas sociais e raciais para o ensino no Brasil	26
1.3 Questões raciais e democratização do acesso ao ensino superior no Brasil	39
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS DA METODOLOGIA DA PESQUISA	46
2.1 Execução da pesquisa	49
CAPÍTULO 3 – COTAS NA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA UFG: FALAM OS DOCENTES	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	99
ANEXO A – LEI N. 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012	101
ANEXO B – LEI N. 13.409, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2016	103
ANEXO C – RESOLUÇÃO CONSUNI N. 29/2008	105
ANEXO D – RESOLUÇÃO CONSUNI N. 20/2010	125
ANEXO E – RESOLUÇÃO CONSUNI N. 18/2011	147
ANEXO F – RESOLUÇÃO CONSUNI N. 31/2012	148
ANEXO G – RESOLUÇÃO CONSUNI N. 07/2015	150

INTRODUÇÃO

No ano de 1999 ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás. A escolha pelo curso teve como justificativa o amplo mercado de trabalho do pedagogo. Porém, já desde a primeira série – o regime acadêmico da UFG, à época, era seriado e, cada série, um ano de estudo – me identifiquei muito com as disciplinas do curso, com a proposta de compreendermos os processos de aprendizagem e aspectos do próprio processo de humanização das pessoas, também políticas sociais envolvidas com estas causas.

Durante as duas primeiras séries, os dois primeiros anos de estudo, entre outras disciplinas, cursei a disciplina de Sociologia da Educação. Seus conteúdos descortinavam para mim a influência do meio social sobre o indivíduo e deste sobre a sociedade. Ao pensar no cotidiano, eu conseguia perceber tantos conceitos presentes nos textos lidos mostrarem-se reais, vivos à minha compreensão. Senti o desejo de ampliar conhecimento nesta área, ainda que fosse através de iniciativas autodidatas de leitura e estudo. Finalizei o curso no ano letivo de 2002. Não cheguei a atuar no ensino, ficando apenas com a experiência dos estágios curriculares. Não muito tempo depois, no ano de 2004, obtive aprovação em concurso para o quadro técnico-administrativo da UFG.

O exercício profissional em setor administrativo me aproximou mais da reflexão sobre as políticas educacionais. Durante o ano de 2009, na modalidade de ensino à distância, cursei especialização em Planejamento Educacional e Políticas Públicas, ofertado pela Universidade Gama Filho, do Rio de Janeiro e, então, senti o desejo de prosseguir nos estudos sociológicos de políticas para a educação, em nível de mestrado.

O desejo pelo estudo de políticas educacionais se uniu a um incômodo que sempre senti com relação ao período da escravidão no Brasil. E neste assunto, numa oportunidade em que cursei a disciplina de Antropologia da Educação, no ano de 2013, na Faculdade de Educação da UFG, tive contato maior com os conceitos de racismo, discriminação, e pude também refletir melhor sobre a vida do negro pós-abolição da escravatura. Por meio desta parte do conteúdo da disciplina, tive convicção de que o povo negro experimenta, ainda nos dias atuais, grande exclusão do social.

Como servidora da UFG, acompanhei com maior proximidade debates sobre cotas sociais e raciais para acesso ao ensino superior brasileiro e a implantação, em 2008, do Programa UFGInclui – programa local de reservas de vagas dessa universidade –, e, ao pensar em prosseguir estudos em nível de mestrado, me decidi por um projeto de pesquisa que focalizasse uma política educacional voltada para os negros.

Obtive aprovação no processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFG, para ingresso em 2016, em sua linha de pesquisa Práticas Educacionais na Sociedade Contemporânea. Inicialmente, a proposta de pesquisa se voltava para as ações de reservas de vagas em nível de graduação. Depois, decidimos direcioná-la para o nível de pós-graduação pelo fato destas ações neste nível de ensino serem iniciativas recentes, carecendo de estudos sobre sua validade e perspectiva de serem ou não um bom instrumento de luta por melhorias sociais. Mas, por fim, percebemos ser necessário focalizar os dois níveis devido à aproximação entre os pressupostos para tais ações de reservas de vagas.

As disciplinas do programa cursadas muito contribuíram com as minhas reflexões sobre o tema de pesquisa, tanto no que diz respeito à teoria quanto à metodologia, já me instrumentalizando na compreensão e não exposição do mesmo.

Ao finalizar este período de pesquisa alcancei maior conhecimento da temática proposta e me sinto mais apta em contribuir com discussões sobre a mesma em diversos ambientes de construção de conhecimento, e também de poder participar de maneira mais crítica como sujeito ativo de ações afirmativas no âmbito da Universidade Federal de Goiás, enquanto servidora de seu quadro técnico-administrativo.

As narrativas e pesquisas sobre educação no Brasil demonstram que ao longo da história a educação brasileira e o setor educacional nunca receberam atenção e investimento à altura de suas necessidades e importância social. O quantitativo de vagas, em todos os níveis de ensino, desde o de Educação Infantil, carece de um aumento significativo e, no todo, o setor educacional carece de melhoria de sua qualidade, de maior democratização do acesso. Se a escola é restritiva, para alguns segmentos sociais, a exclusão está inscrita na história do país.

No que se refere ao ensino superior, ações de democratização de acesso a este nível de ensino intensificaram-se a partir dos anos 1990 e, na década seguinte, como ações desta natureza, vão surgir as cotas sociais e raciais. Outras ações que alteraram o panorama educacional brasileiro foi a criação do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), criado em 1999, e do Prouni, Programa Universidade para Todos, criado em 2004, estes com ênfase no financiamento do ensino, além, é claro, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) que possibilitou que as instituições federais de ensino praticamente dobrassem de tamanho.

As cotas para acesso ao Ensino Superior surgem, pois, como ações de democratização ao seu acesso, sendo ações de natureza compensatória, promovendo a chamada discriminação, diferenciação afirmativa, e consistem em reservas de vagas para grupos de pessoas, cuja

semelhança que os identifica enquanto grupo pode ser a conclusão do Ensino Médio na escola pública, estarem numa mesma faixa de renda familiar per capita, pertencerem a um mesmo grupo étnico-racial¹, serem portadores de deficiência física, entre outros critérios de semelhança para reservas.

Com base em discussões que tiveram como um dos principais pilares o argumento de que os pobres não têm acesso a uma educação de qualidade – uma vez que o ensino público está precário e eles não podem pagar pela educação particular –, e que, dentre os pobres, a sua maioria é de pessoas não brancas –, as cotas mais praticadas são as que foram instituídas para estudantes oriundos de escola pública, dentre estes, cotas por faixas de renda e, dentre estas, cotas para os que se autodeclarem pretos, pardos ou indígenas. Inicialmente, cada instituição de ensino criava um modelo para suas reservas de vagas, tendo sido instituída uma lei nacional para tal somente no ano de 2012, a Lei das Cotas – Lei 12.711/2012.

Na pós-graduação, iniciativas de cotas para acesso aos programas vêm emergindo muito tardiamente (considerando o processo de adoção das cotas para graduação). Até 2015, tínhamos apenas casos que poderiam ser apontados como “pontuais”, porém o cenário se altera com a política proposta pela UFG que foi primeira a adotar cotas raciais, por meio da Resolução Consuni/UFG nº 07/2015, de 24 de abril de 2015. Os processos seletivos para os programas de pós-graduação *strictu sensu* que ocorreram a partir desta data já reservam pelo menos 20% das vagas para pretos pardos e indígenas, os quais concorrem por esta reserva e em ampla concorrência. Outras instituições também utilizam cotas para a pós-graduação, como a Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Piauí, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Universidade Federal de Alagoas, Casa Oswaldo Cruz (Fiocruz), entre outras.

Ao lermos documentos que regem tais ações notamos que estas são justificadas, principalmente, pela baixa representatividade de negros, pobres, deficientes físicos, indígenas, mulheres em alguns setores sociais, como em profissões de maior status e de maiores remunerações, entre alunos e no magistério no ensino superior, no exercício de cargos nos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, entre outros. E sobre estes fatos, os documentos expressam compreensão de que se trata de um problema histórico. A proposta de cotas na pós-graduação vem, pois, corroborar com as outras cotas no aumento da participação social desses grupos.

¹ O termo *racial* utilizado neste trabalho refere-se ao termo *raça* em seu sentido sociológico, tal como utilizado por Guimarães (2004) e Bernardino-Costa, dos Santos e Silvério (2009).

Entendemos que as políticas públicas precisam da maior coesão possível entre seus agentes para que sejam executadas. Sua própria criação, sabemos, se dá por um processo, por vezes longo, nascido do incômodo de pessoas que, com semelhantes anseios, se unem em grupo e levam seus debates para as esferas deliberativas. Cada etapa necessita desta coesão e, vindo as inevitáveis contradições, há que se perceber os rumos que a política está tomando, quais os reclames emanam de seus participantes, quais ressignificações eles apontam.

Nossa intenção, assim, com esta pesquisa, foi a de perceber as representações sociais que os docentes bolsistas do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) Produtividade em Pesquisa (PQ) da UFG têm das cotas para acesso ao ensino superior, com ênfase na pós-graduação. Por serem docentes com maior produtividade em pesquisa, entendemos que são agentes cujas reflexões, demandas e propostas compartilhadas com seus pares dos programas de pós-graduação dos quais fazem parte e com a comunidade universitária, no geral, exercerão importante influência nos rumos das políticas de pós-graduação.

A proposta de pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, sendo informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por cada docente pesquisador participante que, no caso de dúvidas ou outras considerações, tal comitê poderia ser consultado e/ou notificado, mencionado no mesmo termo o endereço e telefone de contato do comitê, quais sejam, Universidade Federal de Goiás, Caixa Postal 131, Prédio da Reitoria, Piso I, Campus II (Samambaia), Cep: 74001-970, Goiânia, Goiás, Brasil. Telefone: +55(62)3521-1215.

Para execução da proposta metodológica da pesquisa, obtivemos junto à Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG) a relação dos docentes PQ. Destes, entrevistamos trinta (30), sendo representantes das regionais Goiânia e Catalão. Durante o desenvolvimento da pesquisa estava ocorrendo o desmembramento da UFG das regionais de Catalão e Jataí, o que foi efetivado em 21 de março de 2018, conforme publicação do Diário Oficial da União desta mesma data, estas regionais tornando-se, respectivamente, Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e Universidade Federal de Jataí (UFJ).

Intencionamos que o grupo de docentes participantes da pesquisa contemplasse todas as regionais da UFG nas quais houvesse representação de docentes PQ. Neste quesito, não conseguimos contato com os docentes PQ da então regional Jataí e a regional Goiás não tem docentes PQ em seu quadro docente. Logo, o grupo dos trinta (30) docentes entrevistados foram da regional Goiânia e da então regional Catalão.

Dividimos esta representação em grupos de algumas áreas de conhecimento que se aproximam em interfaces. Para escolha dos docentes foi feito sorteio, pois a amostra da pesquisa foi de natureza estratificada, proporcional, aleatória, e optamos, em termos quantitativos, por uma amostra de aproximadamente 1/5 (a quinta parte ou 20%) de seu quantitativo nestes grupos de áreas de conhecimento. Não consideramos viável trabalhar com maior número de participantes devido à escolha da técnica de entrevista semiestruturada para obtenção dos dados empíricos, dado à complexidade da subsequente análise destes dados.

O trabalho se apresenta em três capítulos, o primeiro trazendo breve histórico das ações afirmativas no Brasil, com ênfase na trajetória de implantação de cotas para acesso ao Ensino Superior, com reflexões de autores sobre esta temática, embasando o entendimento dos fundamentos filosófico-políticos destas ações, entre outros, Sabrina Moehlecke, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, Joaze Bernardino-Costa, Sales Augusto dos Santos, Maria Nilza da Silva, Lilia Moritz Schwarcz. Ainda no primeiro capítulo, agregamos à discussão conceitos da sociologia de Pierre Bourdieu.

Acreditamos que neste capítulo a compreensão da temática se amplia pela exposição de pontos da construção histórica das cotas para o ensino superior e no que traz reflexões que as relacionam com as temáticas de justiça e de direito de participação social, de luta pela superação de diferenciais de poder presentes na sociedade.

No segundo capítulo apresentamos a metodologia da pesquisa, qualiquantitativa, revelando sua instrumentalidade aos objetivos propostos, discorrendo sobre a modalidade de pesquisa descritiva, neste caso executada por meio de entrevistas semiestruturadas, com análise dos dados obtidos por meio da Teoria das Representações Sociais (TRS).

Ainda, descrevemos neste capítulo como foi executada a pesquisa, como definimos a amostra, sobre o armazenamento e compartilhamento dos áudios com os entrevistados, sobre o roteiro de entrevista proposto, seus blocos de questões.

A utilização de metodologia qualiquantitativa nos possibilitou perceber as principais ideias presentes nos discursos dos docentes participantes da pesquisa a respeito dos vários pontos das políticas de cotas abordados no roteiro de entrevista proposto, o que nos deu a conhecer representações sociais que eles têm a respeito destes aspectos da política e perceber manifestações de apoio, de resistência, reconstruções e ressignificações que idealizam para as mesmas.

No aspecto quantitativo da metodologia, ao quantificarmos os dados qualitativos obtidos nos grupos de reuniões de áreas e também no grupo total de entrevistados, foi possível

perceber quais ideias e representações sociais se fazem mais presentes e inferir implicações disto para a vivência destas políticas na UFG.

No terceiro capítulo, apresentamos os dados obtidos no campo de pesquisa sua interpretação com base na Teoria das Representações Sociais. Organizamos em tabelas os dados obtidos nas entrevistas com os docentes PQ, separando-os por questões ou grupos de questões e por grupos de reunião de áreas de conhecimento propostos. Comentamos as tabelas numa atitude de pré análise dos dados, a qual nos traria instrumentos para uma análise geral, referente aos dados da totalidade da amostra, os trinta docentes entrevistados.

Apresentamos nestes momentos de análise as principais representações sociais que emergem das considerações dos docentes entrevistados a respeito das políticas de cotas em seus aspectos tematizados no roteiro de entrevista proposto.

Na seção seguinte, que chamamos de Considerações finais, trouxemos algumas conclusões à que chegamos através da pesquisa, revelando as representações sociais mais presentes entre os docentes PQ entrevistados sobre a temática, as quais acreditamos puderam nos indicar um pouco da relação desses docentes com seu próprio trabalho na vivência das cotas.

CAPÍTULO 1

ELEMENTOS DA TRAJETÓRIA DAS COTAS SOCIAIS E RACIAIS PARA O ENSINO PÚBLICO SUPERIOR NO BRASIL

Por meio do presente trabalho nos dedicamos às cotas sociais e raciais – que são modalidades de ações afirmativas – para ingresso nos cursos de pós-graduação da Universidade Federal de Goiás – UFG, e, mais precisamente, nos argumentos que apoiam ou se opõem a estas ações, também nas representações sociais de docentes produtividade em pesquisa desta universidade sobre as mesmas.

Na construção deste capítulo, contaremos com a contribuição, entre outros, das teorias, conceitos e análises de Sabrina Moehlecke, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, Joaze Bernardino-Costa, Sales Augusto dos Santos, Maria Nilza da Silva, Lilia Moritz Schwarcz. Também traremos para a discussão conceitos da sociologia de Pierre Bourdieu.

Pelo que será exposto a seguir, iniciaremos com o debate sobre a compreensão de como estas iniciativas surgiram no Brasil, da trajetória de sua implementação no ensino superior, inicialmente – e por muito tempo – em nível de graduação, como ação de democratização de acesso e, mais recentemente, pela Lei das Cotas (Lei 12.711/2012), de aspectos da questão racial e de classe em nosso país – que se conclui que são consubstanciados -, das ações afirmativas como promotoras de maior participação social de seus contemplados.

1.1 Trilhando o percurso

O termo ação afirmativa originou-se nos Estados Unidos, na década de 60, momento de reivindicação de direitos civis pelos negros, principalmente do direito “a extensão da igualdade de oportunidades a todos.” (MOEHLECKE, 2002, p. 198). Sintetizando conceitos que se relacionam a este termo, a autora apresenta uma definição para ação afirmativa

como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social. (MOEHLECKE, 2002, p. 203).

Experiências de ações afirmativas ocorreram em vários locais do mundo, como na Europa Ocidental, Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba e outros, e se mostraram como ações voluntárias obrigatórias ou mistas, como programas governamentais ou privados, como leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. O grupos-alvos variaram conforme a situação que se queria corrigir, sendo minorias étnicas, raciais, e mulheres. As áreas sociais mais contempladas são mercado de trabalho, área educacional – notadamente o ensino superior. O sistema mais conhecido de prática de ações afirmativas é o sistema de cotas, que consiste em estabelecer número ou percentual a ser ocupado por grupo específico. Outros exemplos são taxas e metas, que são parâmetros para se medir progressos obtidos em relação a objetivos propostos, e cronogramas, que são etapas em um planejamento a médio prazo (MOEHLECKE, 2002, p. 199).

As cotas ditas sociais têm como objetivo beneficiar grupos de indivíduos pelo recorte de renda, no caso, aqueles de baixa renda. Elas se fundamentam no pressuposto de que estas pessoas não podem pagar pelo acesso a bens sociais e que tal fato as insere numa cadeia de exclusão de outros, dependentes dos primeiros. Já as chamadas cotas raciais objetivam ampliar as oportunidades de acesso aos bens sociais de alguns grupos, delimitados por critérios étnico-raciais.

As cotas para acesso aos sistemas de ensino trouxeram o tema das ações afirmativas à evidência, mas estas já vinham antes ocorrendo no Brasil em outros setores sociais. Conforme nos traz Medeiros (2004, p. 123), na década de 1930, para que não houvesse discriminação de trabalhadores brasileiros em empresas pertencentes a imigrantes foi criada a Lei dos Dois Terços. Assim, dois terços dos empregados destas empresas seriam representados por brasileiros.

Na área da educação, a Lei nº 5.465/68, cognominada “Lei do Boi”, em seu Artigo 1º, determinava que os estabelecimentos de Ensino Médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservassem 50% de suas vagas a candidatos agricultores ou a seus filhos, todos eles fossem ou não proprietários de terras, e 30% para os que residissem em cidades ou vilas sem estabelecimentos de Ensino Médio (AMARAL; MELLO, 2012).

Para termos outras referências, com base nos Artigos 93 da Lei 8.213 de 1990 e 36 do Decreto Federal 3.298 de 1999, empresas com mais de 100 empregados devem ter de 2% a 5% dos seus cargos ocupados por reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência. (Amaral e Mello, 2012)

Em outro histórico sobre ações afirmativas no Brasil, trazido por Moehlecke (2002), a autora menciona, citando Santos (1999), que no ano de 1968 houve a proposta de criação de uma lei – que não chegou a ser criada – a qual determinaria que as empresas privadas reservassem porcentagem mínima de vagas para empregados de cor, que seria de 20%, 15% ou 10%, isto conforme o ramo de atividade e a demanda. A proposta foi de técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho (SANTOS, 1999 apud MOEHLECKE, 2002).

A autora prossegue dizendo que nos anos de 1980 aconteceria a formulação de um projeto de Lei com conteúdo de ação afirmativa, projeto de Lei n. 1.332, de 1983, formulado pelo então deputado federal Abdias Nascimento. Este projeto não é aprovado. Seu conteúdo previa compensações para o afro-brasileiro, considerando-se a discriminação que este vinha sofrendo por séculos. O referido projeto de Lei previa ações, tais como

reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. (MOEHLECKE, 2002, p. 204).

No ano de 1984, o local onde se situava o Quilombo dos Palmares, atual Serra da Barriga, é decretado pelo Governo Brasileiro patrimônio histórico do Brasil. Em 1988, centenário da abolição, é criada a Fundação Cultural Palmares, com o propósito de apoiar a ascensão social da população negra. Neste mesmo ano, é promulgada nova Constituição Federal e seu texto inclui proteção às mulheres no chamado mercado de trabalho da mulher e um percentual de vagas específico para deficientes físicos em cargos e empregos públicos (MOEHLECKE, 2002).

No ano de 1995 ocorre a primeira efetiva política de cotas no Brasil. A legislação eleitoral reserva uma cota mínima de 30% das candidaturas, em nível nacional, a serem ocupadas por mulheres. O caminho percorrido para que se chegasse a esta conquista se inicia com iniciativas semelhantes utilizadas, respectivamente, em 1991 pelo Partido dos Trabalhadores (PT), e em 1993 pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), as quais foram respostas à bandeiras de luta do movimento feminista (MOEHLECKE, 2002).

Em maio de 1996, é lançado o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), pela Secretaria de Direitos Humanos (SDH/PR), que tem entre seus objetivos criar políticas

públicas que favoreçam a educação dos negros e apoiar a iniciativa privada em ações de discriminação positiva. (BRASIL, 1996 apud MOELECKE, 2002).

Deste modo, a cada ano, iam-se somando ideias, incentivos e ações em prol de que grupos prejudicados socialmente ao longo da história fossem beneficiados por ações afirmativas que lhes encaminhassem a uma participação social mais justa, a um melhor acesso aos bens sociais.

A implementação de ações afirmativas no Brasil prosseguiu e, até o final dos anos de 1990, particularmente, na área do ensino superior, a sociedade civil é que foi promotora de ações que favorecessem o acesso de minorias por meio do Movimento Negro, da iniciativa de empresas, de entidades ligadas à igreja e de grupos de estudantes universitários (MOEHLECKE, 2002).

De iniciativas de ações afirmativas de cunho legal-administrativo na área do acesso ao ensino superior, o estado do Rio de Janeiro foi um dos pioneiros na reserva de vagas para o ensino superior por meio das leis 3.708/2001, reserva de 40% de vagas nas universidades estaduais para aqueles que se afirmassem como negros ou pardos (ação de caráter racial), e Lei 3.524/2000, 50% das vagas para estudantes oriundos de escola pública (ação de caráter social) para ingresso na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) a partir de 2003. Também entre as pioneiras em implantar sistemas de cotas, encontra-se a Universidade de Brasília (UnB), a partir do ano de 2003, com cotas para negros (pretos e pardos) e indígenas.

Outras universidades foram aderindo a sistemas de reservas de vagas, a exemplo da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2004, com cotas para alunos oriundos de escolas públicas e, nesta reserva, cotas raciais, além de vagas extras para índios aldeados e para quilombolas; da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com o primeiro vestibular com cotas em 2005, definindo até 40% das vagas para estudantes de escola pública, e até metade dessas vagas para estudantes que se autodeclarassem negros. O percentual seria definido proporcionalmente ao número de inscritos por curso e por categoria de cotas. Houve alteração nos moldes da política de cotas na UEL. O vestibular de 2013 já previa reserva efetiva de 40% das vagas de cada curso para estudantes de escola pública e metade destas vagas para negros. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a reserva de vagas iniciou-se no vestibular de 2008, também na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Na Universidade Federal de Sergipe (UFS), em 2010 (SANTOS, 2013).

Cada uma dessas universidades, pois, adotou sistemas de maneira diferente, com percentuais diferentes para cotas sociais e raciais. Somente em 2012, teremos sancionada a Lei de Cotas, Lei 12.711/2012, que determina um modelo nacional de ação afirmativa para acesso às instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação. Por esta lei, por curso e turno, devem ser reservadas 50% das vagas para estudantes que tenham cursado o Ensino Médio integralmente em escola pública e destas vagas, 50% devem ser reservadas para estudantes que sejam de famílias que têm renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário mínimo e meio) per capita. E nestas categorias que ficam, então, definidas pela renda – inferior e igual ou superior a um salário mínimo e meio per capita – as vagas devem ser ocupadas,

por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2016).

As pessoas com deficiência foram incluídas no Art. 3º da Lei de Cotas por alteração trazida pela Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016.

Os percentuais de 50% seriam atingidos gradativamente, conforme previsto no texto da Lei das Cotas. Em cada categoria contemplada, em 2013 a cota seria de 20%, em 2014, de 30%, em 2015, de 40% e, em 2016, de 50%.

É importante salientar que a Lei das Cotas não traz em seu texto proibição às instituições federais de ensino de terem outros programas de ação afirmativa, mesmo de cotas, isto desde que não haja prejuízos ao cumprimento de suas determinações. Exemplificamos este fato com o caso da Universidade Federal de Goiás – UFG, que atende a Lei das Cotas e ainda desenvolve o Programa UFGInclui, este referente a reservas de vagas para indígenas, quilombolas e surdos.

Conforme a Resolução Consuni/UFG nº 31/2012, o Programa UFGInclui é assim aplicado:

I – acréscimo, quando houver demanda, de uma (1) vaga em cada curso de graduação da UFG para serem disputadas por indígenas oriundos de escolas públicas (3 anos do ensino médio) que se inscreverem para estas vagas especiais. O indígena deverá apresentar documento que comprove esta condição segundo o exigido em edital;

II – acréscimo, quando houver demanda, de uma (1) vaga em cada curso de graduação da UFG para serem disputadas por negros quilombolas oriundos de escolas públicas (3 anos do ensino médio) que se inscreverem para estas vagas especiais. O negro quilombola deverá apresentar documento que comprove esta condição segundo o exigido em edital;

III – do total de vagas oferecidas no curso de graduação em Letras: Libras, quinze (15) serão destinadas a candidatos surdos, os quais serão submetidos a processo seletivo especial. (BRASIL, 2012).

A classificação para a vaga de indígena e para a vaga de negro quilombola se dá pela ordem decrescente de pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Já os candidatos surdos ao curso de Letras – Libras realizam prova específica de múltipla escolha e uma prova de redação (ASCOM/UFG, 2017).²

Atualmente, o formulário de declaração de pertencimento indígena, a declaração da comunidade quilombola ou o laudo médico que atesta deficiência auditiva são enviados ao Centro de Seleção da UFG, em data definida por edital específico para ingresso de alunos (ASCOM/UFG, 2017).³

O percurso para que se chegasse à Lei das Cotas, conforme apresentado por Peron (2012), teve como um dos principais pontos o Projeto de Lei nº 73, de 1999, que tramitou por 13 anos e deu origem a esta lei. Após modificação do artigo que determinava a seleção dos estudantes pela média de suas notas no Ensino Médio, o chamado Coeficiente de Rendimento (CR), a lei foi sancionada pela presidente Dilma Rousseff, ficando a seleção a partir das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (PERON, 2012, p. 331).

No que se refere à pós-graduação, as reservas de vagas estão ocorrendo no Brasil, com iniciativas de algumas universidades, mas ainda não há uma legislação federal. No ano de 2016, foi emitida a portaria normativa nº 13/2016, pelo Ministério da Educação que estabeleceu que em 90 dias as Instituições Federais de Ensino Superior deveriam apresentar propostas sobre inclusão de pretos, pardos e indígenas na pós-graduação. Esta portaria tem sido considerada um incentivo ao aumento do número de universidades a instituírem ações afirmativas em seus programas de pós-graduação, apesar de não gerar obrigatoriedade (VENTURINI, 2017).

Na UFG, as iniciativas para reservas de vagas na pós-graduação surgiram com a proposta pioneira de seu Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), que apresentou à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, em agosto do ano de 2014, minuta do edital de

² Disponível em: <<https://www.ufg.br/n/93718-ultimo-dia-de-inscricoes-para-o-programa-ufginclui>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

³ Ibidem.

seleção à nova turma, com propostas de reservas de vagas. Na ocasião, o PPGAS informou em documento protocolado que outros programas de pós-graduação do Brasil, na área de Antropologia, já vinham desenvolvendo ações semelhantes, como nos cursos de Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da Universidade de Brasília (UnB) e do Museu Nacional (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ). Diante da proposta, a equipe gestora, entre outros questionamentos, questionou por que somente um dos cursos adotaria reserva de vagas e como isto impactaria os demais cursos e isto a encaminhou à constatação de que deveria ser pensada uma política institucional que pensasse esta prática acadêmica nos aspectos do acesso e da permanência e isto significaria reelaborar a resolução da pós-graduação da UFG (DINIZ FILHO et al., 2016).

Na sequência, o tema da política afirmativa para negros e indígenas na pós-graduação foi levado ao Gabinete da Reitoria, depois apresentado à Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação (CPPG). Foi instituída uma comissão com representantes da Caaf, das Coordenações de Pesquisa e Pós-Graduação das Regionais da UFG e dos cursos de pós-graduação. Esta comissão elabora uma minuta de resolução, que é aprovada na CPPG. Na sequência a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PRPI) convidam a comunidade universitária (docentes, técnico-administrativos e estudantes) para uma audiência pública e após discussões, a minuta é aprovada no Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (Cepec) e no Consuni, sendo publicada no dia 24 de abril de 2015 como Resolução Consuni n. 07/2015 (Ver Anexo B) (DINIZ FILHO et al., 2016).

No trabalho de campo da pesquisa, entre os docentes participantes, alguns questionaram a necessidade de reservas de vagas para a pós-graduação face à existência destas ações na graduação há mais de dez anos, instituídas por programas locais das universidades e, posteriormente, pela Lei das Cotas. Apresentamos argumentos pautados em dados estatísticos que apontam que, apesar das cotas na graduação favorecer a sequência de estudos na graduação dos grupos contemplados, é muito inferior o número de pretos e pardos com títulos de pós-graduação em comparação aos brancos. Segundo Artes (2015, p. 45), o Censo Demográfico de 2010 revela que os negros representam 50,9% da população total do Brasil, destes 18,1% são mestres ou doutores. Os brancos representam 47,5% da população brasileira e 79,8% destes têm título de mestre ou de doutor.

São, pois, já três anos de emissão da resolução e, somando-se com as outras ações afirmativas praticadas em nível de graduação, as cotas têm aumentado o acesso ao Ensino Superior desses grupos que, historicamente, ainda são minoria na universidade. A presente pesquisa, pois, buscou junto ao grupo de docentes entrevistados apreender um pouco de como

eles se relacionam e participam da construção destas ações, quais representações sociais têm a respeito das cotas.

1.2 Por que cotas sociais e raciais para o ensino no Brasil

Para compreendermos as motivações para a instituição de cotas raciais para acesso ao ensino superior no Brasil, é essencial pensarmos na trajetória social dos negros em nosso país. Desde à chegada do europeu ao Brasil é possível observarmos o preconceito se fazendo presente no contato entre as pessoas. E o tema da cor sempre foi usado para marcar diferença: “Os primeiros viajantes destacavam sempre a existência de uma natureza paradisíaca, mas lamentavam a ‘estranheza de nossas gentes’” (SCHWARCZ, 2012, p. 11). Também, pode-se dizer deste preconceito que é fortemente fundado no etnocentrismo europeu, enaltecendo tudo o que lhe é inerente (cor branca da pele, comportamento, crenças, hábitos, costumes) e subjugando o que não é.

Na descrição de viajantes que por aqui passaram, a exemplo de Pero Vaz de Gândavo, que foi, provavelmente, um copista da coroa portuguesa, à época, com base então neste etnocentrismo europeu, “o que não correspondia ao que se conhecia era logo traduzido como ausência ou carência, e não como um costume diverso ou variado.” (SCHWARCZ, 2012, p. 15). E mais que isto, em seus relatos, “A América não era apenas imperfeita, mas também decaída, e assim estava dado o arranque para que a tese da inferioridade do continente, e de seus homens, viesse a se afirmar a partir do século XIX.” (SCHWARCZ, 2012, p. 18).

Conforme Vieira (2014), a colonização brasileira baseou-se em economia mercantilista e contou com mão-de-obra de negros africanos trazidos escravizados para o Brasil, o que era conveniente à metrópole na ampliação de seus lucros nas negociações com outros países dos produtos das lavouras latifundiárias. A prática deste trabalho escravo durou por quase quatrocentos anos, começando, mais precisamente, com a escravização do povo nativo, indígena. Depois, então, com a dos africanos e de seus descendentes brasileiros.

A Independência do Brasil em relação à Portugal melhorou as relações mercantis de nosso país com o exterior, que então poderia negociar com outros países, além de Portugal, mas não desmantelou características coloniais, a exemplo da escravidão que continuou a ser a forma de trabalho vigente. Não houve alteração nas relações sociais, nem nas relações raciais. Também, ainda permanecia a atividade agrária nos latifúndios, com trabalho escravo, e as pessoas escravizadas continuavam sendo consideradas mercadorias.

Figura 1 – Senhor branco e seus escravos (com os pés descalços)



Fonte: Blog Daqui de Pitanguy.⁴

Os homens livres, nem senhores, nem escravos, mantinham relações com senhores de escravos e com outros representantes da elite social e, quando da abolição, fomentaram a desigualdade de classes e as fronteiras racialistas das relações sociais e de produção. Os senhores de engenho dominavam também a vida urbana por meio de troca de favores com a burguesia.

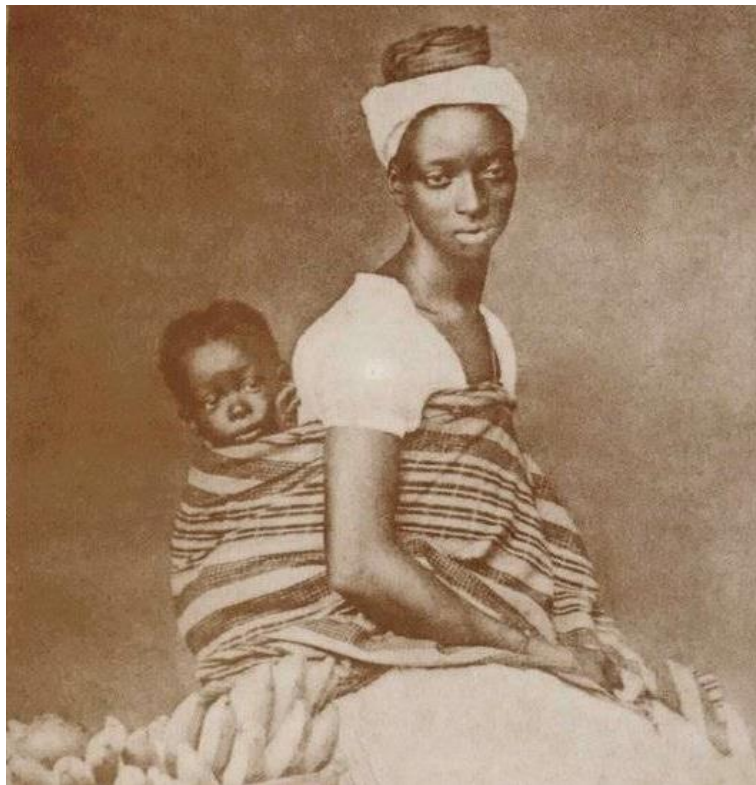
Após a abolição, o escravo liberto que tentasse ocupar terras e cultivá-las para sua subsistência deparava-se com o proprietário ou com o Estado, que determinava por meio da Lei de Terras, que as terras fossem cedidas a quem as pudesse cultivar para o bem público, ou que fossem leiloadas e pagas em espécie. Os negros libertos, pois, não tinham como atender a nenhum destes requisitos.

As lavouras de café passaram a ser cultivadas por trabalho remunerado, mas a oportunidade não foi dada aos negros, e sim aos imigrantes. Desta forma, restaram aos negros os trabalhos rejeitados pelos imigrantes, trabalhos mal remunerados. Eles, pois, não conseguem se inserir no mercado de trabalho e, desde então, apresentam uma inserção deficitária na estrutura econômica e social brasileira (VIEIRA, 2014, p. 12-28).

⁴ Disponível em: <<http://daquidepitangui.blogspot.com/2011/05/negros-no-estudio-do-fotografo.html>> Acesso em: 15 maio. 2018.

Contemporâneo aos primeiros anos da abolição, Nina Rodrigues, médico e etnólogo brasileiro, apregoava um modelo de determinismo e darwinismo social que considerava os negros inferiores e degenerados e que a igualdade entre brancos e negros era uma falácia (SCHWARCZ, 2012, p. 22-23). Relacionou essa ideia à imputabilidade de crimes: os negros seriam pessoas degeneradas das quais não se podia esperar responsabilidade (SCHWARCZ, 2012, p. 21). Não se considerava o ser, mas um coletivo, e um coletivo de raça. Associa os acontecimentos sociais à características racioculturais, inclusive defendendo a não aplicabilidade do então código penal brasileiro aos negros e aos miscigenados, considerando involuntários crimes praticados por esses indivíduos pertencentes a “raças inferiores” (SCHWARCZ, 2012, p. 24).

Figura 2 – Vendedora de bananas



Fonte: Longevidade ADunicamp.⁵

Como parte da subjugação do povo negro estava presente na mentalidade brasileira o ideal de embranquecimento. Em 1844, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) promoveu um concurso de textos que contassem “Como se deve escrever a história do Brasil.” O primeiro lugar ficou com o cientista alemão Carl von Martius, que compreendeu o

⁵ Disponível em: <<http://longevidadeadunicamp.org.br/?p=2697>>. Acesso em: 15 maio. 2018.

país como uma “mistura – sem igual – de gentes e cores”. Ele retratou a miscigenação e a harmonia entre as raças por meio da metáfora de um rio poderoso que absorvia outros pequenos: o grande rio representava a herança portuguesa, um povo branco, e os pequenos rios, os índios e negros. Essa harmonia não significava igualdade, pois o grande rio era o que incluía os demais, numa ideia não só de inclusão, mas de depuração: “as águas iam ficando cada vez mais ‘límpidas’, ‘puras’ – ou seja, brancas.” (SCHWARCZ, 2012, p. 26-27).

