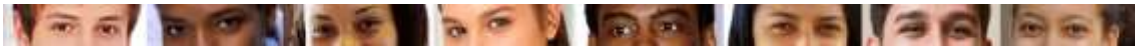
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO NUTES DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE

DAISE PIRES SILVA DE OLIVEIRA

POLÍTICA EDUCACIONAL DAS COTAS, CULTURA INSTITUCIONAL E DISCURSOS DOCENTES DA FACULDADE DE MEDICINA/UFRJ



RIO DE JANEIRO
2019

Daise Pires Silva de Oliveira

POLÍTICA EDUCACIONAL DAS COTAS, CULTURA INSTITUCIONAL E DISCURSOS DOCENTES DA FACULDADE DE MEDICINA/UFRJ

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para à obtenção do Título de Doutor em Educação em Ciências e Saúde.

Orientadora: Vera Helena Ferraz de Siqueira

Rio de Janeiro
2019

CIP - Catalogação na Publicação

O48p

Oliveira, Daise Pires Silva de
Política educacional das cotas, cultura institucional e discursos docentes da faculdade de Medicina/UFRJ / Daise Pires Silva de Oliveira. -- Rio de Janeiro, 2019.
265 f.

Orientadora: Vera Helena Ferraz de Siqueira.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, 2019.

1. política de cotas. 2. interculturalidade. 3. democratização da universidade. 4. currículo médico. 5. permanência na universidade. I. Siqueira, Vera Helena Ferraz de , orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283

Daise Pires Silva de Oliveira

POLÍTICA EDUCACIONAL DAS COTAS, CULTURA INSTITUCIONAL E DISCURSOS DOCENTES DA FACULDADE DE MEDICINA/UFRJ

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde, Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Educação em Ciências e Saúde.

Aprovado em:

_____

Prof(a). Dr(a). Vera Helena Ferraz de Siqueira - UFRJ

_____

Prof(a). Dr(a). Celso Sánchez Pereira - UNIRIO

_____

Prof(a). Dr(a). Rosana Rodrigues Heringer - UFRJ

_____

Prof(a). Dr(a). Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca - UFRJ

_____

Prof(a). Dr(a). Andréa Costa da Silva - UFRJ

AGRADECIMENTOS

À Deus e à Nossa Senhora por estarem sempre comigo, me guiando, iluminando e protegendo.

Aos meus pais Marlene e Acir pelo amor, incentivo, valores e exemplos.

Ao meu marido Cosme e nossa filha Yasmim (nosso tesouro) pelo amor e companheirismo.

Às minhas irmãs Neíza e Denise pela força e carinho.

À Vera, minha orientadora, pelos ensinamentos, incentivo e companheirismo. E por ter aceitado a parceria na construção da minha história.

À Sandra, minha amiga e companheira de trabalho, pelo carinho.

À "Team Vera" pelos momentos de troca, companheirismo e alegrias.

Às professoras e aos professores do NUTES pelo conhecimento compartilhado e incentivo.

Aos professores da banca examinadora por aceitarem fazer parte da minha história.

À Direção da Faculdade de Medicina e aos docentes que participaram deste estudo.

Muito obrigada.

RESUMO

PIRES, Daise Silva de Oliveira. **Política educacional das cotas, cultura institucional e discursos docentes da Faculdade de Medicina/UFRJ.** 2019. 265 f. Tese (Doutorado) - Doutorado em Educação em Ciências e Saúde, Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Dentre as políticas educacionais inclusivas criadas recentemente, destaca-se o sistema de reserva de vagas, conhecido como "lei de cotas", cuja constitucionalidade foi admitida pelo STF no Brasil em 2012. Novos encaminhamentos, novas estratégias e olhares são necessários na implementação dessa política, que demanda mudanças de diversas ordens na universidade. Este estudo foi desenvolvido no marco de possibilidades e entraves de democratização da cultura universitária, e se voltou à análise dos múltiplos processos de inclusão/exclusão e dos discursos institucionais e docentes acerca da implantação dessa política, mais particularmente na Universidade Federal do Rio de Janeiro e na sua Faculdade de Medicina. Foram centrais no estudo as noções de multiculturalismo crítico, identidades/diferenças e cultura democrática. Para o aporte teórico contamos com o apoio de teóricos críticos e pós críticos da educação, dos estudos culturais em sua vertente pós estruturalista e de sociólogos que vêm se debruçando sobre a questão da inclusão social e da cidadania, particularmente em países da América Latina. O corpus do estudo constou das atas do Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Consuni), da Congregação da Faculdade de Medicina; do Jornal UFRJ e de entrevistas com gestores e docentes da Faculdade de Medicina. Na análise dos dados orientamo-nos pela análise de conteúdo, com base na abordagem proposta por Bardin. Com base nos dados obtidos discutimos os múltiplos significados investidos pelos docentes sobre a política de cotas, particularmente em relação aos processos de inclusão e exclusão desencadeados na Faculdade de Medicina, incluindo as divisões e contradições quanto às consequências dessa política, seus limites e potencial. Caracterizamos e discutimos o caráter elitista da universidade brasileira, e particularmente da UFRJ e da sua Faculdade de Medicina, em uma perspectiva histórica, evidenciando a resistência à adoção da política de cotas nessa instituição, e principalmente às cotas raciais, o que evidencia uma recusa em assumir as desigualdades raciais existentes, apagando a dívida histórica do país com os negros. As reivindicações e mudanças provocadas pelos estudantes cotistas, relatadas pelos docentes e captadas em algumas manifestações estudantis, demonstram que estes não se

deixaram homogeneizar, que apresentam uma resistência à cultura dominante no curso, provocando mudanças no currículo, reivindicando respeito à diferença, lugar para suas culturas, valores e conhecimentos. Consideramos que além de proporcionar a democratização do acesso ao ensino superior e a reparação da discriminação sofrida no passado e no presente, a política de cotas, como fica claro neste estudo, desempenha um importante papel ao provocar/possibilitar mudanças na cultura e no currículo do curso de medicina, favorecendo novas indagações sobre a formação desse profissional e seu compromisso com a saúde pública, bem como relações mais democráticas na universidade pública.

Palavras-chave: Política de cotas. Interculturalidade. Identidade/diferença. Cultura. Assistência estudantil. Inclusão/exclusão. Ação afirmativa. Permanência universidade. Democratização universidade.

ABSTRACT

PIRES, Daise Silva de Oliveira. **Política educacional das cotas, cultura institucional e discursos docentes da Faculdade de Medicina/UFRJ.** 2019. 265 f. Tese (Doutorado) - Doutorado em Educação em Ciências e Saúde, Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Among the newly created inclusive education policies is the quota system, whose constitutionality was admitted by the Federal Court of Justice in Brazil in 2012. New referrals, new strategies and perspectives are necessary in the implementation of this policy, which demands changes of several orders in the university. This study was developed within the framework of possibilities and obstacles of democratization of the university. It aims to the analyze the multiple processes of inclusion / exclusion and of institutional and teachers discourses about the implementation of this policy, more particularly at the Federal University of Rio de Janeiro and its medical school. Central to the study were the notions of critical multiculturalism, identities / differences, and democratic culture. Its theoretical framework relies on critical and post-critical theories of education, on the cultural studies in their post-structuralist dimension and on sociologists who have been studying the issue of social inclusion and citizenship, particularly in Latin American countries. The corpus of the study consisted of minutes of the University Council of the Federal University of Rio de Janeiro (Consuni), minutes of the Congregation of medical school; the UFRJ Journal and interviews with teachers of the medical school. For the data analysis we were guided by the content analysis, relying on the approach proposed by Bardin. Based on the data obtained, we discuss the multiple meanings invested by the teachers on the quota policy, particularly in relation to the processes of inclusion and exclusion triggered in the medical school, including the divisions and contradictions regarding the consequences of this policy, its limits and potential. We characterize and discuss the elitist character of the Brazilian university, and particularly of UFRJ and its medical school, in a historical perspective, evidencing the resistance to the adoption of quotas policy in this institution, and especially to racial quotas, which shows a refusal in recognising the existing racial inequalities, erasing the country's historical debt with the blacks. The claims and changes provoked by the quota students, reported by the teachers and captured in some student demonstrations, show their refusal to homogenize, their resistance to the dominant culture in the course, provoking changes in the curriculum, claiming respect

for the difference, place for their cultures, values and knowledge. We believe that in addition to providing democratization of access to higher education and repairing past and present discrimination, quota policy, as it is made clear in this study, plays an important role in provoking / enabling changes in the culture and curriculum of medical school, favoring new inquiries about the educational process of this professional and his commitment to public health, as well as more democratic relations in the public university.

Key words: Quotas policy. Interculturality. Identity/difference. Culture. Student assistance. Inclusion/exclusion. Affirmative action. University permanence. University democratization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 Número de Instituições de Educação Superior 2017.....32

Quadro 2 Artigos analisados por autor, contexto de estudo, palavras chave, ano e periódico.....56

Quadro 3 Relação docentes por departamento e ano de realização da entrevista.....122

Quadro 4 Demonstrativo de ingressantes por cotas na Faculdade de Medicina.....133

Quadro 5 Demonstrativo de ingressantes por cotas no curso de Medicina por escola/ renda/raça e escola/raça.....133

Quadro 6 Evasões nos cursos de graduação da área da saúde da UFRJ por ano.....136

Quadro 7 Médias do Enem/SISU do curso de Medicina – UFRJ- 2018.....179

GRÁFICOS

Gráfico 1 Quantitativo de ingressantes no Ensino Superior de 2006 a 2017.....47

Gráfico 2 Quantitativo de ingressantes em Instituições Federais de 2006 a 2017.....48

Gráfico 3 Quantidade de artigos na SciELO sobre cotas na universidade, considerando o ano de sua publicação.....54

FIGURAS

Figura 1 Distribuição das vagas reservadas a política de cotas.....50

ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo
AdUFRJ – Associação dos Docentes da UFRJ
BAP – Bolsa de Acesso e Permanência
BAUX – Bolsa Auxílio
BM – Banco Mundial
BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CEG – Conselho de Ensino e Graduação
CCS – Centro de Ciências da Saúde
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COAA – Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico
Consuni – Conselho Universitário
COPEVE – Comissão Permanente de Concurso Vestibular
CPO – Corpo de Professores Orientadores
DAE – Divisão de Apoio ao Estudante
DCE – Diretório Central dos Estudantes
DECULT – Divisão de Esporte, Cultura e Lazer
DINAAC – Divisão de Inclusão, Acessibilidade e Assuntos Comunitários
DIPed – Divisão de Integração Pedagógica
DIRAC – Diretoria de Acessibilidade
DIREST – Divisão de Residências Estudantis
DISAE – Divisão de Saúde do Estudante
EBSERH – Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
Enade – Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
ENC – Exame Nacional dos Cursos
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
FAPERJ - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantes
FUJB – Fundação Universitária José Bonifácio
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IGC – Índice Geral dos Cursos
IES – Instituições de Ensino Superior
INCTInclusão – Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Base
LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NUTES – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PIB – Produto Interno Bruto
Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PR7 – Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
PROEXT – Programa de Apoio a Extensão Universitária
Proifes – Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
PROUNI – Programa Universidade para todos
Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU – Restaurante Universitário
Seppir – Secretaria de Promoção da Igualdade Racial
Scielo - Scientific Electronic Library Online
Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sintufrj – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
SISU – Sistema de Seleção Unificada
STF – Supremo Tribunal Federal
SuperEst – Superintendência Geral de Políticas Estudantis
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB – Universidade de Brasília
URJ – Universidade do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....15

1 A CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL: UM EMPREENDIMENTO TARDIO COM CARÁTER ELITISTA.....19

1.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE.....19

1.2 A UNIVERSIDADE NO CONTEXTO NEOLIBERAL.....33

2 AS POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....39

2.1 A ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS.....39

2.2 POLÍTICA DE COTAS COMO MEIO DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: REVISÃO DE LITERATURA.....50

2.2.1 Temáticas e orientações.....54

2.2.2 Argumentação favorável e contrária à política de cotas, por estudantes e professores.....61

2.2.3 A meritocracia e a qualidade do ensino.....67

2.2.4 A permanência dos alunos cotistas na universidade.....67

2.2.5 Um diagnóstico da política de cotas.....68

2.2.6 As cotas, relações de poder e democracia na universidade.....76

2.2.7 O desempenho dos alunos cotistas.....78

2.2.8 Princípios, questões jurídicas e o papel do Estado na política de cotas.....81

2.2.9 A representação das cotas na mídia.....93

2.2.10 Algumas considerações a partir dos estudos.....86

3 A UNIVERSIDADE , A CULTURA DEMOCRÁTICA E A CIDADANIA.....94

3.1 A INCLUSÃO DE NOVOS SEGMENTOS SOCIAIS: O CONVÍVIO DAS DIFERENTES CULTURAS E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES.....94

3.2 MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE.....98

3.3 IDENTIDADES, UMA “CELEBRAÇÃO MÓVEL”.....103

3.4 AS INTERFACES ENTRE IDENTIDADE E DIFERENÇA.....106

3.5 A IDENTIDADE NEGRA, O CONVÍVIO DAS RAÇAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS.....108

3.6 A CIDADANIA E OS DIREITOS À IGUALDADE E À DIFERENÇA.....111

4 A IMPLANTAÇÃO DAS COTAS NA UFRJ E A DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE, A QUESTÃO RACIAL E PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO.....116

4.1 REALIZANDO A PRESQUISA.....116

4.1.1 **Objetivos**.....117

4.1.2 **A análise dos dados**.....117

4.1.3 **O corpus do estudo e os métodos de investigação**.....119

4.2 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NA UFRJ.....125

4.3 A POLÍTICA DE COTAS COMO MEIO DE DEMOCRATIZAR O ACESSO À UNIVERSIDADE E POSSIBILITAR A ASCENSÃO SOCIAL.....139

4.4 O SENTIDO DAS COTAS: CARÁTER COMPENSATÓRIO E REPARAÇÃO DE DÍVIDA HISTÓRICA.....149

4.5 QUEM DEVE SER INCLUÍDO/A: CONSTRUÇÕES SOBRE A QUESTÃO RACIAL.....152

4.6 DEMARCAÇÃO DE FRONTEIRAS IDENTITÁRIAS: O ALUNO COTISTA NÃO TEM O PERFIL PARA A UNIVERSIDADE.....160

4.7 “UMA ILHA BRANCA NUM MUNDO PRETO”: A POLÍTICA DE COTAS MUDANDO A COR DA UNIVERSIDADE.....163

4.8 MERITOCRACIA: “O GRANDE PROBLEMA NO BRASIL É O INVESTIMENTO NA EDUCAÇÃO DE BASE”.....167

4.9 “COTAS CAUSAM QUEDA DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR”: SÓ QUE NÃO.....172

4.10 QUESTIONANDO O “MITO” DA MERITOCRACIA E DO REBAIXAMENTO DO NÍVEL DA UNIVERSIDADE: “ESSES ATUAIS ALUNOS SERÃO MELHORES MÉDICOS PRO BRASIL DO QUE OS ALUNOS QUE A GENTE FORMAVA ANTES”.....17

5 O DIREITO À PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE, MUDANÇAS CURRICULARES E NA CULTURA DO CURSO DE MEDICINA FRENTE À DIVERSIDADE DO ALUNADO.....181

5.1 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO UMA ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE.....181

5.2 “ELE DISSE QUE IA SAIR, E O MOTIVO ERA GRANA”: ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO UMA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA.....191

5.3 A INTERFACE ENTRE CURRÍCULO E POLÍTICA DE COTAS NO CURSO DE MEDICINA.....197

5.4 NÃO HOUVE PREPARAÇÃO: “QUALQUER ALUNO DE AÇÃO AFIRMATIVA INSERIDO NESSE AMBIENTE, ELE SE ADAPTA, AS PESSOAS SE ADAPTAM”.....205

5.5 COLEGUISMO, SOLIDARIEDADE, ACOLHIMENTO X PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO, ASSÉDIO MORAL – A RELAÇÃO ENTRE COTISTAS, NÃO-COTISTAS E DOCENTES.....208

5.6 AS MUDANÇAS NO PERFIL DO/A ALUNO/A DO CURSO DE MEDICINA, NA CULTURA DESTE CURSO E EM SEU CURRÍCULO EM FUNÇÃO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL.....211

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....229

REFERÊNCIAS.....235

ANEXOS.....256

INTRODUÇÃO

As desigualdades sociais são notórias no Brasil, onde uma grande parcela da população não consegue ter seus direitos básicos garantidos. São desigualdades de ordem econômica, de gênero, de raça e etnia, no acesso ao mercado de trabalho, à educação, que podem ser vistas, sentidas em todos os espaços, basta que se queira ver e sentir.

Transformar esse cenário de desigualdades inclui encaminhamentos em vários âmbitos, dentre eles o da educação. Pressupõe que ocorra uma democratização das instituições educacionais e que a educação se volte para educar cidadãos que garantam a implantação de esferas públicas democráticas e inclusivas e que combata a dominação com base no gênero, na raça, classe e identidade (GIROUX, 2003). Nesse sentido, é necessário que o Estado considere a educação um investimento social e político e um direito, comprometendo-se não apenas com mudanças no ensino fundamental e médio, mas também no universitário.

A trajetória histórica no contexto brasileiro demonstra elitismo desse grau de ensino, que perdura até os dias atuais, com a exclusão dos mais pobres e particularmente dos negros. Nesse sentido, chama atenção que dos 2.985.644 de estudantes que ingressaram no ensino superior em 2016, apenas 30% eram negros (INEP, 2016).

A fim de suplantar as desigualdades existentes, visando a melhoria das condições dos segmentos populacionais historicamente prejudicados, foram criadas políticas de ação afirmativa no âmbito da educação superior, com potencial para proporcionar a inclusão da população menos favorecida economicamente e da população negra à universidade e de contribuir para a sua ascensão social. Dentre essas políticas, a assim chamada “lei de cotas” tem lugar de destaque. Em 2012, o Supremo Tribunal Federal reconheceu a constitucionalidade das Cotas Raciais, por meio da aprovação do Projeto de Lei da Câmara nº 180 que estabeleceu a Lei nº 12.711/2012 que institui o sistema de reserva de vagas nas universidades federais. Esta aprovação ocorreu anos após várias universidades já terem aderido às cotas, sendo pioneira a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, que criou o sistema de cotas em seleção para o ensino superior em 2003.

As ações afirmativas educacionais se tornaram alvo de intensa discussão nos mais diversos espaços sociais, suscitando posicionamentos contrários e a favor, assentados em múltiplas visões sobre o papel da universidade, a discriminação, a desigualdade

social, racial e de gênero, a necessidade de compensação, inclusão e igualdade. Com a inclusão de novos sujeitos proporcionada pela política das cotas, entre outros desdobramentos efetiva-se uma diversidade cultural na instituição universitária que requer inúmeras providências, provoca a tomada de posições, a explicitação de valores, posicionamentos e atitudes.

Assim, os diferentes atores universitários convivem com transformações de diversas ordens, o que demanda um novo olhar, novos posicionamentos, novas estratégias e um currículo que proporcione a inclusão desses indivíduos, até então excluídos da universidade.

Ressaltamos a importância da produção de conhecimento sobre essa política. A literatura produzida, desde 2003, com o início da sua implementação, oferece uma gama de posicionamentos, traz avaliações de como se efetivaram em diversas universidades, evidencia como é significada pelos diversos atores universitários. Ao mesmo tempo, uma análise dessa produção revela inúmeras questões que ainda devem ser levantadas/aprofundadas, dentre as quais destacamos: como está se dando a inclusão dos cotistas nas universidades? O apoio (financeiro, acadêmico etc.) previsto na lei está sendo efetuado? E como os docentes vêm refletindo e agindo em relação a essa nova realidade multicultural com que se defrontam? Que posições de sujeito ocupam e que construções fazem sobre as identidades dos alunos? Que processos de exclusão/inclusão estão ocorrendo? Como se caracteriza o processo de adesão e implementação dessa política, tendo em vista a cultura dos cursos e das universidades?

Tendo essas questões em vista, neste estudo buscamos articular a implantação da política de cotas ao papel social da universidade, à construção indentitária dos docentes e alunos e aos significados construídos sobre essa política, sobre o processo formativo e o currículo.

Este estudo integra o Projeto “Cotas e processos de formação na universidade pública – enfoque na subjetivação de professores e alunos”, que se insere na linha de pesquisa “Deslocamentos contemporâneos, saúde e educação” (apoio Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq) desenvolvido no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Saúde, no Laboratório de Linguagens e Mediações do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde - INUTES/Centro de Ciências da Saúde - CCS/Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

Elegemos o curso de Medicina como contexto da pesquisa tendo em vista seu alto grau de seletividade; os inúmeros discursos sobre a superioridade intelectual dos seus alunos e professores e a sua composição por alunos e professores provenientes de estratos privilegiados de classe social; com um número extremamente reduzido de alunos negros. O estatuto do profissional conferido pela sociedade à classe médica é bem descrito por Cerqueira e Lima (2002):

> A profissão médica, desde a universidade medieval, foi a que mais provocou idealizações: qualidade de altruísmo, mentalidade de pesquisador e poder sobre a vida e a morte; com status social e com grande prestígio entre as profissões. (CERQUEIRA E LIMA, 2002)

Com o apoio de teóricos críticos e pós-críticos da educação e de sociólogos que vêm se debruçando sobre a questão da inclusão social e da cidadania, particularmente em países da América Latina, desenvolvemos o referencial teórico metodológico, em que abordamos o convívio das diferentes culturas, os direitos à igualdade e à diferença, a questão da cidadania, a constituição histórica da universidade brasileira, a formação do profissional médico e a construção das identidades com a inclusão de novos segmentos sociais na universidade/no curso de medicina.

Tendo por base esse referencial e o *corpus* do estudo, identificamos e analisamos neste trabalho as possibilidades e entraves de democratização da universidade, os múltiplos processos de inclusão/exclusão relacionados às cotas e os discursos institucionais e docentes acerca de sua implantação, com ênfase na questão da raça, mais particularmente na UFRJ e na sua Faculdade de Medicina.

O estudo contribui para uma reflexão sobre o andamento de políticas que têm o objetivo de propiciar melhorias para o bem comum da sociedade e para a democratização da universidade. Produz conhecimento de interesse do público mais amplo, sobre políticas educacionais que têm repercussão no cotidiano das universidades e sobretudo nas oportunidades educacionais oferecidas aos jovens em nosso país. Fornece subsídios para o aprimoramento da política de cotas, facilitando a construção de estratégias para tornar a Universidade um espaço mais crítico, democrático e menos excludente.

A apresentação do estudo está organizada em cinco capítulos, seguidos das considerações finais, referências e anexos. O primeiro capítulo oferece uma visão da origem e do desenvolvimento do ensino superior brasileiro, demonstrando o favorecimento do acesso a este por uma pequena parcela da população. Discutimos

como a implantação das ações afirmativas busca proporcionar o acesso de uma parcela mais expressiva da população que, apesar dos seus esforços, não consegue ingressar em uma universidade ou vai para as universidades particulares. No segundo capítulo discutimos a criação e implementação destas ações que se propõem a tornar a universidade brasileira menos excludente e elitista. E apresentamos um levantamento da produção científica sobre a política de cotas no ensino superior desde o ano de 2003 até 2016, evidenciando suas ênfases, seus avanços e hiatos.

O terceiro capítulo traz o referencial teórico metodológico utilizado como aporte no direcionamento de nossa lente analítica para o estudo, onde procedemos à identificação e análise de discursos institucionais e docentes sobre a adoção e implementação da política de cotas na UFRJ e em sua Faculdade de Medicina. Neste apresentamos o convívio entre as diferentes culturas trazidas pelos novos segmentos sociais que se encontravam excluídos das universidades e a construção e reconstrução das identidades nessas relações. Esta abordagem se desenvolve a partir das relações entre cultura, poder e diferença.

Apresentamos a análise do *corpus* investigado no quarto e quinto capítulos, apoiada pelos pressupostos teóricos adotados no estudo e pela revisão de literatura. No quarto capítulo abordamos a implantação das cotas na UFRJ, as possibilidades e entraves de democratização da universidade, a raça em sua dimensão estruturante em relação às cotas e os múltiplos processos de inclusão/exclusão relacionados às cotas, mais particularmente na UFRJ e na sua Faculdade de Medicina. E no quinto capítulo discutimos o direito à permanência na universidade, e possíveis influências do novo alunado em mudanças curriculares e na cultura do curso de medicina.

Finalizamos com a apresentação de algumas considerações com base no estudo realizado.

1 A CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL: UM EMPREENDIMENTO TARDIO COM CARÁTER ELITISTA

Neste capítulo fazemos, em um primeiro momento, um breve panorama da criação e desenvolvimento da universidade brasileira, contexto empírico de nosso estudo. Cabe ressaltar que não tivemos a pretensão de desenvolver uma historiografia desta, mas sim apresentar, de forma geral, seu surgimento e alguns fatos que a caracterizam, com ênfase no seu caráter elitista e nas marcas de dependência cultural que dificultaram, ao longo da história, as tentativas de implantação da universidade brasileira. A seguir situamos historicamente a política de cotas, para então evidenciar determinações legais recentes de acesso ao ensino superior. Terminamos o capítulo apresentando uma discussão sobre a universidade no contexto neoliberal, quando ocorre o desmonte da universidade pública, que passa a receber cada vez menos recursos por parte do Estado. Trata-se de uma lógica em que as universidades públicas são consideradas "empresas produtivas", avaliadas por índices de produtividade, e perdem seu foco enquanto espaço de formação, pesquisa e extensão.

1.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE

A criação da universidade no Brasil ocorreu tardiamente, se compararmos com outros países, devido à proibição de Portugal que queria evitar que os estudos universitários instrumentalizassem os movimentos de independência. Assim, os jesuítas fundaram colégios, em princípio na Bahia, onde ensinavam as primeiras letras e o ensino secundário, aos filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e de mineradores [no século XVIII].

Em algumas dessas escolas, os jesuítas instituíram, em 1553, o ensino superior em Artes que era chamado também de Ciências Naturais ou Filosofia, com duração de três anos; e o curso de Teologia, com duração de quatro anos, cujo concluinte recebia o grau de doutor. Esses cursos foram oferecidos em São Paulo, no Rio de Janeiro, em Pernambuco, no Maranhão e no Pará. Ainda neste período, além desses cursos, alguns filhos de colonos receberam bolsas para estudar em Coimbra (CUNHA, 2011).

Destacamos aqui a formação da primeira elite do ensino superior, constituída por filhos dos detentores dos recursos financeiros na época, demonstrando o caráter elitista do ensino superior.

As primeiras instituições de ensino superior, de acordo com Cunha (2011), datam de 1808, quando a família real veio para o Brasil, ameaçada pela invasão napoleônica. Esta criou cátedras isoladas de ensino superior ao invés de universidades, para a formação de profissionais liberais, como: advogados, engenheiros e médicos, para suprir as necessidades governamentais e da elite local. Assim, funda-se neste ano duas cátedras de ensino superior de Medicina, uma na Bahia e outra no Rio de Janeiro. Em 1810, foi criada no Rio de Janeiro a Academia Militar, que mais tarde se transformou na Escola Central. Esta no ano de 1874 desvincula-se dos militares, passando a ser Escola Politécnica, com foco na engenharia civil, que se transformou mais tarde na Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em julho de 1824, foi encaminhado ao Conselho do Estado proposta de criação de uma universidade na Corte, apenas analisada no ano seguinte, quando recebeu várias objeções. Neste mesmo ano, em 1825, o senador Manuel do Nascimento Castro e Silva encaminha outro projeto à Câmara. Em 1843, uma Comissão Especial analisa a matéria e elabora um substitutivo. Estes dois projetos foram recusados em 1845 por um parecer de uma comissão de professores da Faculdade de Medicina da Bahia. Em face da recusa dos dois projetos, o Senado perde o interesse e abandona o problema. Em 1847 houve nova tentativa de criação de uma universidade na Corte, mas sem êxito (FÁVERO, 2000).

Após duas décadas, em 1870, segundo a mesma autora, mais uma proposta, então elaborada pelo Ministro Paulino José Soares de Souza, foi apresentada à Câmara, e mais uma vez foi arquivada. Ainda no Império outras tentativas foram feitas, porém sem sucesso. A última tentativa foi realizada pelo próprio imperador, que em 1889 propôs a criação de duas universidades, mas que também não obteve sucesso.

Da Colônia à República ocorreu grande resistência à criação de universidades no País, por parte da Coroa de Portugal e de alguns brasileiros, que eram favoráveis à ida da elite para a Europa estudar. Mais de vinte propostas e projetos foram apresentados, mas foram recusados, o que, como aponta Fávero (2000), demonstra uma política de vigilância e exclusão de todas as propostas de independência cultural e política da Colônia por parte da Metrópole.

Em 1813 o imperador Pedro I criou as cátedras independentes de Anatomia e de Cirurgia, que se juntaram a outras, originando as academias de Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia, que hoje integram as universidades federais desses estados. E em 1827, criou os Cursos Jurídicos em Olinda e em São Paulo, que hoje integram

respectivamente a Universidade de Pernambuco e a de São Paulo. Em 1875, foi criada a escola de Minas Gerais com o curso de Estudos Mineralógicos que hoje compõe a Universidade Federal de Ouro Preto.

Com o passar dos anos outras escolas ou faculdades foram surgindo, como as de Odontologia, Arquitetura, Economia, Serviço Social, Jornalismo, Filosofia, Ciências e Letras. Desde 1808 o ingresso nestas instituições era realizado por meio de "exames de estudos preparatórios" realizados na própria unidade de escolha do candidato. Exceto, a partir de 1837, quando os alunos formados no ensino secundário, do Colégio Pedro II, podiam matricular-se em qualquer escola superior do Império sem serem submetidos à avaliação.

Entre os anos de 1808 e 1889, o ensino superior tornou-se todo estatal, desde a criação até a manutenção de suas unidades. Com a proclamação da República (1889) e com a promulgação da Constituição em 1891, amplia-se e modifica-se a burocracia pública e privada, o que aumenta a demanda por educação secundária e superior. A Constituição Republicana mantém o ensino superior como atribuição do Poder Federal, mas não sendo sua exclusividade.

Os latifundiários desejavam que seus filhos se tornassem bacharéis ou doutores a fim de assumirem as atividades políticas, aumentarem o prestígio da família e como prevenção à perda social e econômica. Já os trabalhadores urbanos e os colonos estrangeiros visavam o estudo como meio para melhorar as condições de vida (CUNHA, 2011).

Nas primeiras décadas da República houve uma grande expansão do ensino superior devido à facilitação do ingresso neste e o aumento do quantitativo de faculdades.

Com as reformas educacionais realizadas em 1891, as instituições de ensino secundário e superior foram equiparadas ao Ginásio Nacional, nome dado ao Colégio Pedro II e às faculdades do governo. Assim, se os Ginásios estaduais possuíssem o mesmo currículo do Ginásio Nacional e se deixassem fiscalizar pelo governo federal, seus egressos poderiam ingressar em qualquer curso superior no país, sem passarem por avaliação. Este direito foi ampliado para os Ginásios particulares em 1901.

O mesmo foi feito com as faculdades dos governos estaduais e particulares, podendo reconhecer os diplomas das profissões regidas por lei.

De 1891 até 1910 houve uma expansão considerável do ensino superior. Criaram-se no Brasil nove escolas, com os cursos de: Medicina, Obstetrícia, Odontologia e

Farmácia; oito de Direito; quatro de Engenharia; três de Economia e três de Agronomia, totalizando vinte e sete escolas superiores.

Em 1896 foi criada a Escola de Engenharia de Porto Alegre com o apoio financeiro de uma baronesa. O presidente e seu vice eram escolhidos pelo conselho superior. Os recursos provenientes para sua manutenção eram oriundos do governo estadual, que criou uma "taxa profissional" de 2% sobre quase todas as rubricas do orçamento. Esta oferecia, além dos cursos de Engenharia, de Agronomia, Veterinária e Química, cursos para operários industriais e agrícolas. Passou a ser Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, recebendo em 1934 o status universitário.

Devido às críticas à facilitação de acesso às escolas superiores, que para muitos provocou uma vulgarização do diploma e comprometeu a qualidade do ensino secundário e superior, realizou-se a Reforma Rivadávia Corrêa em abril de 1911, que acabou com o ingresso direto, instituindo os exames de admissão; o governo federal deixa de fiscalizar as escolas criadas pelos estados e as particulares (CUNHA, 2011).

Contudo, segundo o referido autor, essas ações não surtiram o efeito esperado, ocorrendo o aumento de faculdades. Então as instituições corporativas e burocratas do Estado se manifestam contra a livre diplomação e a liberdade profissional, o que provocou a reorganização do ensino secundário e superior de todo o país, com a Reforma Carlos Maximiliano em março de 1915, quando os exames de admissão passaram a ser denominados exames vestibulares. Além deste o candidato teria que apresentar certificado de conclusão do ginasial no Colégio Pedro II ou em uma unidade estadual fiscalizada pelo Conselho Superior de Ensino. Em relação às instituições de ensino superior, ficou estipulado que as instaladas em cidades com menos de 100 mil habitantes não seriam mais equiparadas às federais, ocorrendo redução nas equiparações em cada estado.

A década de 1920, como relata Fávero (2000), foi marcada por novas ideias, por movimentos culturais, políticos e sociais que repercutiram nas décadas seguintes. Isso pode ser exemplificado com a Semana de Arte Moderna em 1922, que rompeu com os princípios do academicismo nas artes plásticas, na música e na literatura, favorecendo uma maior aproximação com a realidade brasileira. No âmbito político aconteceram algumas rebeliões, como o "movimento tenentista"[1], que culminaram na Revolução de 1930. Enfim, estas mudanças econômicas, políticas e culturais que estavam ocorrendo

[1] Rebeliões de jovens oficiais do Exército Brasileiro contra a situação política do Brasil.

no País contribuíram para o aumento da demanda por educação superior na última década da Primeira República.

Em janeiro de 1925 ocorreu a Reforma Rocha Vaz, havendo a intensificação do caráter seletivo nos exames vestibulares e a definição de quantitativo de vagas em cada exame, onde os candidatos eram matriculados por ordem de classificação.

Como o Governo Federal não assumiu a criação de uma universidade, e tendo sido oficializada a não exclusividade deste na criação da mesma, o movimento, segundo Fávero (2000), deslocou-se para os Estados.

Em 1909, a Universidade de Manaus foi criada, em um período de prosperidade devido à exploração da borracha por grupos privados. Esta contava com cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e de formação de oficiais da Guarda Nacional. A mencionada universidade fechou em 1926, devido ao fracasso financeiro da região, permanecendo somente a Faculdade de Direito, que foi absorvida, em 1962, pela Universidade Federal do Amazonas.

A Reforma Rivadávia Corrêa estabeleceu a política de desoficialização do ensino, o que viabilizou a criação em 1911 da Universidade de São Paulo, por iniciativa de um "sócio capitalista", com os cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia, Comércio, Direito e Belas Artes. Mas, com a criação da Faculdade de Medicina do Governo do Estado de São Paulo, que foi preterida pelos alunos, ela fechou em 1917 por falta de recursos financeiros.

Foi criada em 1912 a terceira universidade do país, no Paraná, por iniciativa de um grupo de profissionais locais e com o apoio do governo do estado, com os cursos de Direito, Engenharia, Medicina, Farmácia, Odontologia e Comércio. Devido à proibição da equiparação em cidades com uma população inferior a 100 mil habitantes, esta foi fechada. Permaneceram como faculdades livres as de Medicina, Engenharia e Direito, que foram integradas à Universidade Federal do Paraná.

Em 1920, foi criada, por autorização do presidente da República, a Universidade do Rio de Janeiro - URJ, sendo a primeira a ficar duradouramente com o status de universidade. Esta, criada com o objetivo de servir como modelo único de ensino superior, se originou da união da Faculdade Federal de Medicina, com a de Engenharia, e a de Direito.

A criação da URJ, de acordo com Fávero (2000), ocorreu sem debates, sendo bem recebida por um grupo pequeno de pessoas, que de alguma forma estava envolvido em sua criação, assim sua institucionalização foi recebida sem interesse e sem entusiasmo.

Como bem colocado por Fernando Labouriau (1929, apud FÁVERO, 2000) a criação de uma universidade envolve o desenvolvimento de uma mentalidade e não a mera reunião de várias faculdades, como se deu na criação da Universidade do Rio de Janeiro.

O mesmo processo aconteceu em Minas Gerais, em 1927, com a reunião das faculdades de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia em uma universidade que recebeu recursos do governo estadual.

As duas universidades recebiam recursos diretamente do governo, cujos diretores e reitores eram escolhidos pelo presidente da República. Elas não tinham autonomia, pois o governo criava o currículo de cada curso e registrava o diploma das profissões regulamentadas por lei.

Em novembro de 1928 o governo federal, por meio do Decreto 5.616, fixou normas para a abertura e funcionamento de universidades. Para receber o status de universidade a instituição obrigatoriamente deveria atender, entre outras, as seguintes normas: contar com autonomia administrativa, econômica e didática; seguir as mesmas normas das federais para o ingresso; se submeter à fiscalização do Departamento Nacional de Ensino; a nomeação do reitor seria feita pelo governador do estado; ter um elevado patrimônio; ter ao menos três faculdades funcionando há quinze anos.

Após a Reforma de 1930, surge um aparelho de Estado mais centralizado, ocorrendo o deslocamento do poder do âmbito local e regional para o central, com a institucionalização do Governo Provisório em novembro de 1930. Este Governo criou o Ministério do Estado e Saúde Pública, assumido por Francisco Campos, que elaborou e implementou reformas, de caráter centralizador, nos níveis secundário, superior e comercial.

Em 1935 Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal. Como indica Fávero (2000), sua criação representou um divisor de águas naquele momento, quando estava em disputa o controle dos rumos da educação nacional. A criação desta universidade era almejada por intelectuais brasileiros, que viam na mesma a preocupação em desenvolver um ambiente de "saber pelo saber", preparando o homem que "o serve e o desenvolve" e em manter o saber vivo. Entretanto, esta fechou em 1939 e suas faculdades foram integradas à Universidade do Brasil.

Em 1937 a Universidade do Rio de Janeiro passou a se chamar Universidade do Brasil. Na cidade do Rio de Janeiro foram criadas as Faculdades Católicas, em 1940, passando mais tarde a Pontifícia, sendo a primeira universidade privada do país.

O Estatuto das Universidades Brasileiras, instituído em abril de 1931, na era Vargas, pelo Decreto 19.851, demonstra, segundo Cunha (2011), o início da centralização político administrativa, que surgiu com a organização do Ministério da Educação. O Estatuto fixa as normas de organização das unidades de ensino superior, determinando que: a universidade seria criada pela junção de pelo menos três faculdades dentre as seguintes: de Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras; a direção seria exercida por uma congregação formada por professores catedráticos efetivos, livre-docentes em exercício de catedrático e um representante eleito pelos livre-docentes; o ministro escolhe o diretor da faculdade.

As instituições privadas deveriam credenciar seus cursos no Ministério da Educação a fim de registrar os diplomas outorgados nos órgãos estatais competentes.

As determinações a respeito do Ensino Superior foram centralizadas na esfera da União, em decorrência da política autoritária desenvolvida desde o início do Governo Provisório (FÁVERO, 2000).

Em 1934, a Universidade de São Paulo foi criada por um decreto estadual, que absorveu a Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Escola Superior de Agronomia, Faculdade de Medicina e Escola de Veterinária. Após ser promovido à categoria de escola superior, o Instituto de Educação foi integrado à universidade como Faculdade de Educação. Depois foram criadas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais e a Escola de Belas Artes.

Segundo Fávero (2000), a Universidade desenvolveu, até o final da década de 1930, um ensino direcionado à formação de profissionais liberais e especialistas qualificados em várias áreas do saber. A pesquisa só passa a integrar sua ação a partir dos anos 40 e mais intensamente na segunda metade desta década. A autora ressalta que as condições para a realização de pesquisas na universidade brasileira eram “difíceis e precárias” até os anos de 1950. A pesquisa passa a compor algumas áreas da universidade, com o auxílio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, criado em 1951 e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, instituída no mesmo ano, se ampliando no final desta década, sendo instituído o Conselho de Pesquisa em 1958.

Como podemos perceber, as universidades foram organizadas pela junção de fragmentos, ou seja, a partir de unidades isoladas que foram reunidas aleatoriamente. Sinalizamos também o início da diversificação das universidades, quando teremos entidades públicas [estadual e federal] e privadas [laicas ou confessionais].

Devemos ressaltar que nesta época, para a realização do exame vestibular, que era o meio de ingresso nas universidades, o candidato pagava uma taxa muito alta por este e pela matrícula, o que já inviabilizava o ingresso de muitos que não possuíam recursos para tal. Fazendo assim, segundo Cunha, "[...] a seleção pelo nível de renda em vez das capacidades comprovadas cientificamente" (2011, p. 169).

Com a equiparação dos cursos médios ao secundário pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961 e com a expansão da escola secundária, elevou-se a demanda pelo ensino superior, ocorrendo a criação de novas faculdades federais onde não existiam ou onde só havia unidade privada. Deu-se também a extinção da taxa de inscrição nas unidades públicas e a "federalização" de faculdades privadas e estaduais com sua integração às universidades.

As unidades de ensino superior, estaduais e privadas, passaram a ser mantidas financeiramente pelo governo federal, via Ministério da Educação e seus professores catedráticos foram incorporados aos quadros do funcionalismo público federal. Esse processo de "federalização", apesar de, como lembra Cunha (2011), ter sido contestado na época, foi o responsável pela oferta gratuita de vagas no ensino superior e pela criação da maioria das universidades federais.

No início da década de 1960 se fazia necessária uma reforma universitária que aumentasse o quantitativo de vagas e ao mesmo tempo reduzisse os custos médios por aluno. Nesse sentido, o Decreto - lei 53/66 fixou algumas normas para a organização das unidades federais, sendo as principais: proibia a duplicação de ações para o mesmo fim; estipulava a junção ensino e pesquisa; impunha a concentração do ensino e da pesquisa a fim de formarem um sistema único para toda a universidade; determinava a organização de uma unidade com foco na formação de professores de nível secundário e especialistas em questões pedagógicas, ou seja, a Faculdade de Educação. Além dessas medidas, instituiu a departamentalização, dividiu os cursos de graduação e criou o regime de créditos (idem).

Em abril de 1962, a Universidade de Brasília foi criada no regime fundacional, ou seja, como uma fundação de direito público, na busca de desobrigá-la a seguir o regime autárquico ao qual estavam subordinadas as universidades federais, mas sem perder a característica de uma instituição pública (CUNHA, 2011). Foi, segundo Ésther (2007), a primeira universidade brasileira a ser criada sem a junção de faculdades já existentes.

Com a Constituição de 1967, a vitaliciedade da cátedra é substituída por uma carreira docente com concurso de títulos e avaliações para os níveis iniciais e finais.

Em 1968, a Lei da Reforma Universitária nº 5.540 “determinou que a universidade fosse a forma de organização por excelência do ensino superior, restando à instituição isolada o status de excepcional e transitória” (CUNHA, 2011, p. 180).

As faculdades que se localizavam em vários pontos das cidades foram agrupadas em um campus que normalmente estava situado nas periferias urbanas.

Foi no período da ditadura militar que a formação da universidade ganhou maior impulso, porém não é possível ignorar as danosas consequências provocadas na vida acadêmica, como:

> [...] professores e pesquisadores experientes foram compulsoriamente aposentados; docentes jovens foram impedidos de ingressar e/ou de progredir na carreira; reitores foram demitidos e, para o seu lugar, foram nomeados interventores; a autonomia administrativa e financeira, já tão reduzida, foi ainda mais restringida; o controle policial estendeu-se aos currículos, aos programas das disciplinas e até as bibliografias; as entidades estudantis foram severamente cerceadas, o que contribuiu para que centenas de jovens fossem atraídos para a luta armada. (CUNHA, 2011, p. 178/9)

No interior da reforma universitária, é implantado o programa de pós-graduação que serve como um propulsor desta. A partir da década de 1970 as universidades federais passaram a exigir o mestrado e doutorado como critério de seleção para ingresso na carreira docente.