A partir dos anos 1930 o mestiço passa a simbolizar a identidade brasileira, porém discriminado “nas esferas da justiça, do direito, do trabalho e até do lazer.” ((SCHWARCZ, 2012, p. 28). Donald Pierson, nesta mesma época, ao estudar relações raciais em Salvador, inova com o conceito de “cor” em substituição à “raça”. O mestiço é referido oficialmente como nacional e ocorre a desafricanização de vários elementos que são simbolicamente clareados, tais como a feijoada, a capoeira e o samba (SCHWARCZ, 2012, p. 58-59). Porém, ao passo que a cor se torna um elemento cultural do cotidiano – “branco, preto, anil, louro, bronze, escuro, moreno” – e de maneira a substituir referência à raça, a discriminação e o preconceito são exercidos na vida privada (SCHWARCZ, 2012, p. 66).

Conforme Guimarães (2004, p. 15), a dificuldade de integração do negro na sociedade tem como principais fundamentos o preconceito, a discriminação e a segregação raciais. A libertação dos escravos não teve como consequência a inclusão do negro na sociedade. Sua inserção social é, até os dias atuais, inferior, menor que a dos brancos. Esta situação se reflete, e isto historicamente, na condição socioeconômica do negro, como é comprovado por indicadores sociais, resultando em que fica situado, quase majoritariamente, nas classes mais pobres.

Mas, conforme aponta Santos (2009, p. .29-30), no Brasil, a relação entre raça e classe, se apresenta de maneira muito peculiar, com a pessoas mais embranquecidas a cada ascensão que ocorre na pirâmide social e, ao contrário do que Florestan Fernandes, ao desenvolver estudos patrocinados pela União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), na década de 50, na cidade de São Paulo, acreditava, - e retornando ao tema do preconceito em nossa exposição - a mobilidade das classes não resolvendo o problema do preconceito.

A autora conclui que:

Na formação do Estado brasileiro moderno, a exclusão social se deu desde o momento em que as elites privilegiaram a mão de obra imigrante em detrimento da mão de obra nacional. Assim, o desenvolvimento das relações capitalistas de produção, longe de eliminar as desigualdades sociorraciais, a

recompôs na ótica da racionalidade da acumulação do capital. É por isso que a relação entre raça e classe é o elemento explicativo das desigualdades raciais. Essa relação não é dicotômica, mas integrada, e caracteriza a exploração capitalista. [...]. Quando os trabalhadores negros e brancos estão no mesmo patamar de classe, a relação de compra e venda da força de trabalho é diferenciada e delinea a desigualdade social. Ela se realiza de forma diferente no nível da produção, podendo estar na admissão ao emprego, no desemprego, na divisão do trabalho e no preço da remuneração do trabalho desempenhado. (SANTOS, 2009, p. 30).

Figura 3 – O negro e o membro da elite



Fonte: Desafios do desenvolvimento/Ipea.⁶

Apresentamos, a seguir, alguns dados estatísticos que confirmam a situação de desvantagem entre brancos e não brancos no Brasil.

⁶ Disponível

<http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28&Itemid=23>. Acesso em: 15 maio. 2018

Tabela 1 – Censo demográfico 2010 – Rendimento/raça ou cor

Itens Geográficos	Raça ou cor(1)																			
	Branca		Preta		Amarela		Parda		Indígena											
	Trabalho principal, rendimentos		Trabalho principal, rendimentos		Trabalho principal, rendimentos		Trabalho principal, rendimentos		Trabalho principal, rendimentos											
	Entre 0 e 765	Mais de 765	Entre 0 e 765	Mais de 765	Entre 0 e 765	Mais de 765	Entre 0 e 765	Mais de 765	Entre 0 e 765	Mais de 765										
Pessoa(s)	%	Pessoa(s)	%	Pessoa(s)	%	Pessoa(s)	%	Pessoa(s)	%	Pessoa(s)	%	Pessoa(s)	%	Pessoa(s)	%					
Região Norte Geográfica) (Região	858.260	0,97	664.151	0,75	337.447	0,38	145.561	0,16	47.081	0,05	27.410	0,03	2.857.423	3,21	1.206.322	1,36	82.668	0,09	8.476	0,01
Região Nordeste Geográfica) (Região	4.163.680	4,68	1.977.723	2,22	1.784.926	2,01	460.583	0,52	196.897	0,22	62.240	0,07	9.673.119	10,88	2.379.893	2,68	67.748	0,08	13.168	0,01
Região Sudeste Geográfica) (Região	8.237.964	9,26	12.925.960	14,54	1.835.965	2,06	1.366.818	1,54	157.648	0,18	289.862	0,33	7.402.954	8,33	5.649.475	6,35	28.722	0,03	21.522	0,02
Região Sul Geográfica) (Região	5.148.483	5,79	6.131.690	6,9	339.068	0,38	234.482	0,26	40.436	0,05	55.445	0,06	1.345.427	1,51	873.017	0,98	21.829	0,02	9.010	0,01
Região Centro-Oeste (Região Geográfica)	1.234.707	1,39	1.653.777	1,86	289.882	0,33	225.797	0,25	52.585	0,06	54.964	0,06	1.849.452	2,08	1.445.740	1,63	28.236	0,03	8.888	0,01
Goiás (Unidade da Federação)	577.306	0,65	646.482	0,73	129.081	0,15	86.911	0,1	28.797	0,03	23.088	0,03	851.700	0,96	598.652	0,67	2.910	0	1.598	0
Total	19.643.094		23.353.301		4.587.288		2.433.241		494.647		489.921		23.128.375		11.554.447		229.203		61.064	

Fonte: Elaborada pela própria autora, com base em dados do IBGE extraídos do Banco Multidimensional de Estatística (BME) – 2018.

Disponível em: <https://www.bme.ibge.gov.br/index.jsp>.

(1) - Raça ou cor: Branca, Preta, Amarela, Parda, Indígena

Nível de instrução: Sem instrução e fundamental incompleto, Fundamental completo e médio incompleto, Médio completo e superior incompleto, Superior completo.

Nota: seleção por expressão conjuntiva.

A Tabela 1, que pode ser acompanhada na página 29 deste trabalho, traz dados do Censo de 2010 sobre o rendimento mensal da ocupação principal, por região geográfica e raça. Aproximadamente 27% dos brancos recebiam mais de 1,5 salário mínimo, ao passo que os pardos nesta faixa de renda eram aproximadamente 13,67%, e os pretos, 2,83%. Analisando-se a faixa inferior de renda, de 0 a 1,5 salário mínimo, 22,74 % de brancos encontram-se nesta faixa, os pardos representam 26,97% e os pretos, 5,31%.

A Tabela 2, apresentada nas páginas seguintes deste estudo, nos traz dados da PNAD 2015 sobre a escolaridade no Brasil, por raça e região geográfica. Podemos ver, pois, no que diz respeito ao ensino superior completo, em relação ao número de brancos que possuem esse nível de escolarização, os pretos vão atingir 7,87%, os pardos, 37,47%, os amarelos, 2,5% e os indígenas, 0,21%.

Tabela 2 – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015 – Raça/Escolaridade

Indígena								
Pessoa, nível de instrução mais elevado(2)								
	Sem instrução	Fundamental incompleto ou equivalente	Fundamental completo ou equivalente	Médio incompleto ou equivalente	Médio completo ou equivalente	Superior incompleto ou equivalente	Superior completo ou equivalente	Itens Geográficos
	Pessoa(s)	Pessoa(s)	Pessoa(s)	Pessoa(s)	Pessoa(s)	Pessoa(s)	Pessoa(s)	
Região Norte (Região Geográfica)	16.352	34.458	11.845	10.482	20.653	3.011	2.737	Região Norte (Região Geográfica)
Região Nordeste (Região Geográfica)	14.982	41.620	9.851	X	19.157	X	6.249	Região Nordeste (Região Geográfica)
Região Sudeste (Região Geográfica)	X	27.192	13.895	11.960	42.136	X	11.962	Região Sudeste (Região Geográfica)
Região Sul (Região Geográfica)	7.087	13.693	X	X	5.176	X	X	Região Sul (Região Geográfica)
Região Centro-Oeste (Região Geográfica)	X	5.216	X	X	4.869	X	X	Região Centro-Oeste (Região Geográfica)
Branca								
Pessoa, nível de instrução mais elevado(2)								
Itens Geográficos	Sem instrução	Fundamental incompleto ou equivalente	Fundamental completo ou equivalente	Médio incompleto ou equivalente	Médio completo ou equivalente	Superior incompleto ou equivalente	Superior completo ou equivalente	Itens Geográficos
	Pessoa(s)	Pessoa(s)	Pessoa(s)	Pessoa(s)	Pessoa(s)	Pessoa(s)	Pessoa(s)	
Região Norte (Região Geográfica)	77.059	389.229	140.929	96.444	467.762	107.641	260.624	Região Norte (Região Geográfica)
Região Nordeste (Região Geográfica)	560.285	1.645.025	488.915	349.260	1.801.450	333.973	951.155	Região Nordeste (Região Geográfica)
Região Sudeste (Região Geográfica)	467.967	3.754.572	1.895.988	1.063.522	7.200.366	1.557.643	5.515.035	Região Sudeste (Região Geográfica)
Região Sul (Região Geográfica)	304.614	2.767.325	1.286.052	651.295	3.446.006	854.052	2.182.160	Região Sul (Região Geográfica)
Região Centro-Oeste (Região Geográfica)	100.139	591.389	252.666	180.880	903.437	229.664	763.483	Região Centro-Oeste (Região Geográfica)
Preta								
Pessoa, nível de instrução mais elevado(2)								
Itens Geográficos	Sem instrução	Fundamental incompleto ou equivalente	Fundamental completo ou equivalente	Médio incompleto ou equivalente	Médio completo ou equivalente	Superior incompleto ou equivalente	Superior completo ou equivalente	Itens Geográficos
	Pessoa(s)	Pessoa(s)	Pessoa(s)	Pessoa(s)	Pessoa(s)	Pessoa(s)	Pessoa(s)	
Região Norte (Região Geográfica)	72.035	207.705	64.450	44.231	160.500	27.996	59.551	Região Norte (Região Geográfica)
Região Nordeste (Região Geográfica)	366.742	951.817	257.398	200.479	951.031	130.459	212.009	Região Nordeste (Região Geográfica)

(continua)

(continuação da Tabela 2)

Preta								
Pessoa, nível de instrução mais elevado(2)								
Itens Geográficos	Sem instrução	Fundamental incompleto ou equivalente	Fundamental completo ou equivalente	Médio incompleto ou equivalente	Médio completo ou equivalente	Superior incompleto ou equivalente	Superior completo ou equivalente	Itens Geográficos
Região Sudeste (Região Geográfica)	241.158	1.101.628	510.553	314.597	1.534.361	171.592	369.578	Região Sudeste (Região Geográfica)
Região Sul (Região Geográfica)	22.086	189.895	98.607	61.565	176.638	35.653	47.895	Região Sul (Região Geográfica)
Região Centro-Oeste (Região Geográfica)	48.032	171.618	73.362	57.302	190.852	40.700	71.804	Região Centro-Oeste (Região Geográfica)
Amarela								
Pessoa, nível de instrução mais elevado(2)								
Itens Geográficos	Sem instrução	Fundamental incompleto ou equivalente	Fundamental completo ou equivalente	Médio incompleto ou equivalente	Médio completo ou equivalente	Superior incompleto ou equivalente	Superior completo ou equivalente	Itens Geográficos
	Pessoa(s)	Pessoa(s)	Pessoa(s)	Pessoa(s)	Pessoa(s)	Pessoa(s)	Pessoa(s)	
Região Norte (Região Geográfica)	X	X	X	X	5.323	X	3.830	Região Norte (Região Geográfica)
Região Nordeste (Região Geográfica)	X	7.893	X	X	8.329	X	7.574	Região Nordeste (Região Geográfica)
Região Sudeste (Região Geográfica)	X	23.643	15.402	X	77.220	23.847	175.573	Região Sudeste (Região Geográfica)
Região Sul (Região Geográfica)	...	X	X	X	17.926	5.593	35.959	Região Sul (Região Geográfica)
Região Centro-Oeste (Região Geográfica)	X	X	X	X	16.734	X	19.738	Região Centro-Oeste (Região Geográfica)
Parda								
Pessoa, nível de instrução mais elevado(2)								
Itens Geográficos	Sem instrução	Fundamental incompleto ou equivalente	Fundamental completo ou equivalente	Médio incompleto ou equivalente	Médio completo ou equivalente	Superior incompleto ou equivalente	Superior completo ou equivalente	Itens Geográficos
	Pessoa(s)	Pessoa(s)	Pessoa(s)	Pessoa(s)	Pessoa(s)	Pessoa(s)	Pessoa(s)	
Região Norte (Região Geográfica)	412.462	1.715.476	519.684	413.345	1.483.547	232.445	455.393	Região Norte (Região Geográfica)
Região Nordeste (Região Geográfica)	1.888.944	4.986.714	1.225.914	984.099	3.948.351	583.501	1.110.101	Região Nordeste (Região Geográfica)
Região Sudeste (Região Geográfica)	713.313	4.104.007	1.790.027	1.092.314	5.123.411	649.813	1.381.167	Região Sudeste (Região Geográfica)
Região Sul (Região Geográfica)	155.322	934.406	381.525	214.871	729.273	97.371	180.189	Região Sul (Região Geográfica)
Região Centro-Oeste (Região Geográfica)	198.550	1.092.585	435.730	302.691	1.122.850	230.822	497.524	Região Centro-Oeste (Região Geográfica)

Fonte: IBGE, dados extraídos do Banco Multidimensional de Estatística (BME) – 2018.

Disponível em: <https://www.bme.ibge.gov.br/index.jsp>

Notas:

(1) - Pessoa, raça ou cor: Indígena, Branca, Preta, Amarela, Parda.

(2) - Pessoa, nível de instrução mais elevado: Sem instrução, Fundamental incompleto ou equivalente, Fundamental completo ou equivalente, Médio incompleto ou equivalente, Médio completo ou equivalente, Superior incompleto ou equivalente, Superior completo ou equivalente.

Seleção por expressão conjuntiva.

X - Dados restritos devido ao pequeno número de observações na amostra comprometendo a precisão da estimativa.

... Dado numérico não disponível

Os números apontados pela pesquisa, em relação ao Ensino Médio, em comparação com o número de brancos com este nível de ensino concluído, os pretos vão aparecer com 21,81%, os pardos com 89,78%, os amarelos com 0,9%, os indígenas com 0,66%. Para o Ensino Fundamental completo, também em relação ao número de brancos que completaram este nível de ensino, o percentual correspondente para os pretos é de 24,71%, para os amarelos, de 0,38%, para os indígenas, de 0,87% e os pardos aparecem com 7,09% à mais que os brancos em número de pessoas com este nível de ensino completo.

Tanto em relação aos dados trazidos pela Tabela 1, quanto pelos trazidos pela Tabela 2, verificamos comprovada a desvantagem entre brancos e não brancos e é notável a influência do embranquecimento na ascensão da renda e do nível de escolaridade, observada no número de pardos nestes dois indicadores.

Prosseguindo no histórico dos estudos sobre a questão racial no Brasil, em 1951 é aprovado um projeto de pesquisa com financiamento da Unesco, o qual buscava confirmar uma possível situação de convivência pacífica entre as raças, no Brasil, de forma que isto pudesse ser utilizado como modelo para nações nas quais estas relações não eram pacíficas. O que ocorreu, no entanto, foi que as análises de Costa Pinto para o Rio de Janeiro e de Roger Bastide e Florestan Fernandes para São Paulo revelaram haver preconceito e discriminação. Florestan vai questionar se a ausência de tensões abertas e de conflitos permanentes significa, em si mesma, boa organização das relações raciais, e discutir a situação das classes sociais, a rígida separação entre os grupos sociais no Brasil em meio à ideia de "tolerância racial" existente, então, no país (SCHWARCZ, 2012, p. 69-70).

Florestan Fernandes notou ainda nesta pesquisa, a existência do “preconceito de ter preconceito”. Para o autor, devido a um etos católico, o brasileiro considerava o preconceito um ultraje para quem sofre e degradação para quem pratica (FERNANDES, 1972, p. 23 apud SCHWARCZ, 2012, p. 70). Os mores cristãos condenavam o preconceito, mas a discriminação prosseguia “desde que preservando um certo decoro e que suas manifestações continuassem ao menos dissimuladas.” (SCHWARCZ, 2012, p. 70).

Conforme Schwarcz (2012), devido a esta forma pela qual se apresenta o preconceito no Brasil, privada e pouco formalizada, confunde-se miscigenação com ausência de estratificação e idealiza-se o branqueamento das pessoas, chegando-se ao

‘quanto mais branco melhor’ como à já tradicional figura do ‘negro de alma branca’; branca na sua interioridade, essa figura representou, sobretudo até os anos 1970, o protótipo do negro leal, devotado ao senhor e sua família,

assim como à própria ordem social. (FERNANDES, 1972, p. 27 apud SCHWARCZ, 2012, p. 71).

Na mesma compreensão de Santos (2009), portanto, Schwarcz prossegue dizendo que Florestan Fernandes situou a questão racial na luta entre classes sociais, no entanto, deixando de lado a cultura. Ele defendia que a modernização e democratização do Estado solucionariam a questão racial, no caso sem o enfrentamento de suas especificidades. Porém, estudos posteriores revelaram que o preconceito de cor não se relaciona exclusivamente a questões econômicas e sociais. O preconceito age valorizando negativamente a diferença, seja ela de classe, racial, de gênero, de região. “Por isso, e diante do caráter disseminado das práticas de racismo, apenas a análise econômica não dá conta da realidade.” (SCHWARCZ, 2012, p. 76).

Contribuindo, pois, para esta análise que leve em conta outros parâmetros além dos de natureza econômica, o fato é que prosseguiu a ideia de inferioridade do negro, trazendo em seu complexo simbólico também um emblema de cor de pele. Diferentemente da estrutura do preconceito racial que ocorreu e ocorre nos Estados Unidos, por exemplo, que se baseia na ancestralidade, o preconceito racial no Brasil fundamenta-se neste critério de cor.

E, conforme Guimarães (2009), critérios como o de cor têm significado apenas no interior de uma ideologia preexistente e, somente por isso, exercem função de critérios e marcas classificatórios. O autor conclui que as pessoas só têm cor no interior de ideologias raciais (GUIMARÃES, 2009, p. 47). Nas palavras de Henry Louis Gates Jr. (1985, p. 6):

Necessita-se de pouca reflexão, contudo, para se reconhecer que essas categorias pseudocientíficas são, elas próprias, imagens. Quem já viu realmente uma pessoa preta ou vermelha, uma pessoa branca, amarela ou marrom? Esses termos são construções arbitrárias, não registros da realidade. Mas a linguagem não é apenas o meio de veiculação dessa tendência insidiosa; é-lhe também, o signo. O uso da linguagem corrente significa a diferença entre culturas e seu diferencial de poder, expressando a distância entre subordinado e superordinado, entre servo e senhor, em termos de sua 'raça'. (GATES JR. 1985, p. 6 apud GUIMARÃES, 2009, p. 46-47).

Nas considerações de Bernardino-Costa, Dos Santos e Silvério (2009, p. 216), o termo raça aplicado a seres humanos não conta com uma fundamentação biológica. Entretanto, eles defendem que, nem por isto, o significado social que está associado ao termo tenha desaparecido totalmente (como efeito de discussões sobre sua não fundamentação biológica). Acrescentam que somente o conceito de raça como construção social explica alguns fenômenos ligados às desigualdades sociais e às diferenças de mobilidade entre negros e brancos no Brasil. E que, se nem tudo que diz respeito a desigualdades sociais pode ser

explicado pelo conceito social de raça, tal conceito, em associação com outros, tais como classe social, sexo, idade, gênero, é, em alguns casos, útil para tais explicações.

E o caráter privado e pouco debatido do preconceito que existe em relação às pessoas negras (pretas e pardas) é grande dificultador do desmonte desta estrutura. Se há preconceito, é por parte do outro. Em pesquisa realizada em São Paulo, em 1988, 97% dos entrevistados disseram não ter preconceito e 98% dos mesmos entrevistados afirmaram conhecer pessoas que tinham preconceito. O jornal folha de São Paulo promoveu pesquisas semelhantes em 1995 e em 2011 e ambas revelaram que o brasileiro reconhece que existe preconceito, mas este é praticado por outras pessoas, faz-se presente em outras esferas e contextos. Outro estudo também traz um dado que é o preconceito no passado, no período escravocrata (SCHWARCZ, 2012, p. 31).

Conforme Schwarcz (2012, p. 34):

[...] demonstrar as limitações do conceito biológico, desconstruir o seu significado histórico, não leva a abrir mão de suas implicações sociais. Com efeito, raça persiste como representação poderosa, como um marcador social de diferença – ao lado de categorias como gênero, classe, região e idade, que se relacionam e retroalimentam – a construir hierarquias e delimitar discriminações. Tais categorias, articuladas em sistemas classificatórios, reguladas por convenções e normas e materializadas em corpos e coletividades, não adquirem seu sentido e eficácia isoladamente, mas antes por meio da íntima conexão que estabelecem entre si. Como diz o antropólogo Peter Fry, “nada é constante; o sentido nunca é universal, mas sim atribuído por sistemas culturais em situações concretas”. Raça é, pois, uma categoria classificatória que deve ser compreendida como uma construção local, histórica e cultural, que tanto pertence à ordem das representações sociais – assim como o são fantasias, mitos e ideologias - como exerce influência real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas.

De acordo com Silva (2000, p. 100), a compreensão da questão racial no Brasil vem acontecendo aos poucos, mesmo com a oposição da ideologia de que há no país uma democracia racial, a qual se adapta à ideologia do embranquecimento - a população brasileira iria progressivamente embranquecer, como resultado da miscigenação. Considera que a luta atual dos que reconhecem as desigualdades existentes no Brasil consiste em defender a importância do estudo da questão racial e do conceito de raça. Enquanto os cientistas e os próprios negros não o fizerem não será possível eliminar as desigualdades existentes, fortalecidas por serem naturalizadas.

A sociedade brasileira estratificada pode ser considerada fruto do percurso da economia brasileira, porém, nesta estrutura, conforme nos sugerem dados estatísticos, a exemplo dos aqui apresentados, o recorte racial tem forte influência na posição a ser ocupada por negros e índios. E a falta ou a pouca reflexão sobre esta realidade fez e ainda faz com que esta se conserve, dificultando o delineamento de ações e de políticas que nela operem mudanças.

1.3 Questões raciais e democratização do acesso ao ensino superior no Brasil

E as questões raciais e de classe mostram-se imersas na busca pela democratização do ensino superior no Brasil, que se intensificou desde os anos 90. Conforme Caôn e Frizzo (2011), houve expansão na oferta de vagas para este nível de ensino, a partir de então, após a estagnação sofrida nos anos 70 e 80. Porém, esta expansão foi maior no setor privado, dificultando o acesso da população de baixa renda.

As autoras nos mostram que, diante deste quadro, o acesso ao ensino superior pelos pobres, por índios, por muito maior número de negros, foi uma ideia que adquiriu força. O tema da democratização do ensino se fez presente na Lei 9.349/96, também no Plano Nacional da Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001 –, o qual tinha como uma de suas metas aumentar, até 2010, para 30% o percentual de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior. Para operacionalizá-lo, em abril de 2007 é apresentado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Ainda, no PDE estavam previstas ações específicas para o Ensino Superior, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e Programa Universidade para Todos (ProUni). E dentre estas ações, no que se refere à possibilidade de permanência destacam-se o Prouni e o Fies, no âmbito das instituições privadas, e, no que se refere à possibilidade de acesso, o sistema de cotas sociais e raciais, nas instituições públicas.

O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) foi criado em 1999, sendo sucessor do Crédito Educativo, programa instituído pelo regime militar, em 1976. É um programa do

Ministério da Educação (MEC) que concede financiamento para estudantes de ensino superior, matriculados em cursos não gratuitos com avaliação positiva do MEC.⁷

Em 2004 foi criado o Programa Universidade para Todos – Prouni, o qual concede bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. As instituições que aderem ao programa obtêm isenção de tributos. O Prouni foi institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005.⁸

Conforme Santos (2009, p. 27), em situações de discriminação existe tendência à mudanças sociais, na busca pela solução de problemas do grupo discriminado. Essas mudanças podem se constituir em políticas identitárias. As cotas sociais e raciais aparecem, pois, como outra iniciativa importante à democratização do acesso ao ensino superior público no Brasil. O acesso dos negros a este nível de ensino, por exemplo, perpassa por seu alijamento e até mesmo pela sua exclusão dos sistemas de ensino, tornando necessária a reflexão sobre políticas públicas que levem em conta questões raciais e de classe, não apenas as de classe, numa percepção de que estes aspectos encontram-se unidos.

Assim, no que diz respeito às relações raciais, "O Estado, em termos de discurso, passou de uma posição de "política de não ter política" para uma de "política de ter política" no campo das relações raciais." (SILVA, 2001 apud BERNARDINO-COSTA, SANTOS; SILVÉRIO, 2009, p. 216-217). E, conforme os autores, esta mudança não ocorreu sem pressões sociais, especialmente dos movimentos negros. Destacam a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e Vida, que ocorreu em Brasília (DF), no dia 20 de novembro de 1995, tendo sido nesta data apresentada ao governo federal uma agenda pública de combate ao racismo, que reivindicava, entre outras coisas, "a implementação de políticas de ações afirmativas de ingresso para estudantes negros no ensino superior público e em escolas técnicas" (cf. SANTOS, 2007).

Mencionam o fortalecimento das discussões sobre relações raciais no Brasil durante as pré-conferências Temáticas Regionais que ocorreram em vários estados brasileiros nos anos de 2000 e 2001, inclusive durante a Conferência Nacional Contra o Racismo e a Intolerância, que ocorreu no Rio de Janeiro (RJ), no período de 6 a 8 de julho de 2001. Foi com base nos debates ocorridos nesta conferência que foi elaborado documento brasileiro encaminhado à III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida entre 30 de agosto e 7 de setembro de 2001, em Durban, na África (BERNARDINO-COSTA; SANTOS; SILVÉRIO, 2009, p. 217).

⁷ Disponível em: < <https://www.ig.com.br/tudo-sobre/fies/>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

⁸ Disponível em: < <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

Os países participantes desta conferência, inclusive o Brasil, firmaram compromisso de combate às desigualdades raciais, através de políticas, também de políticas de ações afirmativas e reconheceram que a raça (conceito construído socialmente) é uma categoria social que explica as profundas desigualdades sociais existentes em muitas sociedades.

Esta conferência, III Conferência da ONU, trouxe fortalecimento das ideias sobre ações afirmativas. No caso do acesso ao ensino superior, como já mencionado anteriormente, as universidades pioneiras em implantar sistema de cotas raciais e sociais para ingresso em seus cursos de graduação foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2001, e a Universidade de Brasília (UnB), em 2003 (BERNARDINO-COSTA; SANTOS; SILVÉRIO, 2009, p. 217).

A ideia inerente à ação afirmativa pressupõe uma reparação à prejuízo histórico sofrido por grupos de pessoas de determinada classe social, gênero, raça, e outros grupos, pressupondo-se que estes foram prejudicados na igualdade social e que receberam tratamento injusto, foram vítimas, pois, de injustiça.

Um dos grandes questionamentos em relação às ações afirmativas e se estas não ferem princípios de igualdade entre as pessoas. O princípio da igualdade emergiu em caráter essencial nos documentos constitucionais que foram promulgados após as revoluções promovidas pelos Estados Unidos e pela França no final do século XVIII. Tal princípio foi um dos pilares do Estado liberal burguês e expressa que deve haver um tratamento igual para todos na sociedade, que a lei deve ser igual para todos, aplicada de forma neutra sobre situações jurídicas, sobre conflitos. A lei, pois, se presta justamente a extinguir tratamentos que privilegiam ou que desprivilegiam pessoas e grupos com base em critérios como classe social, fidalguias e quaisquer outros (GOMES; SILVA, 2001, p. 87).

Com base neste entendimento do princípio da igualdade, o que as ações afirmativas vão ter como premissa é que não propõem privilégio aos grupos contemplados, mas que, justamente para que haja igualdade, de fato, entre todos os indivíduos, precisa-se levar em conta sua condição de igualdade de participação social. No caso do povo negro, no Brasil, por todo o exposto, este não experimenta esta igualdade. Seu acesso aos diversos setores sociais foi menor em relação ao homem branco e, por isso, necessita, para atingi-la, de incentivo afirmativo, que o torne condizente com os bens sociais, econômicos e culturais que conseguiu alcançar. Ainda, não se trata de negar a necessidade de reformas substanciais das bases de todos os setores sociais, mas de se contar, provisoriamente, com estas políticas compensatórias, de modo que seus próprios egressos possam contribuir com estas mudanças.

Nos vários níveis de educação, os brancos aparecem em maior número por toda uma trajetória inversa à dos negros, com mais recursos materiais, com maior participação social, o que, progressivamente, lhes conferiu também mais capital cultural, acesso à educação oferecida pela iniciativa privada - considerada superior em seus resultados à educação pública -, tudo isto refletindo em vantagens para seu ingresso no ensino superior público, por décadas, através dos difíceis exames de vestibular e, hoje, majoritariamente pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O sociólogo Pierre Bourdieu (1989), em sua vasta produção sociológica, teorizou sobre fenômenos de percepção social, da produção simbólica e das relações informais de poder. Seus estudos contribuem com estudos em educação de uma maneira atual e entre estas contribuições está o conceito de campo de poderes sociais. O pensamento bourdiesiano compreende a sociedade como uma relação do sujeito com os campos onde este está inserido, relação que se dá por meio do seu habitus, que representa seu modo de agir no campo, suas considerações morais, políticas, seu gosto estético (BOURDIEU, 1989).

Neste campo vão atuar por meio dos agentes os poderes sociais. De acordo com o que nos esclarece Bourdieu, esses poderes são o capital econômico, o capital cultural, o capital social e o capital simbólico. Nos estudos em educação a ênfase recai sobre o capital cultural, mas estes tipos de capital não são dissociados.

O capital cultural seria o conjunto de bens culturais e de conhecimento informacional que o indivíduo recebe de suas gerações passadas, tendo um aspecto incorporado e outro, institucionalizado. O incorporado diz respeito aos bens culturais, informacionais, que são recebidos pelo indivíduo das gerações passadas. O institucionalizado é representado por títulos, diplomas e outras certificações, advindos do ensino institucionalizado.

Ora, toda pessoa está inserida em uma classe social, onde vive relações de grupo - obtendo também um capital social que lhe propicia as possibilidades de relacionamento no campo. A ação no campo, por sua vez, também se relaciona com o capital simbólico, que é um poder invisível que atua tornando legítimo à objetivação social as relações que ocorrem nos diversos campos. E neste sentido,

A tradição marxista privilegia as funções políticas dos sistemas simbólicos [...]; este funcionalismo - que nada tem de comum com o estruturo-funcionalismo à maneira de Durkheim ou de Radcliffe-Brown - explica as produções simbólicas relacionando-as com os interesses da classe dominante. As ideologias, por oposição ao mito, produto colectivo e colectivamente apropriado, sevem interesses particulares que tendem a

apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo. (BOURDIEU, 1989, p. 10)

O poder simbólico é, pois,

poder subordinado, é uma forma transformada, que dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de eufemização) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objectivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia. (BOURDIEU, 1989, p. 15).

Como uma expressão da ação do poder simbólico, os dois aspectos do capital cultural – incorporado e institucionalizado – existem interligados, pois os sistemas e instituições de ensino são estruturados conforme o capital incorporado, este sendo o das classes de maior poder econômico.

A escola, a universidade e os sistemas de ensino são espaços muito apropriados para a discussão da ideia, do conceito de capital cultural e – indissociados que são – dos demais poderes sociais admitidos por Bourdieu. E fazendo esta reflexão, podemos nos utilizar dela para refletir sobre as políticas de cotas para acesso à educação.

Os grupos que têm menor acesso aos sistemas de ensino situam-se, majoritariamente, nas classes subalternas, apresentando mais dificuldade em apreender o conhecimento que é repassado pela escola, este não lhe sendo muito familiar, pois que estruturado na cultura das classes dominantes. Somado a isto, as instituições públicas de ensino, que acolhe estes grupos em desvantagem, enfrentam outras faces desta estrutura que se apresentam como problemas de política salarial de professores, quadro reduzido destes e de outros profissionais da educação, estrutura física deficiente e materiais didáticos, por vezes, insuficientes, entre outros. E este quadro, somado às vantagens oferecidas pelo ensino das redes privadas ao seu público - em sua maioria, indivíduos brancos - que já possui maior capital incorporado, trazido por suas gerações passadas, coloca os pobres e não brancos em desvantagem na conclusão da educação básica e no acesso ao ensino superior. Escola e universidade têm, assim, parcela de contribuição com a reprodução das desigualdades sociais.

Porém, é importante compreendermos que a pertinência do habitus na manutenção dessas estruturas ocorre num campo onde os agentes são dinâmicos e agem no campo podendo melhorar sua posição neste. Assim, encontramos um paradoxo na teoria de Bourdieu que é capaz de nos trazer compreensão de como ações, políticas, ainda que, inicialmente, tragam resultados parcos podem, avançando em suas lutas no campo, modificar este próprio e seus agentes no que detêm em termos de poderes e capitais sociais: simbólico, social, cultural, econômico. Conforme nos traz o autor:

O princípio do movimento perpétuo que agita o campo não reside num qualquer primeiro motor imóvel [...] mas sim na própria luta que, sendo produzida pelas estruturas constitutivas do campo, reproduz as estruturas e hierarquias deste. Ele reside nas ações e nas reações dos agentes que, a menos que se excluam do jogo e caiam no nada, não tem outra escolha a não ser lutar para manterem ou melhorarem a sua posição no campo, que dizer, para conservarem ou aumentarem o capital específico que só no campo se gera [...]. (BOURDIEU, 1989, p. 85).

Também, no âmbito das ações no campo, o habitus não o circunscreve como um todo. (BOURDIEU, 1989, p. 81)

Neste sentido, a educação institucionalizada é um instrumento de contato social com a cultura dominante e um campo; este não é isento de luta entre grupos que estão num equilíbrio instável de poder. Assim, ao mesmo tempo em que participa da reprodução social é local de lutas e de trocas sociais. Ampliar a inserção de grupos de minorias neste locus modifica sua ação neste campo e o que detêm dos referidos poderes, capitais sociais o que se pressupõe, alcançará suas futuras gerações. Ainda que as cotas sejam uma tímida iniciativa – pois que representam fatia pequena da oferta de vagas, principalmente em se tratando das cotas raciais –, têm perspectiva de promoverem, de acordo com esta compreensão, estas transformações.

As ações afirmativas para acesso ao ensino superior, conforme esta reflexão, são necessárias como ações compensatórias do prejuízo sofrido pelos negros, contribuem para uma igualdade de fato na participação deste bem social, dependem, para a consecução de suas políticas, da participação dos atores sociais envolvidos (alunos cotistas, governanças, gestores das Instituições de Ensino Superior (IES), professores e demais membros das comunidades estudantis).

Porém, de sua filosofia depreende-se que devem ser ações que não se perpetuem. Este campo que se refere aos setores de ensino necessita de ações que se proponham a incluir grupos em desvantagem de acesso desde as bases, da Educação Infantil, passando pela

Educação Básica e chegando-se ao Ensino Superior. As reservas de vagas são úteis a esta democratização, mas não devem ser as únicas medidas pensadas para o acesso de negros, pessoas de baixa renda, deficientes físicos e outros que contemplem.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTOS DA METODOLOGIA DA PESQUISA

Na pretensão de obtermos uma expressão do apoio ou da resistência de docentes da Universidade Federal de Goiás sobre o acesso de pessoas a cursos de pós-graduação desta universidade por meio de cotas raciais, procedemos a uma pesquisa descritiva, buscando também apreender possíveis representações sociais que estes já têm elaborado sobre o tema.