Na década de 1980 ocorreu um aumento dos cursos noturnos no setor privado para atender aos indivíduos que estavam inseridos no mercado de trabalho, e não podiam frequentar os cursos diurnos. Cerca de 80% das matriculas no ensino superior eram do setor privado em 1986, havendo uma resistência das universidades federais em implantar cursos noturnos.

Mesmo com o seu desenvolvimento afetado pela crise dos anos de 1980, quando as universidades públicas passaram por um processo de sucateamento em função dos cortes orçamentários, estas mantinham, de acordo com Ésther (2007), os melhores cursos e reuniam a maior parte da pesquisa científica e tecnológica.

Na década de 1990 a reforma do Estado é posta pelos partidários do neoliberalismo como o meio para a retomada do desenvolvimento econômico. Assim, se propõe o enxugamento da máquina estatal, que para Bresser Pereira (1998) deveria abarcar a delimitação de sua abrangência institucional e a revisão de seu papel, passando para o setor privado e o público não estatal as ações que não eram específicas do mesmo. Dentre essas ações, a saúde, a educação, a cultura e a pesquisa científica são

vistas como não exclusivas do Estado, podendo ser privatizadas, publicizadas e terceirizadas.

Neste mesmo período, o Banco Mundial (BM) passou a intensificar sua atenção no ensino elementar. Cabe ressaltar que desde a década de 1970, este passou a cooperar financeiramente com o Brasil, devido aos prognósticos internacionais sobre a aceleração do crescimento da pobreza no Terceiro Mundo, em projetos na área econômica e social, como educação, saúde e desenvolvimento rural (FONSECA, 2009). Estes prognósticos acarretaram em problemas sociais que geravam instabilidade nos países mais desenvolvidos, o que motivou o investimento do BM, a fim de evitar danos aos mesmos, ou seja, o foco do BM era garantir a segurança dos países mais desenvolvidos.

O BM exerceu forte influência nas decisões educacionais, impondo seu pensamento ao governo brasileiro: propôs que o governo se responsabilizasse somente pela educação básica, que na época compreendia de 1º a 8º séries, deixando o nível médio e a educação superior a cargo das entidades privadas; difundiu a visão da escola como empresa; e pressionou o governo para que reduzisse os recursos da saúde, educação, cultura e produção científica, a fim de garantir o pagamento das dívidas aos banqueiros e credores (SILVA, 2003).

Ao impor ao Estado o investimento na educação básica, o BM visava à formação do indivíduo para atender as necessidades do mercado e a redução da pobreza, e os outros níveis de ensino, entre eles a educação superior, deixam de ser priorizados. Assim é que deixa de ocorrer destinação de recursos pelo governo para esse nível de ensino, alavancando seu processo de privatização e dificultando a democratização do acesso ao ensino superior.

É importante qualificar que democratização é aqui entendida como um processo para se alcançar a democracia, com a oferta de algumas vantagens àqueles indivíduos menos favorecidos. Dentre esses direitos, ressaltamos a educação, e no âmbito deste estudo, o acesso ao ensino superior, possibilitando ao indivíduo ingressar, permanecer na universidade, e concluir sua graduação. O acesso à universidade não pode estar atrelado a condições socioeconômicas que favoreçam os indivíduos de classes sociais mais altas, por possuírem condições para um melhor preparo, frequentando as melhores escolas, os melhores cursinhos preparatórios, conseguindo assim ingressar nas universidades públicas. Portanto, não há democratização da universidade dissociada dos meios para o ingresso e permanência nesta, da parcela da população historicamente excluída deste direito.

Para que a democratização da universidade se concretize, é necessário que se conte com uma sociedade mais justa. Para ser justa, segundo Rawls (apud BRANDÃO, 2005), a sociedade deve se pautar em dois princípios fundamentais: a garantia dos direitos básicos para todos [acesso ao ensino superior]; e a oferta de algumas vantagens aos indivíduos mais desfavorecidos da sociedade. Segundo o referido autor, a desigualdade é justificada ao proporcionar vantagem ao grupo que se encontra em posição inferior na sociedade, para que assim ocorra de fato a igualdade entre os indivíduos. Neste caso a política de cotas proporciona o ingresso, por meio de uma seleção diferenciada, de estudantes de classes menos favorecidas, negros, pardos e indígenas, buscando uma igualdade de oportunidades nesta seleção.

A LDB nº 9394 de 1996 definiu a universidade como instituição onde ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidos articuladamente; estabeleceu avaliações para o ensino superior; determinou o recredenciamento das unidades e a renovação para reconhecer os cursos superiores. Em relação à formação dos docentes, estipulou que um terço destes deveria ter títulos de mestre ou doutor e um terço deveria trabalhar em tempo integral. Autorizou as universidades a criarem e extinguirem cursos e a estipularem o quantitativo de vagas nestes; estendeu a todas as instituições de ensino superior a composição dos órgãos colegiados deliberativos, estipulando que estes devem ter entre seus membros 70% de docentes, ampliando o poder destes na gestão universitária; instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, que aos poucos foi adotado pelas universidades como forma de seleção para o ingresso nestas.

Em 1996 foi criado o Exame Nacional dos Cursos (ENC), mais conhecido como "Provão", o qual foi realizado até 2003 com o intuito de avaliar os cursos de graduação, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem. As instituições privadas e os alunos e professores do setor público resistiram a este exame, de acordo com Santos e Cerqueira (2009), porém com os primeiros resultados, o ENC passou a ser visto com bons olhos pelas instituições públicas, devido às melhores posições conquistadas por seus cursos. A forma propagandística de divulgação dos resultados realizada pelo MEC foi muito criticada, conforme apontado pelos referidos autores.

No ano de 2001 foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE), estruturado a partir do período de redemocratização, com base na Constituição de 1988 que faz referência a um plano nacional de educação e na LDB nº 9394/96, que determinou que a

União apresentasse ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas a serem desenvolvidos no período de dez anos (ÉSTHER, 2007).

Segundo o referido autor, este Plano é fruto de uma disputa entre dois projetos de lei que rivalizaram o sentido do Plano. O primeiro projeto, apresentado pela oposição ao governo, "Proposta da Sociedade Brasileira", foi elaborado por educadores, professores da educação, estudantes, durante o I e II Congressos Nacionais de Educação, que aconteceram em agosto de 1996 e novembro de 1997. E o segundo projeto apresentado foi a "Proposta do Executivo ao Congresso Nacional".

O Plano aprovado manteve a estrutura "Proposta do Executivo", com 295 metas que incluíram 248 metas propostas pelo executivo e 118 da sociedade. De uma forma geral, o Plano tem como objetivos: elevar o nível da escolaridade da população; melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis; reduzir as desigualdades sociais e regionais em relação ao acesso e permanência na educação pública; e democratizar a gestão do ensino público.

No que diz respeito ao nível do ensino superior, o Plano aponta: a necessidade da expansão das universidades públicas para atender os egressos do ensino médio, principalmente os das classes menos favorecidas, incluindo a expansão de vagas à noite, estipulando como meta o aumento das matrículas no ensino superior de 12% para 30% entre os jovens de 18 e 24 anos, e destas 40% deveriam ser no setor público; o desenvolvimento da pesquisa de que necessita o País; reformulação do sistema burocrático; a garantia da autonomia da universidade; permanente avaliação dos currículos no sentido de acompanhar as transformações da sociedade brasileira; melhoria da qualidade do ensino oferecido; qualificação dos docentes; a garantia de um financiamento estável às universidades públicas; necessidade de haver articulação entre a universidade e os demais níveis de ensino (BRASIL, 2001).

Em 2004 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) pela Lei 10.861; e foi instituído o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade), parte do Sinaes, substituindo o "Provão". O Enade compreende três instrumentos: a avaliação das instituições, dos cursos e dos alunos egressos dos cursos de graduação. Assim, gerou-se o Índice Geral dos Cursos (IGC).

Algumas medidas foram implementadas como: o Programa Universidade para Todos (PROUNI) (2004); encaminhamento de Projeto de Lei ao Congresso, propondo a institucionalização da política de cotas nas universidades federais (2004); Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (2007); Plano

Nacional de Assistência Estudantil (2008); Sistema de Seleção Unificada (2010), que serão abordadas no próximo capítulo.

Em 2008 foi criado o Programa de Apoio a Extensão Universitária (PROEXT) visando apoiar financeiramente programas ou projetos de extensão, selecionados por edital de chamada pública, que viabilizassem a implementação de políticas públicas, o desenvolvimento social, o censo critico dos estudantes, estreitando os vínculos entre a universidade e as comunidades do entorno, entre outros.

O segundo PNE iniciou seu processo de tramitação na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 8.035 em dezembro de 2010, sendo distribuído às comissões de Educação e Cultura, Finanças e Tributação e Constituição e Justiça e de Cidadania. Contudo, em abril de 2011, a Presidência da Câmara dos Deputados constitui uma comissão especial para tratar a matéria. Esta comissão apresentou 2.916 emendas, das quais 2.906 foram objetos de análise. Em outubro de 2012, foi aprovada a redação final, que foi encaminhada ao Senado, onde tramitou pelas comissões de Assuntos Econômicos, de Constituição, Justiça e Cidadania, e Educação. Foi elaborado um substitutivo e retornou à Câmara em janeiro de 2014, quando a comissão especial aprovou parecer com complementação de voto em função do substitutivo encaminhado pelo Senado Federal. O PNE foi encaminhado ao Plenário e foi aprovado em junho de 2014, pela Lei nº 13.005 (BRASIL, 2015).

Este estabeleceu 20 metas a serem alcançadas até o ano de 2024. Suas diretrizes [Art. 2ª] são:

> [...] erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; **superação das desigualdades educacionais**, com ênfase na promoção da cidadania e na **erradicação de todas as formas de discriminação**; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos (as) profissionais da educação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2015, p. 43)

A meta número 12 estipula o aumento da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50%, assegurando a expansão de quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público. E como desdobramento desta meta, destacamos duas estratégias definidas pelo Plano:

> [...] ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a **reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,** de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;
>
> [...] ampliar a participação proporcional de **grupos historicamente desfavorecidos na educação superior**, inclusive mediante a **adoção de políticas afirmativas,** na forma da lei. (BRASIL, 2015, p. 73/4, grifo nosso)

Verificamos como um dos objetivos do PNE de 2001, a redução das desigualdades sociais e regionais no acesso e permanência na educação pública, contudo este não faz referência à questão racial, nem está definido como uma meta específica da universidade pública.

O PNE de 2014 determinou a ampliação das políticas de inclusão visando à redução das desigualdades étnico-raciais com ampliação do acesso e permanência na educação superior dos egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas, destacando a participação de grupos desfavorecidos no ensino superior por meio da adoção de políticas afirmativas. Essas determinações podem ser relacionadas à proposta de implantação da política de cotas em tramitação desde 2004, à sua aprovação em 2012 e à pressão exercida pelo movimento negro e pelos educadores que defendiam sua adoção.

Com o passar dos anos as instituições de ensino superior (IES) vêm se estruturando e consolidando. Hoje possuímos no Brasil 2.448 IES, sendo 296 públicas e 2.152 privadas, como pode ser observado no Quadro 1. Dentre as universidades públicas, 63 são universidades federais.

Quadro 1 Número de Instituições de Educação Superior 2017.

Categoria Administrativa / Organização Acadêmica	Pública	Privada	Total Geral
Universidade	106	93	199
Centro Universitário	8	181	189
Faculdade	142	1.878	2.020
Instituto Federal	40	-	40
Total	296	2.152	2.448

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo de Educação Superior 2017

Diante deste quantitativo podemos perceber como o ensino superior brasileiro é privatizado, o que a nosso ver não deveria acontecer; este deveria ser gratuito para todos

por não ser um mero título, mas sim por ser primordial para o funcionamento da democracia (GIROUX, 2010).

Estimulada pelas políticas neoliberais, ocorre a ampliação da privatização do ensino. Assim, no próximo item abordamos a universidade no contexto destas políticas.

1.2 A UNIVERSIDADE NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Com a implementação das políticas neoliberais na década de 1990 ocorre a concentração de poder no capital, principalmente o internacional, com a abertura comercial, e a desregulamentação financeira, criando-se um contexto em que cada vez menos se dá a intervenção do Estado na economia.

Os setores estatais produtivo e de serviços foram extremamente reduzidos, sendo suas funções transferidas para o mercado, gerando o aumento da privatização, vista como solução para os problemas gerados pela crise econômica. Deixa-se de fazer investimentos no setor público, considerado pelo próprio Estado como oneroso e ineficiente.

Ao adotar a política social neoliberalista o Estado reduz e suprime os direitos sociais, que passam a ser entendidos como serviços, que compramos e vendemos no mercado, mas somente adquiridos pelos que têm poder aquisitivo. Neste contexto a educação deixa de ser prioridade, não sendo considerada como um projeto nacional, mas sim como um gasto. Verifica-se assim o declínio da escola pública e consequentemente o aumento da privatização do ensino: a educação passa a ser considerada mercadoria e a universidade muda seu perfil.

Para o Estado a educação é ineficiente e improdutiva. Assim, o Estado promove uma reforma administrativa do sistema educacional, buscando formas de regular a eficiência e a produtividade. Cria mecanismos de controle e avaliação educacional no ensino superior, que passa a ser avaliado e controlado intensamente, exigindo-se principalmente o aumento da quantidade de publicações.

As universidades públicas, segundo Chauí (2003), passam a ser consideradas como “empresas produtivas”, sendo controladas de certa forma pelas agências avaliadoras e pelo mercado. Estas perdem seu foco enquanto espaço de formação, pesquisa e extensão.

Como sinaliza a referida autora, a universidade é definida como uma organização social, e como tal é orientada por ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e

êxito. Mantém-se em um processo de competição com as demais universidades, como uma organização prestadora de serviços. Esta é orientada por contratos de gestão e avaliada por índices de produtividade.

A docência, para a referida autora, é considerada uma habilitação rápida para os graduandos ingressarem logo no mercado de trabalho. E a maioria das pesquisas realizadas pela universidade é definida pelas agências de mercado, determinadas pelos financiadores.

Para que a universidade mude, faz-se necessário, de acordo com Chauí (2003), que o Estado considere a educação um investimento social e político, e um direito. A autora enumera alguns pontos que devem ser modificados na universidade pública pela perspectiva da formação e da democratização, a saber: a educação superior deve ser um direito do cidadão, a universidade deve ser definida pelo direito e poder de estabelecer suas normas de formação, docência e pesquisa; acabar com o equívoco entre democratização da educação superior e massificação, realizando algumas ações, como: comprometer-se com a mudança nos ensinos fundamental e médio públicos; reformular as grades curriculares e do sistema de créditos; garantir a universalidade dos conhecimentos e a especificidade regional; revalorizar a pesquisa, com fundos públicos, financiada por meio de agências nacionais e com projetos propostos pelas próprias unidades e setores do Estado.

Segundo Paula e Cardoso (2011), no período de 1995 a 2002 o governo implantou várias medidas para modificar a educação superior, com base em três princípios fundamentais: a flexibilidade, a competitividade e a avaliação.

A flexibilidade diversificou os formatos institucionais, inclusive com a criação de institutos superiores de educação, e ofereceu novos cursos de nível superior, tais como os cursos superiores de tecnologia, mestrados profissionalizantes e cursos de educação à distância, orientados pela LDB nº 9394/96.

A educação passa a ser um investimento privado do indivíduo, onde o aluno é visto como um cliente e a educação uma área para acumulação de capital. E a universidade pública atravessa um período de desmonte, onde o Estado investe cada vez menos.

Com a criação de novos cursos e instituições ocorre a competitividade. E para garantir a flexibilização e a competitividade, criam-se mecanismos de avaliação que passam a mostrar aos consumidores [alunos] a qualidade da mercadoria [educação].

Concomitantemente, ocorre a ampliação do sistema de educação superior pela via privada, sem investimento público.

Como vimos anteriormente, segundo o Censo de Educação Superior do ano de 2017 – INEP, o sistema de educação superior é composto por 2.152 unidades privadas, ou seja, 87,9% das instituições são privadas, o que demonstra o viés privatista dessa reforma educacional. De acordo com Paula e Cardoso (2011) o Brasil é um dos países com os maiores índices de privatização da América Latina e do mundo em relação ao sistema de educação superior.

Com a falta de investimento público nas universidades federais, estas se veem obrigadas a buscar no mercado outras fontes de financiamento, como a prestação de serviço e convênios, por meio de parcerias com empresas privadas e fundações, sendo consequentemente influenciadas por estas.

Apesar do investimento no setor público de educação superior nas décadas de 2000 e 2010, o setor privado continua majoritário, tendo crescido ainda mais após a implantação do Programa Universidade para Todos - Prouni e do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - Fies.

Na busca por aumentar sua produtividade e eficiência na formação de profissionais para o mercado de trabalho, a universidade se volta cada vez mais para o meio empresarial, se submetendo a suas políticas e práticas, que restringem a livre circulação de informações (GIROUX, 2003). Percebemos como uma falha da universidade a ênfase na formação profissional, atendendo à demanda do mercado, entendendo que seu foco deveria ser a formação integral e humanista do indivíduo.

A cultura empresarial pauta-se no individualismo, na competitividade, no consumo e na privatização, visando produzir trabalhadores submissos, consumidores despolitizados e cidadãos passivos. Aborda a cidadania como uma questão privatizada, que objetiva formar indivíduos competitivos voltados para si, lutando pelo seu ganho material e ideológico. Acreditamos que, a partir do momento que as relações sociais são orientadas pela lógica do mercado, estas estão baseadas na competitividade, focando o individualismo. Assim, as relações entre os seres humanos não estão mais orientadas por um bem comum, mas sim por desejos individuais. A competitividade, a nosso ver, faz com que o indivíduo só pense em si, no seu desempenho, nos desafios impostos pelo mercado e na ocupação das melhores colocações neste, o que possibilita a naturalização da exclusão dos “concorrentes”, daqueles que podem ocupar o seu lugar, ocorrendo o

distanciamento da busca por igualdade, onde todos tenham os mesmos direitos, principalmente as mesmas oportunidades.

A identidade baseada no mercado orienta o abandono do papel enquanto sujeito social em detrimento do papel de sujeito consumidor. Segundo Giroux (2003), ao passo que a cultura empresarial controla a vida pública, dificulta ao cidadão pensar criticamente e agir moralmente.

Observamos que, segundo a lógica do neoliberalismo, a partir do momento em que os indivíduos são incluídos na universidade, eles passam a ser preparados para serem "empresários de si mesmos" (CHAUÍ, 2017), buscando uma formação para uma melhor colocação no mercado de trabalho, diminuindo o nível de pobreza e consequentemente a utilização dos serviços prestados pelo Estado.

Cada vez mais o mercado busca ampliar o lucro e minimizar os custos, sendo assim necessário uma sociedade civil forte e os imperativos de uma sociedade forte, para que esta sociedade possa controlar essa cultura empresarial, respeitando os valores humanos essenciais para a democracia.

Desde o ano de 2015, as verbas para a educação vêm sofrendo cortes, já com um montante de R$ 12 bilhões a menos para a educação, ciência e tecnologia, o que atinge diretamente o funcionamento das universidades públicas e dos institutos de ciência e tecnologia. Como alerta a Prof.ª Tatiana Roque, presidente da ADUFRJ – Associação dos Docentes da UFRJ - e coordenadora nacional da "Campanha Conhecimento sem Cortes", o corte de verbas prejudica a efetivação das políticas de permanência para os estudantes e o financiamento da pesquisa (ADUFRJ, 2017a).

Segundo a OCDE[2] - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - (2017), apenas 15% dos estudantes brasileiros entre 25 e 64 anos ingressaram no ensino superior, estando esta porcentagem abaixo da média da OCDE de 37% e de países como a Argentina [21%], Chile [22%], Colômbia [22%], Costa Rica [23%] e México [17%]. Porém, conseguiu um resultado melhor do que os países dos BRICS, como: China [10%], Índia [11%], e África do Sul [12%].

Apesar de considerar o tamanho e a diversidade do país, a desigualdade no acesso ao ensino superior entre os estados brasileiros é destacada pelo relatório da OCDE como a maior em relação aos outros países. Apresenta como exemplo Brasília e Maranhão,

[2] É uma organização internacional, composta por 35 países que seguem os princípios da democracia representativa e da economia de mercado, procurando estabelecer uma plataforma de comparação entre as políticas econômicas, sanar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais. O Brasil estabelece relação de cooperação com a OCDE desde meados dos anos 1990.

onde no primeiro, 35% dos indivíduos entre 24 e 34 anos conseguem ingressar no ensino superior, enquanto no segundo, somente 7% alcançam esse objetivo. Em alguns países da OCDE ocorre uma variação entre os estados, contudo esta é inferior a três pontos percentuais entre os mesmos.

O governo brasileiro, de acordo com a OCDE, investe 1,2% do PIB – Produto Interno Bruto - no ensino superior, onde gasta com cada estudante anualmente 11.700 dólares, estando abaixo da média para os países da OCDE, que gastam 16.100 dólares com cada estudante anualmente.

Destacamos o percentual de ingressantes no ensino superior que, em comparação com outros países, é bem menor, apesar da ampliação do número de vagas, como veremos logo adiante. É preocupante o reduzido investimento neste nível de ensino, que vem enfrentando sérias dificuldades na manutenção das universidades públicas devido aos cortes de verbas das mesmas.

Em relação ao orçamento das universidades federais, Gambine (2017), Pró-Reitor de Planejamento, Desenvolvimento e Finanças da UFRJ [no cargo desde julho 2015], ressalta a discrepância entre o crescimento do número de alunos e a redução do orçamento das mesmas, afirmando que, entre os anos de 2002 e 2014, houve um aumento de cerca de 90% nas matrículas nos cursos de graduação da UFRJ, passando de 25.507 estudantes para 47.992 em 2014.

Ainda segundo Gambine (2017), desde 2014 a universidade vem acumulando um déficit, devido à defasagem do orçamento. Como exemplo demonstra que em 2017 o orçamento da UFRJ foi de R$ 417.229.255,00, e sua previsão de despesas é de R$ 578.072.059,76. Sinaliza que esta situação gera insegurança para a sobrevivência da universidade, e mostra que esta vive um quadro de “subfinanciamento crônico”, que ameaça a manutenção e consolidação de uma política pública implementada nesta última década, fazendo menção à ampliação do quantitativo de vagas e da democratização do acesso a UFRJ. Ressalta que a falta de recursos compromete o financiamento com assistência estudantil e políticas de permanência.

Sobre o financiamento da pesquisa, o Professor Ildeu de Castro Moreira, presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e professor de Física da UFRJ, ressalta que em 2017 foram investidos em ciência e tecnologia cerca de R$ 3 bilhões, o que representa um terço do que foi investido em 2013, com a destinação de R$ 9 bilhões. E para o ano de 2018 houve uma redução no investimento, estando destinados R$ 2,7 bilhões (ADUFRJ, 2017b).

Neste cenário é essencial que a sociedade se organize, na busca da garantia de educação pública de qualidade, que atenda a todas as camadas sociais, a todas as raças e etnias. Pois, como vimos neste capítulo, a universidade brasileira, criada após um longo caminho de embates e obstáculos, possui um caráter elitista, atendendo a uma parcela privilegiada da sociedade brasileira, inicialmente aos filhos dos "senhores", e ao longo dos anos apresentando mecanismos de exclusão, como por exemplo, o alto valor da taxa do exame vestibular nas décadas de 1940 e 1950; o número reduzidos de vagas no ensino superior público, a resistência em implantar cursos noturnos nas universidades federais na década de 1980, selecionando assim os indivíduos das classes sociais mais altas para integrar seu corpo discente.

Acreditamos que a implementação das políticas de ação afirmativa contribui para a redução do caráter elitista da universidade pública, viabilizando o ingresso de grupos menos favorecidos, como os egressos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas. No próximo capítulo apresentaremos o processo de discussão e implementação destas políticas no âmbito das universidades públicas brasileiras.

2 AS POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo abordamos a origem e o desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil, com destaque para a política de cotas e sua implementação nas universidades públicas. Apresentamos também alguns programas desenvolvidos para a ampliação do acesso ao ensino superior, como: o Fies, o Prouni, o Sistema Universidade Aberta do Brasil e o Reuni. E finalizamos o capítulo trazendo alguns posicionamentos e estudos sobre a política de cotas no ensino superior.

2.1 A ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Tendo como foco de nosso estudo o Sistema de reserva de vagas no ensino superior, que passamos a denominar política de cotas, como uma importante ação afirmativa para a democratização do acesso à universidade, abordaremos a seguir alguns conceitos e visões sobre a mesma.

As ações afirmativas são políticas implementadas pelo governo ou pela iniciativa privada a fim de reparar as desigualdades raciais existentes, oferecendo igualdade de oportunidades a todos. Seguem algumas de suas definições:

> [...] conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2001, p. 135).

> [...] medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais e as mulheres, entre outros grupos (PIOVESAN, 2005, p.7).

> [...] conjunto de políticas reformistas dos estados capitalistas que procura garantir, sob a forma de lei, direitos de minorias historicamente discriminadas (HERMIDA, 2004, p. 1).

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

E pelo governo são definidas como:

> [...] medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado [...] com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros". (BRASIL, 1996)

As definições ressaltam o caráter compensatório e reparatório pela discriminação praticada no passado e no presente; a efetivação da igualdade de oportunidades; e o seu caráter temporário. As ações afirmativas são iniciativas ou políticas que visam à garantia de direitos e a promoção da igualdade, focando determinados grupos que têm seus direitos ameaçados.

Segundo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - Seppir, (2015), as ações afirmativas podem ser de três tipos: as que buscam reverter a representação negativa dos negros; as que promovem igualdade de oportunidades; e as que combatem o preconceito e o racismo.

Em nosso país, as ações afirmativas suscitaram um grande debate a respeito da desigualdade social, do racismo, da questão de gênero, da discriminação, da necessidade de compensação e igualdade entre todos os cidadãos, gerando múltiplos posicionamentos, de defesa e oposição às mesmas.

Apesar de, apenas em 2012 ter sido efetivada como uma política no Brasil, a ação afirmativa já havia sido foco de políticas e medidas contra o racismo e as desigualdades sociais há alguns anos. Emblemático neste sentido é o que ocorreu nos Estados Unidos da América, onde a ação afirmativa surgiu no interior da luta contra o racismo. A primeira ação afirmativa nesse país data do ano de 1941, quando o presidente Franklin Roosevelt proibiu a discriminação racial na seleção e recrutamento de negros para trabalhar no governo. Outra ação importante ocorreu quando os norte-americanos reivindicavam a igualdade de oportunidade entre todos, o que impulsionou a promulgação da Lei dos Direitos Civis, em 1964, pelo presidente Lyndon Johnson, que aboliu a discriminação racial contra os negros.

O termo “ação afirmativa” foi cunhado em 1961, pelo então presidente americano, John F. Kennedy, quando organizou a Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego.

Muitas outras ações afirmativas [na educação, no mercado de trabalho, etc.] foram implantadas, com avanços e retrocessos, com aprovações e desaprovações da sociedade americana ao longo dos anos.

Brandão (2005) observa que os princípios da ação afirmativa se fundamentam teoricamente nos estudos de John Rawls, que defendia a igualdade entre os indivíduos, porém afirmava que na defesa dessa igualdade podiam-se admitir exceções se estas beneficiassem os indivíduos socialmente inferiores. Objetivando compreender como se alcança uma sociedade justa, Rawls pauta-se em dois princípios fundamentais: cada indivíduo deve ter a maior liberdade possível, desde que esta não ultrapasse a maior

liberdade dos outros indivíduos da sociedade; e a aceitação das desigualdades sociais e econômicas desde que seja para promover o bem estar dos mais necessitados.

Para o referido autor, a desigualdade só é justificada se oferecer vantagem à camada que esteja em posição inferior na sociedade. Assim, não se aceita qualquer tipo de desigualdade oriunda de diferenças étnicas, religiosas ou econômicas, que caso ocorram devem ser acompanhadas de medida compensatórias, ou seja, de uma ação afirmativa.

As políticas de ação afirmativa também foram implementadas em diversos outros países. A Índia foi o primeiro país em que ocorreram, em 1947, quando se destinou aos "intocáveis" 22,5% das vagas na administração e ensino públicos. A Malásia, Ilhas Fidji, Canadá, Índia e Austrália combateram as desigualdades culturais, na década de 1990, com a adoção de políticas de ação afirmativa. O Paquistão instituiu em 2009 a reserva de 5% das vagas em empregos governamentais para os cristãos, com o intuito de proteger as minorias religiosas.

Em alguns fatos da história brasileira é possível encontrar medidas e ações com caráter afirmativo, como: (i) o artigo 354 da Consolidação das Leis do Trabalho, de 1943, determina que as empresas individuais ou coletivas devam empregar uma cota de dois terços de brasileiros e o Art. 373-A estipula a adoção de políticas que corrijam as desigualdades de direitos entre homens e mulheres; (ii) em 1968, os técnicos do Ministério do Trabalho propuseram a aprovação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a contratarem uma percentagem mínima de negros; (iii) o Art. 7 da Constituição de 1988 concede incentivos para as empresas que empregarem mulheres; (iv) o Art. 37 fixa a reserva de cargos e empregos públicos para pessoas com deficiência, o que foi regulamentado pela Lei 8.112/90, que estabelece cota de até 20% para portadores de deficiência no serviço público; (v) a Lei 8.213/91 determina o aumento progressivo, até o percentual de 5%, para contratação de portadores de necessidades especiais nas empresas com mais de mil empregados; (vi) a Lei 9.100/96 definiu um percentual mínimo de 20% para a candidatura de mulheres; (vii) ainda em 1996, o governo do Distrito Federal fixou a presença obrigatória das diversas etnias na propaganda institucional do governo, o que foi estipulado também pela prefeitura de Vitória, e os estados de Minas Gerais e Bahia. (BRANDÃO, 2005)

As políticas de ação afirmativa surgem no Brasil para proporcionar a mobilidade de grupos menos favorecidos em uma sociedade extremamente desigual. A primeira ação afirmativa na área educacional, no Brasil, foi implementada pela sociedade civil,

como proposta de minimizar as diferenças entre brancos e negros. Assim é que foram criados, em meados da década de 1980 e com mais intensidade na década de 1990, cursos pré-vestibulares especialmente para negros e carentes, buscando ampliar o acesso ao ensino superior, tendo em vista a expressividade da desigualdade neste.

Entretanto, a discussão sobre a questão racial só extrapolou o movimento negro quando em 1995 ocorreu a Marcha Zumbi à Brasília, uma importante manifestação contra o racismo, ocasião em que os militantes entregaram ao Presidente Fernando Henrique Cardoso um documento, o "Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial", que dentre outras reivindicações, solicita o aumento do acesso dos negros ao ensino superior.

Motivado pela Marcha, o Presidente da República decretou a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, com o propósito de propor ações de combate à discriminação racial; elaborar, propor e promover políticas governamentais antidiscriminatórias. Este grupo era composto por oito membros da sociedade civil, participantes do movimento negro, oito membros de Ministérios e dois de Secretarias, todos designados pelo Presidente.

O governo se viu, então, frente à necessidade de se posicionar sobre o racismo e a proposta de ações para combatê-lo, uma exigência para sua participação na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas, em Durban, na África do Sul em 2001, com mais de 16 mil participantes de 173 países. Com esse intuito, criou um comitê nacional para organizar seminários e conferências públicas, com a participação da sociedade civil, tendo em vista discutir e elaborar um documento com a posição brasileira sobre esta problemática para ser encaminhado à Conferência.

Alguns eventos foram então realizados com o intuito de discutir a questão do racismo, a mobilização dos movimentos e a implantação de políticas afirmativas no Brasil, como: (i) o seminário "Multiculturalismo e racismo: o papel da "ação afirmativa" nos Estados democráticos contemporâneos", em 1996, promovido pelo governo federal; e (ii) um encontro internacional, em 1997, no Rio de Janeiro, organizado pela advogada norte-americana Lynn Walker Huntley, para discutir as relações raciais das populações negras nos Estados Unidos, na África do Sul e no Brasil. (BRANDÃO, 2005)

Para Guimarães (2003), após as denúncias realizadas por Organizações não Governamentais Negras em fóruns internacionais, comprovadas por estatísticas oficiais,

demonstrando as desigualdades raciais existentes no país, ficou impossível para o governo brasileiro sustentar a ideia da inexistência de uma questão racial no país. O então presidente Fernando Henrique Cardoso foi obrigado a conceder mais espaço de expressão à demanda por ações afirmativas, e a reconhecer publicamente, na referida Conferência, as desigualdades raciais do país, onde se comprometeu a adotar políticas afirmativas.

Após a Conferência de Durban, como ficou conhecida, o Brasil tornou-se signatário do acordo que orientava a implementação de ações que diminuíssem as desigualdades, assumindo o compromisso de promover:

> [...] o respeito universal, a observância e a proteção de todos os direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, civis e políticos, inclusive o direito ao desenvolvimento, como fator fundamental na prevenção e eliminação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. (DURBAN, 2001, p. 26)

Neste ano, ou seja, em 2001 foi aprovada a Lei 3.708 no Estado do Rio de Janeiro que determina a reserva de 40% das vagas dos cursos de graduação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ e na Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF para negros. Essa reserva de vagas foi implantada pela UERJ em 2003, sendo esta a primeira universidade do país a criar o sistema de cotas em seleção para o ensino superior.

A UERJ foi seguida pela Universidade Estadual da Bahia com a reserva de 40% de suas vagas para candidatos negros; e pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, neste mesmo ano, com a reserva de 10% de suas vagas para deficientes físicos e 50% para pessoas de baixa renda.

O Instituto Rio Branco instituiu em 2001 a Política de Ação Afirmativa, concedendo bolsas-prêmio para estudantes afrodescendentes ao Concurso de Admissão à Carreira de Diplomata, buscando proporcionar a igualdade de oportunidades de acesso de negros e ampliar a diversidade étnica nos quadros do Itamaraty. E a partir de 2015 instituiu a reserva de 20% das vagas oferecidas a candidatos negros.

Em 2002, foi lançado pelo governo o 2º Programa Nacional de Direitos Humanos que apresentava o Programa Nacional de Ações Afirmativas e o Programa Diversidade na Universidade, os quais focavam as políticas de acesso ao ensino superior para os historicamente excluídos deste, como os afros descendentes, mulheres e portadores de necessidades especiais.

Em 2003 foi sancionada a Lei 10.639, alterando a LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, incluindo no currículo escolar oficialmente a obrigatoriedade de se ensinar a História e Cultura Afro-Brasileira e da África. Neste mesmo ano, a Presidência da República criou a Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial - Seppir, com status de ministério, vinculada à Presidência da República, recolocando a questão racial na agenda nacional, indo ao encontro da

> [...] necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir. (MEC, 2004, p. 9)

É importante mencionar que o dia de criação dessa secretaria, 21 de março, não foi escolhido por acaso, pois é o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela ONU por marcar o Massacre de Shaperville em Johanesburgo, na África do Sul, ocorrido em 21 de março de 1960, quando 20.000 negros protestavam pacificamente contra a utilização de cartões de identificação que indicavam os locais por onde podiam transitar. Os participantes do protesto foram atacados pelo exército, resultando na morte de 69 pessoas.

A Seppir foi incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos em outubro de 2015 por meio da Medida Provisória nº 696, passando a pertencer à estrutura do Ministério dos Direitos Humanos em fevereiro de 2017 conforme a Medida Provisória nº 768 (BRASIL, 2017).

A Universidade de Brasília - UnB foi a primeira universidade federal a implantar a política de reserva de vagas em 2004, para estudantes negros, mas sem exigir que fossem egressos de escola pública ou comprovação de renda. Diante desse fato o partido Democratas, na pessoa do senador Demóstenes Torres, impetrou Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental [ADPF 186], alegando a inconstitucionalidade da ação afirmativa, que só foi julgada pelo Supremo Tribunal Federal em 2012, como veremos adiante.

Outros programas foram implementados no sentido de ampliar o acesso ao ensino superior, como o Programa de Financiamento Estudantil - Fies em 2001, que substituiu o antigo Crédito Educativo. Este financia a graduação em instituições privadas para estudantes que não podem arcar com a totalidade das mensalidades. O valor financiado varia de 50 a 100% e tem uma taxa de juros fixa de 3,4%. O pagamento tem inicio após a conclusão do curso. A renda familiar bruta do estudante que deseje receber o

financiamento deve ser de no máximo 20 salários mínimos. Os alunos mais bem colocados no Enem têm prioridade.

Em 2004 foi implantado o Programa Universidade para Todos – Prouni, por meio da Medida Provisória nº 213, que concede bolsas em universidades privadas de ensino. A bolsa integral é concedida para os que possuem renda familiar mensal per capta de até um salário mínimo e meio, e bolsa parcial para os com renda de até três salários mínimos per capta, ambas para estudantes brasileiros, que não possuam diploma de curso superior. Estas instituições recebem em contra partida isenção de impostos federais. Um percentual de bolsas é reservado para estudantes com deficiência, pretos, pardos ou indígenas.

De 2005 até o segundo semestre de 2014 foram concedidas 1.049.645 bolsas integrais e 447.580 parciais, no total foram 1.497.225 bolsas; destas, 45,8% dos bolsistas eram brancos; 38,2% pardos; 12,6% pretos; 1,8% amarelos; 0,1% indígenas; e 1,6% não informaram a raça. (MEC, 2015)

Em 2005 foi lançado o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, visando à ampliação e interiorização dos cursos de graduação por meio de ação conjunta entre as esferas federais, estaduais e municipais, oferecendo cursos de educação à distância. Priorizou a formação de professores com atuação na educação básica pública sem formação e teve o objetivo de atender também dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica, além de atender as demandas por oferta de ensino superior. No ano de 2003, o quantitativo de matrículas em cursos a distância era menor que 50 mil, alcançando em 2013 mais de 1,1 milhão (MEC, 2014).

Em 2007, o governo federal instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, pelo Decreto 6.096 com o "objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas unidades federais" (BRASIL, 2007, Art. 1º).

Com a adesão das universidades federais, teve-se em vista o aumento do número de vagas, ampliação ou abertura de cursos noturnos, a adequação dos currículos, o aumento do número de alunos por professores, a redução do custo por alunos e a redução da evasão. Foram criadas mais 14 universidades federais visando o aumento de vagas e a criação de novos cursos.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil, instituído em 2007, visa garantir a permanência de estudantes de baixa renda com apoio para moradia estudantil,

alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Este Plano será abordado no item sobre aspectos referentes à permanência do aluno na universidade.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid passou, em 2008, a oferecer bolsas aos alunos dos cursos presenciais que se disponibilizassem a realizar estágio nas escolas públicas e se comprometessem a exercer o magistério na rede pública, após a graduação. É objetivo do programa unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, visando à melhoria do ensino nas escolas públicas. Vem ao encontro de um dos objetivos centrais do PNE de 2001, que visa à melhoria da qualidade do ensino, a qual, afirma, só será alcançada com a promoção da valorização do magistério, por meio de uma política global de magistério que vise à formação profissional inicial. Reconhece a necessidade de profissionais mais qualificados e permanentemente atualizados para atender os desafios e as exigências no campo da educação e a manutenção destes na rede de ensino.

O PNE aponta a necessidade de superação da dicotomia entre teoria e prática, prevendo o "[...] contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria e a prática pedagógica" (BRASIL, 2001, p. 65).

No esforço de democratizar o acesso ao ensino superior, o governo propôs em 2009 a reformulação do Enem para que este se tornasse o único meio de acesso às universidades federais, havendo a adesão de várias universidades.

Em 2010 foi instituído um sistema informatizado, Sistema de Seleção Unificada – SISU, administrado pela Secretaria de Educação Superior, onde as instituições públicas de educação superior disponibilizam as vagas dos cursos de graduação, unificando o processo seletivo que é realizado com base na nota do Enem. No ano de 2010, 51 instituições participaram do processo seletivo, tendo ocorrido mais adesões, com a participação de 131 instituições em 2017, oferecendo 238 mil vagas, tendo sido recebida a inscrição de 2.498.261 estudantes (MEC, 2017).

O Programa Bolsa Permanência foi criado em 2013, para conceder auxílio financeiro aos estudantes com dificuldades econômicas e aos estudantes indígenas e quilombolas.

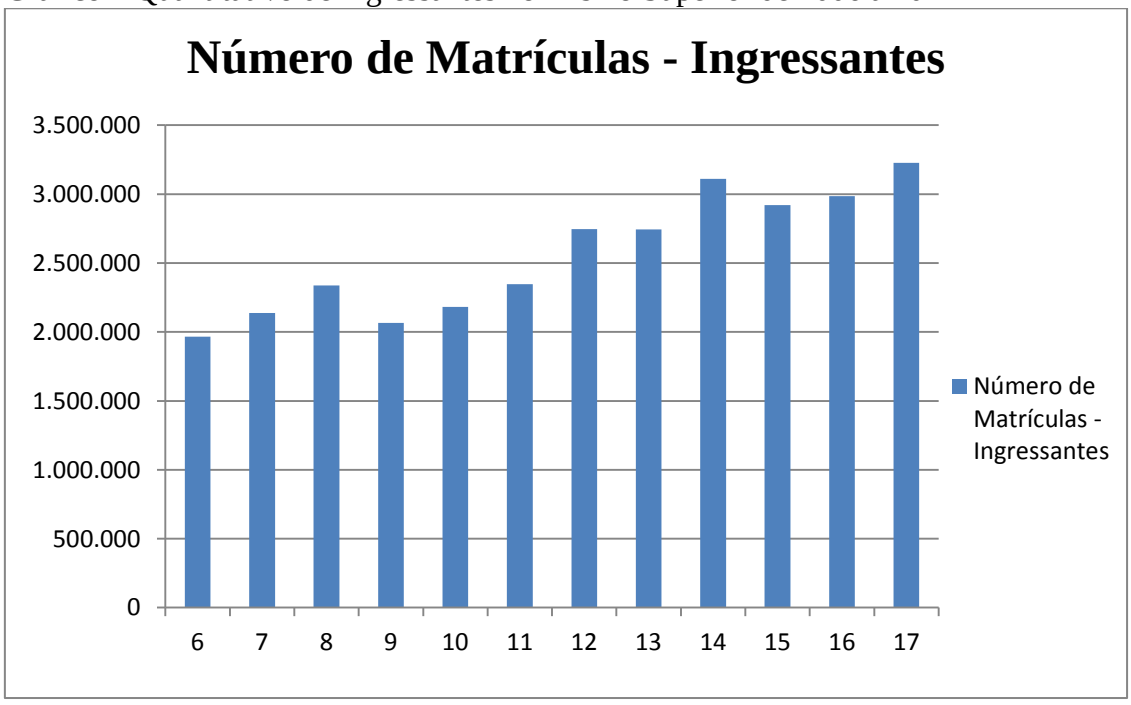
Ao realizar um balanço da implementação das políticas de ação afirmativa no Brasil, no período de 2001 a 2011, com foco na política de cotas no ensino superior, Heringer (2014) apresenta como aspecto positivo o aumento do número de estudantes de escola pública pretos, pardos e indígenas no ensino superior, que em 2001

correspondia a cerca de 10,2% e em 2011 subiu para 35,8%, incluindo mestrado e doutorado, de acordo com dados do IBGE. Enfatiza ainda como outro aspecto positivo a votação no Supremo Tribunal Federal, quando as políticas de ação afirmativa foram consideradas constitucionais, e a aprovação da Lei 12.711 que instituiu as cotas nas universidades federais, legitimando as políticas de ação afirmativa junto à sociedade brasileira, reduzindo as resistências às mesmas no interior das universidades e no âmbito da opinião pública.