Por meio de entrevista semiestruturada, foram entrevistados docentes de alguns programas de pós-graduação da UFG. A escolha de metodologia qualiquantitativa se dá porque acreditamos que a união de métodos quantitativos e qualitativos possibilita melhor interpretação das realidades a serem estudadas – complementaridade defendida por Martin (1990) –, em foco o objeto que proponho à presente pesquisa. Ainda, segundo Bufrem (2001, p. 54):

Em relação à suposição retórica, isto é, à linguagem da pesquisa, o modo de superar o dualismo quantitativo-qualitativo afasta-se da rigidez formal como linguagem única para aceitar, em circunstâncias que a favoreçam, uma voz mais pessoal que envolva decisões entre a afirmação absolutamente categórica e as nuances possíveis em espectros mais amplos de opções semânticas.

A entrevista é uma técnica de observação direta na qual os pesquisados serão ativos na pesquisa. Os dados produzidos são considerados dados informais, obtidos no contato com o público pesquisado, diferente dos dados produzidos, por exemplo, pela observação de textos e documentos, que são considerados dados formais (BAUER; GASKELL, 2003).

Segundo Flick (2009, p. 148), no método de entrevistas, “As questões de pesquisa concentram-se no impacto de eventos concretos e na manipulação subjetiva das condições das atividades da própria pessoa.”. Por sua vez, através das chamadas entrevistas semiestruturadas é possível uma maior expressão dos pontos de vista das pessoas entrevistadas, do que em entrevistas padronizadas ou em questionários (FLICK, 2009, p. 143).

A análise dos dados se dará pelo referencial teórico-analítico da Teoria das Representações Sociais (TRS), compreendendo que as representações integram, mediam ideologias e formações ideológicas.

A teoria das representações sociais (TRS) busca compreender as representações sociais. Os primeiros conceitos sobre Representações Sociais podem ser encontrados em trabalhos de Émile Durkheim, filósofo francês a quem se atribui a criação da Sociologia

enquanto disciplina. Ao refletir sobre o comportamento dos indivíduos em sociedade, Durkheim concluiu que este é determinado por uma consciência coletiva que se tem da moral, da religião, da justiça, das constituições familiares etc. A consciência individual de cada um emerge de uma consciência coletiva.

No ponto de vista de Durkheim, a representação tem caráter estático e muito determinante do comportamento social, algo próximo ao inevitável. Em Moscovici vemos um diferencial, pois ele observou que as representações sociais são variáveis e que mesmo as ideias coletivas podem ser diversas sobre um mesmo acontecimento, situação social. O pensamento social seria composto, pois, de várias consciências sociais. Como consequência destas constatações, o estudo da construção das representações sociais tornou-se muito importante.

[...] é a construção dessas representações que se torna a questão que deve ser discutida, daí sua insistência, tanto em discutir como um fenômeno que antes era visto como um conceito, como em enfatizar o caráter dinâmico das representações, contra seu caráter estático de representações coletivas da formulação de Durkheim. (Duveen, 2015).

As representações sociais seriam uma interpretação coletiva do real, mas interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos, em particular, com base na diversidade presente nos grupos. A representação social vai tornar familiar ao psíquico dos indivíduos o mundo real onde vivem socialmente.

Para Moscovici, as representações sociais são geradas por dois processos: ancoragem e objetivação. Na ancoragem, os indivíduos atribuem significados ao mundo real, relacionando-o com valores sociais que já têm em si, tais como, princípios da religião, da moral, de vida coletiva nos diversos espaços (casa, ambientes de educação formal, trabalho, lazer). Em suas palavras, “Esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada.” (MOSCOVICI, 2015, p. 61). A ancoragem abriga em si a ideia básica do discurso do indivíduo, do grupo, um núcleo central figurativo, porém sem impedimentos a que outros núcleos também componham a representação social.

Significar um mundo real, relacionando os significados com objetos concretos, com a expressão concreta da vida, e compreendê-los socialmente, é o que Moscovici chamou de objetivação. Nela, os novos conceitos que chegam ao indivíduo, ao grupo serão relacionados à imagens, à situações concretas que já fazem parte de suas realidades:

A objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível. Sob esse aspecto, estamos legitimados ao afirmar, com Lewin, que toda representação torna real - realiza, no sentido próprio do termo – um nível diferente da realidade. Esses níveis são criados e mantidos pela coletividade e se esvaem com ela, não tendo existência por si mesmos; [...] (MOSCOVICI, 2015, p. 71).

Levando-se em conta o aumento da presença de negros nas universidades públicas brasileiras após o início das políticas de ações afirmativas, incluindo-se o cumprimento da Lei das Cotas, e levando-se em conta que "as políticas públicas têm vida, pois se constituem em um processo dinâmico, com negociações, pressões, mobilizações, alianças ou coalizões de interesses" (MAINARDES, 2006 apud SOUZA, 2015, p. 184), consideramos importante, como já foi dito, estudar as manifestações de apoio e/ou de resistência a estas ações por parte de docentes – neste estudo, de docentes da UFG, por esta ser um expoente na produção de conhecimento da região Centro-Oeste brasileira – e, havendo, quais são os argumentos destas manifestações, pois estes docentes são também seus agentes e

Os envolvidos é que farão com que a política pública desenvolva-se, aconteça efetivamente na sociedade. [...] É possível detectar modificações em uma política, fruto de discussões, interesses e até mesmo amadurecimento dos implementadores, dos sujeitos e da própria realidade em que a política foi implementada. São essas forças que atribuem vida, melhorias e ajustes que podem ser benéficos – ou não – para a população alvo da política. (SOUZA, 2015, p. 185).

Compreendemos que, neste processo, a percepção e o estudo de representações sociais que dele se apresentem são também importantes, pois, de acordo com Moscovici (2003, p. 21),

representação social é [...] um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2003, p. 21).

A representação social é, pois, uma criação social da realidade compartilhada também socialmente. As diversas representações sociais acompanham as mudanças sociais e, por sua

vez, vão interferir na construção da própria realidade. São um modo de construção simbólica desta realidade (OSTI; SILVEIRA; BRENELLI, 2013).

Considerando a importância de todos os agentes na consecução de políticas públicas, na presente pesquisa vamos analisar o discurso presente nas falas dos docentes participantes, identificando as representações sociais a respeito das políticas de cotas para acesso ao ensino superior na graduação e na pós-graduação, com seus respectivos núcleos centrais figurativos, ideias centrais, entendendo destas representações se há apoio, resistência, quais perspectivas apontam sobre sua continuidade, ressignificações para estas políticas.

2.1 Execução da pesquisa

A Universidade Federal de Goiás tem, atualmente, 56 anos de criação, conta, atualmente, com duas regionais, Regional Goiânia (Campus Colemar Natal e Silva, Campus Samambaia, Campus Aparecida de Goiânia) e Regional Goiás. Ao todo são 47 (quarenta e sete) unidades acadêmicas, 143 (cento e quarenta e três) cursos de graduação e 68 (sessenta e oito) programas de pós-graduação. (UFG). Como foi dito anteriormente, duas outras regionais que faziam parte da UFG, a partir de 21 de março de 2018, tornaram-se universidades independentes, a Regional Catalão, que tornou-se a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e a Regional Jataí, que se tornou a Universidade Federal de Jataí (UFJ).

Realizamos a pesquisa entrevistando trinta (30) docentes bolsistas produtividade em pesquisa do CNPq, representantes das regionais Goiânia e da então regional Catalão, pois, também como foi dito anteriormente, não conseguimos contato com os docentes PQ da então regional Jataí e a Regional Goiás não tem docentes PQ em seu quadro docente.

Dividimos esta representação em grupos de algumas áreas de conhecimento que se aproximam em interfaces de conhecimento, chamando de Grupo A à reunião das áreas de Ciências Biológicas, de Ciências da Saúde e de Medicina Veterinária; de Grupo B à reunião das áreas de Ciências Agrárias, de Geociências, de Ciência e Tecnologia de Alimentos, de Engenharias e de Ciências Exatas e da Terra e de Grupo C à reunião das áreas de Ciências Humanas, de Ciências Sociais Aplicadas e de Letras, Linguística e Artes.

Os 30 (trinta) docentes foram sorteados aleatoriamente e numa proporção aproximada de 1/5 (a quinta parte) de seu quantitativo na reunião de áreas de conhecimento, sendo que foram entrevistados 11 (onze) docentes do Grupo A, que conta com, aproximadamente, 73 (setenta e três) docentes bolsistas-produtividade, 13 (treze) do Grupo B, que conta com,

aproximadamente, 65 (sessenta e cinco) docentes bolsistas-produtividade, e 6 (seis) do Grupo C, que conta com, aproximadamente 25 (vinte e cinco) docentes bolsistas-produtividade.

A identidade dos entrevistados e o nome dos programas de pós-graduação a que pertencem foram mantidos em sigilo. A pesquisadora terá em sua guarda uma cópia dos áudios das entrevistas por um prazo de 5 (cinco) anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012, XI. 2, “F”.

A recepção dos participantes à proposta de participação na pesquisa foi, no geral, positiva, sendo evidente o desejo de contribuir e opinarem sobre o tema. Apenas um docente disse que, já ali na ocasião do convite a sua participação, gostaria de dizer que é contrário à política de cotas e que não aceitaria a gravação de áudio da entrevista. No momento de meu convite ele estava em atividade docente na sua unidade acadêmica e não pôde me atender, mas me disse que poderíamos agendar a entrevista para outro momento. Eu disse que voltaria, sim, a procurá-lo para marcamos a entrevista e que era um direito dele não aceitar a gravação, o que em nada desmerecia ou descredenciava a sua importante contribuição à pesquisa. Eu o procurei posteriormente, mas não obtive resposta ao meu contato. Os demais convidados a participarem da pesquisa atenderam ao convite e se fizeram presentes nos dias e horários agendados, atendendo com seriedade e comprometimento à proposta de investigação.

As entrevistas foram pré-agendadas e vinte e sete destas realizadas presencialmente, e três realizadas via skype, em chamadas de voz. As entrevistas foram gravadas com recurso de áudio, ficando uma cópia com a pesquisadora e enviada uma cópia ao docente entrevistado, ao seu e-mail pessoal.

O roteiro de entrevista (Ver Anexo 1) constitui-se de vinte questões, sendo as quatro primeiras, que chamaremos de Bloco 1, a respeito do conhecimento de políticas de ações afirmativas para acesso ao ensino superior no Brasil e na UFG, a quinta questão, intermediária, uma questão gerativa que busca a opinião do docente sobre esta política, um segundo bloco de questões, o Bloco 2, da sexta à décima questão, que versam sobre o seu relacionamento com as políticas de cotas na UFG e sobre sua impressão do desempenho dos estudantes cotistas, o Bloco 3, da décima primeira à décima oitava questão, que buscam a percepção dos docentes sobre conceitos pertinentes à temática das políticas de cotas para acesso ao ensino superior, muito abordados, tais como racismo, discriminação, democracia racial, igualdade de direitos prevista pela Constituição Federal Brasileira, mérito, qualidade do ensino na vivência da política de cotas, percepção dos marcadores sociais de raça e classe nos processos de exclusão social, e uma pequena seção composta pelas duas últimas

questões, ambas relativas à possível democratização do acesso ao ensino superior por cotas, a décima nona procurando saber se o docente acredita nesta democratização e a vigésima buscando obter de suas reflexões possibilidades diferentes para maior inclusão de pobres e de minorias raciais nas universidades.

Antes do roteiro de entrevista, registramos alguns dados dos entrevistados, sendo a sua área de conhecimento, local de formação e dados pessoais, como local de nascimento, idade, sexo, autodeclaração por critério racial, se tem filhos estudantes, tempo no magistério, tempo de magistério na UFG.

O tempo de duração das entrevistas transitou em quatro (4) faixas de tempo, com maior número de entrevistas em duas destas faixas, sendo quatro (4) entrevistas com duração inferior a 20 minutos, nesta faixa a menor duração sendo de 12 minutos e 24 segundos e a maior duração de 16 minutos e cinquenta e seis segundos, na faixa de tempo entre 20 e 25 minutos de duração encontram-se 10 entrevistas, com 20 minutos e 57 segundos para a menor duração nesta faixa e 24 minutos e 40 segundos para a maior duração, na faixa de tempo entre 25 e 40 minutos encontram-se 10 entrevistas, a de menor tempo durando 25 minutos e 8 segundos e a de maior tempo nesta faixa durando 39 minutos e 46 segundos. As entrevistas com duração de tempo superior a 40 minutos foram 6 entrevistas, a menor nesta faixa de tempo durando 44 minutos e 2 segundos e a de maior duração 1 hora, 11 minutos e 14 segundos.

O Grupo A de docentes PQ é representado por cinco homens e seis mulheres, com idade variando entre 41 e 58 anos de idade, a maioria com idade menor que 50 anos, um pesquisador se declara pardo, outro se declara “de tudo um pouco”, uma pesquisadora se percebe como uma mistura de muitas raças, mas prefere não se declarar como pertencente a alguma delas, dizendo não utilizar cor como bandeira. Os demais se autodeclararam brancos.

O grupo de docentes PQ do Grupo B, está representado por sete mulheres e seis homens, com idade variando entre 38 e 70 anos, a maioria com menos de 45 anos de idade, dois deles se autodeclarando como pardos. Os demais se autodeclararam brancos.

Os docentes PQ que representaram o Grupo C são três (3) homens e três (3) mulheres sendo dois docentes e duas docentes com mais de 50 anos de idade, um docente de 37 anos de idade e uma docente de 46 anos de idade. Todos se autodeclararam brancos.

A maioria dos docentes participantes, dos três grupos, não tem filhos estudantes, têm entre 15 (quinze) e 25 (vinte cinco anos) de magistério, com a maior parte exercidos na UFG.

A seguir, no próximo capítulo, estão registrados dados obtidos no campo de pesquisa, com as interpretações que alcançamos sobre os pontos da temática de cotas para a graduação e para a pós-graduação trazidos pelo roteiro de entrevista proposto.

CAPÍTULO 3

COTAS NA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA UFG: FALAM OS DOCENTES

Organizamos esta seção oferecendo, para cada questão ou para cada grupo de questões, tabelas comentadas dos pontos principais das respostas dos entrevistados e, em colunas subsequentes ou entre parênteses, o número de pesquisadores que assim responderam. As tabelas apresentam as respostas por grupo de reunião de áreas de conhecimento, seguidas de uma análise geral da amostra de respostas dos trinta docentes entrevistados, com alguns exemplos de transcrições literais das respostas ou de trechos das mesmas.

Para o registro das respostas ao Bloco 1 de questões, chamamos de pouco conhecimento a demonstração por parte do pesquisador de que tem informações sobre o tema, mas sem a expressão de detalhes, sem menção à documentos regimentais. Por conhecimento mediano atribuímos aos pesquisadores que desenvolveram mais considerações no momento das respostas, acrescentaram exemplos de vivência da política de cotas em seu exercício ou em sua unidade acadêmica e, por grande conhecimento definimos para aqueles que além da vivência de situações com cotistas e com a política de cotas, participaram de colegiados da UFG ou exerceram funções administrativas ligadas ao planejamento ou à gestão da execução destas ações e com maior conhecimento dos documentos regimentais.

Tabela 3 – Dados achados pela questão nº 1, tema: Conhecimento sobre as políticas de ações afirmativas praticadas no Brasil para acesso ao ensino superior

Questão nº 1	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Total
Tem pouco conhecimento	8	12	5	25
Conhece somente as que são praticadas na UFG	1			1
Tem conhecimento mediano	1	1	1	3
Tem grande conhecimento	1			1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

Podemos dizer, com relação ao Bloco 1 de questões, que percebemos a prevalência de pouco conhecimento dos instrumentos legais de reservas de vagas para acesso ao ensino superior e à pós-graduação, tais como da Lei 12.711/2012, a Lei das Cotas, resoluções do Programa UFGInclui, Resolução Consuni UFG 07/2015, que regulamenta a reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas nos programas de pós-graduação da UFG.

Tabela 4 – Dados achados pela questão nº 2, tema: Conhecimento da Lei das Cotas (Lei 12.711/2012)

Questão nº 2	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Total
Tem pouco conhecimento	6	8	4	18
Tem conhecimento mediano	3	3	2	8
Confundiu com a resolução Consuni UFG nº 07/2015	1			1
Não conhece	1	2		3

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

Os entrevistados também demonstram pouco conhecimento da operacionalização das políticas de cotas, inclusive no âmbito desta universidade, expressando não conhecer ora a Lei das Cotas, ora o Programa UFGInclui, ora a modalidade de bolsa Pibic AF.

Como se pode observar na Tabela 1, para a questão nº 1, obtivemos vinte e cinco (25) respostas na categoria pouco conhecimento. Esse, seguramente é um dado preocupante pois se espera que a chamada “elite do saber” na universidade fosse bem inteirada sobre as políticas elaboradas por sua instituição.

Tabela 5 – Dados achados pela questão nº 3, tema: Conhecimento das políticas de ações afirmativas praticadas na UFG

Questão nº 3	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Total
Tem grande conhecimento	1			1
Tem conhecimento mediano	4	1	5	10
Tem pouco conhecimento	6	11		17
Conhece somente as da pós-graduação		1	1	2

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

Das respostas as questões de nº 2 e 4, respectivamente sobre conhecimento da Lei 12.711/2012 – Lei das Cotas – e sobre a Resolução Consuni UFG nº 7/2015, as quais respectivamente, tratam das cotas para acesso ao ensino superior de graduação nas instituições federais, no Brasil, e sobre cotas raciais na pós-graduação dos programas da UFG, para ambas tivemos dezoito (18) respostas na categoria pouco conhecimento. Um (1) dos pesquisadores responde não conhecer a Lei das Cotas e três (3) expressam ter desta um conhecimento mediano. Sobre a Resolução Consuni UFG nº 7/2015, há maior número de docentes com grande conhecimento e demonstraram que isto se deve ao fato de se tratar de ação recente e que lhes despertou maior curiosidade e considerações ao fazerem um contraponto com as cotas na graduação.

Tabela 6 – Dados achados pela questão nº 4, tema: Conhecimento da Resolução Consuni UFG nº 07/2015

Questão nº 4	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Total
Tem pouco conhecimento	7	7	4	18
Tem grande conhecimento	2	3	1	6
Tem conhecimento mediano	2	3	1	6

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

Tivemos maior número de pesquisadores na categoria conhecimento mediano na questão nº 3 deste bloco de questões, sobre conhecimento das ações afirmativas praticadas na UFG. Ainda assim, consideramos alto o número de pesquisadores cujas respostas a esta questão se situaram na categoria pouco conhecimento, dezessete (17) pesquisadores.

Dois (2) pesquisadores queixam-se do volume muito grande de informações que circula por meios eletrônicos na universidade, especialmente com relação aos e-mails. A pesquisadora relata abrir rapidamente os e-mails e não aprofundar na leitura e entendimento de seus conteúdos.

O pesquisador disse que gostaria de receber, acha mais adequado, material impresso com as principais informações. Em vários momentos de suas respostas a este bloco de questões, ele expressa isso:

Pouco, pouco. Eu considero que pouco [conhecimento] porque eu tenho que correr atrás dessas informações. A gente nunca recebe da unidade acadêmica da gente, nem da graduação ou mesmo da pós-graduação nem mesmo um papel impresso ou um, um PDF com todas as informações: "olha, essas informações são essas", então, ah, eu tenho que correr atrás, consultar colegas, principalmente quando é pedir, por exemplo, uma bolsa de Iniciação Científica, agora apareceram as situações de, é, é, cotas né? Pra pós graduação né?, então a gente, houve uma reunião, então é muito fragmentado né? Quando é muito fragmentado a gente erra, deixa de pedir porque tá em cima da hora, porque a informação é meio duvidosa pra gente e tal. (PQ nº 24)

Trecho da resposta à questão nº 2, sobre conhecimento da Lei 12.711/2012, a Lei das Cotas: “Duas vezes é, a gente, eu trabalhei com ela num [Núcleo Docente Estruturante] NDE ... e desde que eu entrei na UFG eu nunca vi ninguém falando dela [...]” (PQ nº 24).

Trecho da resposta à questão nº 3, sobre conhecimento das ações afirmativas praticadas na UFG para acesso ao ensino superior:

Eu vou dizer que não porque como a informação é muito pouca e muito fragmentada não dá pra dizer que conhece né? ... novamente: desde que eu

cheguei na UFG, nunca sentaram comigo: “olha, a partir de hoje você é professor da UFG, o mínimo que você tem que seguir, que nós temos é isso aqui. Leia.” [...]. (PQ nº 24)

Trecho da resposta à questão nº 4, sobre conhecimento da Resolução Consuni UFG nº 07/2015:

Pouquíssimo, eu tenho uma ideia pouquíssima porque as duas últimas reuniões da, programa de pós graduação, o coordenador avisou a gente por e-mail [...] também na reunião, um ou outro professor conversou sobre isso, mas muito rápido, muito pontual, e na última reunião do programa de pós, ah, foi levantado que a gente tem que se adequar a, a essas políticas porque nós fazíamos hoje, a maioria dos programas de pós graduação da UFG, um exemplo, eles fazem seleções pra pós graduação, mas nunca uma pessoa de comunidade indígena conseguiria entrar, de tão exclusiva, tão fechadinha né?, tão europeia que ela é né? Então, eu ouvi falar pouco, mas pelo menos o ruído tá por aí né? (PQ nº 24)

A seguir, uma das colocações feitas por outra pesquisadora, em resposta à questão sobre conhecimento das ações afirmativas praticadas na UFG: “[...] da pós eu sou contra, mas a da graduação, será que o professor não merecia: "Olha, vamos conversar sobre isso com você, como lidar com isso.” (PQ nº 27).

Tabela 7-A – Principais ideias presentes – repostas à questão nº 5, grupo A: O que você pensa sobre a reserva de vagas para ingresso na graduação e na pós-graduação

Concorda com todas as cotas. Devem ser aprimoradas. Não adere ao discurso do mérito. Cotas para indígenas são tímidas. Outros grupos devem ser pensados. Deve haver mais agilidade nas discussões.	1
Na graduação, é muito favorável às cotas. Na pós-graduação, não acha que sejam necessárias.	1
São ações corretas na reparação de prejuízos históricos sofridos pelos negros.	3
É favorável na graduação e tornou-se favorável na pós-graduação por entender que se complementam.	1
As cotas devem ser temporárias e representam discriminação.	1
Importante existirem cotas na graduação e na pós-graduação, mas é necessário manter qualidade dos cursos e os critérios de seleção.	1
Boa a ação, mas cota social é melhor e alcançaria a cota racial, eliminaria discussões que afirmam privilégios dos negros.	2
É contra, pois acha que gera resultados importantes, mas individuais. Na pós-graduação é mais contra, pois as cotas na graduação deveriam resolver toda a problemática, inclusive de acesso à pós-graduação.	1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

O grupo é composto por onze (11) docentes PQ e cinco (5) apoiam com convicção as cotas sociais e raciais na graduação e na pós-graduação, duas (2) pesquisadoras são contrárias às cotas raciais e sociais na pós-graduação, sendo uma delas também contrária a estas cotas na graduação. Os demais quatro (4) pesquisadores se pronunciam favoráveis às cotas, mas com ressalvas, tais como apoio restrito às cotas sociais, de que sejam políticas temporárias, de que representem discriminação, de que as cotas na graduação precisam ser suficientes para incluir os grupos contemplados, preocupação com a manutenção da qualidade dos cursos e do mérito no acesso às vagas.

Tabela 8-B – Principais ideias presentes - repostas à questão nº 5, grupo B: O que você pensa sobre a reserva de vagas para ingresso na graduação e na pós-graduação

Na graduação são justificáveis por favorecer extratos sociais com menor chance de acesso a um ensino médio de qualidade. Na pós-graduação não acha que se justificam.	1
Cotas raciais não deveriam existir. Podem aumentar o racismo. Cotas por motivos econômicos, financeiros, talvez.	1
Aceita a política. Crê que, a longo prazo, trará benefícios, mas não acha que é a solução para os problemas de acesso ao ensino superior.	1
É totalmente favorável. Importante para o país na inclusão que não ocorre só com aumento de vagas: cotas amenizam problemas que são frutos de discriminação e de diferenças de renda.	1
As cotas devem ser temporárias, mas é uma política válida, porém necessita de assistência estudantil para seu sucesso.	1
Estas políticas devem ser repensadas. Não concorda. Cotas fomentam discriminação.	1
Na graduação, compreende, pois considera que traz ascensão social. Na pós-graduação é contra, pois não considera a pós-graduação um nível de ensino e se volta muito ao magistério.	1
É uma política necessária.	1
Acredita serem ações corretas na reparação de prejuízos históricos sofridos pelos negros.	1
Trata as diferenças geradas ao longo dos anos. Não sabe se atinge todos os que precisam.	1
Cotas são medida para corrigir problemas históricos, mas devendo ser temporárias.	1
Cotas são um assunto difícil, uma divisão temerária.	1
Cotas tentam resolver os problemas da maneira errada, embora seja ideia nobre. É contra na graduação e, mais ainda, na pós-graduação. Considera cotas "conceder algo de graça às pessoas".	1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

Dos treze (13) pesquisadores entrevistados, quatro (4) são convictos em apoiar as cotas raciais e sociais na graduação e pós-graduação e outros quatro (4) docentes são

contrários a estas mesmas, um deles dizendo que talvez as cotas sociais são aceitáveis. Os cinco (5) demais representantes do grupo percebem pontos positivos trazidos por estas cotas, mas consideram que devem ser ações temporárias, que não são solução para os problemas do acesso ao ensino superior.

Tabela 9-C – Principais ideias presentes – repostas à questão nº 5, grupo C: O que você pensa sobre a reserva de vagas para ingresso na graduação e na pós-graduação

Política muito adequada. Importante no auto reconhecimento das pessoas. Poderia ser mais inclusiva. Poderia haver mais políticas de permanência e cotas raciais na graduação independentes da cota social.	1
Um grande avanço como forma de diminuir a marginalização, as discrepâncias étnico-raciais.	1
Favorável na graduação, mas como medida paliativa. Na pós-graduação, as seleções têm que manter o mérito, principalmente na fase de análise dos projetos de pesquisa.	1
Cotas são extremamente importantes, pois há perspectiva de quem ingressa, seu empoderamento. Diminui as desigualdades. Trouxe diversidade importante para a universidade interessante à compreensão do mundo.	1
É muito favorável às cotas para a graduação e pós-graduação. Fundamentais para diminuir desigualdades de acesso e permanência na educação formal, pois são vários os marcadores de diferenças.	1
Cotas não são a solução ideal, mas representam uma iniciativa em saldar dívida social grave das elites com os pobres e diferenciados, mas considera que a solução ideal seria a escola pública de qualidade.	1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

O grupo C expressa grande apoio à política de cotas, às cotas raciais, sociais, para a graduação e pós-graduação. Cinco (5) dos seis (6) docentes representantes são convictos neste apoio. Um dos pesquisadores manifesta apoio a estas cotas na graduação como medida paliativa e que tratando-se das cotas para a pós-graduação, há que se ter cautela com a análise dos projetos de pesquisa, mantendo o mérito no acesso e que este aspecto não foi muito tematizado ao serem instituídas cotas na UFG para a pós-graduação.

O grupo aponta aspectos positivos trazidos pelas cotas, tais como maior diversidade interessante à compreensão de mundo, tanto para os estudantes como para os professores, maior auto reconhecimento por parte dos cotistas.

Refletindo sobre as respostas dos três grupos à questão gerativa, constatamos que a grande maioria, vinte e seis (26) dos trinta (30) docentes PQ participantes da pesquisa, apontam pontos positivos da política de cotas raciais e sociais para o Ensino Superior, em nível de graduação e de pós-graduação, mas o apoio convicto a estas cotas é de doze (12)

destes vinte e seis (26) docentes, no caso 40% dos trinta (30) docentes entrevistados, emergindo como principal representação social para este apoio a percepção de que são iniciativas de reparação de um prejuízo histórico sofrido pelos grupos representados.

Seguem transcrições de algumas respostas à questão:

Acho que é extremamente importante, nas duas perspectivas; na perspectiva de quem tá ingressando porque é uma possibilidade que se abre pra acesso às esferas de poder, ao empoderamento dessas pessoas que tão ingressando, e que de outra forma muito provavelmente não teriam essa oportunidade. Então pra diminuir as desigualdades, eu acho que é muito importante. (PQ nº 9).

Eu acho justo porque ela busca suprir algumas diferenças históricas né? e mesmo diferenças na vida da pessoa, na vida dessas minorias que talvez, talvez não: grande parte não teve acesso a uma formação de qualidade. Eu não digo só a parte de educação formal, mas eu digo até de desenvolvimento da primeira infância mesmo. Às vezes não teve os estímulos que precisava pra né? desenvolver algumas conexões neurológicas né?, mentais, modelos mentais. Então eu acho justo. (PQ nº 10).

Uma pesquisadora diz que as cotas devem ser temporárias, expressando que todos devem atingir um mesmo mérito para ingressar no ensino superior:

Eu penso que esse, assim, eu acho que não deve ser um programa que deve ser pra sempre. Eu acho que ele tem que vir a acontecer, na minha opinião, até que o Ensino Médio fortaleça, até que todos possam ter condições iguais de entrar na universidade. Porque eu acho que isso também é discriminação. Então, essa é a minha visão geral. Então no momento eu acho que a gente tinha que ter, mas eu acho que ele tem que ter um prazo máximo de validade e a gente tem que fortalecer o ensino anterior, pra dar condições iguais de disputa e entrada na universidade. (PQ nº 12).

Outro pesquisador expressa a ideia das cotas como ações temporárias: “Eu acho que, bom, talvez a cotas, se é que devam existir né? Seria algo, é, até transitório né? [...]” (PQ nº 14).

Dois (2) pesquisadores e três (3) pesquisadoras são contrários às cotas na pós-graduação, com base no argumento de que as da graduação já resolvem o problema da reparação do prejuízo social sofrido pelos grupos contemplados. A seguir, algumas de suas respostas:

[...] A cota pra graduação foi muito bem discutida e eu acho que há sim elementos né? Que justifiquem. Agora, particularmente, com relação às cotas da pós-graduação, mesmo reconhecendo que isso não é um problema – a gente receber alunos cotistas –, mas eu acho que não se sustenta a argumentação de

que a pós-graduação precisa de cotas [...]. Se um argumento pra ter cota na graduação é que esses alunos, entrando na universidade, eles terão igual oportunidade e sairão tão bem formados, eu acho que derruba completamente o argumento pra existir cotas na pós-graduação. [...] eu acho que há, que há um equívoco de princípios. (PQ nº 15).

Eu acho que são duas situações diferentes: a da graduação até consigo entender a questão da cota na graduação porque ela na verdade tem a ver com a formação da pessoa no terceiro nível de formação e tem a ver até mesmo com a questão de ascensão social. A da pós-graduação, inclusive eu sou crítico dela. [...] eu fui um dos votos contrários, dentro do meu programa, à questão da resolução, é, principalmente por questão de dizer se isso é ou não um novo nível de ensino e [...]

Interrompo perguntando: “você não considera que é um novo nível de ensino?”.

Não, o nível de ensino na verdade é o nível superior, aonde você consegue de fato a sua, os números, os números mostram, que na verdade você tem a maior parte da ascensão social quando você tem o nível superior. O nível da pós-graduação não necessariamente ela vai te dar um aumento de salário [...]. (PQ nº 20).

Fazer pós-graduação, no meu entendimento, [...] não é todo mundo que serve pra ser pesquisador e isso independe da cor, da origem, do que ele passou antes, se ele entrou como cota. O desejo e o perfil do pesquisador que a gente pega mesmo ali na hora que cê vai entrevistar pra um mestrado, é, você identifica que a pessoa tem um, tem um negocinho ali de curiosidade, tem uma vontade de investigar, tem uma vontade de produzir, é, um conhecimento diferente. [...] Se depois de quase uma década de cotas na graduação, nós ainda achamos que precisamos de cotas pro próximo nível de formação acadêmica dos indivíduos, nós tamos assinando embaixo da nossa incompetência de formar as pessoas na graduação. Então, eu fui radicalmente contrária a essa abertura de cotas na pós-graduação.[...] (PQ nº 19).

Outra pesquisadora se refere às cotas na pós-graduação: “acho muito ruim essa proteção fora de hora.” (PQ nº 27).

No grupo dos trinta docentes PQ participantes, se colocam contrários à política de cotas raciais e sociais para a graduação e pós-graduação cinco (5) deles; uma (1) pesquisadora é contra estas cotas na pós-graduação, mas favorável na graduação. Em suas respostas percebe-se maior oposição às cotas raciais do que às cotas sociais, assim maior aceitação da reserva de vagas para advindos da escola pública, especialmente os de baixa renda, embora com grande defesa da reforma da educação básica que, quase todos crêem, possibilitará a inclusão dos contemplados.

Eu acho que, bom, talvez a cotas, se é que devam existir né? Seria algo, é, até transitório né?, mas mesmo assim eu acho que, que, ao meu ver deveria

ser verificado a condição né? sócio econômica do, do indivíduo né? não pelo fato dele ser preto, indígena né? Até porque, por exemplo, eu mesmo, eu estudei a vida toda em escola pública né? Então, assim, eu tive, diria, as mesmas condições do que muitos negros e, por isso que eu acho que, que talvez o, as cotas raciais né? até possam aumentar o racismo né? Porque cê tá, cê tá criando algo que, é, faz essa distinção. (PQ nº 14).

A representação social que emerge do apoio às cotas é a de que são ações positivas que incentivam afirmativamente os grupos contemplados na ausência de políticas educacionais que igualem seu mérito de acesso ao ensino superior ao do grupo que não ingressa por cotas. Temos como principal ancoragem a relação sociológica entre raça e classe, nesta um núcleo central que é o reconhecimento de que os negros (pretos e pardos) vem sofrendo prejuízos sociais, historicamente, inclusive no setor educacional. A objetivação que ocorre é a de que as cotas aumentaram a presença destes grupos, principalmente dos negros, no ensino superior, nas universidades.

Em núcleos periféricos da ancoragem, vamos perceber no sentido dos discursos dos que não apoiam ou dos que apoiam com muitas ressalvas, argumentos pautados na meritocracia, como a defesa da reforma da educação básica como a solução para o problema do acesso ao ensino superior de pobres e de grupos étnico-raciais específicos e uma maior aceitação das cotas sociais, com desqualificação das cotas raciais, ou seja, o que torna as cotas uma política questionável ou inconveniente é, principalmente, seu aspecto racial.

Com relação ao Bloco 2 de questões, sobre o desempenho dos estudantes cotistas, apresentamos as seguintes informações encontradas:

Tabela 10-A – Dados achados pela questão nº 6 do grupo A. Tema: Desempenho dos estudantes cotistas na graduação e na pós-graduação

Nota maior esforço dos cotistas; é mais procurado em atendimento pelos cotistas; crê que podem se tornar melhores profissionais.	1
Na graduação, desempenho se iguala ao dos não cotistas após, aproximadamente, dois anos de curso. Na pós-graduação, ainda não avalia, pois são recentes. O cotista negro tem mais dificuldade; crê que isto se relacione com problemas sociais específicos que enfrenta.	1
Desempenho superior em alunos cotistas.	1
Não há diferença de desempenho na pós-graduação. Na graduação, o cotista tem dificuldade no início e a universidade deve ajudar no ajuste.	1
Não identifica os cotistas, tendo mais facilidade com relação aos indígenas e percebe que estes têm dificuldades com a linguagem que gera dificuldades com no curso.	1

(continua)

(conclusão Tabela 8-A)

Na graduação, não há diferenças. Na pós-graduação, ainda não sabe dizer, pois o curso vem tendo poucos cotistas.	1
Desempenho igual ao dos não-cotistas.	2
Não identifica os cotistas.	2
Na pós-graduação não responde, pois considera a experiência recente. Na graduação, não nota diferença.	1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

Sobre o desempenho dos estudantes cotistas na graduação e na pós-graduação, o Grupo A considera que o desempenho é igual na graduação e na pós-graduação, com a ressalva de um pesquisador que considera que a experiência na pós-graduação é recente, não sendo possível uma análise muito precisa e de que na graduação o cotista pode apresentar dificuldades no início do curso, superadas no seu decorrer. Um (1) pesquisador considera desempenho superior dos cotistas e outro relata maior esforço destes, mais procura por orientações. Dois (2) pesquisadores dizem não identificar quem são os cotistas. Uma (1) pesquisadora admite que dificuldades enfrentadas por cotistas negros possam se relacionar a problemas sociais peculiares que enfrentam. Foi, ainda, apontada a relevância de dificuldades de comunicação em língua portuguesa, fato que pode prejudicar o desempenho dos cotistas, especialmente dos indígenas.

Tabela 11-B – Dados achados pela questão nº 6 do grupo B. Tema: Desempenho dos estudantes cotistas na graduação e na pós-graduação

Não sabe quem são os cotistas. Considera as turmas heterogêneas, independente de raça.	1
Não distingue, nem distinguiu cotistas. Não adota critérios de separação.	1
Nunca faz muita distinção entre cotistas e não cotistas. Na pós-graduação, não identifica os cotistas. Pessoalmente, procura desenvolver trabalho inclusivo.	1
Não tem resposta fechada, não generaliza. Cada caso é um caso.	1
Já percebeu dificuldades e obteve informações de que há dificuldade. Nem todos têm dificuldades. Sabe por comentários. Sem estatísticas.	1
Não identifica os cotistas e não tem notado diferenças de desempenho.	1
Na graduação, o cotista tem dificuldade no início. Não há diferença de desempenho na pós-graduação e por isso acha que a graduação já nivelou cotistas e não-cotistas.	1

(continua)

(conclusão Tabela 8-B)

Na graduação, não identifica os cotistas. Na pós-graduação, os candidatos por cotas estão ingressando em ampla concorrência. De forma geral, o desempenho de alunos piorou.	1
Percebe que os cotistas têm menor desempenho nos primeiros períodos, salvo os que concluíram Ensino Médio em escolas técnicas. Na pós-graduação, não vê diferença de desempenho.	1
Não tem informações sobre isto porque não sabe quem são os cotistas.	1
Sabe de relatos de desempenho de cotistas superar o de não cotistas. Acredita que se empenham mais nos estudos.	1
Em seu curso os alunos têm aproximadamente o mesmo nível. Sabe de dificuldades de alunos cotistas em cursos de maior demanda por vagas. Na pós-graduação os alunos têm ingressado em ampla concorrência.	2

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

A maioria dos pesquisadores do Grupo B não identifica os alunos cotistas, especialmente na graduação. Também com relação à graduação, dois (2) pesquisadores respondem que os cotistas apresentam dificuldades de desempenho no início dos cursos, superadas no seu decorrer, sendo que um deles acredita que as dificuldades de desempenho dos cotistas na graduação possam ser um reflexo da baixa qualidade da educação básica pública, fato este que se inverte na pós-graduação, onde a maioria dos estudantes advêm de universidades públicas e apresentam bom desempenho, tanto cotistas como não cotistas, superior ao desempenho dos que se graduaram em instituições privadas.

Ainda com relação à pós-graduação, dois (2) pesquisadores relataram que os alunos têm ingressado nos programas, na maioria dos casos, nas vagas de ampla concorrência. Um (1) pesquisador diz que o desempenho de alunos de pós-graduação em seus programas, no geral, vem piorando.

Tabela 12-C – Dados achados pela questão nº 6 do grupo C. Tema: Desempenho dos estudantes cotistas na graduação e na pós-graduação

Experiência com cotistas que se tornaram os melhores alunos da turma. Capacidade de superação dos cotistas é notória.	1
Cotistas são mais motivados. Após o ingresso não há mais diferença de desempenho. Bom desempenho de cotistas ou sua melhora podem se relacionar com ações de permanência.	1
Por experiência na graduação e na pós-graduação e pelo relato de pesquisas, acha que o desempenho é o mesmo ou, em alguns casos, superior.	1

(continua)

(conclusão Tabela 8-C)

Na graduação, se existem diferenças, não vê e podem relacionar-se à falta de assistência estudantil. Na pós-graduação, candidatos estão ingressando em ampla concorrência.	1
Não tem resposta para esta pergunta. Não identifica os cotistas.	1
As turmas as quais chamou de "enegrecidas" são mais interessadas. Se as cotas diferenciam, crê que seja positivamente. Na pós graduação causam efeito de neutro a positivo.	1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

O Grupo C tem boas experiências com o desempenho dos cotistas, avaliando-o de igual a melhor que o desempenho dos não-cotistas. Há menção a maior motivação dos cotistas, uma pesquisadora sendo enfática nisto, dizendo que em turmas as quais chamou de "enegrecidas" percebe maior interesse dos alunos. Consideram a possibilidade das dificuldades se relacionarem a uma assistência estudantil deficiente.

Em relação ao desempenho dos estudantes cotistas, no grupo dos trinta docentes PQ, Cinco (5) pesquisadores, sendo três (3) do Grupo A e dois (2) do Grupo B apontam necessidade de acompanhamento especial no desenvolvimento dos conteúdos no início do curso, isto na graduação - as diferenças e dificuldades diminuem ao longo do curso -, e que, na pós-graduação, não observam nenhuma diferença. Dentre estes, duas pesquisadoras do Grupo A falam da necessidade de ajuda aos cotistas com a língua portuguesa, destacando os cotistas indígenas, uma delas dizendo que esta necessidade é também de muitos não-cotistas.

Duas (2) pesquisadoras do Grupo B dizem não observar diferença de desempenho entre cotistas e não cotistas, mas consideram que os alunos ingressam nos seus cursos com pouca diferença de rendimento, de nota do ENEM, que são cursos de baixa concorrência por vaga. Elas ministram aulas também em cursos nos quais esta concorrência é bem maior e afirmam que nestes há diferença de desempenho entre alunos cotistas e não cotistas, uma delas relatando caso de evasão por dificuldades no curso. Na pós-graduação, responderam que as vagas vêm sendo ocupadas, na maior parte, em ampla concorrência.

Um (1) pesquisador disse ter observado e sabido que o desempenho dos cotistas seja igual ou inferior à média dos alunos não-cotistas:

[...] eles realmente apresentavam dificuldades né e as informações que eu obtive também né, realmente parece que eles estariam ali, teriam mais dificuldade, eles estariam ou beirando a média ou abaixo da média; [...] o pouco que eu tive contato, realmente eu percebi que tinha uma dificuldade né, nem todos, é claro, nem todos [...]. E pelo o que eu ouvi falar de outros professores também. (PQ nº 14)

Outras respostas à questão:

Eu não tenho uma opinião [...] pra dizer com segurança que os cotistas tenham desempenho inferior, tenham desempenho igual, tenham desempenho superior [...] porque eu não sei se os estudantes que eu consideraria negros e pardos se consideram assim e se eles entraram por cota. (PQ nº 17).

Este pesquisador diz também achar um equívoco procurar saber quem são os cotistas, pois considera que isto causaria uma divisão não interessante em sala de aula. Ele prossegue em sua resposta à questão sobre o desempenho de estudantes cotistas:

[...] Quer dizer, eu acho que se eu não tenho percepção é porque eu não sinto tanta diferença né? Deve ser isso. [...] De um modo geral, a minha percepção é que os, ah, boa parte dos alunos tá chegando na graduação com uma formação muito fraca [...]. (PQ nº 17).

Eu não acho que a gente tem que ficar olhando pra eles como coitadinhos [...], eles são super fortes, eles dão conta de tudo [...], no máximo dois anos eles estão atropelando os outros, pelo menos aqui na minha área. (PQ nº 27).

[...] Graduação, eu acho que tem as duas situações, eu acho que tem alunos bons e alunos ruins. Eu tive algumas experiências aí, como coordenador da graduação na época, de alunos com grandes dificuldades, que foi quando a gente começou o sistema de cotas. [...] eu acho que a tendência do aluno que entra com essas dificuldades é no decorrer do curso ir diminuindo essas diferenças. Mas eu não generalizaria, não, que todo aluno de cota tem mais dificuldade que o aluno que entra pelo sistema convencional. [...] Agora, na pós-graduação, não, eu não consigo ver essa diferença. Eu acho que a graduação já nivelou isso. [...] não vejo diferença nenhuma. [...] as diferenças, se existiam, ficaram na graduação. (PQ nº 16).

Tabela 13-A – Dados achados pelas questões nº 7 e 8, grupo A: Orienta ou orientaria alunos cotistas e justificar o motivo de sim ou não

Orienta alunos, sejam cotistas ou não.	1
Não têm por não ter sido procurado. Não faz diferenciação. Dispõe-se a ajudar orientando cotista se percebesse dificuldades.	1
Não tem. Não coincidiu. Orientaria alunos cotistas. Acredita na política.	1
Não sabe se tem. Nunca se interessou em saber porque não diferencia alunos. Orientaria alunos cotistas.	1
No momento, não tem, mas já teve. Orienta alunos cotistas, não vê diferença.	1
Tem orientandos cotistas e orientaria outros, pois não faz diferenciação.	2

(continua)

(conclusão Tabela 9-A)

Já teve barreiras em orientar alunos cotistas por achar que cotas promovem discriminação, mas, atualmente, orienta cotistas, pois não acha correto diferenciar os alunos devido à política.	1
Não tem, pois não coincidiu. Orientaria alunos cotistas, pois seu ingresso indica que são alunos capazes, como os não-cotistas.	2
Não sabe se tem. Orientaria um aluno cotista; se ele tiver perfil de cientista, o fato de ser cotista não impede a orientação.	1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

Dos trinta docentes participantes, a maioria, então, relata não perceber nenhuma diferença de desempenho, com base em sua observação participante do processo de ensino aprendizagem. Ao apontarem que alguns têm dificuldades no início dos cursos e também que algumas dificuldades podem se relacionar à falta de políticas de permanência e de assistência estudantil, revelam ter sobre esses casos uma representação social ancorada na ideia de que a educação básica do cotista faz com que este chegue menos preparado ao ensino superior e de que o cotista é mais pobre.

Tabela 14-B – Dados achados pelas questões nº 7 e 8, grupo B: Orienta ou orientaria alunos cotistas e justificar o motivo de sim ou não

Não sabe se tem. Nunca se interessou em saber porque trata todos os alunos de igual forma. Orientaria um aluno cotista pelo mesmo motivo.	4
Tem orientando cotista e orientaria outros.	1
Teve orientando cotista e orientaria outros cotistas, pois não faz diferenciação e não conduz a orientação de forma diferente também.	1
Não tem, pois não aconteceu ainda. Orienta toda pessoa que atenda critérios de ingresso. Não discrimina nenhum aluno.	4
Tem orientando cotista e continuará orientando cotistas. Não faz diferenciação, não tem nenhuma restrição em orientá-los.	1
Na graduação, orienta no Pibic AF. Na pós-graduação, não tem. Não tem nenhuma barreira em orientar, seja de cotas, credo, sexo, orientação sexual.	1
Não sabe se tem. Orientaria cotistas, se eles tiverem mérito, perfil, tiverem bom desempenho nas disciplinas.	1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

Os entrevistados são unânimes em não discriminarem os alunos cotistas, nem na graduação, nem na pós-graduação, tendo a mesma disposição em orientá-los que aos não-cotistas. As respostas dos três grupos às perguntas sobre orientação a alunos cotistas, se estão

orientando ou se orientariam, expressaram, pois, uma posição aproximadamente homogênea. Quatro (4) pesquisadores responderam que não sabem quem são os cotistas entre seus orientandos, sendo dois (2) do grupo A e dois (2) do grupo B.

Tabela 15-C – Dados achados pelas questões nº 7 e 8, grupo C: Orienta ou orientaria alunos cotistas e justificar o motivo de sim ou não

Tem, no Pibic. Sempre orienta no Pibic AF e tem orientandos no mestrado. Tem tido sucesso.	1
Não tem. Não coincidiu. Orientaria alunos cotistas e acredita no esforço destes.	1
Na graduação, sim. Na pós-graduação, não coincidiu.	1
Não tem, mas orientaria; não faz distinção.	1
Sim e continuará orientando cotistas. Eles são tão capazes quanto os não cotistas.	1
Sim, não diferencia alunos. Tem experiência muito positiva com cotistas. Na pós graduação ainda não coincidiu.	1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

Alguns pesquisadores responderam que não coincidiu orientarem cotistas, mas que orientariam sem distinção, sendo três (3) do grupo A, dois do grupo B e quatro (4) do grupo C, neste último grupo três (3) tendo orientado cotistas na graduação, mas não na pós-graduação.

Tabela 16-A – Dados achados pelas questões nº 9 e 10, grupo A: Conhecimento da modalidade de bolsa Pibic AF e solicitação/não solicitação desta bolsa, justificando

Sim, conhece e solicitaria, pois vê o mesmo potencial. Pode ajudar o aluno Pibic AF de forma diferente, mas cobra todos da mesma forma.	1
Conhece a bolsa Pibic AF. Solicitaria esta bolsa por não diferenciar alunos cotistas e não-cotistas e para colaborar com a formação de mais alunos.	6
Conhece a bolsa Pibic AF. Incomoda na política o uso indevido das autodeclarações. Solicitaria esta bolsa para colaborar com a formação de mais alunos.	1
Conhece, já orientou nesta bolsa. Fez e faria solicitação, sem discriminação.	1
Conhece. Fez e faria solicitação, pois considera ser um direito do cotista e ação de democratização das bolsas.	2

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

Suas respostas enfatizam considerarem os cotistas tão capazes quanto os não cotistas e a necessidade e o critério para orientação de que o orientando tenha interesse investigativo e bom desempenho nas atividades independentemente de ser ou não ser cotista. Na representação social está presente uma manutenção de padrões e méritos na pesquisa: “Eu oriento qualquer pessoa que atenda os critérios de ingresso e que tenha tido bom desempenho no processo seletivo. [...]; eu realmente não faço distinção.” (PQ nº 2).

Tabela 17-B – Dados achados pelas questões nº 9 e 10, grupo B: Conhecimento da modalidade de bolsa Pibic AF e solicitação/não solicitação desta bolsa, justificando

Conhece. Não proporia a criação desta bolsa, mas já que existe, não é contra solicitar e não discrimina os bolsistas AF.	1
Conhece e solicita esta bolsa. Oportunidade de contato da diversidade no grupo de pesquisa.	1
Conhece. Sempre solicita esta bolsa, pois gostaria que os alunos na pesquisa fossem todos bolsistas. Não diferencia nem estudantes, nem tipos de bolsa; inscreve-se para várias bolsas.	1
Conhece a bolsa Pibic AF. Solicitaria esta bolsa por não diferenciar alunos cotistas e não-cotistas e para colaborar com a formação de mais alunos.	2
Conhece. Ainda não fez solicitação, mas faria, sem discriminação.	3
Não conhece a bolsa Pibic AF. Não está atuando no Pibic, mas se estivesse solicitaria esta bolsa por não discriminar alunos.	1
Conhece. Tem pontuação para pedir todos os bolsistas por ampla concorrência, por isso não solicita Pibic AF.	1
Sim. Solicitaria por ser oportunidade de reserva de bolsas para iniciação científica, atividade na qual se aprende muito.	1
Não conhece a bolsa Pibic AF, mas não teria nenhum problema em solicitar, não faria discriminação.	1
Conhece. Nunca pediu porque os alunos lhe procuram para Iniciação Científica, é feita a seleção e não sabe se entre eles há cotistas.	1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

Uma pesquisadora tem como motivação adicional o fato de acreditar na política de cotas e de considerar que "nós temos" (pessoas brancas que não estão nos extratos inferiores de renda têm) dívida grande, no Brasil, com os grupos-alvo das cotas:

Ah óbvio que eu orientaria, não tem problema nenhum, não tenho problema nenhum em relação a isso. [...] Porque eu acredito nessa política né? Eu acho

que nós temos uma dívida grande com essa população né?, e eu acho que a gente precisa resgatar isso. (PQ nº 6).

Tabela 18-C – Dados achados pelas questões nº 9 e 10, grupo C: Conhecimento da modalidade de bolsa Pibic AF e solicitação/não solicitação desta bolsa, justificando

Sim. Já teve vários orientados Pibic AF. Fez e fará solicitação desta bolsa, pela importância que tem. Crê que o cotista tem que ter acesso à pesquisa e extensão.	1
Conhece a bolsa Pibic AF e solicitaria esta bolsa. Não solicitou ainda porque não teve oportunidade.	1
Não conhece, mas solicitaria esta bolsa, acha que seria interessante trabalhar com cotistas.	1
Sim. Gostaria que a cota de bolsas fosse maior, contribuindo mais com a permanência dos cotistas. Se a necessidade de bolsa do cotista é muito grande, prefere pedir pela ampla concorrência, onde há um maior número de bolsas.	1
Não conhece, mas faria solicitação dessa bolsa, sem nenhuma distinção.	1
Conhece. Fez e fará solicitação desta bolsa porque acredita que as bolsas auxiliam financeiramente os alunos a se dedicarem mais aos cursos.	1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

Das duas perguntas sobre bolsas do Programa Institucional de Iniciação Científica - PIBIC nas Ações Afirmativas - PIBIC – AF, sobre conhecimento da existência do programa e sobre a disposição em orientar nesta bolsa, dos trinta pesquisadores participantes da pesquisa quatro (4) responderam não conhecer o programa, sendo dois (2) do Grupo B - um deles diz não estar atuando no Pibic – e dois (2) do Grupo C.

Todos responderam que orientariam estudantes nesta proposta, sendo variadas as justificativas para tal, como a não-discriminação positiva ou negativa da bolsa, que se trata de ampliar a chance dos cotistas participarem de atividades de pesquisa, de desenvolvimento de maior autoconfiança do cotista que talvez se sinta em demérito por ter ingressado na universidade por cotas, também oportunidade de aumentar o convívio com a diversidade nos grupos de pesquisa, que fazer a pesquisa com bolsa possibilita mais tranquilidade ao estudante para se dedicar à pesquisa e por consequência, maior motivação.

Duas (2) pesquisadoras do Grupo C afirmam predileção em concorrer ao Pibic em ampla concorrência pelo fato de haver maior número de bolsas nesta modalidade, aumentando as chances dos alunos cotistas que se candidatem conseguirem vagas. Segue trecho da resposta de uma delas:

Gostaria que a universidade oferecesse uma cota maior de bolsas Pibic Af pra não incorrer em distorções, [...] envolve a permanência. [...] eu agora tô me candidatando, tô candidatando os meninos, mas eu não vou concorrer ao AF. Por que? Porque são meninos que precisam muito e que eu não vou correr o risco de frustrá-los [...]. [...] Então, entre candidatá-los pelo Pibic, que eu tenho um número muito maior de bolsas e o Pibic Af, eu não vou, eu vou pro Pibic e fico sem candidatos para o Pibic Af, entendeu? (PQ nº 29)

Algumas justificativas, de outros pesquisadores, para o pedido da bolsa Pibic - AF:

Sim porque eu acho interessante conhecer aluno que estuda em outras condições, digamos. (PQ nº 8).

O Pibic Af pra mim ele é mais uma bolsa que eu posso procurar para os meus estudantes. [...]. Eu preciso desenvolver minhas pesquisas, eu tenho interesse e eu gostaria que os alunos trabalhassem comigo todos eles com bolsa, então Pibic AF é mais uma opção de tentar trazeremos bolsas pra estudantes, pro nosso laboratório tá?" [...] Eu entendo que é uma ação da UFG de extrema importância para com os alunos que não têm condição, eventualmente, de se manter, [...] mas não há nenhuma diferenciação de minha parte, trato todos com a mesma atenção, com o mesmo rigor científico e corro atrás de todas as bolsas disponíveis né?, tanto é que eu me inscrevo também para o Pibic Júnior [...] para alunos de segundo grau, e esses alunos de segundo grau [...] comentam pouco sobre isso [...] ele foca alunos de curso público. Então, o Pibic Júnior ele é uma ação de inclusão da UFG que a gente tá trazendo aluno de segundo grau pra dentro da universidade [...] mas a gente também foca em alunos de escolas públicas, então ele não apenas Júnior, ele é um AF Júnior. [...]. (PQ nº 21).

Faria, mas com o mesmo critério que eu tenho com o Pibic comum, o aluno tem que ser bom, tem que ter o perfil de ser estudioso, dedicado, não só por ser cotista. Isso eu acho que eu teria que pensar duas vezes. Então pra mim o critério é o mesmo, o interesse, o desempenho. (PQ nº 12).

A representação social que se apresenta nas respostas a estas questões sobre a bolsa Pibic-AF é semelhante a que se refere ao bloco de questões anterior, sobre orientar ou não orientar alunos cotistas, com manutenção de padrões e mérito nas pesquisas.

Iniciando o Bloco 3 de perguntas, a maioria dos entrevistados diz não haver democracia racial, evocando indicadores sociais que mostram a desvantagem de pretos e pardos na participação nos setores sociais, como educação, saúde, trabalho, emprego, renda, e sua maior representação nas ocorrências de violência, discriminação, racismo.

Tabela 19-A – Dados achados pela questão nº 11 do grupo A. Tema: Existência/não existência de uma democracia racial Brasil, justificando

A conquista desta democracia vem acontecendo. A miscigenação no Brasil já é uma prova de superação de preconceito.	1
Não concorda. Nas palavras, vivemos, mas na prática não estamos dando condições para todos se desenvolverem de forma, ao menos, mediana.	1
Não concorda. Diz haver racismo velado, no Brasil	1
Não vivemos em democracia racial alguma. Há concessões aos pretos, pardos e indígenas, não democracia.	1
Acredita mais na diferença de democracia entre classes sociais e que, no geral, no Brasil não se vive democracia.	2
Considera existirem tentativas em prol da democracia racial, mas que não é um compromisso assumido por todos, ainda existe muita discriminação racial.	2
Não. Democracia pressupõe igualdade de oportunidades e direitos e isto não acontece no Brasil. E considera mais crítico ser pobre e negro, menos democracia para este seguimento.	1
Não. Cor da pele, questões de gênero, idade, interferem na vivência da democracia.	1
Não concorda, mas crê no maior peso de questões ligadas à renda, classe, e que políticas compensatórias, afirmativas têm promovido maior separação das minorias do restante da sociedade.	1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

Com exceção de duas (2) pesquisadoras, o grupo A expressa não concordar com a existência de uma democracia racial, argumentando não perceberem iguais oportunidades de participação social para os não brancos, fato que se agrava nas situações de pobreza. Um (1) pesquisador acrescenta que questões de gênero, de idade também vão interferir na vivência da democracia.

Tabela 20-B – Dados achados pela questão nº 11 do grupo B. Tema: Existência/não existência de uma democracia racial Brasil, justificando

Talvez na teoria, tendo que evoluir na prática.	3
Não. Luta-se por isso.	1
Não concorda. (Não acrescentou mais à resposta)	1
Não concorda. Pelos dados do Censo, o negro está em desvantagem.	2
Nos ambientes em que vive, nunca vivenciou problema de falta de democracia racial.	1
Vivemos democracia racial no Brasil e, ao contradizer isto, pode-se ser racista com alguns grupos.	1

(continua)

(conclusão Tabela 11-B)

Em termos de classes sociais, não vivemos democracia, mas democracia racial, sim. Numa sala de aula não há diferenciação por raça; todos são iguais.	1
Racismo praticado por gerações passadas. O negro sofre prejuízo histórico, mas isto não justifica as cotas.	1
Não concorda. Vivemos em uma democracia, mas não há igualdade racial.	1
Não concorda. Oportunidades não são iguais; poucos alunos negros nos cursos de graduação e de pós-graduação e apenas um aluno deficiente na pós-graduação.	1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

A maioria dos representantes do grupo B responde que não há democracia racial no Brasil, argumentando que o negro é mais pobre, tem menos oportunidades nos setores sociais, está em desvantagem. Quatro pesquisadores (4) dentre o grupo têm opinião de que há diminuição das situações de discriminação racial e de racismo ou de que existe democracia racial no Brasil, o racismo tendo sido praticado no passado; consideram que os critérios de discriminação atuais são relacionados à renda, à classe social.

Tabela 21-C – Dados achados pela questão nº 11 do grupo C. Tema: Existência/não existência de uma democracia racial Brasil, justificando

Não concorda. Oportunidades são diferentes para brancos e negros nas situações cotidianas. Isto é revelado pelas pesquisas quantitativas e qualitativas.	1
Não concorda. Há desigualdades no Brasil e por critérios raciais.	1
Nunca. É um mito criado. Vivemos num país racista. Democracia só para alguns.	1
Absolutamente, não. O país se fundou em práticas racistas, etnocidas e os indicadores sociais atuais continuam mostrando o racismo.	1
Não. Dados oficiais mostram que maior índice de desemprego e menor média salarial são vividos por pretos e pardos.	1
Não concorda. Vivemos situação severa de racismo. Discussão da questão racial deve ser melhorada, pois bandeiras de luta têm se encaminhado para o sentido contrário do que se propõem.	1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

O grupo C é unânime em considerar que não há democracia racial no Brasil, referindo-se a indicadores sociais, tais como emprego, renda, média salarial, inferiores com relação aos negros. Apontam que o racismo e a discriminação ainda são intensos no país, com necessidade de mudanças na legislação, de modo a criminalizar estes atos. Falam, ainda, da

necessidade de melhores discussões sobre a questão racial para que as lutas em prol de melhorias alcancem seus propósitos.

Seguem algumas transcrições literais de respostas dos pesquisadores, não restritas a nenhum dos grupos:

Nunca. Democracia racial é uma ideia né?, um mito criado [...]. Vivemos em um país de muitas desigualdades. Eu acho que eu acompanhei os últimos relatórios que foram do Ipea e uns outros, assim, a desigualdade nesse país é gritante. [...]. Na questão racial muito pior né? [...] Enquanto a mulher branca diminuiu o índice de violência em dez por cento (contra a mulher branca), cresceu em cinquenta e quatro por cento contra a mulher negra. [...]. (PQ nº 9).

Não, eu acho que o Brasil ele é racista, sim. Não é uma coisa declarada, mas eu acredito que exista, justamente por conta das oportunidades né?, as pessoas não têm as mesmas oportunidades que outras [...], não acho que seja uma democracia [...], se você parar pra pensar, eu tenho pouquíssimos alunos negros no curso [...]. (PQ nº 28).

Olha, eu tenho um pouco de dúvidas dessas afirmações porque eu acho que [...] se no aspecto racial se a gente começar a levar muito ao pé da letra [...] a gente pode estar excluindo outras raças. [...] a gente tem que ter bom senso pra não ser extremista e às vezes estar prejudicando grupos diferentes de pessoas. Eu acho que a gente vive, sim, uma democracia racial. (PQ nº 16).

[...] nas gerações antigas [...] ainda encontra sim [...], mas já na minha geração eu não noto isso nos meus amigos, nem nas pessoas que eu convivo e nas minhas meninas eu noto menos ainda. [...] acho que isso não existe tanto no Brasil, ultimamente. [...] a política do governo que não é justa, não as pessoas em si. (PQ nº 23).

Eu diria pra você assim: hoje, independente de democracia racial ou não, eu fico me perguntando se nós realmente estamos numa democracia, independente de raça ou não. [...] acho que a gente está num patamar de, vou chamar estado de governo, que é anômalo, anômalo. Eu não vou falar que é uma ditadura, mas também não vejo que isso seja uma democracia.[...]. em termos de democracia racial, [...] algumas coisas são negadas, acho eu, muito mais pela condição econômica das pessoas e a escolaridade do que propriamente a raça; talvez isso seja mais marcante, mais determinante. [...]. (PQ nº 7).

A representação social que prevalece entre os pesquisadores participantes sobre a existência ou não de democracia racial no Brasil é a de que não existe, mas que as questões raciais são agravadas pela situação de pobreza.

Tabela 22-A – Dados achados pela questão nº 12, grupo A: Discriminação como barreira ao acesso de maior número de pessoas negras ao ensino superior, comparando-se com o de pessoas não-negras

Se dá devido a um processo histórico que não conseguimos corrigir. O negro enfrenta problemas além do financeiro.	1
Concorda no sentido de uma discriminação histórica entre negros e brancos e desde a primeira infância, menor acesso dos negros à uma educação pública de qualidade.	8
Não concorda. Depois que entra, talvez em alguns ambientes, sofram discriminação.	1
Considera que o problema seja mais de ordem econômica e que a discriminação ficou no passado, mesmo havendo desigualdade desses bens entre as raças.	1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

Com a exceção de um (1) pesquisador, que acredita que esta diferença se deve mais a fatores econômicos, o grupo entende que o menor número de pessoas negras no ensino superior, comparando-se com o número de pessoas não-negras é fruto de uma discriminação histórica sofrida. Não se trata de uma discriminação que proíba formalmente sua entrada, mas de um alijamento histórico que lhes coloca em desvantagem no acesso.

Tabela 23-B – Dados achados pela questão nº 12, grupo B: Discriminação como barreira ao acesso de maior número de pessoas negras ao ensino superior, comparando-se com o de pessoas não-negras

Não concorda e também duvida que as estatísticas estão sendo feitas corretamente. Também acha, por exemplo, que o branco caucasiano é uma minoria étnica na UFG e não é tratado assim.	1
Não. Considera que o acesso sempre foi democrático e concorda que as cotas favorecem maior inclusão dos grupos que contemplam.	1
Sim, pelo fato da discriminação existir na estrutura social, pela falta de democracia verdadeira.	1
Considera que o problema é mais de ordem econômica, social, se liga menos à raça.	3
Considera que o problema é mais de ordem econômica, e a maioria que enfrenta esse problema são os negros, aí por isso o acesso é dificultado, peso da história de vida, origem econômica.	6
O problema se dá pelo sistema de ensino. Após o ingresso, a universidade não incentiva o preconceito, não vê preconceito na universidade. A solução seria escola pública de qualidade, não cotas.	1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

As impressões mais incidentes no grupo creditam que o menor número de pessoas negras nas universidades se dá por uma exclusão histórica que lhes acarreta problemas

sociais, principalmente de ordem econômica e, assim, comprometem seu acesso à universidade. Dois (2) pesquisadores têm opinião de que o acesso é democrático.

Tabela 24-C – Dados achados pela questão nº 12, grupo C: Discriminação como barreira ao acesso de maior número de pessoas negras ao ensino superior, comparando-se com o de pessoas não-negras

Concorda, no sentido da universidade ser um reflexo das situações sociais em que pretos e pardos são maioria.	1
Concorda no sentido da desigualdade ter também aspecto racial. Há maior dificuldade de acesso à boas escolas na educação básica pelos não brancos.	1
Em razão do racismo histórico, da forma como os negros foram colocados como coisa, da situação de violência.	1
Considera que o problema tem estruturas profundas, reflexo da sociedade que reproduz desigualdades étnicas de classe. Importante pensar o acesso e a permanência dos grupos.	1
Sim e pela questão de acesso à formação de qualidade que é pela discriminação.	1
Conjunto de fatores; políticas educacionais desde à escravidão; ausência de políticas que transformem esta situação.	1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

O grupo expressa que a situação se deve à reprodução social de desigualdades que permeiam os setores sociais, em que pesam também as questões raciais. Levantam questões tais como pensar-se a permanência dos que alcançam acesso e a criação de políticas que, no geral, transformem esta situação.

Tabela 25-A – Dados achados pela questão nº 13, grupo A: Se o acesso por cotas à graduação e à pós-graduação ameaça o fundamento do mérito

De forma alguma. Acha que há aprimoramento.	1
Claro que não. Na pós graduação já tem mérito e na graduação, rapidamente, atinge o mérito.	1
Não concorda e acha que esta ideia causa receio ao cotista em se assumir como cotista.	1
O mérito é mantido. O que há é reserva de vagas, ajustando diferenças pregressas de oportunidades entre brancos e negros.	5
Considera que sim, pois considera alto o percentual de 50% de vagas para egressos de escola pública. Isto interfere no mérito dos candidatos.	1
Considera que existe mérito dentro da cota, mas que isto diminui as chances da ampla concorrência.	1
Sim, pelos cotistas enfrentarem menor concorrência.	1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

Portanto, sobre a discriminação como barreira ao acesso de pessoas negras ao ensino superior, no conjunto de todos os docentes PQ participantes prevalece o entendimento de que esta discriminação já vem ocorrendo ao longo da história, gerando menor acesso dos negros à educação, saúde, segurança, e isto resulta em barreiras para sua chegada ao Ensino Superior.

Tabela 26-B – Dados achados pela questão nº 13, grupo B: Se o acesso por cotas à graduação e à pós-graduação ameaça o fundamento do mérito

Não concorda, pois os candidatos são também selecionados.	5
Não. Eles têm mérito de valorizar a oportunidade, mérito este que, por vezes, os estudantes de ampla concorrência não têm.	1
Não concorda. As cotas devem ser temporárias e se o cotista apresentar dificuldades durante o curso, deve receber acompanhamento especial.	1
Não. As provas testam o nível de todos os candidatos e o cotista têm mérito por ter recebido muito menos em recursos educacionais.	1
Cota na graduação vai nivelar os estudantes. Na pós-graduação todos chegam iguais.	1
Há mérito, de acordo com as oportunidades que cada grupo teve.	1
Sim, concorda. Há discriminação entre o mérito dos candidatos. O mérito ficou em segunda instância; o primeiro divisor são as cotas, em segundo momento olha-se o mérito.	1
Sim, quando se trata das cotas raciais. O recorte econômico já conseguiria fazer a inclusão necessária.	1
Sim, fere e é mais gravemente ferido na pós-graduação, pois a pessoa já passou em média cinco anos na universidade, na graduação, e "entrar de graça na pós".	1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

Compreendem que a universidade, por si só, não faz esta discriminação, mas sim como parte da sociedade como um todo, a qual discrimina e, por isso, oferece menos oportunidades às pessoas negras. Ainda neste tema, como já foi informado, alguns pesquisadores, sendo um (1) do Grupo A e dois (2) do Grupo B acreditam que este problema é mais de ordem econômico-social, relacionando-se menos à questão racial.

Eu não sei se discriminação, mas falta de acesso histórico né? a melhores condições de vida [...]. (PQ nº 7).

[...]. É uma questão estrutural, digamos, né? Eu acho que esse menor número de estudantes no ensino formal de maneira geral né?, não apenas no que diz respeito ao ensino universitário é reflexo de uma sociedade que historicamente vem reproduzindo suas estruturas de classe, suas estruturas

raciais, suas estruturas étnicas e desigualdades né?, todas as desigualdades que são relacionadas a essas questões. (PQ nº 22).

Na verdade é uma discriminação no sentido de que a questão das oportunidades né? Já vêm desde lá, da infância, as dificuldades, talvez desde, talvez antes da escola, desde lá da creche [...] e que levam à dificuldades de aprendizado, enfim. Por razões objetivas né?, as famílias têm que colocar, por uma questão de sobrevivência, logo, suas crianças e filhos ainda em idade de estudo pra contribuir com o orçamento doméstico e, evidentemente, que essa questão econômica ela é geral, mas ela é geral, mas afeta mais pretos e pardos. (PQ nº 5).

Por causa da discriminação propriamente dita? Porque têm também o problema social. Porque os negros, a população pobre tem muito mais negros também. Então o problema talvez seja mais por causa de questão social do que racial, propriamente dita. (PQ nº 1).

Não. Eu acho que os fatores né? Com relação ao número de estudantes não, não tem nada a ver com a discriminação porque o acesso à universidade é democrático né?, todos podem concorrer, mesmo que não tiver sistema de cotas né? O sistema de cotas, na verdade, abriu foi um acesso, possibilidade de levar mais em conta esse, esse grupo né?, mas pra mim o acesso sempre foi democrático. (PQ nº 3).

Tabela 27-C – Dados achados pela questão nº 13, grupo C: Se o acesso por cotas à graduação e à pós-graduação ameaça o fundamento do mérito

Não, a pessoa tem que comprovar um mérito.	1
Não concorda, pois, uma vez incluído, o cotista será avaliado pelo seu desempenho.	1
Não. Precisa-se pensar em igualdade de oportunidades, no momento da "filtragem" que ocorre para se chegar ao ensino superior.	1
Não, mérito é algo a ser muito questionado. Qual escola temos? Qual escola queremos? Crê que a escola cresceu após as cotas.	1
Absolutamente, não. É preciso pensar-se nos marcadores que excluem. O discurso do mérito é um discurso conservador que reproduz as desigualdades.	1
Não porque há diferença de condições no ponto de partida, das condições sócio econômicas, o que já coloca o argumento do mérito em xeque.	1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

Sobre o fundamento do mérito na ocupação das vagas de cotas, com poucas exceções, os pesquisadores acreditam que há mérito na seleção aos cotistas, pois eles também necessitam de êxito nas provas para aprovação, sendo que o ponto de favorecimento das cotas é o fato de que os candidatos concorrem somente entre si, e acredita-se que tenham vivido condições muito semelhantes de educação, o que torna a concorrência mais igualitária.

Tabela 28-A – Dados achados pela questão nº 14, grupo A: Se o acesso por cotas à graduação e à pós-graduação ameaça o princípio constitucional da igualdade

Não concorda, com base em argumentos legais, são ações que ocorrem na legalidade.	1
Com certeza, não. É dúbio o conceito de igualdade, pois, em primeiro lugar, somos todos diferentes. Cotas equilibram as diferenças.	1
Não concorda. Cotas tentam corrigir erros na sociedade; Não temos igualdade na educação básica, na nutrição, na qualidade de vida, na formação boa do indivíduo, na base familiar.	1
Não. Tratar igual é considerar as diferenças. Igualdade deve significar equidade.	5
Sim.	2
As cotas deveriam levar em conta mais os fatores econômicos.	1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

Dentre os argumentos dos que não expressam esta compreensão, está o de que o percentual da reserva de vagas dos cursos de graduação para os egressos de escola pública – cinquenta por cento (50%) – é muito alto, o de que os cotistas enfrentam menor concorrência, o de que o recorte econômico, a cota social, já promoveria inclusão de pobres e de não brancos e o argumento de que discrimina-se o mérito dos candidatos, sendo que o primeiro divisor são as cotas e de que, somente depois, o mérito é levado em conta.