Como aspecto negativo, Heringer (2014) afirma que, apesar da existência do PNAE, os recursos são insuficientes para atender às necessidades dos estudantes do "novo perfil" que ingressam na universidade após a implantação da política de cotas, o que dificulta a permanência dos mesmos, além da ausência de um "ambiente de plena inclusão e respeito à diversidade" nas universidades, combatendo os preconceitos e discriminações por parte de discentes e docentes.

O gráfico a seguir apresenta o quantitativo de ingressantes no Ensino Superior entre os anos de 2006 e 2017.

Gráfico 1 Quantitativo de ingressantes no Ensino Superior de 2006 a 2017



Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo de Educação Superior 2016 e 2017

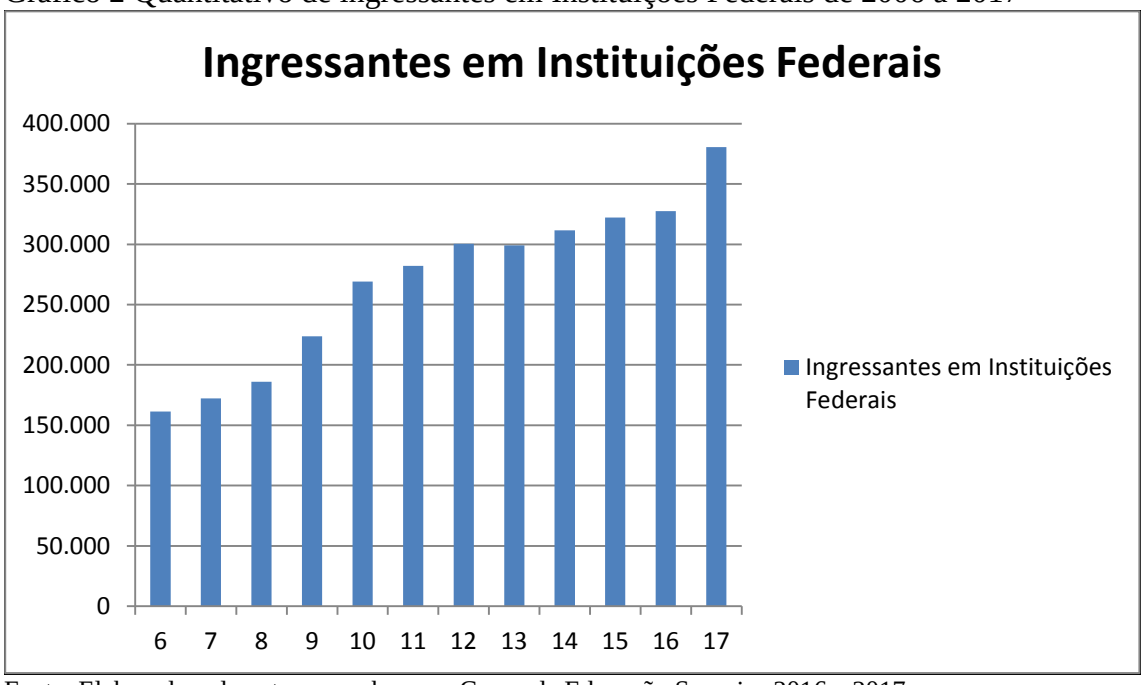
Os dados nos mostram que, no ano de 2017, foram realizadas 8.286.663 matrículas no Ensino Superior [presencial e a distância], sendo 2.045.356 em instituições públicas e 6.241307 em instituições privadas (INEP, 2016). Com base

nestes números, podemos constatar que a implementação destes programas e políticas favorece a ampliação do acesso ao ensino superior.

Podemos observar no gráfico 1 uma oscilação entre 2006 e 2011 no número de ingressantes no ensino superior, ora com um número maior, ora menor de ingressantes, ocorrendo um aumento significativo no ano de 2014, com 367.898 ingressantes a mais do que no ano anterior. Houve uma queda em 2015, com menos 190.626 ingressantes, com ligeiro aumento em 2016, com 65.422 ingressantes a mais, porém não alcançando o quantitativo de 2014, que foi de 3.110.848. O ano de 2017 foi o ano com o maior número de ingressantes no período, com um total de 3.226.249 estudantes.

O gráfico a seguir apresenta o quantitativo de ingressantes em instituições federais neste mesmo período [2006 a 2017].

Gráfico 2 Quantitativo de ingressantes em Instituições Federais de 2006 a 2017



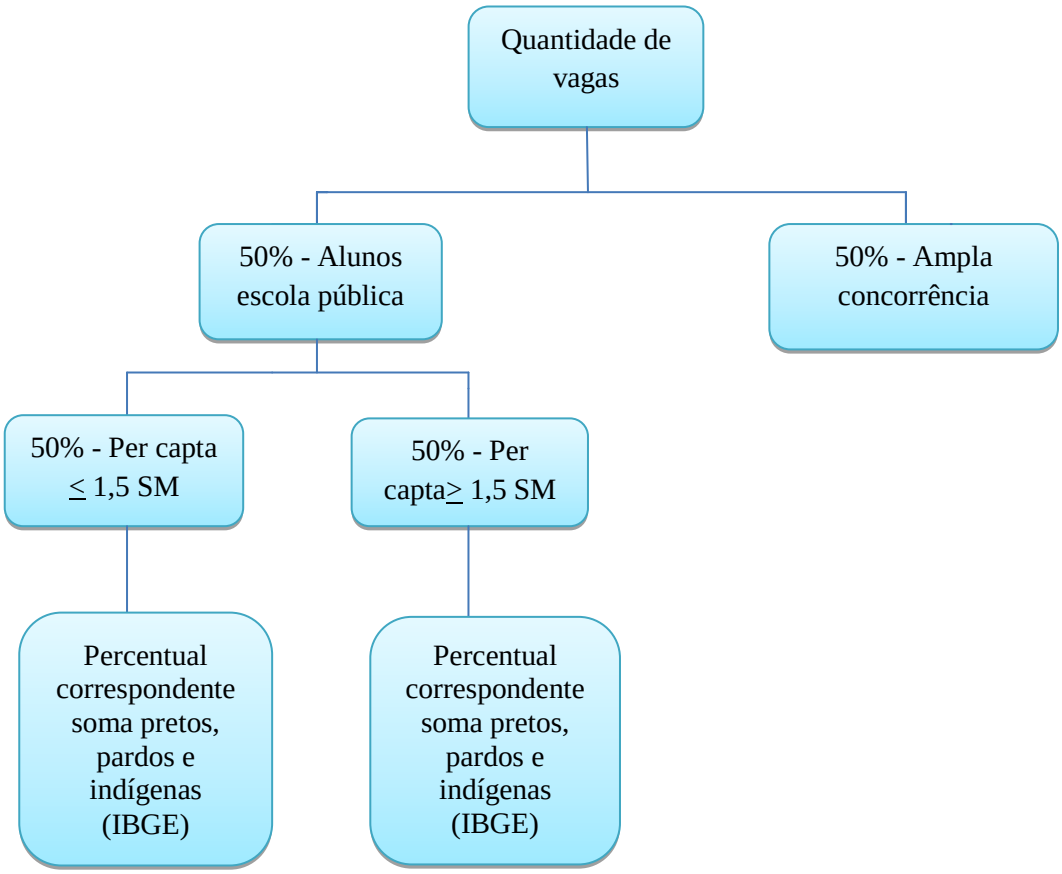
Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo de Educação Superior 2016 e 2017

Em relação ao quantitativo de ingressantes em instituições federais, observamos que ocorreu um aumento gradativo a partir de 2007, como pode ser visto no gráfico acima. Em 2016, 161.509 estudantes ingressaram nestas, passando a 380.536 ingressantes em 2017, o que representa um aumento de cerca de 135%. Supomos que este crescimento se deu em função da implantação do Reuni em 2007, que visava o aumento do número de vagas nestas instituições e da criação dos Institutos Federais em 2008.

Apesar do expressivo aumento do quantitativo de vagas no Ensino Superior, o IBGE (2017) nos mostra que cerca de 66,3 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade, ou seja, cerca de 51% da população adulta, tinha o ensino fundamental incompleto em 2016. Dentre estes, existe uma diferença entre pretos e brancos, onde os brancos possuem 9 anos de estudo e os negros e pardos 7 anos. Isto demonstra que apesar da ampliação do acesso ao ensino superior, a implementação destes programas e políticas ainda não é suficiente para a efetivação da democratização da universidade brasileira, já que os jovens não conseguem nem chegar ao ensino médio.

Para ampliar o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas no ensino superior, foi sancionada em 2012 a política de cotas, quando o Supremo Tribunal Federal reconheceu a constitucionalidade das Cotas Raciais, por meio da aprovação do Projeto de Lei da Câmara nº 180 que estabeleceu a Lei nº 12.711/2012 que institui o sistema de reserva de vagas nas universidades federais. Determina a reserva de 50% das vagas oferecidas pelas universidades federais, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas, e deste montante 50% das vagas devem ser destinadas a alunos com renda familiar igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capta. Do total destas vagas, devem ser destinadas aos alunos que se autodeclarem pretos, pardos e indígenas o quantitativo de vagas proporcional à quantidade destes na população onde está instalada a instituição de acordo com o censo do IBGE. A disposição das vagas pode ser mais bem entendida com a visualização da figura1[na próxima página]. Esta política deve ser implantada entre os anos de 2013 e 2016, devendo ser reavaliada pelo Poder Executivo em dez anos, ou seja, em 2022. Em 2016, a Lei nº 13.409 inclui dentre estes a pessoa com deficiência.

Figura 1 – Distribuição das vagas reservadas a política de cotas



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com a Lei 12.711/12

O processo de surgimento e desenvolvimento das ações afirmativas e principalmente da política de cotas no acesso ao ensino superior despertou um grande interesse no país, gerando debates na academia, entre participantes de movimentos sociais e em outros setores. Julgamos importante identificar alguns posicionamentos e apresentar uma revisão de literatura com base nos estudos realizados sobre a política de cotas no ensino superior.

2.2 POLÍTICA DE COTAS COMO MEIO DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: REVISÃO DE LITERATURA

A implementação da política de cotas foi marcada por muitas controvérsias, o que pode ser exemplificado pela multiplicidade de argumentos a seu favor e contra, emitidos nos mais variados âmbitos da sociedade.

Em seu livro “As Cotas na Universidade Pública – Será Esse o Caminho”, Carlos Brandão (2005) apresenta alguns posicionamentos favoráveis à política de cotas:

(i) a política de cotas visa uma reparação histórica, ou seja, esta irá corrigir as injustiças cometidas com os negros no período da escravidão e ao longo dos anos, nos quais os negros foram vítimas de discriminação racial. Assim, esta política teria um caráter compensatório;

(ii) é considerada um meio para acelerar o processo de integração racial e seria uma forma de proporcionar rapidamente o acesso dos negros à universidade, contribuindo para a elevação do grau de escolaridade desses indivíduos e para reduzir as diferenças socioeconômicas entre as classes sociais;

(iii) essa política proporciona diversidade cultural que ocorre pela inclusão dos negros, contribuindo para a função social da universidade.

Outros posicionamentos favoráveis:

(i) a política de cotas que contempla o critério racial é considerada o único meio de ampliar o acesso à educação superior e reduzir as desigualdades, por abranger todas as carreiras (VARGAS, 2012; TOMAIM e LIMA, 2010; SALES, 2007);

(ii) a inserção diferenciada de estudantes negros na universidade é considerada importante para amenizar as desigualdades e possibilitar a convivência de estudantes de classes sociais e grupos raciais diferentes; e também possibilita a formação de profissionais negros, o que gera novas referências para a sociedade brasileira (SANTOS et al, 2008).

No mesmo livro citado acima, Brandão (2005) apresenta alguns argumentos utilizados por aqueles contrários à política de cotas:

(i) o aluno ingressante pela política de cotas pode ser considerado como um incapaz, sendo sua capacidade intelectual menosprezada, passando a não ser aceito na instituição, segregados como cotistas;

(ii) a política é criticada por promover uma discriminação invertida, onde os brancos seriam discriminados. Mesmo sendo uma compensação, esta ação concede um privilégio a um determinado grupo étnico;

(iii) a política de cotas de fato beneficia os afros descendentes da classe média, não contemplando os que compõem a classe menos favorecida social e economicamente, portanto deveria focar todas as pessoas desfavorecidas socialmente, independente de raça/etnia, pois acaba por ser tão excludente quanto o vestibular tradicional, protegendo um determinado grupo;

(iv) esta política abandona os critérios acadêmicos no ingresso dos alunos para utilizar o critério “cor da pele”, o que pode gerar uma queda no nível de qualidade das

universidades se estas nivelarem por baixo os cursos ministrados. Caso contrário, haverá segundo os que defendem tal posição, a evasão escolar, já que os alunos menos qualificados não conseguiriam acompanhar os cursos;

(v) a política é contra o princípio do mérito, a partir do momento que a seleção para o ingresso na universidade deixa de contemplar os indivíduos que alcançaram as melhores notas, considerados os mais capazes, para dar lugar aos que pertencem a uma raça/etnia, classe social ou gênero;

Citando a política de cotas como inconstitucional, Santiago et al (2008) apresentam posicionamento contrário à mesma, alegando que esta fere o princípio da igualdade (artigo 5º da CF/88). Alegam que não se pode incluir critérios raciais ou étnicos, pois a ciência não consegue distinguir quem é negro, branco, índio. Acrescentam ainda que essa política é ineficaz porque o problema não é só o acesso, mas a dificuldade da permanência.

Apesar de tantas controvérsias, a política de cotas, como já abordamos, foi reafirmada pela Lei nº 12.711 em 2012. No ano de 2014 dos 243.383 alunos que ingressaram nas unidades federais, 98.121 vagas foram ocupadas por meio das cotas. Destas, 48.676 foram ocupadas por alunos que se declararam pretos, pardos e indígenas, sendo 49,6% das vagas destinadas às cotas (SEPPIR, 2015).

Apresentaremos a seguir uma revisão de literatura com estudos que abordam a política de cotas no ensino superior. Entendemos que a revisão de literatura é "um processo de busca, análise e descrição do conhecimento elaborado sobre um tema" (UNESP, 2015). Sem a pretensão de esgotar as fontes de informação, elegemos como instrumento de busca a base Scientific Electronic Library Online SciELO - [Biblioteca Científica Eletrônica em Linha][3], um modelo de publicação eletrônica cooperativa, que reúne 1.249 periódicos científicos na Internet, com o objetivo de aumentar a sua visibilidade, acessibilidade, qualidade, uso e impacto.

A revisão de literatura proporciona o levantamento da produção científica desenvolvida acerca de um determinado tema que se pretende conhecer, ampliando esse conhecimento e possibilitando identificar avanços e lacunas sobre o mesmo (UNESP, 2015). Assim, por meio desta revisão, buscamos elementos para subsidiar a construção de uma contextualização e problematização da nossa temática.

[3] www.scielo.com

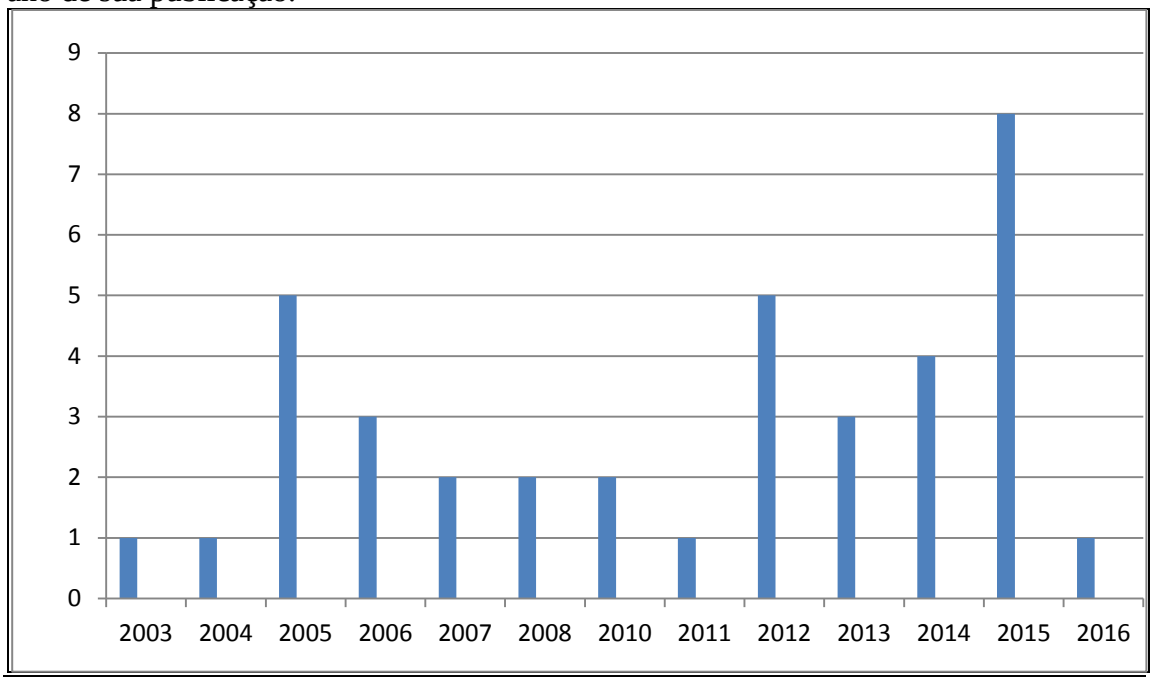
Foram utilizadas as seguintes palavras chave na busca empreendida: cotas; ação afirmativa; reserva de vagas; igualdade racial; política pública; igualdade social; e ações afirmativas. Não delimitamos a busca temporalmente. Encontramos de início, um total de 77 artigos e então fizemos a leitura dos seus resumos a fim de identificar aqueles que abordavam as políticas e ações afirmativas para a reserva de vagas de alunos nas universidades públicas brasileiras. Como resultado desta primeira seleção, obtivemos 42 artigos. Os trabalhos excluídos abordavam: as cotas no ensino médio; cotas para pessoas com deficiência; representação por cotas de mulheres na política; e cotas no mercado de trabalho.

Os periódicos de publicação dos 42 artigos são das áreas das Ciências Humanas e Sociais. Destas, a de Educação se destaca com 18 artigos; Psicologia e Ciência Política, com 6 cada; Ciências Sociais, com 5; Antropologia, com 3; Sociologia com 3; e Serviço Social, com 1 artigo.

A publicação sobre esta temática iniciou-se timidamente em 2003, com um trabalho denominado "Um raio em céu azul: reflexões sobre a política de cotas e a identidade nacional brasileira", onde o autor por meio da análise do pensamento social brasileiro procura elucidar o impacto provocado pelas ações afirmativas e pela política de cotas na opinião pública, consideradas um "absurdo", um "raio em céu azul", pelo fato da questão racial no Brasil ter sido "relegada a segundo plano no âmbito acadêmico do pensamento social – com a intelectualidade, em geral, patinando no senso comum – gerando desinformação e precária reflexão a respeito das desigualdades raciais" (PEREIRA, 2003, p. 1).

Identificamos um aumento considerável na produção em 2005 [5 artigos], o que provavelmente se deveu ao encaminhamento do Projeto de Lei sobre a política de cotas ao Congresso, em 2004, e à implantação desta política, a partir desse ano, em algumas universidades. Destacamos um novo pico em 2012 [5 trabalhos], o que pode ter sido provocado pela discussão e encaminhamento à votação da Lei 12.711/12, que institui a política de cotas nas universidades federais; em 2015 há um total de 8 trabalhos, o que demonstra a ampliação do estudo desta temática, como é possível observar no gráfico a seguir.

Gráfico3 Quantidade de artigos na SciELO sobre cotas na universidade, considerando o ano de sua publicação.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da SciELO

Encontramos uma prevalência de estudos empíricos – um total de 33, que focam a implementação das ações afirmativas, principalmente a política de cotas, em instituições de ensino superior específicas. Esses artigos abordam os seguintes temas: a significação da política de cotas por estudantes e professores; o desempenho dos alunos cotistas; o processo de implantação da política de cotas; estudos avaliativos da implantação. E encontramos nove estudos de cunho teórico, os quais discutem e problematizam aspectos legais, bem como algumas questões que embasam a discussão sobre a política de cotas, por exemplo: a questão racial; a legalidade das cotas; o papel do estado, entre outras.

Alguns estudos apresentam análises de documentos oficiais das leis, resoluções e atas dos Conselhos Universitários.

Os artigos tangenciam as questões de democracia, justiça, igualdade, reparação, preconceito racial, papel da universidade, ao discutirem questões que respaldam ou servem para questionar essas políticas.

2.2.1 Temáticas e orientações

Dos estudos de cunho empírico, apenas um teve como informantes os docentes [Neves et al, 2016], um os gestores [Silva, 2006] e um total de 11 os alunos [Camino et al, 2014; Menin et al, 2008; Silva, 2006; Guarnieri e Melo-Silva, 2010; Neves et al,

2016; Neves e Lima, 2007; Menin et al, 2008; Silva e Silva, 2012; Guarnieri e Melo-Silva, 2010; Souza e Brandalise, 2015; Bittar e Almeida, 2006]. Os últimos abordam um conjunto de aspectos da política de cotas, como: a aceitação das cotas raciais versus sociais; o processo de implantação das cotas; os argumentos favoráveis e contrários às cotas; o convívio com os estudantes cotistas; existência do preconceito racial; democratização do acesso à universidade; promoção da igualdade; justiça social; inclusão e exclusão, enfim, as questões que polemizam a política de cotas, desde a sua origem até a sua implementação nas universidades brasileiras. Em relação ao contexto de estudo, apenas 2 artigos não mencionam a Universidade onde se deu a coleta dos dados; é possível identificar que tanto as federais como as estaduais estão bem representadas. Em relação à distribuição geográfica dos estudos, notamos que a maioria dos trabalhos foi produzida na região Sudeste, com 21 artigos, seguida das regiões Sul com 9 e da Nordeste com 8; a região Centro-Oeste está representada com 4 trabalhos. O quadro a seguir apresenta os dados sobre os artigos estudados.