Pra eles poderem entrar por cotas eles têm que ter sido aprovados no processo seletivo então, isso não, não ameaça mérito, não. Eles foram aprovados. (PQ nº 10).

Ela tem mérito, sim. Ela tem mérito e um mérito que alguns que não entram por cota é que não têm, que é de lutar, de ir atrás, de valorizar, sabe? E correr atrás de suas dificuldades, de suas deficiências [...]. Eu acho que o mérito é esse. (PQ nº 25).

[...] a visão que eu tenho de um cotista que veio de uma condição financeira ruim, de uma educação que não foi muito boa e quando ele tem a oportunidade, ele percebe essa oportunidade de fazer um curso superior, ele tem uma capacidade muito maior do que um aluno que teve todas as condições de vida [...]. (PQ nº 26).

Concordo porque você está sendo discriminatório no que tange ao mérito dos candidatos. [...] Sim, é uma ameaça, sim. [...] Em alguns casos não se logra sucesso algum no processo de formação do indivíduo. Ele adentra a universidade, mas acaba evadindo. [...] Mas, por outro lado, justificando, uma vez que inseriu-se a ideia das cotas, a política das cotas, eu acho que não se compara mais com o mérito acadêmico. Eu acho que antes você tinha um divisor de águas que era o mérito acadêmico. Agora o mérito acadêmico ele tá em segundo plano, primeiro divisor é cotas [...] e em segundo momento, a segregação por mérito acadêmico. Então, o mérito acabou sendo

colocado em segunda instância e me preocupa, o que realmente me preocupa. (PQ nº 21).

Eu acho. Eu acho que isso não é solução. Isso aí é a forma torta de resolver os problemas que a gente tem. A forma certa é você dar ensino de qualidade pra todo mundo, aí não interessa se você é índia, se você é negro, se você é pobre, se você é rico. Se você estudou numa escola de qualidade, vai passar quem? Quem se esforçou. [...] Muito menos na pós; na pós eu acho isso muito grave; na pós eu acho que isso não deveria existir, mas assim de jeito nenhum. A pessoa já passou cinco anos na universidade, gente; deixar a pessoa entrar de graça na pós, isso não tem nada a ver [...]. (PQ nº 23).

Tabela 29-B – Dados achados pela questão nº 14, grupo B: Se o acesso por cotas à graduação e à pós-graduação ameaça o princípio constitucional da igualdade

Não, pelo contrário. É uma tentativa de se chegar à igualdade. Cotas só existem porque não é real a igualdade constitucional.	5
Não, pois se trata de uma necessidade social brasileira	1
Não. Cotas tentam resolver um problema que existe no Brasil. Devem ser feitas de forma mais justa possível, pois alguns que precisam não conseguem acessar a universidade por cotas.	1
Sim, é uma tentativa de igualar, mas acha que fere a igualdade.	1
Com certeza. Quando se cria um sistema diferente, é ferido o princípio da igualdade.	1
Sim. Cotas são rótulos. A Constituição expressa que não se deve rotular as pessoas. O sistema de cotas é como um sistema de castas. E aí a sociedade não é mais única.	1
Não. Tratar desigualmente os desiguais não é uma afronta ao princípio da igualdade.	1
Não concorda com base no argumento de que, legalmente, isto já foi pacificado	1
Acha que sim. Promove diferenciação e tornou mais difícil a concorrência para quem não se enquadra em cotas.	1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

Ao ser questionado o atendimento ao princípio da igualdade pela política de cotas, poucos pesquisadores crêem que este princípio é ferido; a maioria dos pesquisadores não têm este entendimento, acreditando que as cotas vão, pelo contrário, diminuir as desigualdades de participação social, inclusive de acesso ao ensino superior. Um dos pesquisadores que crêem argumenta que quando é estabelecido um sistema diferente de acesso, a igualdade fica ferida.

Tabela 30-C – Dados achados pela questão nº 14, grupo C: Se o acesso por cotas à graduação e à pós-graduação ameaça o princípio constitucional da igualdade

Não, pois igualdade se relaciona com equidade e esta com oferecer oportunidades diferenciadas, de acordo com o que as pessoas possuem, socialmente falando. A discussão deve levar mais em conta a desigualdade que a igualdade.	6
---	---

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

Outro pesquisador argumenta que o sistema de cotas é como um sistema de castas e isto se coloca em desacordo com a Constituição Federal, a qual expressa ser inconveniente rotular as pessoas; teme que sejam criadas cotas para outros mais setores sociais e que, assim, a sociedade vá deixando de ser única.

Seguem algumas das respostas à pergunta:

Eu vejo que a cota ela tenta justamente balancear essa desigualdade e tornar o sistema um pouco mais justo. Eu acho que essa afirmação é só uma pirotecnia jurídica [...]. (PQ nº 18).

Eu acho que não. Na verdade, eu acho que é preciso reconhecer cada vez mais o peso e o efeito que as desigualdades [...] que se produzem e se reproduzem cotidianamente em termos de marcas de diferença [...] étnicas, raciais, de classe, de gênero, de sexualidade [...] pra pensar só talvez as principais né? [...] elas têm efeitos bastante materiais mesmo na vida das pessoas [...] é preciso a gente desconstruir com essa ideia de igualdade, pensar mais criticamente, refletir criticamente a respeito das desigualdades né? (PQ nº 22).

É uma situação assim um pouco complicada né? se for pensar bem assim em termos de igualdade. Mas se a gente pensar no caso da situação econômica, eu acho que talvez as cotas deveriam levar mais em consideração a situação econômica, independente da raça ou da cor. [...] porque aí, no caso, estaria tentando compensar um pouco o problema econômico, [...] a má distribuição de renda que ocorre. [...]. (PQ nº 13).

Em partes eu acho que sim, mas eu acho que a conjuntura política e social do país acaba forçando a ter essa diferença. Por isso que eu acho que é uma coisa que não deve ser prolongada por muito tempo, que a gente tem que melhorar isso até chegar na universidade, pra que as condições sejam iguais. (PQ nº 12).

Tabela 31 – Dados achados pela questão nº 15, grupos A, B e C: Se as cotas representam um racismo ao contrário

Grupo A	
De forma alguma. Não aceitar as cotas é uma atitude racista. E no caso, não somente um racismo que se ligue à cor de pele, mas também à etnias e a outras diferenças.	1
Não concorda. Cotas minimizam diferenças de oportunidades	3

(continua)

(conclusão Tabela 15)

Não, mas correção de injustiça.	1
Não concorda. Distorção pensar assim.	3
Sim.	3
Grupo B	
Não concorda, mas acha que alguns grupos que apresentam necessidades peculiares não estão contemplados nas cotas.	1
Não concorda.	6
Não. Pensa que não. Cotas são tentativa de correção de erro histórico.	1
Sim, podem representar uma forma de racismo, pois discrimina, segrega a população.	1
Caminha-se para o racismo ao contrário, pois a cor da pele não significa a raça. Deve continuar prevalecendo a autodeclaração, pois questões raciais são de difícil discussão, por isso, as cotas deveriam ser somente sociais.	1
Sim. Deveria existir somente as cotas sociais, por critérios econômicos.	1
Sim.	2
Grupo C	
Não mesmo. Não é possível o branco ser discriminado. Também o negro não é inferiorizado por cotas, pois elas se prestam a corrigir distorção histórica.	1
Não concorda. Não vê como racismo, nem como discriminação, mas como busca por situação mais justa.	2
Acha grande bobagem essa ideia. São ações que tentam minimizar a desigualdade. Podem ajudar a combater o racismo.	1
Não concorda. Uma pessoa considerada branca não sofre racismo. Não legitima inferioridade do povo negro. Trata-se de um pensamento sem correspondência com a realidade. Cotas são o reconhecimento de barreiras concretas ao acesso à cidadania	1
Não. O princípio que norteia as cotas não encaminha para racismo ao contrário. Até porque não se deseja que sejam permanentes.	1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

A maioria dos pesquisadores entrevistados não acredita que as cotas representam um racismo ao contrário. Dentre os que acreditam, que são aproximadamente um terço dos pesquisadores, aparece o argumento de que as cotas discriminam, segregam a população, o de que a cor da pele não significa a raça e, neste caso, opina, inclusive, que deve continuar existindo a autodeclaração racial para os processos seletivos, e o argumento de que deveriam existir somente cotas sociais, por critérios econômicos.

[...] você acaba criando a diferenciação né? E, e com isso, diferenciação, você começa a criar uma forma de racismo né?, de classicismo; tudo né? que você começa a dividir e, principalmente pela cor, que é algo que não deveria ter né?, acho que, na minha opinião não deveria ser um fator de diferenciação “se é negro”. (PQ nº 14).

Não as cotas em si. [...] a gente tem que tomar cuidado quando fala em cotas e especifica alguma coisa, quem são os cotistas [...] não seria racismo ao contrário, mas que tem grupos que às vezes têm necessidades que não estão entre as cotas. Então, não é, não acho que é um racismo ao contrário, não, mas eu acho que a palavra "cota" às vezes cê tá excluindo algumas pessoas, alguns grupos. (PQ nº 16).

Nós estamos criando mentalidades racistas com estas políticas, dos dois lados. (PQ nº 19).

Tabela 32 – Dados achados pela questão nº 16, grupos A, B e C: Se há diminuição da qualidade do ensino superior e da pós-graduação devido à política de cotas

Grupo A	
Discorda. Todos os alunos cotistas que conheceu são competentes por igual.	1
Não concorda. A fonte de financiamento das pesquisas interfere nesta qualidade e precisa, então, de melhorar.	1
Não concorda. Outros fatores é que interferem nesta qualidade, tais como dedicação, afinidade com o curso, assistência estudantil.	5
Não. Estatísticas revelam que não. Mesmo assim, os cotistas precisam de ajuda no início dos cursos.	1
Não concorda, pois os cotistas passam por aprovação em processos seletivos e apresentam igual desempenho no curso.	1
Não. Acredita que se alguém entra com dificuldades, cotista ou não-cotista pode superar e ser ajudado pela universidade.	1
Não necessariamente, mas pode acontecer. Precisa-se identificar se os cotistas precisam de reforço.	1
Grupo B	
Não concorda. Tem notícias de que o desempenho de cotistas e não cotistas tem sido mais ou menos igual e ambos têm piorado.	1
Pela cota racial, não. Pelas cotas sociais, sim, pela diferença entre ensino público e privado na educação básica. Opina que, apesar disso, as cotas devem continuar.	1
Se houver separação de turmas, sim, mas se todos estudarem juntos, não.	1
Não concorda. Acha que a educação básica, sua qualidade, é que tem interferido nisto. Mudança dos alunos, no geral.	1
Não, de jeito nenhum. O problema é muito geral. Nível na pós está preocupante e não é pelas cotas.	2

(continua)

(conclusão Tabela 16)

Não concorda.	2
Não, desde que sejam tomadas medidas complementares de acompanhamento se o cotista apresentar dificuldades com o curso.	1
Não concorda, pois todos os alunos precisam de aprovação nas atividades dos cursos. São separados somente para o acesso.	1
O professor mantém o mesmo nível das aulas, então, não acredita que diminui a qualidade da formação. Mas, se as cotas chegassem à 100% para escola pública, pensa que esta qualidade poderia ser impactada.	1
Sim, se for facilitado aos cotistas o cumprimento com as obrigações do curso.	1
Com certeza, pois entrarão alunos que, por mérito, não entrariam.	1
Grupo C	
Não, de jeito nenhum. Cotas melhoraram esta qualidade. O que piora a universidade pública é a falta de verba, a falta de estrutura, falta de investimento.	1
Absolutamente, não. Acha que aumentou pela maior diversidade de olhares que amplia horizontes na construção do conhecimento, e pela descoberta de que a universidade tem um papel político importante.	3
De forma alguma. As estatísticas mostram equiparação de desempenho.	1
Diz que depende das avaliações pelo mérito. Não vê, então, esse risco.	1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

Quando se trata de relacionar cotas e a qualidade do ensino superior na graduação e na pós-graduação é majoritária a consideração de que não há diminuição desta qualidade devido às cotas, com o detalhe de que a universidade observe se cotistas e também não cotistas precisem, porventura, de atenção especial em algum momento do curso, principalmente em seu início, evitando-se o avanço para etapas subsequentes sem a devida fundamentação em conteúdos anteriores. Aponta-se, ainda, uma queda de qualidade no aproveitamento dos estudantes, no geral e a cada turma, como reflexo de uma mudança no perfil dos estudantes.

Bom, isso depende muito de como os profissionais que vão lidar com essa clientela, vão lidar. [...] eu lembro, quando eu entrei, por exemplo, a postura que se tinha. [...] Os alunos, os estudantes, independente da forma que entravam, [...] se ele tivesse qualquer dificuldade, ele é que tinha que se adequar ao contexto e à realidade. E naquela época funcionava. Hoje, a gente percebe que há um esforço muito grande dos profissionais em se adequar àqueles que estão chegando e, inevitavelmente, isso acaba comprometendo a qualidade, sim. (PQ nº 3).

Absolutamente, não. Eu acho que aumentou. Eu acho que a gente tem uma diversidade de olhares que a gente não tinha, não percebia não ter (o pior é

isso né)? É que pensávamos que estávamos fazendo tudo, que era, que a universidade era aquilo e só aquilo. E aí a gente viu que o mundo é muito maior do que a gente, do que a universidade tava enxergando né?, a gente viu outras possibilidades, outros olhares, outros conhecimentos que contribuem pra produção do conhecimento científico; isso enriqueceu demais! E descobriu que, que a universidade, ela tem um papel político importante né? (PQ nº 9).

Não, porque as pessoas foram aprovadas em processos seletivos, então tiveram, cumpriram os requisitos básicos para estar na universidade, seja na graduação ou na pós. E estudos que já existem né? mostram que não há diferença de desempenho. (PQ nº 10).

Até parece que esse é o problema. Não, de jeito nenhum. [...] O que tá diminuindo a produção intelectual, eu acho que o que tá diminuindo isso, a minha hipótese é de que (tem nada a ver com o seu questionário), mas é de que pelo sistema do ENEM os meninos eles tão procurando cursos e tão fazendo cursos que eles não querem fazer e aí o desinteresse é que acarreta a redução do, do desempenho. [...] Eu acho que tinha que ser pelo menos restrito: “olha cê pode escolher os cursos, mas em áreas similares”, entendeu? [...]. (PQ nº 18).

Tabela 33 – Dados achados pela questão nº 17, grupos A, B e C: Se os cotistas são alunos menos capazes

Grupo A	
Não concorda. Eles apresentam igual ou superior aproveitamento e apenas têm menos oportunidades até o ingresso na universidade, não menor capacidade.	1
Não concorda. Chegam com menos base de conhecimento, mas chegam "com mais vontade".	1
Não concorda.	8
Não são menos capazes e podem buscar superar dificuldades, se as tiverem.	1
Grupo B	
Não concorda. Talvez tenham mais dificuldades no início do curso que os não cotistas, mas depois superam. Não se relaciona com capacidade.	1
Estatísticas dizem que eles têm apresentado dificuldades, mas isso não se deve à cor, à raça; não associa a isto.	1
Não concorda, mas trabalhar durante o curso, por exemplo, pode interferir em seu desempenho.	1
Não concorda.	1
Não. Apenas usufruem das cotas. Seria anticientífico julgá-los menos capazes.	1
Não concorda. Cotistas têm igual ou superior aproveitamento e apenas menos oportunidades até o ingresso na universidade.	1
Não concorda. Desempenho não se vincula à questão de ser cotista ou não cotista.	2

(continua)

(conclusão Tabela 17)

Não concorda de forma alguma. Capacidade é independente das diferenças raciais, sociais. A formação pode ser diferente, mas a capacidade, não.	2
Não. Ouviu falar que nos cursos de Medicina eles estão indo muito bem	1
Não concorda; cotistas têm menos oportunidades, mas não menos capacidade.	1
Não concorda. O que ocorre é história de vida, falta de ensino de qualidade na educação básica e esta defasagem pode ocasionar baixo rendimento na universidade.	1
Grupo C	
Não. Desempenho de cotistas às vezes é melhor.	1
Podem ser, no início dos cursos. Mas o importante é o conhecimento que atingem ao longo do curso e as universidades devem ajudá-los nisto.	1
Absolutamente, não. São capazes e estimulados pelas cotas.	1
Absolutamente, não.	3

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

Sobre menor capacidade dos cotistas, não há esta representação social entre os entrevistados. Eles expressaram, sim, em suas respostas, acreditarem que a capacidade de todos os indivíduos é a mesma. As oportunidades de acesso à educação, desde a educação básica, é que são diferentes para os cotistas, eles têm menos oportunidades; neste sentido, podem apresentar dificuldades, especialmente no início de seus cursos, fato que não se relaciona com capacidade, mas com formação anterior na educação básica, havendo necessidade de que a universidade perceba e atue nestas dificuldades, evitando, assim, a evasão.

Não, de forma alguma, porque a capacidade é algo que, independente das diferenças raciais, sociais né? A formação pode ser diferente, mas a capacidade, não. (PQ nº 15).

Não. Nunca. Eu acho que eles podem ser menos preparados. [...] Eu não acho que eles são incapazes ou que eles têm qualquer problema de capacidade. (PQ nº 21).

Tabela 34 – Dados achados pela questão nº 18, grupos A, B e C: Se as barreiras encontradas pelas pessoas não-brancas no acesso ao ensino superior devem-se à pobreza e não ao racismo

Grupo A	
O problema racial pode se somar às questões de pobreza quando pessoas de mesma condição social, mas de cor de pele diferentes competem para uma mesma oportunidade.	1
Considera associação entre raça e pobreza.	4
Considera associação entre raça e pobreza, mas considera que se o negro tiver melhor condição financeira, sofre menos racismo.	1
Considera associação entre raça e pobreza e que, dentre os pobres, os negros são menos favorecidos.	1
Acredita serem muitos os fatores para exclusão: falta de base espiritual, base familiar, papéis familiares.	1
Sim, os problemas são mais pelo fato da distribuição de renda não ser igual.	1
Considera a pobreza o elemento central, mas reconhece associação “ser pobre e ser negro”.	2
Grupo B	
Concorda que o grande problema é a pobreza. Dizer que o negro é pobre é racismo por si só. A associação raça e pobreza não ocorre em todas as regiões do país.	1
Por questão histórica, raça e pobreza estão envolvidas, muito juntas, mas com maior peso da pobreza, pois o racismo já foi muito discutido.	1
O racismo é uma barreira, sim. E nem sempre publicizado.	1
Correlacionam-se: racismo leva à poucas oportunidades, que levam à pobreza.	1
Considera associação entre raça e pobreza e a dificuldade que as pessoas têm de se verem como racistas.	1
Sim, as dificuldades de acesso se relacionam mais ao problema social que à raça.	5
Ambos são causas da grande diferença social brasileira.	2
Concorda totalmente. As dificuldades de acesso ao emprego, à universidade, não se relacionam com racismo, mas com renda baixa, com a qualidade da escola pública que serve às pessoas de baixa renda.	1
Grupo C	
As duas coisas se articulam e se desarticulam, às vezes, mas não dá pra pensar só a pobreza; tem que se pensar o racismo, também.	1
Não acha que se separam racismo e pobreza. A condição do afro-brasileiro, de pobreza, se liga diretamente ao racismo. Considera intersecção entre raça e classe/renda.	3
Considera associação entre raça e pobreza e que, dentre os pobres, os negros são menos favorecidos.	1

(continua)

(conclusão Tabela 18)

A questão não é definir qual marcador de diferença é mais ou menos importante ou presente. Na prática, eles estão sempre interseccionados. O grande desafio das políticas públicas é focalizar algum marcador específico, mas pensando interseccionalmente. Na UFG, as cotas para a pós-graduação devem incluir outros grupos. Deve-se fazer a pergunta "por que alguns grupos de pessoas não chegam à universidade". O segundo desafio é pensar a permanência desses alunos que entram por cotas.	1
---	---

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

Quando questionados sobre maior influência da pobreza, das questões de renda e de classe na dificuldade do acesso de pessoas não brancas ao ensino superior e à pós-graduação, um terço dos pesquisadores acreditam nesta maior influência, embora, quase sempre, relacionando raça e classe. A maior parte dos pesquisadores, pois, defendem que os dois fatores são determinantes nesta situação.

Mas os dois estão vinculados. [...] Na verdade o racismo, assim eu entendo, não?, é um preconceito útil pra determinadas classes sociais, não? [...] É uma elite que discrimina pobres, negros, índios e tudo mais. É uma elite que faz isso. (PQ nº 2).

Eu acho que são os dois. [...] Numa circunstância em que você tem um conjunto de pobres, [...] o pobre negro sofre mais do que o pobre branco. (PQ nº 5).

Os dois aspectos estão bastante ligados entre si [...] Acho que a população pobre tem uma característica racial, sim, são negros. (PQ nº 8).

Ah isso totalmente. Eu acho que se tivesse que ter cota não tem nada a ver com racismo não. [...] no meu dia a dia, eu não vejo dentro da universidade ou dentro da sociedade nenhuma, tipo assim “ah, fulano não conseguiu isso porque ele é negro ou fulano não conseguiu isso porque é indígena”. Eu nunca vi ninguém falando isso pra mim, tá? “Ah eu não dei emprego pra fulano porque ele é negro” [...] ou “eu não passei o menino na disciplina porque ele é negro” [...] não tem racismo; o problema é a renda baixa [...] o problema é a escola pública [...] a escola pública é renda baixa, então, ou seja, o problema, pra mim, é a renda baixa; não tem nada a ver com racismo. (PQ nº 23).

Tabela 35 – Dados achados pela questão nº 19, grupos A, B e C: Cotas promovem maior democratização do acesso ao ensino superior face às desigualdades sociais e de qualidade entre o ensino público e privado

Grupo A Com certeza. Se não fossem as cotas, teríamos perdido parte de algumas gerações, teríamos perdido em discussão.	1
--	---

(continua)

(conclusão Tabela 19)

Sim, dando ênfase à cota para egressos de escola pública.	1
Sim, tanto no seguimento de alunos, quanto no de professores.	2
Sim, infelizmente.	1
Sim.	4
Sim, promove alguma democratização, mas levará a outros problemas se não houver a meta de melhorar a educação básica para todos.	1
Sim, mas o problema deve ser corrigido na educação básica.	1
Grupo B	
Não sabe. Diz não conseguir avaliar, não ter conhecimento dos dados.	1
Não, pois promove segregações. A ideia de cota é equiparar acesso. Democracia se relaciona à igualdade. Não democratiza.	1
Não acha que democratiza. Tem que oferecer escola pública de qualidade para todos para concorrerem em igualdade, "vença quem é o melhor".	1
Sim. Uma forma de minimizar os prejuízos dos grupos contemplados.	3
Sim (e não acrescentou mais à resposta).	4
Sim, por haver problema anterior no ensino básico, que não tem proporcionado uma boa formação.	1
Sim, ajuda, mas a ajuda deveria ocorrer na educação básica. A cota, se existir, deveria ser por critérios econômicos e temporárias.	1
Temporariamente, sim, mas acha que não é a solução definitiva para o problema.	1
Grupo C	
Sim. Espera que elas impactem a vida profissional dos cotistas e a profissões, que cada uma tenha mais profissionais negros.	1
Sim pelas cotas para a escola pública, pois a maioria dos alunos das escolas públicas são pretos e pardos.	1
Tendo em vista as condições do ensino público básico, em geral, as cotas democratizaram o acesso. Igualou condições.	1
Sim, contribuem, mas o melhor é investir na escola pública na educação básica.	1
Concorda. A escola privada apresenta melhores indicadores na educação básica, esta situação invertendo-se no ensino superior.	1
São uma via para isso, na falta de políticas públicas para melhorar a educação básica.	1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

Nas respostas à questão sobre as cotas como instrumento de maior democratização do acesso ao ensino superior, isto diante das desigualdades sociais e de qualidade entre o ensino

público e privado, apenas um (1) pesquisador do Grupo B disse não concordar com esta ideia, justificando que cotas podem equiparar acesso, o que, em sua opinião, não significa democracia; democracia, para ele, relaciona-se com igualdade. Entre os que concordam, há menções a que devam ser uma iniciativa temporária, iniciada na educação básica e de que não são a solução definitiva para o problema.

Eu acho que elas são uma via pra isso. [...] eu acho que as cotas, na falta de políticas públicas consistentes e consolidadas pra melhorar o ensino promovido pelas escolas públicas de educação básica, as cotas funcionam [...] não pra corrigir, mas pra minimizar um pouco essas distorções. (PQ nº 29).

Eu acho. Eu acho que a nossa iniciativa ainda é tímida, mas [...] eu tô na universidade tem vinte e quatro anos: eu nunca vi essa universidade tão colorida. Isso há vinte e quatro anos atrás, se você fosse no campus, era raro você encontrar uma pessoa preta no campus, e hoje você encontra; você encontra professores com muito mais frequência e você encontra mais alunos. [...]. (PQ nº 6).

Tabela 36 – Dados achados pela questão nº 20, grupos A, B e C: Possibilidades diferentes das cotas para aumento substancial de pobres e de minorias raciais nas universidades

Grupo A	
Não vê. Outras nações como Canadá e Estados Unidos também adotaram cotas. Cotas nos levam a discutir. Resolveríamos se fôssemos uma sociedade mais rica.	1
Melhoria do ensino público na educação básica. Mas cotas devem continuar, não sabe por quanto tempo.	1
Começar do zero na educação básica. Só uma reforma não resolverá o problema.	1
Haveria outras opções se o sistema educacional fosse de qualidade para todos. Cotas são um paliativo necessário.	1
Aponta a criação de programas de permanência para estes seguimentos.	1
Investimento na educação básica e na promoção da saúde.	1
Investimento na educação básica, em programas de ajudas às famílias que têm filhos em idade mais avançada nas escolas, programas assistenciais nas universidades.	2
Não sabe. Arrisca apontar como alternativas: políticas de permanência; cursinhos preparatórios; bolsas pré-universitárias.	1
Manter as cotas, juntamente com a ampliação das vagas no ensino superior, com a melhora do ensino básico, com mais escolas de tempo integral.	1
Cotas com maior alcance de fatores econômicos.	1
Grupo B	
Maior busca pessoal pelo estudo. Acredita numa aptidão para o estudo.	1

(continua)

(conclusão Tabela 20)

Uma grande reforma social desde a base. Não acha que o Brasil chegará lá.	1
Melhorar o ensino básico ao invés de investir no acesso à universidade; maior investimento na educação básica.	6
Melhorar o ensino básico e criar programas suplementares, sendo cursinhos e outros.	1
Reformar a educação básica e a educação superior, inclusive quanto ao significado, à importância social de se estudar e de se ter um curso superior.	1
Melhorar e corrigir as bases; escolas de qualidade; valorização da profissão de professor; aumentar vagas e propostas de pesquisa que trabalham com alunos de ensino médio, pois os colocam em contato com a universidade.	1
Se a sociedade se pautar só pelo princípio do mérito, ensino público e política de assistência na educação básica. Período maior com os pais e na escola. Pessoas com o perfil para cursos técnicos pudessem buscar esses cursos também. Maior propósito com o curso universitário.	1
Melhoria da política de educação; o Estado se comprometer com o Ensino Médio.	1
Grupo C	
Melhores condições de inserção na escola pública, reduzindo preconceitos, reduzindo discriminações; na educação básica, ampliar a escola integral para pretos e pardos, auxílio financeiro para pretos e pardos. Auxílio financeiro nas universidades.	1
Outros tipos de cursos no ensino superior, pois do modo como, hoje, são moldados, são muito intensos. Melhorar a educação pública básica. Não vê muitas possibilidades além de cotas.	1
Política de permanência além do aspecto financeiro. Cotas raciais na graduação e na pós-graduação independentes de cotas sociais. Cotas raciais, na proporção racial trazida pelo IBGE, em todos os setores públicos e incentivo ao setor privado para também implantá-las.	1
Nunca vislumbrou outras possibilidades. Não sabe.	1
Estruturas que levam às desigualdades não mais existirem, o que dependeria de um processo mais amplo, difícil e demorado que atingisse questões estruturantes da nação.	1
Cursos de graduação para públicos específicos, não atendidos pelas cotas existentes por razões muito específicas. A EAD seria também uma alternativa, se for pensada em termos de polos de atendimento, facilitando o acesso dos que estão distantes dos campi universitários.	1

Fonte: Representação das Cotas Raciais na Pós-Graduação – Considerações de Docentes Produtividade em Pesquisa (PQ) (2018).

No momento de apontarem outras possibilidades diferentes das cotas para aumento substancial de pobres e de minorias raciais nas universidades, quase em unanimidade os pesquisadores apontam a reforma da educação básica, alguns somando-a à medidas sociais voltadas à permanência dos estudantes pobres na universidade, à cursos de reforço na preparação ao ENEM, cursos estruturados em termos de linguagem, estrutura curricular, local de funcionamento, para públicos específicos, como indígenas, quilombolas.

Uma grande reforma social nesse país que, pela base, não discriminasse; todos tivessem acesso à educação, ensino, saúde, transporte etc, indistintamente. [...]. (PQ nº 2).

[...] fortalecer o ensino básico gratuito porque se o ensino básico gratuito nosso é bom, eles também vão ser competitivos pra entrar na universidade. (PQ nº 11).

Eu acho que esses cursos de graduação que são voltados para públicos com perfil específico, como é o da Licenciatura Intercultural [...] eu acho que eles são iniciativas extremamente interessantes para tratar de questões que são tão díspares, pra comunidades tão díspares em termos de suas demandas, e que a universidade tinha que começar a pensar mais nisso também [...] que são seguimentos sociais que não viriam pra dentro da universidade, mesmo com as cotas. [...] curso que tivesse um polo mais próximo que não implicasse no deslocamento das pessoas pra até aqui [...]. (PQ nº 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa objetivamos conhecer manifestações de apoio, de resistência, representações sociais de docentes da UFG produtividade em pesquisa (PQ) do CNPq sobre as políticas de cotas para acesso ao Ensino Superior, nos níveis de graduação e de pós-graduação. A justificativa desta busca foi considerarmos que todos os agentes participantes das políticas públicas dão uma contribuição seja para avanços, retrocessos ou ressignificações. Ora, as representações sociais se formam em sociedade, em vivência social e, ao mesmo tempo, são parte – ainda que de forma não fundamentalista – dos moldes desse viver social. Por consequência, conhecê-las e perceber os núcleos em que se baseiam, em que se ancoram, nos dá informações de como a participação social do grupo de pesquisadores na política de cotas está ocorrendo.

Reconhecemos que a escolha metodológica não nos possibilitou apresentar um produto da pesquisa que revelasse a expressão da totalidade ou de um maior número de PQs, mas tratou-se de uma decisão consciente que contrabalanceou esta frustração com a possibilidade de uma exposição mais abrangente de aspectos da temática pelos participantes, que achamos necessária ao atendimento de nossos objetivos propostos. A entrevista semiestruturada nos possibilitou um diálogo entre pesquisadora e os docentes participantes, num encontro em tempo real que acreditamos de fato pudesse nos fornecer maior número de dados.

A amostra, pois, contemplou aproximadamente vinte por cento (20%) do total de docentes PQ da UFG, atualmente totalizando em torno de cento e sessenta e três (163) docentes. Entrevistamos, pois, trinta (30) destes, distribuindo-os, de acordo com suas áreas de conhecimento de atuação, em grupos de áreas com interface. Chamamos de Grupo A a reunião das áreas de Ciências Biológicas, de Ciências da Saúde e de Medicina Veterinária; de Grupo B a reunião das áreas de Ciências Agrárias, de Geociências, de Ciência e Tecnologia de Alimentos, de Engenharias e de Ciências Exatas e da Terra e de Grupo C a reunião das áreas de Ciências Humanas, de Ciências Sociais Aplicadas e de Letras, Linguística e Artes.

Os 30 (trinta) docentes foram sorteados aleatoriamente e numa proporção aproximada de 1/5 (a quinta parte) de seu quantitativo na reunião de áreas de conhecimento, sendo que foram entrevistados 11 (onze) docentes do Grupo A, que conta com, aproximadamente, 73 (setenta e três) docentes bolsistas-produtividade, 13 (treze) do Grupo B, que conta com, aproximadamente, 65 (sessenta e cinco) docentes bolsistas-produtividade, e 6 (seis) do Grupo C, que conta com, aproximadamente 25 (vinte e cinco) docentes bolsistas-produtividade.

Percebemos que, pelo fato das cotas na pós-graduação serem iniciativas recentes, muitas das considerações dos docentes sobre os pontos levantados pelas questões propostas fundamentaram-se em suas experiências com as cotas na graduação, mas temos como contemplada a pós-graduação, principalmente com relação aos fundamentos sociológicos para o advento das cotas.

As questões propostas permitiram um trânsito por muitos pontos da temática, sendo vinte (20) questões.

As principais considerações que inferimos do estudo nos mostram que a maioria dos docentes PQ entrevistados não tem aprofundamento no conhecimento das ações afirmativas praticadas no Brasil para acesso ao Ensino Superior, nem de seus fundamentos teórico-sociológicos, colaborando para isto a sistemática de veiculação destas informações por parte da UFG e concluímos que, também, a rejeição pela maioria dos participantes a estas políticas como medida eficaz na melhoria do acesso ao Ensino Superior dos contemplados.

Sobre apoio ou resistência às políticas de cotas, os discursos presentes nas respostas se apresentam permeados por aspectos da temática abordados por muitas questões do roteiro de entrevista. Assim, alguns dos participantes, ao responderem à questão gerativa, a questão sobre o que o entrevistado pensa sobre a reserva de vagas para ingresso na graduação e na pós-graduação, falaram sobre princípios de mérito, de igualdade, dos conceitos de racismo e discriminação, sobre diversidade, marcadores de diferença, reafirmando suas falas em questões subsequentes do roteiro, específicas em tratar destes pontos.

A maioria dos docentes participantes aponta pontos positivos das reservas sociais e raciais de vagas para a graduação e pós-graduação, mas com muitas ressalvas, tais como maior aceitação de cotas sociais, ênfase em que sejam temporárias, preocupação com a manutenção de um mérito universal no acesso às vagas e permanência, preocupação com a qualidade da educação, embora defendam que este mérito e esta qualidade não são feridos pelas cotas. Somente doze (12) dos pesquisadores participantes expressaram apoio a estas cotas sem esta gama de ressalvas, ainda que com alguma presença da objetivação de que seja uma política temporária, positiva em resultados enquanto se aguardam melhorias sociais em diversos setores, como Educação Básica pública, trabalho, emprego, saúde.

Entre os contrários, cinco (5) dos docentes participantes são contrários às cotas sociais e raciais para a graduação e a pós-graduação; uma (1) pesquisadora é contra estas cotas na pós-graduação, mas favorável na graduação. Observou-se que estes demonstram maior oposição às cotas raciais do que às cotas sociais, enfatizando muito a reforma da Educação

Básica como solução para o problema do acesso ao Ensino Superior de pobres e de grupos étnico-raciais marginalizados.

Há o reconhecimento da relação entre raça e classe social, com a prevalência dos que acreditam que nesta relação os fatores sociais contribuem mais com a situação de exclusão social, notadamente os fatores econômicos. Assim, a percepção prevalecente é de que uma Educação Básica pública de qualidade é capaz de igualar o mérito de acesso ao Ensino Superior de brancos pobres, negros pobres, indígenas e outros grupos que experimentam exclusão dos sistemas educacionais por diversos marcadores de diferenças.

O princípio do mérito é tido como preservado nas políticas de cotas, poucos pesquisadores defendendo que não é mantido. Sobre o princípio constitucional da igualdade, a maioria dos pesquisadores não considera que seja ferido, alguns apontando que, ao contrário, as cotas vão promover igualdade de fato, ultrapassando o direito garantido em lei, mas em muito negligenciado na vida social.

Desempenho e capacidade dos cotistas são tidos como sem diferenciação em relação aos não cotistas, fato que corrobora com a igual disposição que a maioria dos pesquisadores diz ter em orientar cotistas e não cotistas, em requerer bolsas de iniciação científica na modalidade Pibic AF, pontos muitas vezes permeados pela defesa de que ações de assistência estudantil podem ajudar na melhora do desempenho de cotistas, especialmente no início dos cursos – momento em que alguns pesquisadores disseram saber que ocorrem dificuldades – sendo ações de acompanhamento pedagógico e/ou que concedam auxílio financeiro. Mais uma vez se faz presente a representação social de que o problema é mais de ordem social e com ênfase em aspectos econômicos.

A qualidade do ensino no Ensino Superior face às cotas é tida pelos docentes como preservada. Os discursos dos que discordam pautaram-se no argumento de que o cotista chega menos preparado à universidade e que, conforme os docentes vão lidar com esta situação, pode haver queda na qualidade do ensino, se a condução do processo de ensino intencional facilitar a aprovação dos cotistas. Uma pesquisadora disse que a universalização implica numa perda de qualidade, a qual relaciona com as cotas para egressos de escolas públicas, mas diz que este é um preço a ser pago em prol da superação das situações de exclusão.

Percebemos em muitos discursos dos que apontam pontos positivos das políticas de cotas, mas não chegam a apoiá-las e principalmente, nos contrários, uma representação social com um núcleo central de ancoragem expresso no ideal de que todos os ganhos trazidos pelas políticas afirmativas ocorressem sem a existência das mesmas. Fazem-se presentes sugestões de outras medidas que tivessem evitado a implantação das cotas, igualando o mérito de todos

que ingressem no Ensino Superior, como a melhora da Educação Básica, assistência aos mais pobres para o ingresso e para a permanência na universidade, criação de cursos para públicos específicos, mudança na concepção dos cursos universitários.

Concluimos, assim, que a maioria dos docentes PQ entrevistados demonstram valorizar o impacto social promovido pelas cotas raciais e sociais para a graduação e a pós-graduação, mas não consideram que são a solução ideal que alcance este fim. Somente 20% destes apoiam substancialmente esta política.

A expectativa que nos vêm da participação política destes agentes nas políticas de cotas para a graduação e para a pós-graduação, é de uma participação que não se dará com grandes agremiações em prol de sua manutenção e modificações, no entanto ativa nas atividades docentes sem discriminação de alunos, nem de recursos, tendo a mesma dedicação e comprometimento com todos, mas com o anseio e a crença nas mudanças estruturais na sociedade como promotoras, sem as cotas, da inclusão nos sistemas de ensino de pobres, de minorias raciais e de outros grupos deles excluídos.

Arriscamos pensar uma tese em que, no tocante à contribuição da educação em combater nas relações sociais o racismo e a discriminação por quaisquer diferenças, a desconstrução destes elementos nocivos deve ocorrer, ostensivamente, no ambiente educacional formal, desde a Educação Infantil, ampliando igualdade de participação social de todas as pessoas, com consequente melhoria de todos os indicadores sociais. A reforma do setor educacional deve contemplar, prioritariamente, aspectos ideológicos, o que possibilitará, inclusive, melhor aproveitamento dos recursos materiais, da vivência material e concreta nos diversos ambientes e níveis da educação formal.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Shirlena C. de S.; MELLO, Marcelo P. Políticas públicas de acesso ao ensino superior: analisando a política de cotas e a utilização do ENEM/SISU na UENF. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES, 3 a 6 de setembro de 2012, Niterói-RJ. **Anais...** Niterói-RJ: ANINTER-SH/PPGSD-UFF, 2012.
- ARTES, Amélia Cristina Abreu. **Desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira: 2000 e 2010**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015. Relatório de pesquisa.
- _____. Estudantes de pós-graduação no Brasil: distribuição por sexo e cor/raça a partir dos censos demográficos 2000 e 2010. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **36. Reunião...** Goiânia: ANPED, 2013.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze.; SANTOS, Sales Augusto dos; SILVÉRIO, Valter Roberto. Relações raciais em perspectiva. **Sociedade e Cultura**, v. 12, n. 2, p. 215-222, 2009.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1989.
- BRASIL. **Lei Federal nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 25/04/2017.
- BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.
- BUFREM, Leilah Santiago. Complementariedade qualitativo-quantitativa na pesquisa em informação. **Transinformação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 49-55, 2001.
- CAÔN, Giovana Fonseca; FRIZZO, Heloisa Cristina Figueiredo. Acesso, equidade e permanência no ensino superior: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil. **Revista Vertentes** (UFSJ Repositório), v. 19, n. 2, 2010.
- DINIZ FILHO, J. A. F. et. al. Cotas étnico-raciais na pós-graduação: a experiência da Universidade Federal de Goiás. In: ARTES, Amélia Cristina Abreu; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Ações Afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora/Fundação Carlos Chagas, 2016. v. 2.
- DUVEEN, Gerard. Introdução: o poder das idéias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 7-28.
- FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Trad. de J. E. Costa. São Paulo: Artmed, 2009.

GILL, Rosalind. Análise de Discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2002. p. 244-70.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 2001, Brasília. **As minorias e o direito**. Brasília, DF: Conselho da Justiça Federal/AJUFE, 2003. p. 85-124. (Série Cadernos do CEJ, v. 24). Disponível em: <<http://daleth.cjf.jus.br/revista/seriecadernos/vol24/artigo04.pdf>> Acesso em: 20/04/2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. Texto com base na aula preparada como requisito parcial para o concurso público de Professor Titular em Sociologia das Relações Raciais, no Departamento de Sociologia da USP, em 13 de maio de 2004. **Revista de Antropologia** (USP), São Paulo, v. 47, n. 1, 2004.

HOROCHOVSKI, Marisete Teresinha Hoffmann. Representações sociais: delineamentos de uma categoria analítica. **TESE – Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1(2), janeiro/junho 2004. Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/2_art7.pdf. Acesso em: 03/04/2017.

IANNI, Octávio. A sociologia de Florestan Fernandes. **Revista USP – dossiê Florestan Fernandes**, São Paulo, n. 29, p. 26-33, março-maio 1996.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, 2005. p. 121-140. (Coleção Educação para Todos).

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

OSTI, Andréia; SILVEIRA, Cristina Andrade Ferreira; BRENELLI, Rosely Palermo. Representações Sociais – Aproximando Piaget e Moscovici. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 5, n. 1, p. 35-60, 2013.

PERON, Bruno. Debates, propósitos e indagações sobre a Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 329-341, jul./dez. 2012.

PICANÇO, Felícia. Juventude por cor e renda no acesso ao ensino superior: somando desvantagens, multiplicando desigualdades? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 30, n. 88, p. 145-181, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão.** Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/processo-de-construcao>. Acesso: 20/01/2017.

ROVER, Oscar José. O método científico em ciências sociais: dos documentos, questionários e entrevistas à análise de enunciados. **Grifos**, Chapecó, v. 1, n. 30, 2012.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil: Consciência em Debate.** São Paulo: Selo Negro, 2009.

SANTOS, Jocélio Teles (Org). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012).** Salvador: CEAO, 2013. 280 p.

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

SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **INFORMARE – Caderno do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 24-36, jul./dez. 1995.

SILVA, Maria Nilza da. O negro no Brasil: um problema de raça ou de classe? **Revista Mediações** (UEL), Londrina - Pr, v. 6, n. 2, p. 99-125, jul./dez. 2000. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/9162/7757>. Acesso em: 20/04/2017.

SOUZA, Andreliza Cristina de; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Democratização, justiça social e igualdade na avaliação de uma política afirmativa: com a palavra, os estudantes. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação** [online], v. 23, n. 86, p. 181-212, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362015000100007>.

VENTURINI, Anna Carolina. Ações afirmativas para pós-graduação: desenho e desafios da política pública. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 41., 2017. **Anais...** 2017.

VIEIRA, Bianca Machado Concolato. Do escravismo às políticas de ações afirmativas: o negro cotista na Universidade Federal de Juiz de Fora. 2014. 122 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

Mestranda: Aline David dos Santos
Orientador: Dijaci David de Oliveira

Título do Projeto: REPRESENTAÇÕES DAS COTAS RACIAIS NA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO ENTRE DOCENTES PRODUTIVIDADE EM PESQUISA (PQ) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Roteiro de entrevista:

Dados Pessoais

Área de conhecimento:

Ciências Humanas () Ciências Sociais Aplicadas () Ciências Exatas () Agrociências ()
Ciências Biológicas () Outra ()

Idade: _____ Sexo: _____

Tempo de magistério: _____ Tempo de magistério na UFG: _____

Tem filhos estudantes (a): sim () não ()

Origem/Nascimento: _____

Onde se formou: _____

Autodeclara-se: branco () pardo () amarelo () indígena () preto ()

Questões:

- 1) Você tem conhecimento sobre as políticas de ações afirmativas praticadas no Brasil para acesso ao ensino superior?
- 2) Você tem conhecimento da Lei 12.711/2012 (Lei das Cotas)?
- 3) Você conhece as políticas de ações afirmativas praticadas na UFG para acesso ao ensino superior?
- 4) O senhor tem conhecimento da Resolução Consuni UFG nº 07/2015 que trata especificamente da reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas na pós-graduação stricto sensu?

- 5) Questão gerativa: O que você pensa sobre a reserva de vagas para ingresso na graduação e na pós-graduação?
- 6) Qual a sua opinião sobre o desempenho dos/as estudantes cotistas na graduação e na pós-graduação?
- 7) Você possui alunos/as cotistas como orientandos/as? Poderia justificar sua resposta?
- 8) Você orientaria um/a aluna/o cotista? Poderia justificar sua resposta?
- 9) Você tem conhecimento da modalidade de bolsa Pibic AF?
- 10) Você fez ou faria solicitação de uma bolsa dessa modalidade? Poderia justificar sua resposta?
- 11) Você concorda com a afirmação de que vivemos em uma democracia racial? Justifique.
- 12) Você concorda que o menor número de pessoas negras nas universidades, comparando-se com o número de pessoas não-negras, se dá por causa da discriminação?
- 13) Você concorda com a afirmação de que o acesso por cotas ao ensino superior e à pós-graduação representa uma ameaça ao fundamento do mérito? Justifique.
- 14) Você concorda com a afirmação de que o acesso por cotas ao ensino superior representa uma ameaça ao princípio constitucional da igualdade? Justifique.
- 15) Você concorda que as cotas representam um racismo ao contrário?
- 16) Você concorda com a afirmação de que com as cotas a qualidade da universidade e da pós-graduação diminuirão?
- 17) Você concorda com a afirmação de que os cotistas são menos capazes?
- 18) Você concorda com a afirmação que diz que o problema não é o racismo, mas a pobreza?
- 19) Diante das desigualdades sociais e de qualidade entre o ensino público e privado, você considera que as cotas promovem maior democratização do acesso ao ensino superior?
- 20) Você apontaria possibilidades diferentes para um aumento substancial de pobres e de minorias raciais nas universidades?

ANEXO A – LEI N. 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012

CÂMARA DOS DEPUTADOS
Centro de Documentação e Informação

LEI N° 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o *caput* deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (*“Caput” do artigo com redação dada pela Lei nº 13.409, de 28/12/2016*)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no *caput* deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o *caput* deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (*“Caput” do artigo com redação dada pela Lei nº 13.409, de 28/12/2016*)

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no *caput* deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (*Artigo com redação dada pela Lei nº 13.409, de 28/12/2016*)

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

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

ANEXO B – LEI N. 13.409, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2016

Legislação Informatizada - LEI N° 13.409, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2016 - Publicação Original

Veja também:

Proposição Originária	Dados da Norma
-----------------------	----------------

LEI N° 13.409, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2016

Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Os arts. 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, passam a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
....." (NR)

"Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de

vagas no mínimo igual a proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE." (NR)

"Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 28 de dezembro de 2016; 195º da Independência e 128º da República.

MICHEL TEMER

Alexandre de Moraes

José Mendonça Bezerra Filho

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 29/12/2016

Publicação:

- Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/12/2016, Página 3 (Publicação Original)

ANEXO C – RESOLUÇÃO CONSUNI N. 29/2008

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

RESOLUÇÃO CONSUNI Nº 29/2008

Cria o Programa “UFGInclui” na Universidade Federal de Goiás e dá outras providências.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais, reunido em sessão plenária realizada no dia 1º de agosto de 2008, tendo em vista o que consta do Processo nº 23070.009143/2007-33,

R E S O L V E :

Art. 1º Criar o Programa “UFGInclui” na Universidade Federal de Goiás.

Parágrafo único. As ações do Programa são aquelas estabelecidas no Anexo a esta Resolução.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor nesta data.

Goiânia, 1º de agosto de 2008

Prof. Benedito Ferreira Marques
- Presidente em exercício -

ANEXO DA RESOLUÇÃO - CONSUNI Nº 29/2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UFG INCLUI
Programa de Inclusão da UFG

Goiânia
Agosto/2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Prof. Edward Madureira Brasil
Reitor

Prof. Benedito Ferreira Marques
Vice-Reitor

Profª. Sandramara Matias Chaves
Pró-Reitora de Graduação

Profª. Divina das Dores de Paula Cardoso
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Anselmo Pessoa Neto
Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Prof. Orlando Afonso Valle do Amaral
Pró-Reitor de Administração e Finanças

Prof. Jeblin Antônio Abraão
Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos

Odont. Ernando Melo Filizzola
Pró-Reitor de Assuntos da Comunidade Universitária

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
I. FUNDAMENTOS E OBJETIVOS.....	5
A inclusão como meta para a Universidade	5
Ações já desenvolvidas pela UFG com vistas à inclusão social.....	9
Objetivos do Programa de Inclusão Social da UFG	12
II. AÇÕES A SEREM REALIZADAS	13
Ações a serem realizadas antes do ingresso	13
Ações a serem realizadas no ingresso.....	15
Ações posteriores ao ingresso.....	19
Avaliação das ações implementadas.....	20
III. DETALHAMENTO DOS INDICADORES E RECURSOS.....	21
IV. GERENCIAMENTO DO PROGRAMA UFGInclui.....	21

INTRODUÇÃO

Um dos principais objetivos da Universidade Federal de Goiás é promover uma formação acadêmica de qualidade, que contemple não só a aquisição de conhecimentos técnico-científicos, mas também o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores condizentes com o exercício das diferentes profissões no atual contexto político, econômico e social, comprometendo-se dessa forma com o pleno exercício da cidadania e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O desafio da inclusão social é um dos temas centrais da reforma universitária e uma questão importante que a envolve é a necessidade de uma clara política de apoio ao estudante com vistas não somente ao seu acesso ao ensino superior, mas à sua permanência plena nos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras até a conclusão dos mesmos.

Em consonância com o princípio geral de compromisso com a democratização da educação, com a socialização dos seus benefícios, com o desenvolvimento cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do país, a UFG propõe-se a desenvolver, nos próximos anos, um programa de inclusão - UFGInclui.

Este Programa é parte da política de inclusão e permanência da Pró-Reitoria de Graduação e foi elaborado com base em estudos de documentos e propostas de ações afirmativas, dentre os quais algumas modalidades de vestibulares de Instituições Federais de Ensino Superior, por meio de seminários envolvendo professores, coordenadores e diretores de cursos das redes públicas e privadas de ensino médio, e coordenadores de cursos de graduação da UFG. Além disso, considerou-se os resultados do Seminário Ações Afirmativas na UFG cujo objetivo foi o de fomentar novos debates e ações sobre o acesso e a permanência dos estudantes de origem popular em universidades públicas.

Para apresentar o Programa, este documento está estruturado em quatro seções. Após uma introdução, a primeira seção apresenta os pressupostos e diretrizes que norteiam a inclusão na UFG. Com base nos objetivos propostos são apresentadas na segunda seção as ações a serem realizadas antes, durante e após o ingresso, bem como uma avaliação dessas ações para realimentação do processo. A terceira seção deste documento explicita os indicadores e os recursos necessários para viabilização do Programa. Finalmente, na última seção, são apontadas questões relacionadas ao gerenciamento do Programa de Inclusão da UFG.

I. FUNDAMENTOS E OBJETIVOS

A inclusão como meta para a Universidade

Este programa de inclusão parte do pressuposto de que a Universidade é uma instituição plenamente inserida nos contextos social, político e econômico. Enquanto tal, ela reflete as condições da configuração da existência humana que são produzidas nesses contextos. No caso brasileiro, estas condições são marcadas por profundas desigualdades sociais quanto ao acesso e usufruto dos bens materiais e culturais que são produzidos socialmente.

No que diz respeito à educação, essas desigualdades se manifestam pela existência de segmentos significativos da sociedade que não têm acesso a um ensino de qualidade - entendido como sendo aquele em que os alunos adquirem conhecimentos e habilidades que lhes possibilitem exercer plenamente a sua cidadania - enquanto outros

segmentos, numericamente menores, usufruem plenamente desse direito. Como a Universidade é uma instituição que seleciona seus estudantes pelo mérito - isto é, com base no domínio dos conhecimentos e das habilidades que deveriam se formar mediante o processo educativo realizado nos níveis precedentes de ensino -, essas desigualdades se explicitam nitidamente no momento do ingresso dos estudantes que não tiveram assegurado seu direito a um ensino de qualidade. No contexto atual, é possível afirmar que esses estudantes são os jovens pertencentes aos segmentos menos favorecidos da sociedade, que realizaram a sua formação básica na escola pública.

Com efeito, as condições para a realização de um ensino de qualidade na escola pública vêm se deteriorando gradativamente nas últimas décadas, em razão, entre outros fatores, da inexistência de condições estruturais e de políticas públicas efetivas nessa direção. Enquanto os segmentos das camadas mais privilegiadas da sociedade possuem os meios para buscar alternativas que assegurem aos seus filhos um tipo de ensino que lhes possibilita prosseguir os estudos em nível superior, aos filhos das famílias pertencentes às camadas populares, cabe freqüentar a escola pública, cujo ensino se realiza em condições desfavoráveis, entre elas a própria situação familiar e cultural desses estudantes.

A esse respeito, por exemplo, pesquisa da UNESCO (2002) revela que os estudantes do Ensino Médio em Goiás possuem, entre outras, as características apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Características socioeconômicas, familiares e culturais dos estudantes do Ensino Médio em Goiás.

Escolaridade do pai	Escola pública (%)	Escola privada (%)
Analfabeto\só assina nome	10,8	2,0
Até 4ª série	27,4	2,3
Entre a 5ª e 8ª série	25,3	6,5
Segundo grau incompleto	12,8	7,8
Segundo grau completo	15,9	27,1
Superior completo\incompleto	7,7	54,4
Escolaridade da mãe	Escola pública (%)	Escola privada (%)
Analfabeto\só assina nome	9,8	1,6
Até 4ª série	24,5	1,5
Entre a 5ª e 8ª série	27,8	5,5
Segundo grau incompleto	12,3	7,7
Segundo grau completo	17,2	30,1
Superior completo\incompleto	8,4	53,6
Freqüência a cursos extra-escolares	Escola pública (%)	Escola privada (%)
Curso de música	4,7	8,8
Artes: teatro, pintura, artesanato etc.	2,7	6,0
Prática desportiva	7,8	30,5
Curso de Língua estrangeira	4,4	34,8
Curso de informática	22,9	8,5
Uso do computador na escola	Escola pública (%)	Escola privada (%)
Sim	5,5	52,5
Não	46,5	28,4
A escola não tem computadores	48,0	19,1
Posse de computador	Escola pública (%)	Escola privada (%)
Possui	27,1	79,6
Não possui	72,9	20,4
Formação dos professores	Escola pública (%)	Escola privada (%)
Segundo grau	1,9	1,4
Licenciatura	48,1	40,5

Superior sem complementação pedagógica	4,2	6,4
Superior com complementação pedagógica	4,9	6,4
Superior incompleto	2,6	5,6
Pós-graduação	38,3	39,8

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Em decorrência de múltiplas combinações dos fatores apresentados na Tabela 1, os estudantes oriundos da escola pública vêm paulatinamente diminuindo suas possibilidades de acesso ao ensino superior público, o qual apresenta concorrência bastante acentuada em alguns cursos. Quanto a isso, os dados estatísticos dos 10 últimos processos seletivos da UFG, apresentados na Tabela 2, são bastante reveladores.

Tabela 2 - Tipo de estabelecimento em que os aprovados na UFG cursaram o Ensino Médio.

Ano	Escola Pública*	Escola Particular**
1998	51%	49%
1999	57%	43%
2000	52%	48%
2001	51%	49%
2002	53%	47%
2003	52%	48%
2004	50%	50%
2005	46%	54%
2006	42%	58%
2007	43%	57%

* Estudou somente em Escola Pública ou pelo menos a maior parte nesse tipo de estabelecimento.

** Estudou somente em Escola Particular ou pelo menos a maior parte nesse tipo de estabelecimento.

FONTE: Questionários Socioeconômicos dos 10 últimos Processos Seletivos da UFG.

Fica evidenciado na tabela 2 que houve uma redução do ingresso de alunos provenientes de escola pública e, se essa análise for feita tomando como referência os cursos mais concorridos da UFG, a presença desses alunos torna-se ainda menos representativa, conforme demonstram os dados apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 - Tipo de estabelecimento em que os aprovados nos cursos mais disputados da UFG em 2007 cursaram o Ensino Médio – Goiânia.

Medicina 36,98 candidatos/vaga	90% somente em escola privada	5,45% somente em escola pública
Administração 27,2 candidatos/vaga	83,33% somente em escola privada	6,67% somente em escola pública
Direito (matutino) 26,12 candidatos/vaga	95% somente em escola privada	3,33% somente em escola pública
Psicologia 23,74 candidatos/vaga	82,86% somente em escola privada	5,75% somente em escola pública
Engenharia da computação 19,61 candidatos	75% somente em escola privada	11,11% somente em escola pública

Fonte: Questionário socioeconômico da UFG – Processo Seletivo 2007, disponível em www.vestibular.ufg.br.

Os resultados apresentados nas tabelas anteriores revelam uma situação que exige a atuação propositiva da Universidade tendo em vista provocar transformações nessa realidade. Algumas universidades públicas brasileiras, no exercício de sua autonomia, adotaram mecanismos de inclusão de diferentes segmentos, historicamente excluídos do acesso aos bens materiais e culturais da sociedade. Dentre esses mecanismos, podem ser citadas as cotas para negros e indígenas, os bônus ou pontuações para alunos de escolas públicas ou mediante a combinação de ações afirmativas dessa natureza, com vistas a ampliar o acesso desses segmentos ao ensino superior.

Com base nas experiências positivas de algumas dessas universidades, este programa de inclusão da UFG se propõe a desenvolver ações afirmativas que possibilitem a ampliação do acesso e da permanência de estudantes egressos de escolas públicas, de negros egressos de escola pública e de indígenas e negros quilombolas. Considerando a existência de segmentos sociais historicamente excluídos do acesso ao ensino superior, este programa parte do pressuposto de que a proposição e o desenvolvimento de ações intencionais para incluir tais categorias no ensino superior, contempla as camadas menos favorecidas da população, entre as quais encontram-se as minorias étnicas/raciais. Os dados apresentados na Tabela 4 corroboram esse entendimento.

Tabela 4 – Proporção de alunos do Ensino Médio em Goiás segundo auto-identificação de cor/raça.

Cor\raça	Escola pública (%)	Escola privada (%)
Branco	46,3	56,4
Asiático\oriental	1,1	1,3
Indígena	3,0	1,6
Negro	9,7	2,9
Mestiço	29,4	31,5
Outra	10,5	6,3

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Outro pressuposto no qual este programa se fundamenta diz respeito à necessidade de assegurar o mérito como elemento fundamental do acesso e permanência no ensino superior. Tal posicionamento fundamenta-se no entendimento de que a Universidade – como instituição social cuja especificidade é lidar com o conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão –, não pode subordinar o mérito acadêmico a critérios de natureza social, sob pena de perda de sua própria identidade.

Com base nesse entendimento, este programa reconhece que mesmo existindo diferenças individuais, socioeconômicas e culturais que influenciam no modo pelo qual os sujeitos adquirem e constroem os conhecimentos e as habilidades que compõem a sua formação, as práticas educativas têm poder para transformar as pessoas. É necessário, para tanto, investimentos material e humano, bem como recursos e tempo. Entre essas práticas incluem-se as que são desenvolvidas pela formação universitária, razão pela qual este programa se propõe a combinar ações de apoio ao ingresso e permanência dos estudantes oriundos das escolas públicas nos cursos de graduação da UFG, a serem realizadas antes, durante e após o Processo Seletivo.

Ações já desenvolvidas pela UFG com vistas à inclusão social

Como instituição pública de ensino superior, a UFG já realiza ações de inclusão social. No entanto, para ampliar as possibilidades de respostas às necessidades de inclusão, tais ações necessitam ser intencionalmente articuladas em um programa capaz de combiná-las com outras de maior impacto social. Nesse sentido, este projeto também visa sistematizar essas ações, considerando-as como ponto de partida para as novas ações a serem implementadas. As duas linhas de ações já desenvolvidas pela UFG com vistas à inclusão social são apresentadas a seguir.

1. Cursos de graduação para inclusão de segmentos sociais específicos

Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena

Com o entendimento de que a universidade pública tem o compromisso de promover a inclusão social, a Universidade Federal de Goiás criou, em 2006, o curso de graduação em Licenciatura Intercultural: Formação Superior de Professores Indígenas para o ensino fundamental e médio das escolas indígenas. O Curso de Licenciatura é destinado aos povos indígenas que se situam na região Araguaia-Tocantins. Juntos, esses povos poderão definir ações de defesa de seus direitos, adotar políticas de manutenção de suas línguas e culturas maternas, de suas terras e traçar políticas de desenvolvimento sustentável.

Curso de Graduação em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária

Reafirmando sua responsabilidade social com a formação humana, a Universidade Federal de Goiás criou também em 2006, o curso de graduação em Direito, modalidade Bacharelado, na Cidade de Goiás, para beneficiários da reforma agrária e pequenos agricultores, atendendo ao convênio com o Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária – PRONERA/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Foi adotado o mesmo currículo do curso de Direito oferecido na cidade de Goiânia e na Cidade de Goiás.

Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura para Educadores do Campo

No ano de 2007, foi criado o Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura, para duas turmas de educadores do campo, em Convênio com o Programa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Ministério do Desenvolvimento Agrário e Via Campesina do Estado de Goiás. O Curso é organizado em módulos compostos de momentos presenciais e não presenciais. Os momentos não presenciais consistem de atividades programadas pelos professores de acordo com as possibilidades dos meios comunicacionais dos alunos, tais como impressos, rádio, audiovisuais e digitais, e são acompanhados por monitores, sob supervisão de professor especializado na modalidade de ensino a distância.

2. Política de permanência dos estudantes de baixa renda na UFG

A política de assistência ao estudante desempenha um papel fundamental na garantia de acesso às oportunidades de desenvolvimento acadêmico, constituindo-se em instrumento de democratização da educação superior.

Programa de Bolsas Alimentação

O Programa de Bolsas Alimentação tem como finalidade proporcionar aos estudantes do curso de graduação auxílio financeiro para custear alimentação nos Restaurantes Universitários (RUs). Após estar matriculado, o estudante dos cursos de graduação poderá solicitar essa bolsa. O Programa é coordenado pela Pró-reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária - PROCOM.

Programa de Bolsas de Monitoria

O Programa de Bolsas de Monitoria caracteriza-se como um processo educativo, cujas atividades se desenvolvem de forma conjunta por professores e alunos em perspectivas diversas. Objetiva despertar no aluno, o interesse pela carreira docente e promover a consolidação de conhecimentos adquiridos mediante sua participação junto aos professores e alunos nas tarefas didáticas. Para se candidatar à monitoria, o interessado deverá: ser aluno de graduação da UFG; comprovar ter sido aprovado na disciplina da qual pretende ser monitor com bom grau de aproveitamento; não ter sofrido sanção disciplinar. O Programa é coordenado pela Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD).

Programa Institucional de Iniciação Científica

O Programa Institucional de Iniciação Científica visa estimular a participação dos alunos nas atividades de pesquisa e desenvolver o raciocínio científico, crítico e criativo, de modo a beneficiar sua futura atividade acadêmica ou profissional. Alguns requisitos para obtenção da bolsa: estar regularmente matriculado em disciplinas e cursando, pelo menos, a 2.º série do curso; ter bom desempenho acadêmico comprovado através de histórico escolar; e dedicar-se 20 horas semanais às atividades de pesquisa. O Programa é coordenado pela PRPPG.

Programa de Bolsas de Licenciatura

O Programa de Bolsas de Licenciatura tem por objetivo incentivar a participação de discentes, em projetos de natureza institucional, que invistam em pesquisas no e sobre o ensino tanto nos cursos de licenciatura quanto nos ensinos fundamental e médio. O Programa é coordenado pela PROGRAD.

Programa de Bolsas de Extensão e Cultura

O Programa de Bolsas de Extensão e Cultura visa apoiar a realização de ações de extensão e cultura que sejam auto-sustentáveis e que apresentem relevância acadêmica e social, através da concessão de bolsa para alunos que atuam em projetos. O Programa é coordenado pela PROEC.

Programa de Bolsa Permanência

O Programa Bolsa Permanência tem por objetivo atender de forma efetiva a parcela dos estudantes, que em razão de suas condições socioeconômicas, possuem dificuldades de custear e garantir a permanência no curso, colaborando na manutenção desses estudantes na universidade, e assim, contribuir para a sua formação profissional. Também, favorece o desenvolvimento de atividades de natureza acadêmica, cultural, técnica e artística, possibilitando aos estudantes do programa o pleno exercício da vida universitária. O Programa é coordenado pela PROCOM.

Programa de Bolsas de Estágio

O Programa de Bolsas de Estágio tem por objetivo contribuir para a formação acadêmica dos estudantes, sendo instrumento de sua permanência na Universidade, possibilitando aos estudantes bolsistas oportunidade de vivenciarem a relação teoria-prática na área de sua formação. O critério principal para participação é que seja aluno de curso de graduação da UFG e que o estágio seja desenvolvido na área de sua formação acadêmica. O Programa é coordenado pela PROAD.

Creche

A creche é um espaço de educação infantil que atende crianças de zero a três anos e onze meses, filhos de trabalhadores (docentes, técnico-administrativos) e de estudantes. Está localizada no Campus Samambaia. As vagas ofertadas distribuem-se igualmente entre os três segmentos da comunidade universitária. O processo de inscrição e seleção é realizado no início de cada ano letivo. As atividades da creche são coordenadas pela PROCOM.

Moradia Estudantil

Goiânia possui quatro Casas de Estudante Universitário (CEU) três estão localizadas no Setor Universitário e uma no Setor Sul, disponibilizando aproximadamente 220 vagas. Denominadas: CEU I, vinculada à União Estadual do Estudante (UEE); CEU II, vinculada à Universidade Católica de Goiás (UCG); CEU III e CEU IV vinculadas à UFG. O Projeto de Moradia Estudantil tem por objetivo garantir a permanência do estudante de baixa renda na universidade. O processo de identificação de novos moradores se dá no início de cada ano letivo. São requisitos básicos: ser estudante de baixa renda; estar regularmente matriculado nos cursos de graduação; ser procedente de cidades do interior de Goiás ou de outros Estados ou do exterior. O Projeto é coordenado pela PROCOM.

Serviço Odontológico

O Serviço Odontológico atua na educação, prevenção e tratamento, com o objetivo promover a saúde oral da comunidade universitária. O Serviço atende servidores, seus dependentes e estudantes da UFG, nas especialidades: clínica geral, endodontia, periodontia, radiologia, prótese e ortodontia preventiva. São estabelecidos quatro níveis de classificação de acordo com a renda mensal do usuário (valor do tratamento é baseado em percentual da tabela da Associação Brasileira de Odontologia). O Serviço é coordenado pela PROCOM.

Programa Saudavelmente

O Programa Saudavelmente consiste em vários projetos de assistência, de prevenção e capacitação na área de saúde mental (incluindo projetos referentes à dependência química). Desenvolve ações de assistência e prevenção na área de saúde mental, incluindo dependência química. É dirigido a estudantes, docentes e técnico-administrativos da UFG. A equipe deste programa é multidisciplinar composta por médico, assistente social, psicólogo, arteterapeuta e musicoterapeuta, que realizam atendimentos individuais, em grupo e acompanhamento familiar. O Programa é coordenado pela PROCOM.

Restaurante Universitário

A UFG conta com três restaurantes, sendo o RU-I localizado no Campus Colemar Natal e Silva, Praça Universitária, os outros dois, o RU-II e o Restaurante Executivo, localizados no Campus Samambaia. Dentro do projeto de melhoria da qualidade da refeição e de transformação do RU em campo de ensino, pesquisa e extensão, é desenvolvido o estágio curricular em Nutrição e outras áreas afins. O restaurante é coordenado pela PROCOM.

Programa de Concessão de Passagens para Alunos da Graduação

O Programa de Concessão de Passagens para Alunos da Graduação tem por objetivo conceder passagens terrestres para estudante de graduação para participarem de atividades científicas, culturais e políticas em âmbito nacional. O Programa é coordenado pela PROCOM.

Todos esses programas serão ampliados significativamente com a implantação do Programa de Reestruturação e Expansão das universidades – REUNI e com os recursos destinados pelo governo federal para assistência estudantil.

Objetivos do Programa de Inclusão Social da UFG

Com base nos fundamentos anteriormente apresentados, bem como na sistematização das ações já em desenvolvimento pela UFG, o presente programa tem como objetivos:

- 1.** democratizar gradativamente o acesso à Universidade Federal de Goiás, por meio de uma política de ações afirmativas que contemple o acesso e a permanência de alunos provenientes de escolas públicas, negros provenientes de escolas públicas, indígenas e negros quilombolas;
- 2.** incentivar a participação no processo seletivo da UFG, dos estudantes que cursaram integralmente os últimos dois anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas;
- 3.** criar mecanismos de ampliação do ingresso e da permanência na UFG, dos estudantes que cursaram integralmente os últimos dois anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas;
- 4.** acompanhar a trajetória dos estudantes que ingressarem por meio do UFGInclui, com vistas a fornecer apoio institucional para o seu bom desempenho acadêmico;
- 5.** ampliar as políticas de permanência dos estudantes nos cursos de graduação da UFG.

II. AÇÕES A SEREM REALIZADAS

Ações a serem realizadas antes do ingresso

A definição de ações a serem realizadas antes do ingresso, com vistas a incentivar a participação qualitativa dos alunos que cursaram integralmente o os últimos dois anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas, no processo seletivo da UFG, parte do entendimento de que a Universidade tem possibilidades de atuar propositivamente junto ao ensino básico. Essas condições estão dadas pela própria natureza da instituição, que vem realizando com qualidade a formação de professores para atuar na Educação Básica.

É política da UFG investir na formação de professores das diferentes áreas do conhecimento, considerando a relevância dessa instituição como referência na formação de profissionais da educação e visando suprir às necessidades/demandas do Estado de Goiás e da Região Centro-Oeste, prioritariamente.

Essa política de formação de professores privilegia, entre outros aspectos, a relação teoria/prática, a articulação entre a formação inicial e a formação continuada, a interdisciplinariedade, a gestão democrática, a formação cultural, visando à preparação do docente crítico, propositivo que contribua para a superação do ensino mecânico, fragmentado.

Para a consecução desse objetivo a UFG conta com 30 cursos de licenciatura, distribuídos nas seguintes áreas: Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Enfermagem, Física, Educação Física, Educação Musical, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Química.

As Unidades Acadêmicas responsáveis pela formação de professores já realizam projetos de ensino, pesquisa e extensão, que poderão ter um alcance de maior impacto social mediante ações articuladas pela PROGRAD e CENTRO DE SELEÇÃO da UFG, detalhadas a seguir.

Ação 1 – Ampliar o número de isenções de taxas do Processo Seletivo, a fim de estimular a participação de estudantes de escolas públicas.

Medidas específicas:

- ampliar de 3.000 para 5.000 o número de isenções de taxas do Processo Seletivo da UFG;
- criar mecanismos ágeis, simplificados e eficientes de realização da seleção dos candidatos a serem contemplados com a isenção da taxa de inscrição do Processo Seletivo.

Ação 2 - Reformular os Programas das provas do Processo Seletivo da UFG mediante uma interlocução efetiva com o Ensino Médio, especialmente com as Escolas Públicas.

Medidas específicas:

- discutir os programas do Processo Seletivo da UFG com conjunto das escolas do Ensino Médio, considerando as preocupações, críticas e sugestões dos professores desse nível de ensino como parâmetro para reformulação desses programas;

- considerar os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio como uma das referências para a reformulação desses programas, visando a promover o desenvolvimento curricular das escolas públicas;
- atuar de modo a constituir canais estáveis de diálogo entre a UFG e o Ensino Médio, mediante a criação de mecanismos que articulem a atuação do Centro de Seleção e das Unidades Acadêmicas responsáveis pelos conteúdos programáticos que integram as provas do Processo Seletivo da UFG.

Ação 3 – Ampliar ações voltadas para a formação de professores e a melhoria do Ensino Público.

Medidas específicas:

- divulgar, apoiar e atuar para ampliar os projetos das Unidades Acadêmicas da UFG responsáveis pela formação de professores;
- estabelecer parcerias com as com escolas públicas por meio de projetos e programas de melhoria do ensino, envolvendo as Unidades Acadêmicas da UFG e a PROGRAD;
- ampliar a participação dos professores das escolas públicas no curso CORRIGINDO REDAÇÕES NA UFG, realizado pelo Centro de Seleção com a participação da Faculdade de Letras e dos campi da UFG;
- encaminhar ao MEC projeto integrado voltado para o aperfeiçoamento das condições e da qualidade de formação de professores na UFG;
- apresentar ao MEC e a outros possíveis parceiros, projeto de revitalização dos laboratórios de ensino relativos às Licenciaturas;
- ampliar parcerias e ações junto as Secretarias de Educação, visando a aproximar a Universidade da realidade das redes públicas de ensino, possibilitando assim a viabilização de formação, tanto inicial, quanto continuada de professores.