Quadro 2 Artigos analisados por autor, contexto de estudo, palavras chave, ano e periódico

Artigo	Autor	Contexto do estudo	Palavras chave	Ano	Periódico
Um raio em céu azul: reflexões sobre a política de cotas e a identidade nacional brasileira	Amauri Mendes Pereira	Teórico	Pensamento social brasileiro; negros; cotas; ação afirmativa; desigualdades sociais	2003	Estudos Afro-asiáticos
Cota racial e estado: abolição do racismo ou direitos de raça?	Celia Maria Marinho de Azevedo	Teórico	Raça; ação afirmativa; cota racial; Brasil; Estados Unidos	2004	Caderno de Pesquisa
Política de cotas raciais, os "olhos da sociedade" e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília	Marcos Chor Maio; Ricardo Ventura Santos	UnB	Antropologia; Brasil; cotas raciais; educação superior	2005	Horizontes Antropológicos UFRGS
Sociodrama e política de cotas para negros: um método de intervenção psicológica em temas sociais	Maria da Penha Nery; Maria Inês Gandolfo Conceição	UnB	Sociodrama; sociatria, política de cotas para negros nas universidades	2005	Psicologia Ciência e Profissão
Entre o previsível e o contingente: etnografia do processo de decisão sobre uma política de ação afirmativa	Ciméa Barbato Bevilaqua	UFP	Políticas públicas; sistema de cotas; universidade	2005	Revista de Antropologia
Mestiçagem, igualdade e afirmação da diferença: pensando a política de cotas na universidade	Sandra Azeredo	Documentos e textos	Mestiçagem; igualdade; ação afirmativa; consciência mestiça	2005	Revista de Estudos Feministas
Mário de Andrade ainda vive? O ideário modernista em questão	Yvonne Maggie	Teórico	Ação afirmativa; cotas; ensino superior; nação; brasilidade modernista	2005	Revista Brasileira de Ciências Sociais
Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul	Graziella Moraes Dias da Silva	Brasil e África do Sul	África do Sul e Brasil; estudos comparativos; quadros interpretativos; ação afirmativa; relações étnico-raciais	2006	Tempo Social- Revista de Sociologia da USP
Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior	Mariluce Bittar; Carina E. Maciel de Almeida	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul	Política de cotas; educação superior; acesso e permanência	2006	Educar em Revista
Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder	Delcele Mascarenhas Queiroz; Jocélio Teles	UFB	Cotas; ensino superior; Universidade Federal da Bahia	2006	Educação e Sociedade

	dos Santos				
Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre cotas para negros e pardos nas unidades públicas	Paulo S. C. Neves; Marcos Eugênio O. Lima	UFS	Justiça social; cotas e atitudes	2007	Revista Brasileira de Educação
O afro-brasileiro e o debate sobre o sistema de cotas: um enfoque psicossocial	Ricardo Franklin Ferreiras; Ricardo Mendes Mattos	O Estado de SP; Folha de SP; Jornal da Tarde; Correio Braziliense; Revista Época	Afro-brasileiro; sistema de cotas; identidade; ações afirmativas; emancipação humana	2007	Psicologia Ciência e Profissão
Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos	Fernanda Vieira Guarnieri; Lucy Leal Melo-Silva	Teórico	Estado da arte; ação afirmativa; educação superior	2007	Psicologia e Sociedade
Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores	Maria Suzana De Stefano Menin et AL	Universidade Estadual Paulista	Políticas afirmativas; cotas na universidade; valores; igualdade compensatória	2008	Educação e Pesquisa
Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado	Sales Augusto dos Santos et al.	Teórico	Políticas públicas; ações afirmativas; sistema de cotas; ensino superior; conflitos raciais	2008	Revista de Estudos Feministas
Uma investigação sobre a aplicação de bônus adicional como política de ação afirmativa na Universidade Federal de Minas Gerais	Juliana Mara Winther André Braz Golgher	UFMG	Discriminação; ações afirmativas; cotas; bônus adicional	2010	Revista Brasileira de Estudos Populares
Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias	Fernanda Vieira Guarnieri; Lucy Leal Melo-Silva	Curso pré-vestibular	Cotas universitárias; ensino superior; curso pré-vestibular, acesso à universidade	2010	Psicologia e Sociedade
Política de cotas no Brasil: política social?	Janete Luzia Leite	Teórico	Políticas sociais; ações afirmativas; cotas; Brasil.	2011	Revista Katálysis
Desempenho dos candidatos no vestibular	Alberto de Mello e Souza	UERJ	Ação afirmativa; bônus e cotas;		Ensaio: avaliação,

e o sistema de cotas na UERJ			ambiente familiar; grupo focal	2012	política pública e educação
Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade	Paula Bacellar Silva; Patrícia da Silva	UFB	Representações sociais; cotas universitárias; cotistas	2012	Fractal, Revista de Psicologia
"We have a dream": cientistas sociais e a controvérsia sobre as cotas raciais na imprensa	Luiz Augusto Campos	Artigos de jornais	Cotas raciais; intelectuais; cientistas sociais; controvérsia pública; imprensa	2012	Revista de Sociologia Política
Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?	Celia Maria Haas; Milton Linhares	UnB UERJ UENF	Políticas públicas; ações afirmativas; responsabilidade social; cotas; universidade; educação	2012	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
Normatividade, políticas públicas educacionais e a questão racial no Brasil	Sidney Reinaldo Silva; Mário Negrão	Teórico	Políticas públicas educacionais; cotas raciais; normatividade	2012	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
Reflexões sobre a constitucionalidade das cotas raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas	Fátima Bayma	Teórico	Ações afirmativas; cotas raciais no ensino superior; experiências nacionais e internacionais; raça e classe social no Brasil	2012	Ensaio: avaliação política pública em educação
Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico	Verônica Toste Daflon; João Feres Júnior; Luiz Augusto Campos	Leis; regimentos e resoluções	Ação afirmativa; desigualdades raciais; ensino superior; políticas públicas	2013	Caderno de Pesquisa
Administrando o debate público: O Globo e a controvérsia em torno das cotas raciais	Luiz Augusto Campos; João Feres Júnior; Verônica Toste Daflon	O Globo	Mídia; ação afirmativa; cotas; cobertura jornalística; O Globo	2013	Revista Brasileira de Ciência Política
O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil	Hélio Santos; Marcilene Garcia de Souza; Karen Sasaki	Universidade da Região Sul	Ação afirmativa; educação superior pública; cotas raciais; cotas sociais.	2013	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
Ações afirmativas no vestibular da UFPR entre 2005 a 2012: de política afirmativa racial a política afirmativa de gênero	Emerson Urizzi Cervi	UFPR	Vestibular; política afirmativa; universidade pública; UFPR	2013	Revista Brasileira de Ciências Política
A instituição da reserva de vagas na universidade pública brasileira: os meandros da formulação de uma política	Guiomar de Oliveira Passos; Marcelo Batista Gomes	UF Piauí	Educação superior; escola pública; análise de política pública; reserva de vagas	2014	Ensaio: avaliação, política pública e educação
Uma análise da progressão dos alunos	Alvaro Alberto Ferreira				Ensaio: avaliação,

cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Mendes Junior	UERJ	Ação afirmativa; cotas; progressão; UERJ	2014	política pública e educação
A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes	Marcus Eugênio Oliveira Lima; Paulo Sérgio da Costa Neves; Paula Bacellar Silva	UFS	Cotas raciais e sociais; posição dos grupos; ameaça; preconceito	2014	Revista Brasileira de Educação
Repertórios discursivos de estudantes universitários sobre cotas raciais nas universidades públicas brasileiras	Leoncio Camino et al	UFP	Ações afirmativas; cotas raciais; preconceito racial	2014	Psicologia e Sociedade
The institutional life of rules and regulations: ten years of affirmative action policies at the Federal University of Paraná, Brazil	Ciméa Barbato Bevilaqua	UFP	Universidade; cotas; políticas públicas; produção normativa	2015	Virtual Brazilian Anthropology
Democratização, justiça social e igualdade na avaliação de uma política afirmativa: com a palavra, os estudantes	Andreliza Cristina de Souza; Mary Ângela Teixeira Brandalise	Univ. Estadual de Ponta Grossa	Democratização; igualdade; justiça social; política de cotas	2015	Ensaio: avaliação, política pública e educação
Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas	Neusa Chaves Batista	UFRGS	Cotas para a educação superior; Conselho Universitário; estado social; justiça social e democracia; Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2015	Ensaio: avaliação política pública em educação
Equidade na Educação Superior no Brasil: Uma Análise Multinomial das Políticas Públicas de Acesso	Cristina B. de Souza Rossetto; Flávio de Oliveira Gonçalves	UFP	Educação superior; igualdade de oportunidades; FIES; ProUni; cotas	2015	Dados- Revista de Ciências Sociais
Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior	Paula Cristina da Silva Barreto	UFB	Desigualdade; ação afirmativa; gênero; raça; ensino superior	2015	Revista Brasileira de Ciências Política
Elementos para uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de pedagogia da UFRJ	Rosana Heringer; Gabriela de Souza Honorato	UFRJ	Metodologia; educação superior; ação afirmativa	2015	Caderno CRH
Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica	João Feres Jr; Verônica Toste Daflon	Teórico	Ação afirmativa; discriminação; Índia; Brasil; retórica	2015	Sociologias

A nata e as cotas raciais: genealogia de um argumento público	João Feres Júnior; Verônica Toste Daflon	Folha de SP O Globo	Ação afirmativa; políticas públicas; *creamylayer*; grande mídia; Thomas Sowell	2015	Opinião Pública
Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas	Joana Célia dos Passos	UF Santa Catarina	Ações afirmativas; cultura acadêmica; desigualdades raciais	2015	Educação em Revista
As ações afirmativas na Universidade Federal de Sergipe e o reconhecimento social: a face oculta das avaliações	Paulo S. C. Neves; André Faro; Heike Schmitz	UFS	Ação afirmativa; cotas universitárias; avaliação; reconhecimento	2016	Ensaio: avaliação, política pública e educação

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Scielo

Na seção seguinte apresentamos os mencionados estudos, agrupados em categorias estabelecidas a partir da identificação das suas ênfases, conforme segue: A política de cotas por estudantes e professores: argumentos favoráveis e contrários; A meritocracia e a qualidade do ensino; A implantação da política de cotas; As cotas, relações de poder e democracia na universidade; O desempenho dos alunos cotistas; Princípios, questões jurídicas e o papel do Estado na política das cotas; A representação das cotas na mídia; Recomendações e encaminhamentos propostos pelos autores.

2.2.2 Argumentação favorável e contrária à política de cotas, por estudantes e professores

Tendo como campo de estudo a Universidade Federal da Bahia - UFBA, Silva e Silva (2012) analisaram as representações sociais dos estudantes sobre a política de cotas sociais e raciais implantada nesta universidade. Através de grupo focal com sete estudantes, constataram julgamentos favoráveis, contrários e outros ambivalentes (ora favoráveis, ora contrários) em relação às cotas. Dentre os argumentos mobilizados pelos estudantes favoráveis às cotas encontraram: a promoção da igualdade, inclusão e acesso a educação superior, fazendo com que a universidade deixe de ser elitizada. Outro argumento identificado foi que as cotas seriam a única forma de mudança da condição social; única oportunidade de mudança de vida para as pessoas de baixa renda, principalmente os negros. Constataram entre os cotistas representados neste grupo a percepção da política de cotas como um meio real de melhoria de vida pelo acesso ao ensino superior e de qualidade. Alguns estudantes se posicionaram contrários às cotas, pautados na não resolução do problema da exclusão. Os autores identificam alguns discursos ambivalentes que se pautaram em argumentos, como: a percepção da política de cotas como legítima, já que existe uma parcela excluída do ensino superior, mas ao mesmo tempo sua visão como um paliativo, um “tapa buraco”. Sinalizam que, apesar de serem contrários às cotas, os membros dos grupos dominantes percebem que o grupo minoritário está em situação de desvantagem no vestibular devido às desigualdades sociais e econômicas.

A maioria dos alunos que participaram do estudo realizado por Souza e Brandalise (2015), que teve lugar na Universidade Estadual de Ponta Grossa, também concorda que a política de cotas possibilita a democratização do acesso ao ensino superior, exercendo uma importante função na redução das desigualdades sociais e possibilitando a elevação dos níveis culturais da população. Para as autoras, a política de cotas beneficia os

sujeitos de classes desfavorecidas, geralmente egressos de escolas públicas ou de minorias étnicas a ingressarem no ensino superior. As políticas afirmativas são, segundo as mesmas, baseadas em conceitos fundamentais que embasam sua implantação, como: a democratização, a justiça social e a igualdade.

No sociodrama realizado por Nery e Conceição (2005) os graduandos de Psicologia da Universidade de Brasília apresentaram argumentos favoráveis às cotas, como: uma forma de recompensar os negros pela discriminação sofrida; um meio de saldar uma dívida; facilitadora do acesso ao conhecimento, ao mercado de trabalho, e melhor distribuição de renda; um meio de aumentar a autoestima dos negros; conscientização do sofrimento dos negros. Ao discutirem especificamente a política de cotas raciais, estes afirmaram que: a raiz do problema, que é a questão da educação para todos, não é atingida pelas cotas; o problema é a pobreza e não a cor; que o sistema de cotas vai discriminar mais os negros[4]; que a entrada de pessoas despreparadas na universidade irá piorar a qualidade do ensino; "a universidade vai ficar marrom"; o pobre é quem sofre; "quem é negro?".

Com base nos questionários respondidos pelos alunos cotistas dos cursos de Direito e Enfermagem e na análise de documentos e legislações do processo de implantação do sistema de cotas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Bittar e Almeida (2006) analisaram o processo de implantação da política de cotas para negros na referida universidade e a visibilidade deste sistema como uma estratégia de acesso e permanência destes estudantes no ensino superior. Verificaram que a política de cotas é percebida pelos alunos negros como um direito e como uma ação afirmativa por garantir o respeito à diversidade racial e superar as desigualdades construídas ao longo dos anos. A política de cotas, para as autoras, proporciona uma disputa mais igualitária por possibilitar condições de igualdade de acesso, já que a maioria dos participantes nas vagas gerais é egressa de escolas privadas, o que os coloca em posição privilegiada na disputa no vestibular. Consiste, concluem, numa ação afirmativa de superação de desigualdades, na busca da igualdade material.

Menin et al (2008), buscaram identificar os valores mais presentes na avaliação dos estudantes da Universidade Estadual Paulista sobre os cotistas, para fundamentarem suas respostas contra as cotas. Os autores identificam uma tolerância às políticas afirmativas quando direcionadas a grupos mais amplos, de nível socioeconômico mais

[4]Considerando a existência de uma polêmica em torno dos termos negro e preto, optamos por utilizar o termo adotado por cada autor ao nos referirmos ao seu trabalho.

baixo, como os alunos de escola pública que ingressaram na universidade por meio de cursos gratuitos. Os autores apontam que valores como justiça, igualdade e esforço próprio são mobilizados pelos alunos nestas justificativas. Entretanto, um expressivo grupo de estudantes se posicionou contrário às cotas para egressos de escolas públicas, argumentando que se deve focar na melhoria da qualidade destas escolas e não buscar sanar este problema com as cotas. Para os autores, o tratamento igual para os sujeitos desiguais, amplia as desigualdades, assim as políticas de ação afirmativa e a luta pela igualdade compensatória, para os grupos discriminados historicamente, reivindica uma reparação das injustiças.

No estudo realizado por Camino et al (2014), na Universidade Federal da Paraíba [cursos não identificados], foi encontrada a oposição às cotas raciais, quando os discentes alegaram existir uma igualdade racial no país. Foi também identificado um grupo que admite uma desigualdade econômica, mas alega que as cotas raciais são uma forma de discriminação e preconceito, já que não há diferenças intelectuais entre brancos e negros. Para os autores o fato de aceitarem as cotas raciais levaria ao reconhecimento do preconceito racial, o que iria de encontro à ideia de democracia racial difundida no país. Assim, identificam a utilização do discurso da igualdade para justificar uma ideologia meritocrática. A contradição presente nos espaços de discussão das cotas é percebida pelos autores, ao ressaltarem que os debates sobre as cotas raciais acontecem no interior de uma sociedade que se assume como uma democracia racial, onde o racismo ocorre sutilmente e os discursos escondem motivações racistas.

Menin et al (2008) concordam com as considerações de Camino et al (2014) em estudo no qual identificam a oposição dos estudantes em relação às cotas raciais, com o mesmo argumento da não existência de discriminação racial, reforçando mais uma vez o mito da democracia racial. Também no estudo de Lima et al (2014), que teve como contexto a Universidade Federal de Sergipe - UFS, os alunos se opõem às cotas raciais, apesar de considerarem a situação econômica dos negros como desigual e injusta. Os autores indicam como um aspecto que contribui para tal cenário a quase inexistência de contato entre cotistas e não cotistas que frequentam as mesmas salas.

A mesma rejeição é constatada entre os discentes do estudo realizado por Neves et al (2016), entre estudantes de 74 cursos de graduação da Universidade Federal de Sergipe - UFS, escolhidos aleatoriamente. Os autores identificam uma contradição, uma vez que muitos desses alunos que se posicionam contra as cotas reconhecem a existência do preconceito em relação aos negros. Rejeição que se mantém entre os

universitários que participaram do estudo realizado por Neves e Lima (2007), no qual evidencia que os próprios universitários negros também se posicionaram contrários às cotas. Para os autores, caso esses estudantes se posicionassem de forma favorável, estariam se desvalorizando, se reconhecendo como inferiores, sem mérito individual.

O mencionado estudo de Neves et al (2016), além de alunos, teve também como sujeitos os docentes. Enfatizamos ter sido este o único estudo que encontramos que aborda as representações sobre as cotas no contexto do curso de medicina. O estudo constatou um forte elitismo quando os docentes desse curso se referiam aos alunos cotistas, com a alegação de que os alunos de baixa renda deveriam buscar os cursos técnicos, de "fácil e rápida" inserção no mercado de trabalho. Os cursos que demandam mais investimento de tempo e recursos materiais, para esses docentes, deveriam permanecer com processos seletivos mais "exigentes", garantindo assim a "excelência acadêmica".

Encontramos dois estudos realizados com alunos antes de ingressarem na universidade, investigando como a política de cotas é percebida por este grupo, que é impactado diretamente por esta medida. Questões como: aceitação ou não das cotas; aceitação do aluno cotista; preconceito racial e o impacto da política de cotas são abordados nestes estudos, por meio das opiniões dos alunos colhidas por questionários e entrevistas. Em ambos os estudos, apresentados a seguir, os alunos se posicionam contrários à política de cotas, com uma visão negativa da mesma, percebendo-a como facilitadora para o ingresso de um grupo em detrimento de outros e como uma ajuda indevida.

Na opinião dos alunos de cursos particulares e comunitários preparatórios para o vestibular em São Paulo, colhidas por questionários e entrevistas por Guarnieri e Melo-Silva (2010), a política de cotas tem um impacto negativo nos alunos cotistas e não cotistas. Os alunos favorecidos pelas cotas seriam desestimulados nos estudos, por terem seu ingresso "facilitado", enquanto os não cotistas deveriam vencer por mérito próprio em um processo acirrado na disputa de vagas. Apesar de identificada uma maior aceitabilidade em relação às cotas destinadas aos alunos egressos de escola pública, em geral foi percebida grande rejeição à política de cotas, com muitos alunos contrários a sua existência. As poucas argumentações favoráveis às cotas as abordam como uma forma de intervenção direta no preconceito racial. Para as autoras, ocorre a culpabilização dos estudantes por problemas macroestruturais, como a pouca oferta de vagas nas universidades públicas, o que gera o acirramento da concorrência. Sinalizam

que as cotas são abordadas de forma descontextualizada, associadas à ideia de uma "ajuda" do governo aos mais "incompetentes".

O segundo estudo foi feito com base em questionários respondidos pelos estudantes de um curso pré-vestibular promovido pela Secretaria de Educação do Estado e um pré-vestibular privado, em Aracaju. Nele, Neves e Lima (2007) analisaram o posicionamento dos estudantes em relação às cotas, considerando as suas percepções de justiça social. Os alunos do curso público se posicionaram favoráveis às cotas, enquanto os do curso privado foram contrários às cotas. Apesar de a maioria dos pré-vestibulandos acreditarem que os cotistas serão discriminados na universidade, foi identificado que a concordância com esse pensamento é um pouco maior entre os alunos do curso privado. Foi identificado que a situação econômica dos negros é vista pelos estudantes de ambos os cursos como desfavorável em relação à dos brancos, ou seja, acreditam na existência de uma situação injusta, contudo apontam que esta situação pode ser revertida.

Outras vozes além das dos alunos foram ouvidas, como em um trabalho com enfoque comparativo, realizado por Silva (2006), que entrevistou reitores, sub-reitores, consultores jurídicos e membros do Conselho Universitário de quatro unidades federais e duas estaduais, das cinco regiões do país, dois funcionários do governo federal e um do governo estadual, no Brasil. Na África do Sul, realizou 21 entrevistas, sendo 18 com vice-chanceleres [que equivalem aos nossos reitores] e responsáveis pelo planejamento institucional ou acadêmico de seis universidades de quatro regiões do país, e 3 funcionários da área de planejamento de ensino superior do governo nacional. A autora busca compreender como uma política semelhante, no caso as ações afirmativas, é justificada para lidar com as desigualdades étnicas e raciais em contextos diferentes, como o Brasil e a África do Sul.

Nas entrevistas realizadas com os brasileiros, os quadros de inclusão social e da diversidade são os mais utilizados para justificar as políticas de ações afirmativas, e o menos utilizado é a reparação. Ao utilizarem o quadro de inclusão social, alegam que a desigualdade brasileira é intensa e estrutural, não sendo possível ser revertida somente pelo mérito. A exclusão dos negros aparece associada à falta de acesso aos recursos socioeconômicos, como renda, educação e emprego, silenciando o aspecto da reparação histórica. Apoia-se na vinculação de raça e classe, perdendo a especificidade da questão racial. A maioria dos entrevistados defende apenas a consideração dos indicadores

sociais, já que, para eles, tanto as cotas sociais como as raciais possuem o mesmo objetivo, ou seja, diminuir a desigualdade social.

Segundo Silva (2006) percebe-se claramente nas falas dos entrevistados uma tensão entre as cotas sociais e raciais. Apoiadas por um grupo, as cotas puramente raciais são justificadas por um misto de inclusão social, reparação e diversidade, com a alegação de que: a exclusão dos negros ocorre pelo fato de serem negros, ou seja, devido a sua raça/etnia e não por serem pobres, o que caracteriza a discriminação racial. Destaca a necessidade de se repensar a identidade racial a partir das questões levadas pelos estudantes negros para a universidade. A declaração de um sub-reitor evidencia esta tensão, quando afirma que, se as cotas fossem apenas raciais, nunca seriam aprovadas.

O posicionamento favorável às cotas raciais, por uma das entrevistadas que se declarou negra, foi pautado no argumento de que a discriminação no Brasil atua do ponto de vista da raça, ressaltando a necessidade de o aluno ingressar na universidade consciente de sua identidade, do processo de desigualdade que ele sofre, para se afirmar e não se deixar modificar pela relação de poder existente, onde ele "entra negro e sai branco".

Para a mencionada autora, uma das razões para a resistência à diversidade é a inexistência da definição de fronteiras culturais entre brancos e negros, já que estas fronteiras são imprecisas por causa do elevado número de uniões inter-raciais e às classificações de raça considerando a cor.

Em relação à África do Sul, a autora ressalta que, apesar de ter ocorrido um aumento considerável de estudantes negros em instituições brancas, as taxas de graduação são pequenas e esses estão concentrados em cursos de menor prestígio. As ações afirmativas têm um sentido muito forte de reparação, o que é reforçado pelo uso do termo "políticas de reparação". E outro aspecto muito importante é o da transformação, que indica o rompimento das estruturas do apartheid. Além da reparação, as universidades sul-africanas buscam identificar estudantes "talentosos" para elevar as universidades no mercado acadêmico global a uma posição de igualdade com as demais universidades.

2.2.3 A meritocracia e a qualidade do ensino

A questão da meritocracia tem centralidade nos discursos de vários estudantes, ao reconhecerem a necessidade de a população negra ser compensada, mas não no ingresso ao ensino superior e sim com a melhoria da educação básica, oportunizando a todos ingressarem no ensino superior por mérito [CAMINO et al, 2014; SILVA e SILVA, 2012, em estudo realizado na Universidade Federal da Bahia]. Também no trabalho realizado por Menin et al (2008) a meritocracia foi destacada pela maioria dos estudantes como o meio mais justo de ingresso no ensino superior. Mobilizam valores como justiça, igualdade e esforço próprio como fundamento para suas respostas contrárias às cotas.

Apesar de considerarem as dificuldades enfrentadas pelos negros para ingresso na universidade, os alunos da Universidade Federal de Sergipe (NEVES e LIMA, 2007) mostraram-se favoráveis às medidas universalistas com base no mérito individual. Para os autores, ao se justificar as cotas como uma forma de "permitir maiores chances" a um grupo de negros, a sociedade pode estar adiando ações que atendam a maioria dos negros. Ao se concentrar os esforços nas cotas, medidas universalistas com foco na resolução de problemas de desigualdade podem ser deslegitimadas. Para eles a implantação das cotas demonstra uma falta de compromisso dos governos com a destinação de recursos na educação ou em outros setores que beneficiem os negros.

Alguns trabalhos [CAMINO et al, 2014; MENIN et al, 2008; e NEVES et al, 2016] apresentam posicionamentos dos estudantes contrários às cotas, alegando prejuízo à qualidade do ensino, apesar de, como mencionam os autores, não haver nenhuma comprovação sobre esta assertiva.

2.2.4 A permanência dos alunos cotistas na universidade

A permanência na universidade após o ingresso por meio das cotas é um problema percebido e destacado por alguns alunos [Silva e Silva, 2012; Neves et al 2016; Bittar e Almeida, 2006]. Os alunos dos cursos da UFBA relataram, em um grupo focal, várias dificuldades para a permanência, como: o aluno apresenta graves dificuldades financeiras para atender a rotina acadêmica; é visto como despreparado intelectualmente e como pessoa que passa por um forte sofrimento psíquico. Como medidas necessárias à permanência dos cotistas, foram mencionados: a concentração das aulas em turnos; a

existência de residência universitária e transporte gratuito intercampus. Já os alunos do estudo de Bittar e Almeida (2006), enfatizaram a necessidade de bolsas de estudo e apoio pedagógico; os do estudo de Neves et al (2016), ressaltaram as poucas mudanças realizadas na UFS em relação ao período anterior às cotas, o que, para os autores, confirma o pouco investimento para a permanência dos alunos cotistas, demonstrando que a consolidação das políticas afirmativas nas universidades públicas está longe de se efetivar.

Esta questão da permanência dos alunos cotistas também é ressaltada no estudo de Haas e Linhares (2012) como um problema a ser enfrentado pelas universidades no sentido de proporcionar as mesmas condições de igualdade em relação aos demais alunos.

2.2.5 Um diagnóstico da política de cotas

Alguns autores discutem a implantação da política de cotas, abordando questões referentes aos seus propósitos; ao impacto gerado por esta; sobre o processo de implantação em algumas universidades brasileiras; sobre a importância da universidade na efetivação destas políticas, como veremos a seguir.

Ao discutir a política de reserva de vagas e sua implantação nas universidades públicas, Haas e Linhares (2012) percebem a mesma como um indicador da necessidade de se combater a exclusão educacional no ensino superior e um meio de obrigar a sociedade a reconhecer o problema da desigualdade. Neste sentido Guarnieri e Melo-Silva (2007) compreendem as ações afirmativas como medidas de caráter social que buscam a democratização do acesso a meios fundamentais, como o emprego e a educação, pela população, fazendo com que todos possam competir em condições de igualdade por esses meios. O mesmo podemos perceber em Pereira (2003) que entende a política de cotas como um movimento tático, de caráter emergencial e temporário, que impulsiona a sociedade a enfrentar as desigualdades. O autor ressalta a fragilidade do pensamento social brasileiro frente a esta questão, e a necessidade deste combater as desigualdades, percebendo a diversidade como uma fonte de riqueza na formação de um povo.

Contudo, Haas e Linhares (2012) ressaltam a necessidade de se estipular prazos para essa medida, argumentando que caso contrário esta poderá provocar novas formas de preconceito, gerando atitudes racistas e estigmatizando os estudantes cotistas.

Analisam a implantação de reserva de vagas por meio das cotas para candidatos afrodescendentes e indígenas, na Universidade de Brasília - UnB; na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, e na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. Em relação à UERJ e à UENF, os autores ressaltam a falta de condições para os alunos manterem-se financeiramente e a necessidade de investimento pedagógico no acompanhamento dos alunos cotistas. Em relação à UnB, destacam o diálogo estabelecido com entidades do governo federal, principalmente com a Fundação Cultural Palmares, buscando estruturar mecanismos de vinculação dos estudantes cotistas em atividades de pesquisa e extensão ligadas à inclusão social e à temática racial, e a criação do programa de acompanhamento acadêmico e psicossocial, objetivando apoiá-los para a superação de possíveis dificuldades.

Segundo os autores, a implantação do Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial da UnB, após inúmeros debates com docentes, discentes e representantes de movimentos sociais e de grupos-alvo de políticas de ações afirmativas, viabilizou o ingresso e a permanência do estudante negro e carente na universidade. Já na UERJ e na UENF, avaliam que a implantação das cotas foi imposta, sem qualquer debate prévio com as respectivas comunidades acadêmicas, o que gerou muitos conflitos entre estudantes, universidade e o Poder Judiciário. Assim, concluem, é importante que a adoção de cotas para inclusão de indivíduos historicamente excluídos da universidade pública brasileira seja feita a partir de debates internos, realizados pelos órgãos colegiados legalmente constituídos, em vez de determinado arbitrariamente por força de lei.

Apesar do processo democrático na implantação da política de cotas na UnB, Maio e Santos (2005), ao refletirem sobre o trabalho da comissão, formada por três representantes do movimento negro - um sociólogo, um antropólogo e um estudante -, designada para analisar as fotos dos alunos concorrentes às cotas raciais, com o intuito de controlar possíveis fraudes, identificando os "verdadeiros" beneficiários das cotas, alegam que o trabalho desta era identificar traços da raça negra por meio da análise das características físicas. Esse procedimento gerou constrangimentos e dilemas identitários entre os candidatos, pois não sabiam se os critérios focariam a aparência física [negra] ou de [afro-] descendência. Neste sentido a comissão iria "olhar com os mesmos olhos da sociedade" para identificar quem realmente deveria ser beneficiado com as cotas. Ressaltam que os próprios critérios estabelecidos foram objeto de controvérsias.

Haas e Linhares (2012) percebem "o despertar da consciência dos cidadãos" como condição básica para se atingir a mudança necessária na equidade educacional por meio da alteração do quadro de exclusão social no Brasil. Pois, como ressaltado no estudo de Pereira (2003), a política de cotas impactou a opinião pública devido ao fato de a questão racial no Brasil vir sendo historicamente relegada a segundo plano. Para o autor, ao deixar de cumprir seu papel no encaminhamento de uma discussão nacional sobre o racismo, o pensamento social brasileiro foi displicente, omisso e cúmplice na manutenção das desigualdades raciais. Aponta que se pensou que seria possível adiar esta discussão indefinidamente, mantendo a "paz social" independente das desigualdades existentes, mas que hoje, o pensamento social se vê obrigado a enfrentar a efetividade da questão racial. O autor indica como inevitável o enfrentamento das desigualdades raciais, sendo necessária a implementação de ações afirmativas.

Frente às desigualdades raciais, Azeredo (2005) reforça a necessidade de se debater abertamente o racismo existente em nossa sociedade no enfrentamento de nossa história racializada do passado e do presente. Guarnieri e Melo-Silva (2007) acrescentam que é imprescindível a ocorrência de discussões que englobem a etnia, a pertença social e responsabilidades por mudanças para a construção de uma sociedade mais tolerante e democrática, para que se estabeleça o convívio com as diferenças e o respeito à individualidade.

O impacto da implantação da política de cotas na Universidade Federal da Bahia-UFBA foi analisado por Queiroz e Santos (2006), a partir dos resultados de duas pesquisas realizadas pelo DataFolha; do debate ocorrido na referida universidade sobre o sistema de cotas e dos dados de desempenho dos estudantes nos vestibulares de 2005 e 2006, e também do desempenho de cotistas e não cotistas durante o curso, nos dois primeiros semestres de 2005. Para eles, a política de reserva de vagas "revolucionou" a UFBA, quando proporcionou o ingresso nos cursos mais competitivos, como: Medicina, Arquitetura e Urbanismo, Direito, Comunicação, Odontologia, Ciências da Computação, Engenharia Civil e Engenharia Elétrica, de estudantes egressos do ensino público, passando o percentual de vagas ocupadas por esse grupo de 27% para 43%.

No mencionado estudo, ao declararem a motivação para o ingresso na universidade, os estudantes negros afirmaram que buscam o "aumento de conhecimento, cultura geral e consciência crítica"; os pardos e brancos, a "formação profissional", visando uma colocação no mercado de trabalho. Para os autores a posição dos primeiros demonstra que a universidade pode proporcionar uma maior compreensão da realidade e

consequentemente da sua situação social. Sinalizam que os alunos negros, após ingressarem pelo sistema de cotas na universidade, tendem a se afirmar positivamente como negros, ingressando em movimentos negros e não negros, em associações estudantis ou em partidos políticos, fato que desconstrói o argumento da racialização da sociedade brasileira, utilizado pelos intelectuais contrários a política de cotas, o que, para os autores, demonstra de fato a intenção de manutenção de privilégios e espaços de poder. Por fim, relatam que os resultados da pesquisa realizada pelo DataFolha sobre a política de cotas em 2006, demonstram uma mudança na percepção das relações raciais no país, com o apoio às cotas de 65% dos entrevistados de todos os segmentos raciais, nos níveis de renda e escolaridade mais elevados (QUEIROZ e SANTOS, 2006).

A caracterização da experiência da Universidade Federal do Piauí foi feita no estudo de Passos e Gomes (2014), com apoio na análise de documentos, como atas, pareceres e resoluções, elaborados no processo de discussão e aprovação da política de cotas nessa universidade e em entrevistas com alguns autores envolvidos, como o Reitor, o Pró-Reitor de assuntos estudantis e dois presidentes da Comissão Permanente de Concurso Vestibular ‑ COPEVE. Indicam que a proposta da implantação desta política foi uma iniciativa da administração superior a partir da expansão de vagas e da constatação, após levantamentos sobre aqueles que tinham acesso a suas vagas, da exclusão dos egressos da escola pública nos cursos mais concorridos desta universidade. Evidenciam que para os conselheiros, o acesso e a permanência na universidade podem ser comprometidos pelas condições econômicas, sociais e culturais dos egressos da escola pública favorecidos pelas cotas. Portanto, os conselheiros propõem a criação de ações que propiciem a permanência como ação complementar à reserva de vagas.

Esta questão também foi tratada pelos membros do Conselho Universitário da Universidade Federal do Paraná - UFPR (BEVILAQUA, 2005), que apontavam a precariedade da situação socioeconômica como principal dificuldade no acesso ao ensino superior, antes da discriminação racial. O único critério adotado pela UFPR para se candidatar às cotas raciais foi a autodeclaração racial.

Passos e Gomes (2014) indicam que alguns atores, como ex-gestores, a direção do Centro de Ciências da Saúde, o pró-reitor e outros ligados ao curso de Medicina da Universidade Federal do Piauí eram contrários à implantação das cotas, alegando que era uma forma de segregar os estudantes das escolas públicas e dada a falta de apoio do Ministério da Educação. E outros, como o Pró-Reitor de Ensino de Graduação, eram favoráveis, alegando que os egressos da escola pública não tinham acesso aos cursos

mais concorridos, citando como exemplo o caso do curso de Medicina que “há mais de vinte anos” não recebia um aluno de escola pública.

Em relação à Universidade Federal do Paraná, Bevilaqua (2005) relata, com base nas três sessões do Conselho Universitário que aprovaram o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na instituição, que os discursos apresentavam uma polarização entre as cotas para estudantes negros e para estudantes de escola pública, contudo sinalizam que se percebia uma resistência, não manifestada abertamente, às cotas em geral. Analisando os dados referentes ao vestibular do ano de 2005, a autora destaca que na seleção para o curso de Medicina, das 35 vagas oferecidas para as cotas raciais foram preenchidas somente 24, o que não avalia como um resultado negativo, já que há cerca de quinze anos não havia o ingresso de um estudante negro neste curso. Em relação às cotas para estudantes da escola pública aconteceu o oposto, com a aprovação de 930 candidatos.

Fato reafirmado por estudo de Cervi (2013), em que analisa o impacto da implantação da política de cotas, entre os anos de 2005 e 2012, também na Universidade Federal do Paraná. O autor afirma que, de uma forma geral, a implantação da política de cotas teve uma consequência positiva com o aumento de aprovados pretos e pardos no vestibular, contudo este número vem apresentando um leve declínio ao longo dos anos. O que demonstra que a política de cota racial ainda não atingiu o se potencial. Já o percentual de aprovados nas cotas para estudantes egressos da escola pública se aproximou muito da procura no vestibular, o que demonstra o aumento significativo na quantidade de aprovados. Do total de 40% de vagas destinadas às cotas raciais e sociais, em média 30,6% foram ocupadas em cada concurso, o que mostra que a política de inclusão racial e social ainda não alcançou resultado totalmente satisfatório. Os candidatos às cotas de escola pública foram os principais beneficiados pela política de cotas. Dentre os ingressantes por meio das cotas raciais, é maior o número de mulheres, sendo possível afirmar que a política de ação afirmativa na UFPR se transformou em uma política afirmativa de gênero (CERVI, 2013).

De acordo com Passos e Gomes (2014), embora a reserva de vagas tenha favorecido o ingresso dos estudantes, no caso da UFPI estes enfrentaram dificuldades, devido a sua situação econômica e ao pouco capital cultural, em permanecer e concluir os cursos, já que a assistência estudantil e o apoio pedagógico, apesar de previstos, não foram efetivados, dependendo dos próprios beneficiados para alcançar as metas esperadas: acesso, permanência e sucesso escolar.

O que também é ressaltado por Heringer e Honorato (2015) em estudo sobre os alunos ingressantes nos anos de 2011 e 2012, primeiras turmas com a vigência da política de cotas, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Os autores relatam que o número de vagas para ingresso na UFRJ aumentou anualmente em 7%, contudo o número de concluintes não acompanhou esse crescimento. Avaliam que as mudanças nas formas de seleção para o ingresso na universidade, as ações para a permanência e assistência ainda não influenciaram a conclusão dos cursos.

O estudo realizado por Whinther e Golgher (2010), considerando o caso específico da adoção de bônus adicional no vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais, ressalta a necessidade de implantação de políticas e medidas para que os estudantes possam permanecer e concluir o curso, como a inserção em cursos de língua estrangeira e ajuda financeira. Enfatiza também a necessidade da realização de mudanças na estrutura educacional, tornando o sistema mais inclusivo, o que consideram contribuir para tornar os resultados educacionais mais positivos, apontando o "papel decisivo" das ações afirmativas no processo. Para eles, as políticas de ação afirmativa impactam decisivamente nas possibilidades de inserção de grupos desfavorecidos.

Aspecto semelhante é abordado por Bevilaqua (2005), ao relatar que não foi aprovada pelos conselheiros da Universidade Federal do Paraná a proposta de concessão de bolsa – alimentação, transporte, moradia - para os alunos cotistas e sequer a criação de mecanismos específicos de apoio acadêmico. O autor menciona que tal fato provocou a critica de um dos alunos, quanto à "hipocrisia" da política de cotas que foca o ingresso, mas não a permanência na universidade.

A partir das leis e resoluções que regulamentam as políticas afirmativas e de dados gerados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, Daflon et al (2013) analisaram as características das ações afirmativas implantadas no ensino superior público brasileiro até o ano de 2012. Ressaltam uma diversidade entre os critérios adotados nas políticas praticadas nas universidades, contudo indicam que a tendência será a homogeneização a partir da implantação da lei federal de cotas. Os procedimentos adotados nas universidades demonstram a heterogeneidade de experiências, que expressa a existência de várias leituras da natureza das desigualdades sociais e raciais no país e dos objetivos destinados às ações afirmativas. Percebe-se, de uma forma geral, segundo os autores, um movimento no sentido de tornar o corpo

discente mais democrático, de reconhecer e valorizar identidades étnicas. Apontam que a maioria das universidades beneficiou os alunos egressos das escolas públicas, ou seja, preferiram adotar as cotas sociais, atribuindo à ação afirmativa o papel de contribuir para a solução das desigualdades sociais. Ressaltam a predominância da percepção, entre os articuladores das ações afirmativas, de que as desigualdades de classe são mais importantes do que as desigualdades raciais (DAFLON et al, 2013).

Já Rossetto e Gonçalves (2015) estudam outras ações de ampliação do acesso ao ensino superior, como o Programa Universidade Para Todos - Prouni, e o Fundo de Financiamento Estudantil – Fies. Os autores mobilizam o critério de igualdade de oportunidades para analisar o acesso ao ensino superior no Brasil, com base no Prouni, Fies e na política de cotas, observando se os critérios adotados por estas políticas são coerentes entre si e se aderem aos princípios de igualdade de oportunidades em suas propostas. Complementam o estudo com elementos da avaliação empírica, por modelos econométricos, utilizando os microdados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) dos ingressantes entre 2008 e 2010. Na análise dos resultados econométricos os autores encontraram incoerências no direcionamento destas políticas de acesso ao ensino superior, evidenciando que o aluno não cotista de instituição pública possui condições socioeconômicas superiores às dos demais grupos avaliados e tem educação gratuita, enquanto o aluno do Prouni, que consegue uma bolsa parcial, e possui uma condição socioeconômica pior, tem que pagar por sua educação. Identificam um contrassenso nas universidades públicas que recebem alunos com alta renda, enquanto alunos pobres pagam para estudar em instituições privadas. Comparando a política de cotas com o Prouni, verificam que a primeira privilegiou mais, no período analisado, o critério de cor em relação ao de renda, mas ressaltam que este fato pode ser modificado com a Lei 12.711/12 que segue os critérios Ensino Médio público, renda e raça.

Os autores ressaltam que mudanças em todas as etapas do processo educacional serão mais eficazes do que a discussão de políticas de equidade apenas no ensino superior. Para eles o aumento do quantitativo de vagas, como indicativo de política, com base no excesso de demanda, torna-se inadequado sem melhorar a eficiência no uso das vagas já existentes, garantindo subsídios públicos para os estudantes em desvantagem de condições, como sugere o conceito de igualdade de oportunidades.

Rossetto e Gonçalves (2015) concluem que a implementação do FIES, do Prouni e da política de cotas nas universidades públicas indica um avanço na busca de um

sistema mais equitativo. Como ressalva citam dados de 2012 indicando que estas políticas beneficiaram cerca de 17% dos alunos matriculados no ensino superior, o que, para eles, põe em dúvida a eficiência destas políticas na redução da desigualdade de oportunidades no ingresso ao ensino superior. Como outro agravante mencionam o fato de os alunos terem que arcar com custos desproporcionais às suas condições econômicas.

Diante destas questões ressaltamos a importância de a universidade prover condições para a efetivação da política de cotas, como abordado por Azeredo (2005). A autora, inspirada no trabalho de Gloria Anzaldúa (1987) sobre a mestiçagem, discute esta noção no sentido de contribuir para o debate sobre a introdução de cotas. O ensaio foi escrito

> [...] num momento em que no Brasil a mestiçagem estava na ordem do dia, pela relação que se estabelecia entre ela e a questão das cotas nas universidades para pessoas pobres, negras e indígenas, contida no anteprojeto de reforma universitária proposto pelo Ministério da Educação. (AZEREDO, 2005, p. 738)

A autora realiza uma análise da fundamentação desse anteprojeto, elaborado pelo ministro da Educação Tarso Genro e por Boaventura de Sousa Santos, e de quatro textos publicados com visões contrárias à introdução da política de cotas. O anteprojeto defende uma nação "moderna, coesa e democrática", pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes, enfatizando que a discriminação racial ou étnica ocorre "em conjunção com a discriminação de classe, mas não pode ser reduzida a esta e deve ser objeto de medidas específicas". A preocupação com o acompanhamento do aluno cotista, sobretudo nos primeiros anos, também está presente no projeto.