Ação 4 – Criar Curso Livre preparatório ao Processo Seletivo da UFG, voltado para o atendimento de estudantes procedentes de escolas públicas.

Medidas específicas:

- criar turmas de cursinho preparatório para o vestibular em horários e espaços ociosos nas unidades acadêmicas;
- viabilizar as condições de espaço físico e operacionais para o funcionamento do Curso Livre da UFG;
- oferecer apoio material e pedagógico para o desenvolvimento das atividades do Curso Livre UFG;
- mobilizar a participação de alunos e professores das licenciaturas no Curso Livre, por meio das atividades de estágio;
- articular projeto com a Secretaria de Cidadania e Trabalho, para a concessão de bolsas e alimentação para os alunos do cursinho.

Ação 5 – Ampla divulgação das ações de inclusão social da UFG.

Medidas específicas:

- socializar o Programa de Inclusão junto a comunidade acadêmica da UFG;
- criar um portal na Internet para ampla divulgação das ações de inclusão social da UFG gerenciado pela Assessoria de Comunicação (ASCOM) da UFG;
- divulgar as ações de inclusão social da UFG nos diversos meios de comunicações (rádio, televisão, jornais, etc);
- divulgar especialmente nas escolas da rede pública o Programa de Inclusão da UFG.

Ações a serem realizadas no ingresso

A criação de mecanismos de ampliação do ingresso dos estudantes que cursaram integralmente os últimos dois anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas, de negros oriundos de escolas públicas e de indígenas e negros quilombolas nos cursos de graduação, visa assegurar o acréscimo da presença desses estudantes em todos os cursos da UFG. Como a presença desses candidatos é mais comum nos cursos com baixa demanda, o que se pretende com essas medidas é ampliar as chances de acesso desses alunos nos cursos de maior demanda da UFG.

Propõe-se que o Programa UFGInclui vigore por 10 (dez) anos, sendo avaliado anualmente, podendo ser modificado com base nos estudos e análises que forem se acumulando ao longo de uma década. Espera-se que as motivações existentes hoje para a sua implantação estejam minimizadas no final desse período.

Tendo como parâmetro a meta de ampliação gradativa de presença dessas categorias em todos os cursos da UFG, a ser alcançada ao longo da implementação deste programa, previu-se como meta inicial:

- 1) do total de vagas oferecidas em cada curso da UFG, 10% (dez por cento) sejam ocupadas, em 2009, por estudantes oriundos de escolas públicas (últimos 2 anos do ensino fundamental e os 3 anos do ensino médio), independentemente de cor/raça. Esse percentual será reavaliado para o processo seletivo de 2010, após análise da repercussão da meta estabelecida para o processo de 2009;
- 2) do total de vagas oferecidas em cada curso da UFG, 10% (dez por cento) sejam ocupadas, em 2009, por estudantes auto-declarados negros passíveis de sofrerem discriminação racial, oriundos de escolas públicas (últimos 2 anos do ensino fundamental e os 3 anos do ensino médio);
- 3) acrescer, quando houver demanda, 1 (uma) vaga em cada curso da UFG para serem disputadas por indígenas que se inscreverem para estas vagas especiais (o indígena deverá apresentar documento que comprove esta condição, emitido por comunidade indígena reconhecida oficialmente);
- 4) acrescer, quando houver demanda, 1 (uma) vaga em cada curso da UFG para serem disputadas por negros quilombolas que se inscreverem para estas vagas especiais (o negro quilombola deverá

apresentar documento que comprove esta condição, emitido por comunidade quilombola reconhecida oficialmente.

Caso não existam candidatos classificados que optaram por participar do programa UFGInclui para atingir os percentuais estabelecidos no Programa as vagas serão preenchidas por ordem de classificação pelos candidatos que optaram, no ato da inscrição, pelo sistema universal.

Foram definidas como ações a serem implementadas na 2ª etapa do Processo Seletivo da UFG:

- 1) nos cursos em que o percentual de alunos oriundos da escola pública (independentemente da cor/raça) convocados para a 2ª etapa, obedecido o critério estabelecido no Edital, for inferior a 20% (vinte por cento) do total de candidatos convocados, serão convocados adicionalmente, os candidatos oriundos da escola pública (independentemente da cor/raça), por ordem de classificação, até atingir esse percentual de 20% (vinte por cento), caso existam convocáveis para atingir esse percentual, mantendo-se os já classificados de acordo com o Edital;
- 2) nos cursos em que o percentual de candidatos auto-declarados negros de escolas públicas, convocados para a 2ª etapa, obedecido o critério estabelecido no Edital, for inferior a 20% (vinte por cento) do total de candidatos convocados, serão convocados adicionalmente, os candidatos auto-declarados negros de escolas públicas, por ordem de classificação, até atingir esse percentual de 20% (vinte por cento), caso existam convocáveis para atingir esse percentual, mantendo-se os já classificados de acordo com o Edital;
- 3) o aproveitamento das notas do ENEM no cálculo da convocação de todos os candidatos para a 2ª etapa como forma de ampliar a participação dos alunos egressos de escolas públicas nesta etapa do processo seletivo.

Estudos sobre o impacto do aproveitamento das notas do ENEM por universidades públicas brasileiras em seus processos seletivos indicam ser este um instrumento que possibilita a diminuição da auto-exclusão dos alunos das escolas públicas nos cursos mais concorridos. Além disso, por ser um instrumento que visa avaliar o domínio dos conhecimentos e das habilidades fundamentais à consolidação da formação básica dos estudantes do ensino médio sem ênfase na classificação, o ENEM pode auxiliar os candidatos das escolas públicas a melhorarem o seu desempenho nos processos seletivos mais concorridos. Isso ocorre porque nos processos seletivos a cobrança de conhecimentos mais específicos é maior do que na prova do ENEM, em razão da necessidade de discriminar e selecionar candidatos. Como o ENEM não se pauta por esse objetivo, a utilização de suas notas no cálculo da convocação de todos os candidatos para a 2ª etapa pode significar uma vantagem a mais para os alunos oriundos de escolas públicas. Os dados das Tabelas 5 e 6 permitem esse tipo de inferência.

Tabela 5 – Percentual de alunos beneficiados pelo ENEM, segundo o tipo de estabelecimento de ensino médio – UNICAMP – Comvest.

Inscritos 40681	Total	Não ENEM	%	Sim ENEM	%	Aumento
Apenas particular	25422	3100	12,2	22322	87,8	
Apenas pública	12419	4531	36,5	7888	63,5	
Convocados 3787						Convocação inscritos
Apenas particular	2610	317	12,1	2293		0,1%
Apenas pública	985	203	20,6	782		25,0%
Matrículas 2520						Convocação matrículas
Apenas particular	1596	175	11,0	1421		1,3%
Apenas pública	785	181	23,1	604		21,1%

Fonte: CORTELAZO, Ângelo Luiz. A utilização do ENEM pelas universidades estaduais paulistas: abordagem quantitativa da abrangência do exame e desempenho dos egressos de escolas públicas e privadas do ensino médio. In _____, *Ensaio*. Rio de Janeiro, v.11, n.39, p. 210-221. 2003.

Tabela 6 – Percentual de alunos beneficiados pelo ENEM, segundo o tipo de estabelecimento de ensino médio – USP – FUVEST.

Inscritos 130493	Total	Não ENEM	%	Sim ENEM	%	Aumento
Apenas particular	70713	18190	25,7	52523	74,3	
Apenas pública	43865	23240	53,0	20625	47,0	
Convocados 21834						Convocação inscritos
Apenas particular	14802	2159	14,6	12643	85,4	14,9
Apenas pública	4675	1366	29,2	3309	70,8	50,6
Matrículas 7543						Convocação matrículas
Apenas particular	5270	800	15,2	4470	84,8	14,1
Apenas pública	1503	428	28,5	1075	71,5	52,1

Fonte: CORTELAZO, Ângelo Luiz. A utilização do ENEM pelas universidades estaduais paulistas: abordagem quantitativa da abrangência do exame e desempenho dos egressos de escolas públicas e privadas do ensino médio. In _____, *Ensaio*. Rio de Janeiro, v.11, n.39, p. 210-221. 2003.

Com base nesses propósitos, ficam assim definidas as ações específicas relativas ao Processo Seletivo 2009:

Ação 1 - Implementar, em caráter experimental, um Índice de Inclusão de 20% (vinte por cento) para convocação para a 2ª etapa de alunos de escola pública e negros oriundos de escola pública que cursaram integralmente os dois últimos anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio na rede pública de ensino.

Medidas específicas:

- nos cursos em que o percentual de alunos oriundos da escola pública (independentemente da cor/raça) convocados para a 2ª etapa, obedecido o critério estabelecido no Edital, for inferior a 20% (vinte por cento) do total de candidatos convocados, serão convocados adicionalmente, os candidatos oriundos da escola pública (independentemente da cor/raça), por ordem de classificação, até atingir esse percentual de 20% (vinte por cento), caso existam convocáveis para atingir esse percentual, mantendo-se os já classificados de acordo com o Edital;
- nos cursos em que o percentual de candidatos auto-declarados negros de escolas públicas, convocados para a 2ª etapa, obedecido o critério estabelecido no Edital, for inferior a 20% (vinte por cento) do total de candidatos convocados, serão convocados adicionalmente, os candidatos auto-declarados negros de escolas públicas, por ordem de classificação, até atingir esse percentual de 20% (vinte por cento), caso existam convocáveis para atingir esse percentual, mantendo-se os já classificados de acordo com o Edital;
- avaliar o impacto dessas medidas ao longo dos processos seletivos da UFG subsequentes ao ano de 2009, a fim de redimensioná-las, se for o caso, para o ano seguinte.

Ação 2 - Aproveitar as notas do ENEM no cálculo da convocação de todos os candidatos para a 2ª etapa como forma de ampliar a participação dos alunos egressos de escolas públicas nessa etapa.

Medidas específicas:

- os candidatos poderão solicitar, no ato da inscrição, o aproveitamento da nota de Conhecimentos Gerais do ENEM realizadas nos três últimos anos;
- calcular a nota da 1ª etapa segundo a fórmula:
Nota da 1ª etapa:

$$\frac{4 \times F + 1 \times E}{5},$$

onde F é o nº de pontos obtidos na 1ª etapa e E é o nº de pontos obtidos no ENEM, normalizada, sem levar em conta a nota da prova de redação. A nota do ENEM será normalizada para a mesma escala de notas da UFG. Para efeito de classificação no Vestibular, a nota calculada pela fórmula anterior será aproximada pelo décimo da unidade. Porém, apenas para efeito de convocação para a 2ª etapa, quando for o caso, as notas serão arredondadas para o número inteiro imediatamente superior. Se o candidato não tiver realizado nenhum exame do ENEM em 2006, 2007 ou 2008, ou se o valor calculado pela fórmula anterior for inferior ao valor de F , será contabilizada como nota da 1ª etapa o valor de F .

Ação 3 - Acrescer, quando houver demanda, 1 (uma) vaga em cada curso da UFG para serem disputadas por indígenas que se inscreverem para estas vagas especiais.

Medidas específicas:

- promover mecanismos de divulgação junto às comunidades indígenas do Processo Seletivo da UFG;
- o indígena deverá apresentar documento que comprove esta condição, emitido por comunidade indígena reconhecida oficialmente).

Ação 4 - Acrescer, quando houver demanda, 1 (uma) vaga em cada curso da UFG para serem disputadas por negros quilombolas que se inscreverem para estas vagas especiais.

Medidas específicas:

- promover mecanismos de divulgação junto às comunidades quilombolas, do Processo Seletivo da UFG;
- o negro quilombola deverá apresentar documento que comprove esta condição, emitido por comunidade quilombola reconhecida oficialmente.

Ação 5 – Aperfeiçoar o processo de avaliação das provas do Processo Seletivo da UFG.

Medidas específicas:

- elaborar as provas da 1ª etapa de modo a exigir dos candidatos o domínio de conhecimentos e habilidades de forma contextualizada, isto é, explorando a capacidade de os candidatos utilizarem seus conhecimentos e habilidades para atribuir sentido e significado aos temas e assuntos no âmbito da vida em sociedade;
- elaborar as provas da 1ª etapa com pelo menos 9 questões transversais, as quais terão como objetivos possibilitar a associação de conhecimentos e o diálogo interdisciplinar;
- imprimir às provas da 2ª etapa um caráter interdisciplinar na abordagem do conhecimento, mediante a definição de um tema único para cada prova (de cada um dos grupos) com base no qual se avaliarão os conhecimentos e as habilidades a serem explorados em cada questão;
- elaborar as provas da 2ª etapa contendo 28 questões, sendo 10 de língua portuguesa e 18 das disciplinas específicas de cada grupo (atualmente são 34 questões específicas).

Ações posteriores ao ingresso

As ações a serem realizadas após o ingresso visam ampliar ainda mais os diversos serviços de assistência ao estudante de baixa renda (isenções de taxas acadêmicas; bolsa alimentação; bolsa de monitoria; bolsa de iniciação científica; bolsa de licenciatura;

bolsa de extensão; bolsa de estágio; creche; moradia estudantil; serviço odontológico; programa saudavelmente; restaurante universitário; programa de incentivo a participação do estudante em eventos científicos e culturais.

É consenso o fato de que qualquer ação que favoreça o acesso de minorias na universidade, deve ser acompanhada de mecanismos consistentes de apoio à permanência, sejam aqueles relativos à aspectos econômico-financeiros, sejam os referentes ao desempenho acadêmico mais especificamente. Não basta incluir, é preciso criar as condições de fato para que esses estudantes vivenciem a vida universitária em sua plenitude, assegurando a sua permanência até a conclusão do curso.

Ação 1 – Ampliar os serviços de assistência estudantil existentes e criar novos programas para fazer frente às demandas decorrentes da implantação do Programa de Inclusão Social da UFG.

Medidas específicas:

- reestruturação e ampliação das possibilidades de apoio econômico frente às demandas de situação de baixa renda;
- utilização de bolsas acadêmicas provenientes de programas já existentes e de programas ou iniciativas federais, estaduais ou municipais para este público-alvo;
- estabelecimento de convênios com órgãos públicos e privados para auxiliar na permanência dos ingressantes pelo Programa de Inclusão I da UFG.

Ação 2 – Viabilizar mecanismos de acompanhamento do desempenho dos estudantes que ingressarem por meio do Programa de Inclusão da UFG.

Medidas específicas:

- promoção de apoio acadêmico por meio de projetos específicos, com base em aspectos relacionados às necessidades detectadas no processo de aprendizagem;
- acompanhamento, por uma Comissão indicada pela Câmara de Graduação, da situação acadêmica dos estudantes ingressantes por meio do Programa UFGInclui, com vistas a assegurar o seu bom desempenho no decorrer do curso;
- viabilização de uma política de acompanhamento da inserção profissional dos alunos participantes do Programa de Inclusão egressos da Universidade Federal de Goiás;
- desenvolver projeto de pesquisa relativo ao Programa UFGInclui.

Avaliação das ações implementadas

A implementação deste programa, o qual combina a ampliação de ações já em desenvolvimento com novas ações, terá caráter experimental e processual, requerendo para o seu bom andamento acompanhamento por meio de avaliação sistemática das ações desenvolvidas.

A perspectiva dessa proposta é implantar, em caráter experimental o presente programa, com a compreensão de que a avaliação do mesmo pode fornecer elementos significativos para a sua manutenção ou redirecionamento.

Ação 1 – Criar mecanismos de avaliação e acompanhamento do Programa de Inclusão da UFG.

Medidas específicas:

- criação de uma Comissão, para elaborar e desenvolver projeto de avaliação e acompanhamento do Programa de Inclusão Social da UFG, vinculada a PROGRAD, com vistas a contemplar as especificidades e as características dos ingressantes;
- proposição de ações que contribuam para a permanência, com qualidade, dos estudantes oriundos de escolas públicas, construindo estratégias comprometidas com esse objetivo, garantindo a sua inserção e a integração no espaço universitário.

Ação 2 – Propor alternativas para a socialização da discussão sobre o andamento do Programa de Inclusão Social da UFG.

Medidas específicas:

- realização de seminários, por meio do Fórum Permanente de Graduação, com o objetivo de ampliar a discussão, analisar e redirecionar, se for o caso, com a participação da comunidade universitária envolvida, o Programa de Inclusão da UFG;
- realização de reuniões periódicas com estudantes participantes do Programa, para acompanhamento e análise do seu desempenho acadêmico;
- criação de uma página para levantamento de opiniões, críticas e sugestões sobre o Programa de Inclusão da UFG.

III. DETALHAMENTO DOS INDICADORES E RECURSOS

Os recursos para a viabilização do PROGRAMA DE INCLUSÃO DA UFG serão oriundos do processo seletivo, de projetos voltados para a inclusão e permanência de alunos de escola pública na UFG e ainda de Recursos Próprios e do Tesouro.

IV. GERENCIAMENTO DO PROGRAMA UFGInclui

O gerenciamento do PROGRAMA DE INCLUSÃO estará a cargo da Pró-reitoria de Graduação da UFG.

• • •

ANEXO D – RESOLUÇÃO CONSUNI N. 20/2010

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

RESOLUÇÃO CONSUNI Nº 20/2010

Altera o Anexo da Resolução CONSUNI Nº 29/2008, que cria o Programa “UFGInclui” na UFG, para inclusão da reserva de vagas do Curso de Letras - Libras para candidatos surdos.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, AD-REFERENDUM DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais, tendo em vista o que consta do Processo nº 23070.009143/2007-33,

RESOLVE :

Art. 1º Alterar o Anexo da Resolução CONSUNI Nº 29/2008, que cria o Programa “UFGInclui” na UFG, para inclusão da reserva de vagas do Curso de Letras - Libras da Universidade Federal de Goiás para candidatos surdos, que passa a vigorar na forma do anexo a esta Resolução.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogando-se as disposições em contrário.

Goiânia, 13 de novembro de 2010

Prof. Edward Madureira Brasil
- Presidente -

ANEXO DA RESOLUÇÃO - CONSUNI Nº 20/2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS



UFG INCLUI
Programa de Inclusão da UFG

Goiânia
Outubro/2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Prof. Edward Madureira Brasil
Reitor

Prof. Eriberto Francisco Bevilaqua Marin
Vice-Reitor

Prof^ª. Sandramara Matias Chaves
Pró-Reitora de Graduação

Prof^ª. Divina das Dores de Paula Cardoso
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Anselmo Pessoa Neto
Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Prof. Orlando Afonso Valle do Amaral
Pró-Reitor de Administração e Finanças

Prof. Jeblin Antônio Abraão
Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos

Odont. Ernando Melo Filizzola
Pró-Reitor de Assuntos da Comunidade Universitária

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	3
I.	FUNDAMENTOS E OBJETIVOS.....	5
	A inclusão social como meta da Universidade.....	5
	Ações já desenvolvidas pela UFG com vistas à inclusão social.....	11
	Objetivos do Programa de Inclusão Social da UFG.....	17
II.	AÇÕES A SEREM REALIZADAS.....	18
	Ações a serem realizadas antes do ingresso	18
	Ações a serem realizadas no ingresso.....	22
	Ações posteriores ao ingresso.....	28
	Avaliação das ações implementadas.....	29
III.	DETALHAMENTO DOS INDICADORES E RECURSOS.....	30
IV.	GERENCIAMENTO DO PROGRAMA DE INCLUSÃO SOCIAL.....	30

INTRODUÇÃO

Um dos principais objetivos da Universidade Federal de Goiás é promover uma formação acadêmica de qualidade, que contemple não só a aquisição de conhecimentos técnico-científicos, mas também o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores condizentes com o exercício das diferentes profissões no atual contexto político, econômico e social, comprometendo-se dessa forma com o pleno exercício da cidadania e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O desafio da inclusão social é um dos temas centrais da reforma universitária e uma questão importante que a envolve é a necessidade de uma clara política de apoio ao estudante com vistas não somente ao seu acesso ao ensino superior, mas à sua permanência plena nos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras até a conclusão dos mesmos.

Em consonância com o princípio geral de compromisso com a democratização da educação, com a socialização dos seus benefícios, com o desenvolvimento cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do país, a UFG propõe-se a desenvolver, nos próximos anos, um programa de inclusão - UFGInclui.

Este Programa é parte da política de inclusão e permanência da Pró-Reitoria de Graduação e foi elaborado com base em estudos de documentos e propostas de ações afirmativas, dentre os quais algumas modalidades de vestibulares de Instituições Federais de Ensino Superior, por meio de seminários envolvendo professores, coordenadores e diretores de cursos das redes públicas e privadas de ensino médio, e coordenadores de cursos de graduação da UFG. Além disso, considerou-se os resultados do Seminário Ações Afirmativas na UFG cujo objetivo foi o de fomentar novos debates e ações sobre o acesso e a permanência dos estudantes de origem popular em universidades públicas.

Para apresentar o Programa, este documento está estruturado em quatro seções. Após uma introdução, a primeira seção apresenta os pressupostos e diretrizes que norteiam a inclusão na UFG. Com base nos objetivos propostos são apresentadas na segunda seção as ações a serem realizadas antes, durante e após o ingresso, bem como uma avaliação dessas ações para realimentação do processo. A terceira seção deste documento explicita os indicadores e os recursos necessários para viabilização do Programa. Finalmente, na última seção, são apontadas questões relacionadas ao gerenciamento do Programa de Inclusão da UFG.

I. FUNDAMENTOS E OBJETIVOS

A inclusão como meta para a Universidade

Este programa de inclusão parte do pressuposto de que a Universidade é uma instituição plenamente inserida nos contextos social, político e econômico. Enquanto tal, ela reflete as condições da configuração da existência humana que são produzidas nesses contextos. No caso brasileiro, estas condições são marcadas por profundas desigualdades sociais quanto ao acesso e usufruto dos bens materiais e culturais que são produzidos socialmente.

No que diz respeito à educação, essas desigualdades se manifestam pela existência de segmentos significativos da sociedade que não têm acesso a um ensino de qualidade - entendido como sendo aquele em que os alunos adquirem conhecimentos e

habilidades que lhes possibilitem exercer plenamente a sua cidadania – enquanto outros segmentos, numericamente menores, usufruem plenamente desse direito. Como a Universidade é uma instituição que seleciona seus estudantes pelo mérito - isto é, com base no domínio dos conhecimentos e das habilidades que deveriam se formar mediante o processo educativo realizado nos níveis precedentes de ensino -, essas desigualdades se explicitam nitidamente no momento do ingresso dos estudantes que não tiveram assegurado seu direito a um ensino de qualidade. No contexto atual, é possível afirmar que esses estudantes são os jovens pertencentes aos segmentos menos favorecidos da sociedade, que realizaram a sua formação básica na escola pública.

Com efeito, as condições para a realização de um ensino de qualidade na escola pública vêm se deteriorando gradativamente nas últimas décadas, em razão, entre outros fatores, da inexistência de condições estruturais e de políticas públicas efetivas nessa direção. Enquanto os segmentos das camadas mais privilegiadas da sociedade possuem os meios para buscar alternativas que assegurem aos seus filhos um tipo de ensino que lhes possibilita prosseguir os estudos em nível superior, aos filhos das famílias pertencentes às camadas populares, cabe frequentar a escola pública, cujo ensino se realiza em condições desfavoráveis, entre elas a própria situação familiar e cultural desses estudantes.

A esse respeito, por exemplo, pesquisa da UNESCO (2002) revela que os estudantes do Ensino Médio em Goiás possuem, entre outras, as características apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Características socioeconômicas, familiares e culturais dos estudantes do Ensino Médio em Goiás

Escolaridade do pai	Escola pública (%)	Escola privada (%)
Analfabeto\ só assina nome	10,8	2,0
Até 4ª série	27,4	2,3
Entre a 5ª e 8ª série	25,3	6,5
Segundo grau incompleto	12,8	7,8
Segundo grau completo	15,9	27,1
Superior completo\incompleto	7,7	54,4
Escolaridade da mãe	Escola pública (%)	Escola privada (%)
Analfabeto\ só assina nome	9,8	1,6
Até 4ª série	24,5	1,5
Entre a 5ª e 8ª série	27,8	5,5
Segundo grau incompleto	12,3	7,7
Segundo grau completo	17,2	30,1
Superior completo\incompleto	8,4	53,6
Freqüência a cursos extra-escolares	Escola pública (%)	Escola privada (%)
Curso de música	4,7	8,8
Artes: teatro, pintura, artesanato etc.	2,7	6,0
Prática desportiva	7,8	30,5
Curso de Língua estrangeira	4,4	34,8
Curso de informática	22,9	8,5
Uso do computador na escola	Escola pública (%)	Escola privada (%)
Sim	5,5	52,5
Não	46,5	28,4
A escola não tem computadores	48,0	19,1
Posse de computador	Escola pública (%)	Escola privada (%)

Possui	27,1	79,6
Não possui	72,9	20,4
Formação dos professores	Escola pública (%)	Escola privada (%)
Segundo grau	1,9	1,4
Licenciatura	48,1	40,5
Superior sem complementação pedagógica	4,2	6,4
Superior com complementação pedagógica	4,9	6,4
Superior incompleto	2,6	5,6
Pós-graduação	38,3	39,8

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Em decorrência de múltiplas combinações dos fatores apresentados na Tabela 1, os estudantes oriundos da escola pública vêm paulatinamente diminuindo suas possibilidades de acesso ao ensino superior público, o qual apresenta concorrência bastante acentuada em alguns cursos. Quanto a isso, os dados estatísticos dos 10 últimos processos seletivos da UFG, apresentados na Tabela 2, são bastante reveladores.

Tabela 2 - Tipo de estabelecimento em que os aprovados na UFG cursaram o Ensino Médio.

Ano	Escola Pública*	Escola Particular**
1998	51%	49%
1999	57%	43%
2000	52%	48%
2001	51%	49%
2002	53%	47%
2003	52%	48%
2004	50%	50%
2005	46%	54%
2006	42%	58%
2007	43%	57%

* Estudou somente em Escola Pública ou pelo menos a maior parte nesse tipo de estabelecimento.

** Estudou somente em Escola Particular ou pelo menos a maior parte nesse tipo de estabelecimento.

FONTE: Questionários Socioeconômicos dos 10 últimos Processos Seletivos da UFG.

Fica evidenciado na tabela 2 que houve uma redução do ingresso de alunos provenientes de escola pública e, se essa análise for feita tomando como referência os cursos mais concorridos da UFG, a presença desses alunos torna-se ainda menos representativa, conforme demonstram os dados apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 - Tipo de estabelecimento em que os aprovados nos cursos mais disputados da UFG em 2007 cursaram o Ensino Médio – Goiânia

Medicina 36,98 candidatos\vaga	90% somente em escola privada	5,45% somente em escola pública
Administração 27,2 candidatos\vaga	83,33% somente em escola privada	6,67% somente em escola pública
Direito (matutino) 26,12 candidatos\vaga	95% somente em escola privada	3,33% somente em escola pública
Psicologia 23,74 candidatos\vaga	82,86% somente em escola privada	5,75% somente em escola pública
Engenharia da computação 19,61 candidatos	75% somente em escola privada	11,11% somente em escola pública

Fonte: Questionário socioeconômico da UFG – Processo Seletivo 2007, disponível em www.vestibular.ufg.br.

Os resultados apresentados nas tabelas anteriores revelam uma situação que exige a atuação propositiva da Universidade tendo em vista provocar transformações nessa realidade. Algumas universidades públicas brasileiras, no exercício de sua autonomia, adotaram mecanismos de inclusão de diferentes segmentos, historicamente excluídos do acesso aos bens materiais e culturais da sociedade. Dentre esses mecanismos, podem ser citadas as cotas para negros e indígenas, os bônus ou pontuações para alunos de escolas públicas ou mediante a combinação de ações afirmativas dessa natureza, com vistas a ampliar o acesso desses segmentos ao ensino superior.

Com base nas experiências positivas de algumas dessas universidades, este programa de inclusão da UFG se propõe a desenvolver ações afirmativas que possibilitem a ampliação do acesso e da permanência de estudantes egressos de escolas públicas, de negros egressos de escola pública, de indígenas, negros quilombolas e de estudantes surdos, exclusivo ao curso de Letras: Libras. Considerando a existência de segmentos sociais historicamente excluídos do acesso ao ensino superior, este programa parte do pressuposto de que a proposição e o desenvolvimento de ações intencionais para incluir tais categorias no ensino superior, contempla as camadas menos favorecidas da população, entre as quais se encontram as minorias étnicas/raciais. Os dados apresentados na Tabela 4 corroboram esse entendimento.

Tabela 4 – Proporção de alunos do Ensino Médio em Goiás segundo auto-identificação de cor\raça.

Cor\raça	Escola pública (%)	Escola privada (%)
Branco	46,3	56,4
Asiático\oriental	1,1	1,3
Indígena	3,0	1,6
Negro	9,7	2,9
Mestiço	29,4	31,5
Outra	10,5	6,3

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Outro pressuposto no qual este programa se fundamenta diz respeito à necessidade de assegurar o mérito como elemento fundamental do acesso e permanência no ensino superior. Tal posicionamento fundamenta-se no entendimento de que a Universidade – como instituição social cuja especificidade é lidar com o conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão -, não pode subordinar o mérito acadêmico a critérios de natureza social, sob pena de perda de sua própria identidade.

Com base nesse entendimento, este programa reconhece que mesmo existindo diferenças individuais, socioeconômicas e culturais que influenciam no modo pelo qual os sujeitos adquirem e constroem os conhecimentos e as habilidades que compõem a sua formação, as práticas educativas têm poder para transformar as pessoas. É necessário, para tanto, investimentos material e humano, bem como recursos e tempo. Entre essas práticas incluem-se as que são desenvolvidas pela formação universitária, razão pela qual este programa se propõe a combinar ações de apoio ao ingresso e permanência dos estudantes oriundos das escolas públicas nos cursos de graduação da UFG, a serem realizadas antes, durante e após o Processo Seletivo.

Ações já desenvolvidas pela UFG com vistas à inclusão social

Como instituição pública de ensino superior, a UFG já realiza ações de inclusão social. No entanto, para ampliar as possibilidades de respostas às necessidades de inclusão, tais ações necessitam ser intencionalmente articuladas em um programa capaz de combiná-las com outras de maior impacto social. Nesse sentido, este projeto também visa sistematizar essas ações, considerando-as como ponto de partida para as novas ações a serem implementadas. As duas linhas de ações já desenvolvidas pela UFG com vistas à inclusão social são apresentadas a seguir.

1. Cursos de graduação para inclusão de segmentos sociais específicos

Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena

Com o entendimento de que a universidade pública tem o compromisso de promover a inclusão social, a Universidade Federal de Goiás criou, em 2006, o curso de graduação em Licenciatura Intercultural: Formação Superior de Professores Indígenas para o ensino fundamental e médio das escolas indígenas. O Curso de Licenciatura é destinado aos povos indígenas que se situam na região Araguaia-Tocantins. Juntos, esses povos poderão definir ações de defesa de seus direitos, adotar políticas de manutenção de suas línguas e culturas maternas, de suas terras e traçar políticas de desenvolvimento sustentável.

Curso de graduação em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária

Reafirmando sua responsabilidade social com a formação humana, a Universidade Federal de Goiás criou também em 2006, o curso de graduação em Direito, modalidade Bacharelado, na Cidade de Goiás, para beneficiários da reforma agrária e pequenos agricultores, atendendo ao convênio com o Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária – PRONERA/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Foi adotado o mesmo currículo do curso de Direito oferecido na cidade de Goiânia e na Cidade de Goiás.

Curso de graduação em Pedagogia-Licenciatura para educadores do campo

No ano de 2007, foi criado o Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura, para duas turmas de educadores do campo, em Convênio com o Programa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Ministério do Desenvolvimento Agrário e Via Campesina do Estado de Goiás. O Curso é organizado em módulos compostos de momentos presenciais e não presenciais. Os momentos não presenciais consistem de atividades programadas pelos professores de acordo com as possibilidades dos meios comunicacionais dos alunos, tais como impressos, rádio, audiovisuais e digitais, e são acompanhados por monitores, sob supervisão de professor especializado na modalidade de ensino a distância.

2. Política de permanência dos estudantes de baixa renda na UFG

A política de assistência ao estudante desempenha um papel fundamental na garantia de acesso às oportunidades de desenvolvimento acadêmico, constituindo-se em instrumento de democratização da educação superior.

Programa de Bolsas Alimentação

O Programa de Bolsas Alimentação tem como finalidade proporcionar aos estudantes do curso de graduação auxílio financeiro para custear alimentação nos Restaurantes Universitários (RUs). Após estar matriculado, o estudante dos cursos de graduação poderá solicitar essa bolsa. O Programa é coordenado pela PROCOM.

Programa de Bolsas de Monitoria

O Programa de Bolsas de Monitoria caracteriza-se como um processo educativo, cujas atividades se desenvolvem de forma conjunta por professores e alunos em perspectivas diversas. Objetiva despertar no aluno, o interesse pela carreira docente e promover a consolidação de conhecimentos adquiridos mediante sua participação junto aos professores e alunos nas tarefas didáticas. Para se candidatar à monitoria, o interessado deverá: ser aluno de graduação da UFG; comprovar ter sido aprovado na disciplina da qual pretende ser monitor com bom grau de aproveitamento; não ter sofrido sanção disciplinar. O Programa é coordenado pela Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD).

Programa Institucional de Iniciação Científica

O Programa Institucional de Iniciação Científica visa estimular a participação dos alunos nas atividades de pesquisa e desenvolver o raciocínio científico, crítico e criativo, de modo a beneficiar sua futura atividade acadêmica ou profissional. Alguns requisitos para obtenção da bolsa: estar regularmente matriculado em disciplinas e cursando, pelo menos, a 2ª série do curso; ter bom desempenho acadêmico comprovado através de histórico escolar; e dedicar-se 20 horas semanais às atividades de pesquisa. O Programa é coordenado pela PRPPG.

Programa de Bolsas de Licenciatura

O Programa de Bolsas de Licenciatura tem por objetivo incentivar a participação de discentes, em projetos de natureza institucional, que invistam em pesquisas no e sobre o ensino tanto nos cursos de licenciatura quanto nos ensinos fundamental e médio. O Programa é coordenado pela PROGRAD.

Programa de Bolsas de Extensão e Cultura

O Programa de Bolsas de Extensão e Cultura visa apoiar a realização de ações de extensão e cultura que sejam auto-sustentáveis e que apresentem relevância acadêmica e social, através da concessão de bolsa para alunos que atuam em projetos. O Programa é coordenado pela PROEC.

Programa de Bolsa Permanência

O Programa Bolsa Permanência tem por objetivo atender de forma efetiva a parcela dos estudantes, que em razão de suas condições socioeconômicas, possuem dificuldades de custear e garantir a permanência no curso, colaborando na manutenção desses estudantes na universidade, e assim, contribuir para a sua formação profissional. Também, favorece o desenvolvimento de atividades de natureza acadêmica, cultural, técnica e artística, possibilitando aos estudantes do programa o pleno exercício da vida universitária. O Programa é coordenado pela PROCOM.

Programa de Bolsas de Estágio

O Programa de Bolsas de Estágio tem por objetivo contribuir para a formação acadêmica dos estudantes, sendo instrumento de sua permanência na Universidade, possibilitando aos estudantes bolsistas oportunidade de vivenciarem a relação teoria-prática na área de sua formação. O critério principal para participação é que seja aluno de curso de graduação da UFG e que o estágio seja desenvolvido na área de sua formação acadêmica. O Programa é coordenado pela PROAD.

Creche

A creche é um espaço de educação infantil que atende crianças de zero a três anos e onze meses, filhos de trabalhadores (docentes, técnico-administrativos) e de estudantes. Está localizada no Campus Samambaia. As vagas ofertadas distribuem-se igualmente entre os três segmentos da comunidade universitária. O processo de inscrição e seleção é realizado no início de cada ano letivo. As atividades da creche são coordenadas pela PROCOM.

Moradia estudantil

Goiânia possui quatro Casas de Estudante Universitário (CEU), três estão localizadas no Setor Universitário e uma no Setor Sul, disponibilizando aproximadamente 220 vagas. Denominadas: CEU I, vinculada à União Estadual do Estudante (UEE); CEU II, vinculada à Universidade Católica de Goiás (UCG); CEU III e CEU IV vinculadas à UFG. O Projeto de Moradia Estudantil tem por objetivo garantir a permanência do estudante de baixa renda na universidade. O processo de identificação de novos moradores se dá no início de cada ano letivo. São requisitos básicos: ser estudante de baixa renda; estar regularmente matriculado nos cursos de graduação; ser procedente de cidades do interior de Goiás ou de outros Estados ou do exterior. O Projeto é coordenado pela PROCOM.

Serviço odontológico

O Serviço Odontológico atua na educação, prevenção e tratamento, com o objetivo promover a saúde oral da comunidade universitária. O Serviço atende servidores, seus dependentes e estudantes da UFG, nas especialidades: clínica geral, endodontia, periodontia, radiologia, prótese e ortodontia preventiva. São estabelecidos quatro níveis de classificação de acordo com a renda mensal do usuário (valor do tratamento é baseado em

percentual da tabela da Associação Brasileira de Odontologia). O Serviço é coordenado pela PROCOM.

Programa saudavelmente

O Programa Saudavelmente consiste em vários projetos de assistência, de prevenção e capacitação na área de saúde mental (incluindo projetos referentes à dependência química). Desenvolve ações de assistência e prevenção na área de saúde mental, incluindo dependência química. É dirigido a estudantes, docentes e técnico-administrativos da UFG. A equipe deste programa é multidisciplinar composta por médico, assistente social, psicólogo, arteterapeuta e musicoterapeuta, que realizam atendimentos individuais, em grupo e acompanhamento familiar. O Programa é coordenado pela PROCOM.

Restaurante universitário

A UFG conta com três restaurantes, sendo o RU-I localizado no Campus Colemar Natal e Silva, Praça Universitária, os outros dois, o RU-II e o Restaurante Executivo, localizados no Campus Samambaia. Dentro do projeto de melhoria da qualidade da refeição e de transformação do RU em campo de ensino, pesquisa e extensão, é desenvolvido o estágio curricular em Nutrição e outras áreas afins. O restaurante é coordenado pela PROCOM.

Programa de Concessão de Passagens para Alunos da Graduação

O Programa de Concessão de Passagens para Alunos da Graduação tem por objetivo conceder passagens terrestres para estudante de graduação para participarem de atividades científicas, culturais e políticas em âmbito nacional. O Programa é coordenado pela PROCOM.

Todos esses programas serão ampliados significativamente com a implantação do Programa de Reestruturação e Expansão das universidades – REUNI e com os recursos destinados pelo governo federal para assistência estudantil.

Objetivos do Programa de Inclusão Social da UFG

Com base nos fundamentos anteriormente apresentados, bem como na sistematização das ações já em desenvolvimento pela UFG, o presente programa tem como objetivos:

1. democratizar gradativamente o acesso à Universidade Federal de Goiás, por meio de uma política de ações afirmativas que contemple o acesso e a permanência de alunos provenientes de escolas públicas, negros provenientes de escolas públicas, indígenas, negros quilombolas e estudantes surdos, exclusivo ao curso de Letras: Libras;
2. incentivar a participação no processo seletivo da UFG, dos estudantes que cursaram integralmente os últimos dois anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas;

3. criar mecanismos de ampliação do ingresso e da permanência na UFG, dos estudantes que cursaram integralmente os últimos dois anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas;
4. acompanhar a trajetória dos estudantes que ingressarem por meio do UFGInclui, com vistas a fornecer apoio institucional para o seu bom desempenho acadêmico;
5. Ampliar as políticas de permanência dos estudantes nos cursos de graduação da UFG.

II. AÇÕES A SEREM REALIZADAS

Ações a serem realizadas antes do ingresso

A definição de ações a serem realizadas antes do ingresso, com vistas a incentivar a participação qualitativa dos alunos que cursaram integralmente o os últimos dois anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas, no processo seletivo da UFG, parte do entendimento de que a Universidade tem possibilidades de atuar propositivamente junto ao ensino básico. Essas condições estão dadas pela própria natureza da instituição, que vem realizando com qualidade a formação de professores para atuar na Educação Básica.

É política da UFG investir na formação de professores das diferentes áreas do conhecimento, considerando a relevância dessa instituição como referência na formação de profissionais da educação e visando suprir às necessidades/demandas do Estado de Goiás e da Região Centro-Oeste, prioritariamente.

Essa política de formação de professores, privilegia, entre outros aspectos, a relação teoria/prática, a articulação entre a formação inicial e a formação continuada, a interdisciplinariedade, a gestão democrática, a formação cultural, visando à preparação do docente crítico, propositivo que contribua para a superação do ensino mecânico, fragmentado.

Para a consecução desse objetivo a UFG conta com 30 cursos de licenciatura, distribuídos nas seguintes áreas: Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Enfermagem, Física, Educação Física, Educação Musical, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Química.

As Unidades Acadêmicas responsáveis pela formação de professores já realizam projetos de ensino, pesquisa e extensão, que poderão ter um alcance de maior impacto social mediante ações articuladas pela PROGRAD e CENTRO DE SELEÇÃO da UFG, detalhadas a seguir.

Ação 1 – Ampliar o número de isenções de taxas do Processo Seletivo, a fim de estimular a participação de estudantes de escolas públicas

Medidas específicas:

- ampliar de 3.000 para 5.000 o número de isenções de taxas do Processo Seletivo da UFG;

- criar mecanismos ágeis, simplificados e eficientes de realização da seleção dos candidatos a serem contemplados com a isenção da taxa de inscrição do Processo Seletivo.

Ação 2 – Reformular os Programas das provas do Processo Seletivo da UFG mediante uma interlocução efetiva com o Ensino Médio, especialmente com as Escolas Públicas

Medidas específicas:

- discutir os programas do Processo Seletivo da UFG com conjunto das escolas do Ensino Médio, considerando as preocupações, críticas e sugestões dos professores desse nível de ensino como parâmetro para reformulação desses programas;
- considerar os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio como uma das referências para a reformulação desses programas, visando a promover o desenvolvimento curricular das escolas públicas;
- atuar de modo a constituir canais estáveis de diálogo entre a UFG e o Ensino Médio, mediante a criação de mecanismos que articulem a atuação do Centro de Seleção e das Unidades Acadêmicas responsáveis pelos conteúdos programáticos que integram as provas do Processo Seletivo da UFG.

Ação 3 – Ampliar ações voltadas para a formação de professores e a melhoria do Ensino Público

Medidas específicas:

- divulgar, apoiar e atuar para ampliar os projetos das Unidades Acadêmicas da UFG responsáveis pela formação de professores;
- estabelecer parcerias com as com escolas públicas por meio de projetos e programas de melhoria do ensino, envolvendo as Unidades Acadêmicas da UFG e a PROGRAD;
- ampliar a participação dos professores das escolas públicas no curso CORRIGINDO REDAÇÕES NA UFG, realizado pelo Centro de Seleção com a participação da Faculdade de Letras e dos campi da UFG;
- encaminhar ao MEC projeto integrado voltado para o aperfeiçoamento das condições e da qualidade de formação de professores na UFG;
- apresentar ao MEC e a outros possíveis parceiros, projeto de revitalização dos laboratórios de ensino relativos às Licenciaturas;
- ampliar parcerias e ações junto as Secretarias de Educação, visando a aproximar a Universidade da realidade das redes públicas de ensino, possibilitando assim a viabilização de formação, tanto inicial, quanto continuada de professores.

Ação 4 – Criar Curso Livre preparatório ao Processo Seletivo da UFG, voltado para o atendimento de estudantes procedentes de escolas públicas

Medidas específicas:

- criar turmas de cursinho preparatório para o vestibular em horários e espaços ociosos nas unidades acadêmicas;

- viabilizar as condições de espaço físico e operacionais para o funcionamento do Curso Livre da UFG;
- oferecer apoio material e pedagógico para o desenvolvimento das atividades do Curso Livre UFG;
- mobilizar a participação de alunos e professores das licenciaturas no Curso Livre, por meio das atividades de estágio;
- articular projeto com a Secretaria de Cidadania e Trabalho, para a concessão de bolsas e alimentação para os alunos do cursinho.

Ação 5 – Ampla divulgação das ações de inclusão social da UFG

Medidas específicas:

- socializar o Programa de Inclusão junto a comunidade acadêmica da UFG;
- criar um portal na Internet para ampla divulgação das ações de inclusão social da UFG gerenciado pela Assessoria de Comunicação (ASCOM) da UFG;
- divulgar as ações de inclusão social da UFG nos diversos meios de comunicações (rádio, televisão, jornais, entre outros);
- divulgar especialmente nas escolas da rede pública o Programa de Inclusão da UFG.

Ações a serem realizadas no ingresso

A criação de mecanismos de ampliação do ingresso dos estudantes que cursaram integralmente os últimos dois anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas, de negros oriundos de escolas públicas e de indígenas, negros quilombolas e de estudantes surdos, exclusivo ao curso de Letras: Libras nos cursos de graduação, visa assegurar o acréscimo da presença desses estudantes em todos os cursos da UFG. Como a presença desses candidatos é mais comum nos cursos com baixa demanda, o que se pretende com essas medidas é ampliar as chances de acesso desses alunos, exceto dos estudantes surdos, por se tratar de reserva específica ao curso de Letras: Libras, nos cursos de maior demanda da UFG.

Propõe-se que o Programa UFGInclui vigore por dez (10) anos, sendo avaliado anualmente, podendo ser modificado com base nos estudos e análises que forem se acumulando ao longo de uma década. Espera-se que as motivações existentes hoje para a sua implantação estejam minimizadas no final desse período.

Tendo como parâmetro a meta de ampliação gradativa de presença dessas categorias em todos os cursos da UFG, a ser alcançada ao longo da implementação deste programa, previu-se como meta inicial:

- 1) do total de vagas oferecidas em cada curso da UFG, 10% (dez por cento) sejam ocupadas, em 2009, por estudantes oriundos de escolas públicas (últimos 2 anos do ensino fundamental e os 3 anos do ensino médio), independentemente de cor/raça. Esse percentual será reavaliado para o processo seletivo de 2010, após análise da repercussão da meta estabelecida para o processo de 2009;
- 2) do total de vagas oferecidas em cada curso da UFG, 10% (dez por cento) sejam ocupadas, em 2009, por estudantes auto-declarados negros passíveis de sofrerem discriminação racial, oriundos de escolas

públicas (últimos 2 anos do ensino fundamental e os 3 anos do ensino médio);

- 3) acrescer, quando houver demanda, uma (1) vaga em cada curso da UFG para serem disputadas por indígenas que se inscreverem para estas vagas especiais (o indígena deverá apresentar documento que comprove esta condição, emitido por comunidade indígena reconhecida oficialmente);
- 4) acrescer, quando houver demanda, uma (1) vaga em cada curso da UFG para serem disputadas por negros quilombolas que se inscreverem para estas vagas especiais (o negro quilombola deverá apresentar documento que comprove esta condição, emitido por comunidade quilombola reconhecida oficialmente);
- 5) do total de vagas oferecidas no curso de Letras: Libras, 15 serão destinadas a candidatos surdos os quais serão submetidos a processo seletivo especial, a partir do Processo Seletivo 2011-1.

Caso não existam candidatos classificados que optaram por participar do programa UFGIncluí para atingir os percentuais estabelecidos no Programa as vagas serão preenchidas por ordem de classificação pelos candidatos que optaram, no ato da inscrição, pelo sistema universal.

Foram definidas como ações a serem implementadas na 2ª etapa do Processo Seletivo da UFG:

- 1) nos cursos em que o percentual de alunos oriundos da escola pública (independentemente da cor/raça) convocados para a 2ª etapa, obedecido o critério estabelecido no Edital, for inferior a 20% do total de candidatos convocados, serão convocados adicionalmente, os candidatos oriundos da escola pública (independentemente da cor/raça), por ordem de classificação, até atingir esse percentual de 20%, caso existam convocáveis para atingir esse percentual, mantendo-se os já classificados de acordo com o Edital;
- 2) nos cursos em que o percentual de candidatos auto-declarados negros de escolas públicas, convocados para a 2ª etapa, obedecido o critério estabelecido no Edital, for inferior a 20% do total de candidatos convocados, serão convocados adicionalmente, os candidatos auto-declarados negros de escolas públicas, por ordem de classificação, até atingir esse percentual de 20%, caso existam convocáveis para atingir esse percentual, mantendo-se os já classificados de acordo com o Edital;
- 3) o aproveitamento das notas do ENEM no cálculo da nota final de todos os candidatos convocados para a 2ª etapa como forma de ampliar a participação dos alunos egressos de escolas públicas nesta etapa do processo seletivo.

Estudos sobre o impacto do aproveitamento das notas do ENEM por universidades públicas brasileiras em seus processos seletivos indicam ser este um instrumento que possibilita a diminuição da auto-exclusão dos alunos das escolas públicas nos cursos mais concorridos. Além disso, por ser um instrumento que visa avaliar o domínio dos conhecimentos e das habilidades fundamentais à consolidação da formação básica dos estudantes do ensino médio sem ênfase na classificação, o ENEM pode auxiliar os candidatos das escolas públicas a melhorarem o seu desempenho nos processos seletivos mais concorridos. Isso ocorre porque nos processos seletivos a cobrança de conhecimentos mais específicos é maior do que na prova do ENEM, em razão da necessidade de discriminar e selecionar candidatos. Como o ENEM não se pauta por esse objetivo, a utilização de suas notas no cálculo da convocação de todos os candidatos para a 2ª etapa pode significar uma vantagem a mais para os alunos oriundos de escolas públicas. Os dados das Tabelas 5 e 6 permitem esse tipo de inferência.

Tabela 5 – Percentual de alunos beneficiados pelo ENEM, segundo o tipo de estabelecimento de ensino médio – UNICAMP – Comvest

Inscritos 40681	Total	Não ENEM	%	Sim ENEM	%	Aumento
Apenas particular	25422	3100	12,2	22322	87,8	
Apenas pública	12419	4531	36,5	7888	63,5	
Convocados 3787						Convocação inscritos
Apenas particular	2610	317	12,1	2293		0,1%
Apenas pública	985	203	20,6	782		25,0%
Matrículas 2520						Convocação matrículas
Apenas particular	1596	175	11,0	1421		1,3%
Apenas pública	785	181	23,1	604		21,1%

Fonte: CORTELAZO, Ângelo Luiz. A utilização do ENEM pelas universidades estaduais paulistas: abordagem quantitativa da abrangência do exame e desempenho dos egressos de escolas públicas e privadas do ensino médio. In _____ . *Ensaio*. Rio de Janeiro, v.11, n.39, p. 210-221. 2003.

Tabela 6 – Percentual de alunos beneficiados pelo ENEM, segundo o tipo de estabelecimento de ensino médio – USP – FUVEST

Inscritos 130493	Total	Não ENEM	%	Sim ENEM	%	Aumento
Apenas particular	70713	18190	25,7	52523	74,3	
Apenas pública	43865	23240	53,0	20625	47,0	
Convocados 21834						Convocação inscritos
Apenas particular	14802	2159	14,6	12643	85,4	14,9
Apenas pública	4675	1366	29,2	3309	70,8	50,6
Matrículas 7543						Convocação matrículas
Apenas particular	5270	800	15,2	4470	84,8	14,1
Apenas pública	1503	428	28,5	1075	71,5	52,1

Fonte: CORTELAZO, Ângelo Luiz. A utilização do ENEM pelas universidades estaduais paulistas: abordagem quantitativa da abrangência do exame e desempenho dos egressos de escolas públicas e privadas do ensino médio. In _____ . *Ensaio*. Rio de Janeiro, v.11, n.39, p. 210-221. 2003.

A partir do ano de 2009 o ENEM sofreu alterações transformando-se em exame unificado que seleciona estudantes para uma grande parte das universidades públicas do país e, como tal, passou a adquirir características de seleção.

A UFG, passa então a ampliar a utilização da nota do ENEM em seus processos seletivos, deslocando a utilização da nota do ENEM da 1ª etapa de seu processo seletivo para o cálculo final da nota do candidato.

Com base nesses propósitos, ficam assim definidas as ações específicas a partir do Processo Seletivo 2011-1:

Ação 1 - Aplicar um Índice de Inclusão de 20% para convocação para a 2ª etapa de alunos de escola pública e negros oriundos de escola pública que cursaram integralmente os dois últimos anos do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio na rede pública de ensino

Medidas específicas:

- nos cursos em que o percentual de alunos oriundos da escola pública (independentemente da cor/raça) convocados para a 2ª etapa, obedecido o critério estabelecido no Edital, for inferior a 20% do total de candidatos convocados, serão convocados adicionalmente, os candidatos oriundos da escola pública (independentemente da cor/raça), por ordem de classificação, até atingir esse percentual de 20%, caso existam convocáveis para atingir esse percentual, mantendo-se os já classificados de acordo com o Edital;
- nos cursos em que o percentual de candidatos auto-declarados negros de escolas públicas, convocados para a 2ª etapa, obedecido o critério estabelecido no Edital, for inferior a 20% do total de candidatos convocados, serão convocados adicionalmente, os candidatos auto-declarados negros de escolas públicas, por ordem de classificação, até atingir esse percentual de 20%, caso existam convocáveis para atingir esse percentual, mantendo-se os já classificados de acordo com o Edital;
- avaliar o impacto dessas medidas ao longo dos processos seletivos da UFG subsequentes, a fim de redimensioná-las, se for o caso, para o ano seguinte.

Ação 2 - Aproveitar as notas do ENEM no cálculo final da nota de todos os candidatos convocados para a 2ª etapa como forma de ampliar a participação dos alunos egressos de escolas públicas nessa etapa

Medidas específicas:

- os candidatos poderão solicitar, no ato da inscrição, o aproveitamento da nota da prova de Conhecimentos Gerais do ENEM realizada em 2010;
- calcular a nota final segundo a fórmula:
Nota Final:

$$NF = PO + PE + PD$$

Onde:

NF = Nota final

PO = Nota da prova objetiva

PE = Nota do ENEM - na escala de 0 a 90

PD = Nota da prova discursiva.

Ação 3 – Acrescer, quando houver demanda, uma (1) vaga em cada curso da UFG para serem disputadas por indígenas que se inscreverem para estas vagas especiais

Medidas específicas:

- promover mecanismos de divulgação junto às comunidades indígenas do Processo Seletivo da UFG;
- o indígena deverá apresentar documento que comprove esta condição, emitido por comunidade indígena reconhecida oficialmente).

Ação 4 – Acrescer, quando houver demanda, uma (1) vaga em cada curso da UFG para serem disputadas por negros quilombolas que se inscreverem para estas vagas especiais

Medidas específicas:

- promover mecanismos de divulgação junto às comunidades quilombolas, do Processo Seletivo da UFG;
- o negro quilombola deverá apresentar documento que comprove esta condição, emitido por comunidade quilombola reconhecida oficialmente.

Ação 5 – Destinar 15 vagas, do total de vagas ofertadas para o curso de Letras: Libras, a estudantes surdos

Medidas específicas:

- promover mecanismos de divulgação do PS 2011-1 junto à comunidade surda;
- realizar um processo seletivo especial com a prova filmada e projetada em Libras.

Ação 6 – Aperfeiçoar o processo de avaliação das provas do Processo Seletivo da UFG

Medidas específicas:

- elaborar as provas da 1ª etapa de modo a exigir dos candidatos o domínio de conhecimentos e habilidades de forma contextualizada, isto é, explorando a capacidade de os candidatos utilizarem seus conhecimentos e habilidades para

atribuir sentido e significado aos temas e assuntos no âmbito da vida em sociedade;

- elaborar as provas da 1ª etapa com pelo menos 32 questões transversais, as quais terão como objetivos possibilitar a associação de conhecimentos e o diálogo interdisciplinar;
- imprimir às provas da 2ª etapa um caráter interdisciplinar na abordagem do conhecimento, mediante a definição de um tema único para cada prova (de cada um dos grupos) com base no qual se avaliarão os conhecimentos e as habilidades a serem explorados em cada questão;
- elaborar as provas da 2ª etapa contendo 28 questões, sendo 10 de língua portuguesa e 18 das disciplinas específicas de cada grupo (atualmente são 34 questões específicas).

Ações posteriores ao ingresso

As ações a serem realizadas após o ingresso visam ampliar ainda mais os diversos serviços de assistência ao estudante de baixa renda (isenções de taxas acadêmicas, bolsa alimentação, bolsa de monitoria, bolsa de iniciação científica, bolsa de licenciatura, bolsa de extensão, bolsa de estágio, creche, moradia estudantil, serviço odontológico, programa *saudavelmente*, restaurante universitário, programa de incentivo a participação do estudante em eventos científicos e culturais).

É consenso o fato de que qualquer ação que favoreça o acesso de minorias na universidade, deve ser acompanhada de mecanismos consistentes de apoio à permanência, sejam aqueles relativos à aspectos econômico-financeiros, sejam os referentes ao desempenho acadêmico mais especificamente. Não basta incluir, é preciso criar as condições de fato para que esses estudantes vivenciem a vida universitária em sua plenitude, assegurando a sua permanência até a conclusão do curso.

Ação 1 – Ampliar os serviços de assistência estudantil existentes e criar novos programas para fazer frente às demandas decorrentes da implantação do Programa de Inclusão Social da UFG

Medidas específicas:

- reestruturação e ampliação das possibilidades de apoio econômico frente às demandas de situação de baixa renda;
- utilização de bolsas acadêmicas provenientes de programas já existentes e de programas ou iniciativas federais, estaduais ou municipais para este público-alvo;
- estabelecimento de convênios com órgãos públicos e privados para auxiliar na permanência dos ingressantes pelo Programa de Inclusão I da UFG.

Ação 2 – Viabilizar mecanismos de acompanhamento do desempenho dos estudantes que ingressarem por meio do Programa de Inclusão da UFG

Medidas específicas:

- promoção de apoio acadêmico por meio de projetos específicos, com base em aspectos relacionados às necessidades detectadas no processo de aprendizagem;
- acompanhamento, por uma Comissão indicada pela Câmara de Graduação, da situação acadêmica dos estudantes ingressantes por meio do Programa UFGInclui, com vistas a assegurar o seu bom desempenho no decorrer do curso;
- viabilização de uma política de acompanhamento da inserção profissional dos alunos participantes do Programa de Inclusão egressos da Universidade Federal de Goiás;
- desenvolver projeto de pesquisa relativo ao Programa UFGInclui.

Avaliação das ações implementadas

A implementação deste programa, o qual combina a ampliação de ações já em desenvolvimento com novas ações, terá caráter experimental e processual, requerendo para o seu bom andamento acompanhamento por meio de avaliação sistemática das ações desenvolvidas.

A perspectiva dessa proposta é implantar, em caráter experimental o presente programa, com a compreensão de que a avaliação do mesmo pode fornecer elementos significativos para a sua manutenção ou redirecionamento.

Ação 1 – Criar mecanismos de avaliação e acompanhamento do Programa de Inclusão da UFG

Medidas específicas:

- criação de uma Comissão, para elaborar e desenvolver projeto de avaliação e acompanhamento do Programa de Inclusão Social da UFG, vinculada a PROGRAD, com vistas a contemplar as especificidades e as características dos ingressantes;
- proposição de ações que contribuam para a permanência, com qualidade, dos estudantes oriundos de escolas públicas, construindo estratégias comprometidas com esse objetivo, garantindo a sua inserção e a integração no espaço universitário.

Ação 2 – Propor alternativas para a socialização da discussão sobre o andamento do Programa de Inclusão Social da UFG

Medidas específicas:

- realização de seminários, por meio do Fórum Permanente de Graduação, com o objetivo de ampliar a discussão, analisar e redirecionar, se for o caso, com a participação da comunidade universitária envolvida, o Programa de Inclusão da UFG;
- realização de reuniões periódicas com estudantes participantes do Programa, para acompanhamento e análise do seu desempenho acadêmico;
- criação de uma página para levantamento de opiniões, críticas e sugestões sobre o Programa de Inclusão da UFG.

III. DETALHAMENTO DOS INDICADORES E RECURSOS

Os recursos para a viabilização do PROGRAMA DE INCLUSÃO DA UFG serão oriundos do processo seletivo, de projetos voltados para a inclusão e permanência de alunos de escola pública na UFG e ainda de Recursos Próprios e do Tesouro.

IV. GERENCIAMENTO DO PROGRAMA UFGInclui

O gerenciamento do PROGRAMA DE INCLUSÃO estará a cargo da Pró-reitoria de Graduação da UFG.

• • •

ANEXO E – RESOLUÇÃO CONSUNI N. 18/2011

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

RESOLUÇÃO CONSUNI Nº 18/2011

Altera o Anexo da Resolução CONSUNI Nº 20/2010, que dispõe sobre o Programa “UFGInclui” na UFG.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, reunido em sessão ordinária realizada no dia 2 de setembro de 2011, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais e tendo em vista o que consta do processo nº 23070.009143/2007-33,

RESOLVE:

Art. 1º Alterar o Anexo da Resolução CONSUNI Nº 20/2010, que dispõe sobre o Programa “UFGInclui” na Universidade Federal de Goiás, que passa vigorar com os seguintes acréscimos:

- I- o candidato optante do Programa nas categorias estudante oriundo de escola pública e na de estudante negro oriundo de escola pública, se não for convocado adicionalmente da 1ª para a 2ª etapa e não precisar ser convocado por cota para o resultado final, fica desobrigado de comprovar os cinco últimos anos em escola pública. Nesse caso, o candidato deixa de ser contado como optante pelo Programa, passando a ser contado dentro do Sistema Universal, sendo imediatamente convocado para ocupar a vaga um candidato optante pelo Programa, da mesma categoria e por ordem de classificação;
 - a) o candidato optante pela categoria negro oriundo de escola pública continua obrigado a participar da entrevista, conforme Edital.
- II- candidato portador de deficiência auditiva que fizer opção pelo curso de Letras-Libras, do Programa UFGInclui, como estudante surdo, e não entregar ou enviar o laudo médico ou, ainda, não for considerado portador de deficiência pela Junta Médica, deixa de participar do Programa e, automaticamente, estará inscrito no Curso, pelo Sistema Universal.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogando-se as disposições em contrário.

Goiânia, 2 de setembro de 2011

Prof. Edward Madureira Brasil
- Reitor -

ANEXO F – RESOLUÇÃO CONSUNI N. 31/2012

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

RESOLUÇÃO CONSUNI Nº 31/2012

Altera a Resolução CONSUNI Nº 29/2008, modificada pelas Resoluções 20/2010 e 18/2011, que dispõem sobre o Programa UFGInclui na UFG.

O VICE-REITOR, NO EXERCÍCIO DA REITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, AD REFERENDUM DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais, tendo em vista o que consta do Processo nº 23070.009143/2007-33 e considerando os termos da Lei nº 12.711/2012, do Decreto nº 7.824/2012 e da Portaria Normativa MEC nº 18/2012,

RESOLVE :

Art. 1º O Programa de Inclusão da UFG - UFGInclui será aplicado da seguinte forma:

- I - acréscimo, quando houver demanda, de uma (1) vaga em cada curso de graduação da UFG para serem disputadas por indígenas oriundos de escolas públicas (3 anos do ensino médio) que se inscreverem para estas vagas especiais. O indígena deverá apresentar documento que comprove esta condição segundo o exigido em edital;
- II - acréscimo, quando houver demanda, de uma (1) vaga em cada curso de graduação da UFG para serem disputadas por negros quilombolas oriundos de escolas públicas (3 anos do ensino médio) que se inscreverem para estas vagas especiais. O negro quilombola deverá apresentar documento que comprove esta condição segundo o exigido em edital;
- III - do total de vagas oferecidas no curso de graduação em Letras: Libras, quinze (15) serão destinadas a candidatos surdos, os quais serão submetidos a processo seletivo especial.

Parágrafo único. Caso não existam candidatos classificados nas vagas destinadas aos candidatos surdos no curso de Letras: Libras, as vagas serão preenchidas por ordem de classificação pelos candidatos que optaram, no ato da inscrição, pelo sistema universal.

Art. 2º O Programa UFGInclui compreende, ainda, o aproveitamento das notas do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, no cálculo da nota final de todos os candidatos convocados para a 2ª etapa.

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogando-se as disposições em contrário.

Goiânia, 19 de outubro de 2012

Prof. Eriberto Francisco Bevilaqua Marin
- **Reitor em exercício** -

ANEXO G – RESOLUÇÃO CONSUNI N. 07/2015

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

RESOLUÇÃO - CONSUNI Nº 07/2015

Dispõe sobre a política de ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas na Pós-Graduação *stricto sensu* na UFG

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais, reunido em sessão plenária realizada no dia 24 de abril de 2015, tendo em vista o que consta do processo nº 23070.020194/2014-45, e considerando:

- a) que as políticas de ações afirmativas no Brasil, compreendidas como medidas que têm como escopo a reparação ou compensação da desigualdade social e preconceitos ou discriminações de raça não são concessões do Estado, mas deveres que se extraem dos princípios constitucionais, incluindo o objetivo de “*erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais*” e “*promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*” (Art. 3º, Incisos III e IV, da Constituição da República Federativa do Brasil - CF), a igualdade material (Art. 5º, *Caput*, da CF) e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art. 206, Inciso I, da CF);
- b) que a Universidade Federal de Goiás vem adotando, desde a criação do programa “UFGInclui” por meio da resolução CONSUNI 029/2008, uma série de ações para a inclusão por meio da adoção de uma política de ações afirmativas, que abrange tanto a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, negros, indígenas e negros quilombolas quanto medidas para sua permanência na Instituição, atendendo ao Art. 4º do seu Estatuto e se antecipando inclusive às diretrizes federais criadas posteriormente;
- c) que essa política de ações afirmativas e reserva de vagas vem sendo adotada para os cursos de graduação, definida na Lei 12.711/2012 e regulamentada pelo Decreto 7.824 de 11 de outubro de 2012, que explicitamente coloca em seu Art. 5º, § 3º, que “*as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade*”, respeitando assim um princípio constitucional mais amplo que assegura que “*as universidades gozam de*

autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Art. 207, caput, da CF);

- d) que o ingresso no Serviço Público Federal para exercer cargos profissionais também passou a obedecer, nos termos da Lei 12.990/2014, uma reserva de vinte por cento (20%) das vagas aos(às) negros(as), sugerindo fortemente que a adoção de políticas de ações afirmativas no nível da graduação não é suficiente para reparar ou compensar efetivamente as desigualdades sociais resultantes de passivos históricos ou atitudes discriminatórias atuais;
- e) que as ações afirmativas na graduação da UFG, em vigor nessa instituição desde 2008 e acompanhadas por outras experiências nas universidades de todo o Brasil a partir de 2012, associadas à existência de alguns cursos voltados especificamente para qualificação de grupos etnicamente diferenciados (como, por exemplo, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Núcleo *Takinahaky* sediado na Faculdade de Letras da UFG), criam demanda por uma maior qualificação profissional e acadêmica, sendo importante que haja, portanto, continuidade de políticas e ações no nível da pós-graduação, uma vez que, em muitos casos, as ações afirmativas na graduação podem não ter sido suficientes para compensar integralmente as desigualdades, tal qual sugerido no item ‘d’;
- f) que a admissão de discentes para os cursos de pós-graduação deve, sem prejuízo da qualidade acadêmica e científica, atender ao mandamento estatutário da democratização da educação no que se refere à igualdade de oportunidade de acesso e condição para a permanência – e com a socialização de seus benefícios;
- g) que diversos programas de Pós-Graduação da UFG se beneficiariam academicamente da adoção de uma política de inclusão, aumentando a diversidade étnica e cultural em seu corpo discente, entendendo-se que esses benefícios poderiam ser expandidos a todos os programas da UFG ao ampliar, de forma explícita e institucional, sua inserção social, conforme diretrizes das diferentes Áreas de Avaliação da CAPES;
- h) que outras Universidades no Brasil já vêm adotando há alguns anos reserva de vagas e outras políticas de ações afirmativas em alguns de seus cursos de Pós-Graduação.

RESOLVE :

Art. 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Goiás adotarão ações afirmativas para a inclusão e a permanência da população negra e indígena no seu corpo discente.

CAPÍTULO I

DO INGRESSO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Art. 2º Consideram-se negros (incluindo pretos e pardos) e indígenas, para os fins desta Resolução, os candidatos que se autodeclararem como tal, em documento de autodeclaração preenchido no ato da inscrição no processo seletivo, conforme os quesitos cor, raça e etnia utilizados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de candidatos indígenas, é preciso que o candidato apresente a cópia do registro administrativo de nascimento e óbito de índios (RANI) ou declaração de pertencimento emitida pelo grupo indígena assinada por liderança local.

Art. 3º O processo seletivo dos Programas de Pós-Graduação será regido por edital específico, segundo os termos da Resolução Geral dos Cursos de Pós-Graduação da UFG, sendo garantida à coordenação, por meio do edital, a liberdade de definir critérios específicos para o ingresso dos discentes, considerando as especificidades das áreas do conhecimento e as diretrizes do órgão federal de avaliação e acompanhamento.

Art. 4º O número de vagas oferecidas em cada processo seletivo será fixado no edital, observando-se, em qualquer caso, que pelo menos vinte por cento (20%) das vagas serão reservadas para pretos, pardos e indígenas.

§ 1º Os candidatos pretos, pardos e indígenas concorrerão concomitantemente às vagas reservadas e às vagas destinadas à ampla concorrência, de acordo com a sua classificação no processo seletivo.

§ 2º Os candidatos pretos, pardos ou indígenas classificados dentro do número de vagas oferecido para ampla concorrência não serão computados para efeito do preenchimento das vagas reservadas.

§ 3º Em caso de desistência de candidato preto, pardo ou indígena aprovado em vaga reservada, a vaga será preenchida pelo candidato preto, pardo ou indígena posteriormente classificado.

§ 4º Na hipótese de não haver candidatos pretos, pardos ou indígenas aprovados em número suficiente para ocupar as vagas reservadas, as vagas remanescentes serão revertidas para a ampla concorrência, sendo preenchidas pelos demais candidatos aprovados observada a ordem de classificação.

Art. 5º No caso de processos seletivos nos quais o candidato concorre a vagas em áreas de concentração ou linhas de pesquisa, serão adotados, dentro de cada uma destas, os mesmos proporcionais gerais definidos no art. 4º, garantindo-se o mínimo de três vagas (uma para cotista) em cada uma delas, ou seguindo as regras estabelecidas no Art. 6º.

Art. 6º No caso de processos seletivos nos quais o candidato concorre à vaga de um orientador específico, o edital deverá prever um número adicional de vagas para cotistas.

§ 1º O número adicional de vagas para cotistas será calculado a partir do somatório de vagas ofertadas pelos orientadores do Programa de Pós-Graduação, garantindo-se a proporção mínima de vinte por cento (20%) do total de vagas ofertadas, conforme definido no Art. 4º, *caput*.

§ 2º Os candidatos cotistas ingressarão nas vagas adicionais, que serão alocadas para qualquer um dos orientadores que tenham oferecido vagas individuais para a livre concorrência, respeitando-se o disposto no § 2º do Art. 4º e seguindo as regras do processo seletivo estabelecido em edital específico.

§ 3º O número total de estudantes destinados a um único orientador não poderá ultrapassar o número máximo de orientandos definido em Regulamento Específico do Programa e, caso isso ocorra no contexto do § 2º, a comissão de seleção ou coordenação intermediará a redistribuição desses candidatos para outros orientadores em potencial.

CAPÍTULO II

DAS AÇÕES NECESSÁRIAS À PERMANÊNCIA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Art. 7º As Coordenadorias dos Programas de Pós-Graduação poderão definir explicitamente ações e atividades complementares que maximizem a possibilidade de permanência de alunos que ingressarem pelo sistema de cotas em seu corpo discente, realizando um acompanhamento contínuo de todas as suas atividades no programa.

Parágrafo único. Aplicam-se aos discentes que ingressarem pelo sistema de cotas as mesmas regras aplicadas aos demais discentes do PPG no que se refere ao desenvolvimento de suas atividades conforme as diretrizes estabelecidas na Resolução Geral da Pós-Graduação da UFG e regulamento interno do Programa.

Art. 8º Sugere-se às Comissões de Bolsa dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* que considerem os termos do Art. 4º a fim de definir critérios que contemplem os candidatos aprovados pelo sistema de cotas, observadas as normas dos órgãos de fomento e de acompanhamento e avaliação.

CAPÍTULO III

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 9º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e terá vigência pelo prazo de dez (10) anos, prorrogáveis a partir de avaliações favoráveis por uma comissão específica.

Art. 10. Esta Resolução não se aplica necessariamente a Programas de Pós-Graduação em rede, multicêntricos ou outras categorias de programas de cooperação, que sejam coordenados ou não pela UFG, e cujos editais envolvam outras instituições além da UFG.

Art. 11. Esta Resolução não se aplicará aos processos seletivos cujos editais já tiverem sido publicados antes de sua entrada em vigor.

Art. 12. Os casos omissos serão resolvidos pela Câmara Superior de Pesquisa e Pós-Graduação do CEPEC.

Goiânia, 24 de abril de 2015

Prof. Orlando Afonso Valle do Amaral
- Reitor -