No ensaio é defendida uma identidade afrobrasileira não do ponto de vista cultural, mas do político, "no sentido de tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade", para a qual tanto contribuiu historicamente, e que, portanto tem que necessariamente ser contemplada. A autora termina argumentando que a reforma pressupõe uma reestruturação profunda da universidade, que está em crise justamente por seu caráter excludente ao longo de sua história.

2.2.6 As cotas, relações de poder e democracia na universidade

Mobilizando os conceitos de democratização, igualdade e justiça social, Souza e Brandalise (2015) buscaram descobrir a percepção dos estudantes cotistas, de uma universidade paranaense, sobre o favorecimento ou possibilidade de democratização do acesso ao ensino superior e a promoção da igualdade e justiça social por meio da política de cotas. Este estudo foi realizado com base em 166 questionários respondidos por alunos de 11 cursos de graduação. A política de cotas é percebida por esses cotistas como um fator que pode contribuir para a democratização do acesso ao ensino superior e para a promoção da igualdade e da justiça social. Contudo é reconhecido por eles que, para que seja garantido a todo cidadão o direito à igualdade e à diferença, se faz necessária a implementação de outras ações ou políticas sociais na sociedade.

As autoras sinalizam que, para alguns alunos, apesar de a política de cotas possibilitar a democratização do acesso ao ensino superior, seria necessário considerar as desigualdades sociais e a necessidade de investimento no ensino público, atentando, sobretudo para a distância entre este e o privado. Argumentam que apesar de contribuir para a redução das desigualdades, a política de cotas não têm o poder de modificar o sistema educacional extremamente excludente. Com foco na promoção da justiça social, a maioria dos estudantes declarou que a política de cotas somente minimiza as diferenças sociais e étnicas, e não corrige as injustiças étnicas sofridas no passado. Apesar de uma diferença pequena, a maioria dos alunos percebe que a política de cotas não promove a igualdade social, sendo necessárias outras ações, como equivalência de renda anterior ao ingresso e o acompanhamento do aluno após o ingresso na universidade.

Para as autoras, a política de cotas é necessária para beneficiar os sujeitos que não possuem condições de ingressar no ensino superior, já que as vagas em instituições públicas não serão ampliadas em um curto espaço de tempo.

Aspectos concernentes às relações sociais entre alunos na instituição foram abordados por alguns estudos. Lima et al (2014) identificam fatores impeditivos para o estabelecimento de relações mais democráticas nos cursos mais concorridos no vestibular de 2005 da UFS: medicina, direito, psicologia, odontologia e enfermagem. A partir de um estudo baseado principalmente em dados quantitativos, os autores criticam a lógica meritocrática estrita, presente nesses cursos, e chamam atenção para a importância de se contar com atividades de cooperação na universidade, com objetivos

comuns, visando combater estereótipos e preconceitos sociais. Focalizam as relações de poder nessa instituição, ressaltando a preocupação do grupo de alunos, que até então ocupava a posição de poder, com a perda deste poder e de espaços provocada pelas cotas.Os autores consideram essa política como um avanço, afirmando que:

> Para nós, no entanto, não restam dúvidas de que elas [políticas inclusivas] têm permitido um enorme avanço no interesse e produção de reflexões sobre o racismo no Brasil. E tem trazido à luz da crítica antigos mitos legitimadores das assimetrias de poder entre brancos e negros, a exemplo da ideia de preconceito de classe e não de cor. (LIMA et al, 2014, p. 158)

No trabalho já mencionado, desenvolvido por Silva e Silva (2012), foi percebido nos depoimentos dos estudantes o sentimento de ameaça provocado no grupo dominante em relação à perda de benefícios adquiridos, gerado pela introdução das cotas, considerando-as injustas por ferirem a "norma da meritocracia".

Ainda no já mencionado estudo de Neves et al (2016), os autores buscam analisar a forma como os estudantes explicam as desigualdades sociais, bem como a influência exercida pela política de cotas nas percepções dos alunos cotistas e não cotistas sobre si mesmos e suas vidas, e nas relações estabelecidas com outros alunos e professores. Para esta análise, utilizaram os resultados de duas pesquisas realizadas junto a estudantes, no contexto do Programa de Ações Afirmativas e junto ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, que são os órgãos responsáveis pela implantação e acompanhamento das políticas afirmativas na Universidade Federal de Sergipe. A temática foi abordada por meio de questionários aplicados aleatoriamente, independente do curso realizado, e de grupos focais com alunos cotistas dos cursos de Medicina, Direito, Pedagogia, Serviço Social, Química, Economia, Ciência da Informação, Engenharia Civil e Ciências Sociais.

Os autores apontam o aumento da autoestima dos alunos cotistas, contudo sinalizam que o modo como são vistos pelos outros parece estar mudando muito lentamente, o que pode ser evidenciado pela existência de tensões de cunho social entre os alunos cotistas e os não cotistas, e os cotistas e professores. Porém, os alunos cotistas alegam que o ingresso nesta fez com que fossem mais respeitados por suas famílias e pelos grupos dos quais fazem parte.

No estudo de Neves et al (2016) na UFS, os alunos cotistas apontaram discriminações por parte de professores em alguns cursos de alto prestígio social. Neste sentido, indicaram que docentes se referem aos cotistas com expressões desqualificadoras, afirmando que não estavam na universidade por merecimento e com

ameaças de “severidade redobrada”. Como relatado pelos autores, percebe-se um forte elitismo por parte dos docentes ao se referirem aos alunos cotistas:

> Essa maior resistência dos professores às cotas e aos cotistas tem sido sublinhada em outras pesquisas realizadas na UFS. Assim, em pesquisa junto aos estudantes e professores de Medicina dessa universidade, Oliveira (2013) relata que, em diversos depoimentos colhidos, era perceptível um elitismo muito forte, sobretudo dos docentes, quando estes se referiam aos alunos cotistas. (NEVES et al, 2016, p. 151)

Os autores sinalizam que, apesar de ter ocorrido uma maior mistura social, isso não gerou uma maior integração entre os membros das classes mais populares e das classes mais abastadas. Concluem que o aluno ingressante por meio das cotas se depara com resistências à sua presença na universidade, sofrendo discriminações com base em estereótipos formados por alunos não cotistas e docentes, sendo considerado incapaz e não merecedor de estar neste espaço, apesar do aumento de sua autoestima (NEVES et al, 2016).

Os mencionados autores apontam uma contradição nos discursos dos alunos, na media em que a maioria destes, apesar de considerarem a questão racial como uma fonte de injustiças, julga que as cotas sociais são mais eficazes para combater as desigualdades, inclusive de cor.

2.2.7 O desempenho dos alunos cotistas

Em dois estudos realizados na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Mendes Junior (2014) e Souza (2012) analisam os fatores que influenciam o desempenho dos alunos cotistas e não cotistas. O desenvolvido por Mendes Junior (2014) tem como base os dados sobre os coeficientes de rendimento e as taxas de conclusão e evasão dos alunos ingressantes em 2005. O estudo analisa a progressão destes, mostrando uma maior taxa de permanência e graduação dos alunos cotistas em relação aos não cotistas, o que, para o autor, evidencia a persistência destes. Porém, em relação aos coeficientes de rendimento, foi percebido um pior desempenho entre os cotistas, principalmente nos cursos de alta dificuldade. Entre os cotistas 46,74% se formaram, contra 42,15% dos não cotistas. Em relação à evasão, os não cotistas apresentaram uma taxa de 39,35%, contra 32,88% dos cotistas.

O autor problematiza a avaliação feita por alguns críticos das ações afirmativas, para os quais estas provocam perdas na eficiência da universidade:

> Ao contrário do que poderíamos esperar, a política de cotas trouxe para a sociedade dois comportamentos contrários. Um positivo, através de maiores taxas de graduação e um negativo, resultado de coeficientes de rendimento menores. (MENDES JUNIOR, 2014, p. 54)

Já o estudo realizado por Souza (2012) analisa os dados do questionário socioeconômico, dos candidatos ao vestibular da UERJ de 2009, com foco nos fatores que influenciam o desempenho destes, como: escolaridade dos pais, capital cultural das famílias, e renda familiar. Em relação à escolaridade viu-se que: 19,2% dos pais e 18,2% das mães concluíram o Ensino Fundamental; 44,6% dos pais e 45,2% das mães concluíram o Ensino Superior. Já a renda familiar é inferior a cinco salários mínimos para metade dos candidatos e 10% tem renda superior a 20 salários mínimos.

O autor analisa que o capital cultural das famílias define a busca por carreiras de maior prestígio e influencia o resultado no vestibular e no desenvolvimento do aluno durante o curso, o que acentua as diferenças de oportunidade entre os estudantes. Renda e escolaridade influenciam diretamente o desempenho, quanto mais alta a renda e a escolaridade familiar, melhor o desempenho do candidato. Argumenta que o apoio ao estudo desde a escolha da creche, da educação infantil e durante a educação básica, em escolas que se destacam pela qualidade do ensino, irá influenciar diretamente na formação cognitiva deste indivíduo, configurando-se assim a importância do ambiente familiar, que é percebido também na escolha da carreira. Aponta ainda que, devido às dificuldades enfrentadas pelos cotistas, estes escolhem geralmente carreiras de menor prestígio. Para ele, com a introdução das cotas, a seleção do vestibular deixa de aproveitar os candidatos de maior potencial, introduzindo uma "ineficiência" no ensino superior. Ao mesmo tempo, afirma que, as desigualdades de renda dificultam o acesso dos menos afortunados às escolas de ensino médio de melhor qualidade, o que restringe o ingresso na universidade.

Queiroz e Santos (2006) realizaram um estudo na Universidade Federal da Bahia sobre o desempenho dos estudantes nos vestibulares de 2005 e 2006, e também o desempenho de cotistas e não cotistas durante o curso, nos dois semestres de 2005. Com base na análise das informações sobre o desempenho dos alunos nos vestibulares, demonstram que a distância entre as médias de alunos cotistas e não cotistas é pouco significativa na maioria dos cursos considerados como de alto prestígio social. Como exemplo, mencionam o curso de Medicina, onde a diferença entre as médias entre os dois grupos não chegou a um ponto. Sinalizam que nos cursos, de uma forma geral, a

média do primeiro cotista classificado não é inferior à do último classificado não cotista. Quanto ao aproveitamento durante o curso, observaram que em onze dos dezoito cursos de maior concorrência, os alunos cotistas obtiveram coeficientes de rendimento iguais ou maiores que os não cotistas.

Os autores se posicionam favoráveis ao sistema de cotas como um meio de ampliar o acesso de estudantes negros e egressos do sistema público de ensino à universidade.

Com foco no repertório discursivo dos estudantes da Universidade Federal da Paraíba a respeito das ações afirmativas, Camino et al (2014) realizaram a análise das respostas dadas "a uma pergunta sobre a implantação das cotas raciais nas universidades públicas", verificando que na visão de alguns estudantes, o ingresso do aluno cotista levará à redução da qualidade do ensino superior. Esta visão é compartilhada pelos discentes do estudo desenvolvido por Menin et al (2008); e por alguns professores, como relatado por Neves et al (2016), que afirmam que os alunos cotistas teriam baixado o nível do ensino, apesar de não haver diferença de notas entre cotistas e não cotistas. Esse foi o único estudo que identificamos, como já mencionado, que tem como informantes os professores.

Alguns dos artigos abordam mais especificamente a análise dos processos de implementação da política de cotas. Os estudos de Batista (2015) e Bevilaqua (2015) têm como foco a avaliação dos processos de discussão e implementação da política de cotas em contextos específicos.

Batista (2015) com base na análise da ata do Conselho da Universidade Federal do Rio Grande do Sul evidenciou os conflitos e contradições neste processo, no qual conceitos complexos como justiça permearam as discussões. Relata tensões entre encaminhamentos feitos por docentes e discentes sobre a reserva de vagas para candidatos autodeclarados negros e sobre a ampliação ou não do número de vagas. O autor identificou dois grupos em disputa por um modelo de justiça social neste espaço, onde os docentes defendiam as cotas sociais e os discentes as cotas raciais.

Também é relatado no estudo que após longo debate e argumentações, a proposta apresentada pelos docentes foi aprovada por maioria do colegiado, o que significou: a continuidade da submissão das cotas raciais a critérios de origem escolar e socioeconômicos; a manutenção do percentual de vagas para cotas; e a não normatização de uma política de permanência para os alunos cotistas.

A autora apresenta restrições à política de cotas, argumentando que a garantia de acesso à educação superior para todos seria o ideal. Considera as cotas medida paliativa, apontando a necessidade de discussão sobre oferta da qualidade de educação básica pública. Reconhece a condição étnica racial, mas defende como critério a questão da origem socioeconômica construída com base na desigualdade social, reproduzida nas oportunidades oferecidas na escola e na universidade. Aponta ausência de discussão sobre a qualidade da educação básica pública nas discussões na universidade. Critica o funcionamento do sistema capitalista que tem possibilitado a ascensão de classes e/ou grupos sociais privilegiados para a ocupação, por gerações, de espaços de maior reconhecimento social e econômico no âmbito do trabalho.

A visão sobre as cotas da mencionada autora como política paliativa é compartilhada com os discentes do estudo desenvolvido por Camino et al (2014), onde argumentam que as compensações deveriam basear-se em critérios sociais, como a renda.

A partir do estudo das resoluções aprovadas pelo Conselho Universitário entre os anos de 2004 e 2014, Bevilaqua (2015) analisa os dez anos de vigência do Plano de Metas de Inclusão Racial na Universidade Federal do Paraná. A universidade instituiu uma Comissão de Verificação para analisar as declarações dos alunos que concorriam às vagas para cotas raciais, o que para a autora apresenta complicações pela ausência de critérios consensuais para definir quem é negro. As vagas destinadas às cotas raciais nunca foram completamente preenchidas e com o passar do tempo, foram gradativamente absorvidas pelas cotas destinadas aos egressos de escola pública, o que, afirma, reflete a trajetória da política de ação afirmativa na universidade.

A autora aponta ainda a dificuldade em analisar a implementação da política de cotas na universidade, devido à falta de acesso as informações sobre o ingresso dos estudantes por meio das cotas e sua trajetória na universidade.

2.2.8 Princípios, questões jurídicas e o papel do Estado na política de cotas

Encontramos alguns estudos que abordam as ações afirmativas de uma forma geral, mas dão destaque à política de cotas. Cinco desses estudos são de natureza teórica e um empírica, o qual aborda a experiência de uma universidade da região Sul do país.

À luz da literatura, Bayma (2012) foca a discussão do mérito das cotas com base na problematização feita sobre a sua constitucionalidade. Levanta a dificuldade de

determinar “quem seriam os beneficiários” das cotas, haja vista sermos um “país miscigenado”, e que os negros de hoje “não foram vítimas da escravidão”. Destaca o caráter temporário das cotas, enfatizado pelos ministros da Corte Suprema, entendendo que, apesar de não ser a melhor opção, as ações afirmativas representam uma etapa necessária até que a sociedade seja mais igualitária.

A autora conclui que a adoção das cotas por universidades públicas, seguindo várias leis e critérios diferenciados, provocou conflitos e várias interpretações jurídicas, mas ao mesmo tempo, estudos e estatísticas favoreceram um melhor entendimento sobre as cotas, o que culminou na decisão da constitucionalidade das cotas pelo Supremo Tribunal Federal, em abril de 2012, pela unanimidade de seus membros. Ressalta também a necessidade de reconhecer que a política de cotas não macula o princípio constitucional da isonomia, por serem práticas diferenciadas que favorecem a compensação das desigualdades e justificam-se em função das discriminações impostas pela sociedade.

De acordo com Silva e Negrão (2012), que analisam os problemas de normatividade relacionados às cotas raciais nas universidades públicas brasileiras, é necessário considerar as exigências normativas referentes ao reconhecimento da diferença, da redistribuição e participação democrática na formulação e implementação das políticas afirmativas, sobretudo, na política de cotas. Os autores indicam que é imprescindível discutir o modelo de política afirmativa mais adequado do ponto de vista moral, ético e político, com a promoção de um debate democrático a nível nacional. Destacam ainda a importância dos fóruns de discussão da questão racial nas políticas públicas, especialmente os vinculados a movimentos sociais.

A Conferência Nacional de Educação (2010), segundo os autores, foi um dos marcos de normatividade para as políticas públicas, quando foram feitas indicações de uma educação baseada na justiça social; aumento da noção de inclusão; reconhecimento da diversidade e igualdade social. Segundo eles, o critério racial é muito contestado na definição do sistema de cotas, sendo considerado por alguns como possível gerador de conflitos raciais no Brasil.

Com base no mencionado argumento, Santos et al (2008) analisam a importância do Estado na implementação das políticas de ação afirmativa. Para eles, a ação concreta do Estado é imprescindível no sentido de apoiar e incentivar o sistema de cotas na universidade, principalmente para o ingresso de estudantes negros, já que este sistema busca a igualdade de oportunidades, de tratamento e a reposição de direitos à população

negra, que foram e são violados. Os autores chamam atenção para o fato de que desde meados dos anos 1980, ações estão sendo desenvolvidas, direcionadas às mulheres, aos negros, aos jovens e aos homossexuais, devido às pressões dos movimentos sociais. Identificam, em relação à população negra: a criação dos conselhos das mulheres e de negros; os SOS racismo [assessoria jurídica em casos de discriminação racial]; delegacias contra a discriminação racial; criação de secretarias, coordenadorias, assessorias e afins. Destacam a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, caracterizando a importância do papel do Estado no sentido de restituir a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos raciais. Argumentam que a afirmação de que o sistema de cotas gera conflitos raciais é feita sem nenhum suporte ou evidência histórica. E como desdobramento deste argumento, encontram na literatura autores que apontam para "cenários de conflito racial", com o "acirramento das tensões raciais", o que provocaria uma "cisão racial" no país, sendo, para eles, previsões muito próximas de "futurologia" e distantes da construção de conhecimento baseado em pesquisas e no rigor acadêmico. Fato que é corroborado por Feres Jr e Daflon (2015), que afirmam não existir nenhum estudo que comprove haver conflito racial no Brasil em função das cotas. Para Santos et al (2008), a partir do momento que a população negra e os demais grupos étnico-raciais obtiverem as mesmas oportunidades, os mesmos tratamentos e direitos que a população branca, a sociedade será mais pacífica racialmente.

O trabalho realizado por Santos et al (2013), teve como base a análise de um conjunto de dados, como: o quadro das instituições de ensino que implementaram algum tipo de ação afirmativa, o estudo de textos que abordam as ações afirmativas no período de aproximadamente 15 anos; o trabalho denominado Mapa das ações afirmativas: instituições públicas de ensino superior, realizado pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior; a Pesquisa - INCT Inclusão, (2012); o Censo da Educação Superior do Ministério da Educação - MEC; e os dados referentes a uma universidade pública localizada na Região Sul do País. Os autores concluíram que é negado aos diversos segmentos étnicorraciais o direito de receber um tratamento diferenciado por terem sofrido desvantagens, apesar de toda luta no sentido de estabelecer os direitos da população negra, na busca da igualdade de tratamento e oportunidade. Destacam a adoção majoritária do sistema de cotas sociais nas universidades, ou seja, nenhuma das universidades adotou cotas exclusivas para os estudantes negros.

Os autores abordam as ações afirmativas como um subproduto social, pois apesar de serem originalmente reivindicadas pelo segmento negro, passam a beneficiar outros segmentos sociais atendidos pelas universidades públicas que historicamente não sofreram de fato desvantagens. Ou seja, para eles ocorre a transferência das vagas das cotas raciais, que não são preenchidas, para as cotas sociais. Argumentam que não se cogitou a ocupação dessas vagas pelos negros de classe média que estudam no ensino médio privado, os quais apesar de estarem nesta posição também enfrentam o racismo em seu cotidiano.

Na época da realização do estudo, 125 instituições desenvolviam algum tipo de política de ação afirmativa, contudo os autores destacam a ausência de um monitoramento dessas ações, o que para eles demonstra a falta de importância dada às políticas de ação afirmativa no país; argumentam que o controle possibilitaria o aperfeiçoamento das ações, tornando-as mais eficazes.

Contudo, a política de cotas, para Santos et al (2008), favorece a convivência entre estudantes de grupos raciais e classes diferentes; facilita a revisão e a condenação de preconceitos e discriminações; gera novas referências para a sociedade com a formação de profissionais negros ou pobres; possibilita aos grupos historicamente vulneráveis melhorar a qualidade de vida; e contribui para diminuir a desigualdade sociorracial.

No entanto, alguns autores discordam dessas contribuições atribuídas por Santos et al (2008) à política de cotas, apresentando-a como causadora da divisão do Brasil entre negros e brancos, como podemos ver em artigo de Maggie (2005), no qual afirma que, como política de Estado, a política de cotas "obriga" as pessoas a se definirem como negras ou brancas e traz consequências que afetam a sociedade de uma forma geral, no presente e no seu futuro, como: a necessidade de definir aqueles que serão beneficiados pelas cotas; educar a população para a "consciência" de raça; e a ideia de orgulho étnico. Assim, segundo a autora, a escola será dividida entre brancos e negros e no futuro nosso cenário será o de um país dividido.

Visão que é compartilhada por Azevedo (2004), ao se posicionar contra a classificação racial pelo Estado visando o estabelecimento de tratamento diferencial por raça, acrescentando ser necessária a desconstrução da "ficção científica das raças" que querem impor mais uma vez, com uma imagem atrativa e ilusória da "discriminação positiva".

Para Maggie (2005), as leis e normas elaboradas pelo Estado produziram mudanças estruturais baseadas na bipolaridade racial, que afetará muito mais a "população misturada" moradora dos subúrbios e periferias das cidades. Afirma que muito tem que ser feito para combater o racismo e as desigualdades, e a primeira medida na campanha antirracista, é exterminar a ideia que o origina, isto é, a ideia de "raça".

Encontramos outra visão contrária à política de cotas em Leite (2011), que a considera como uma estratégia do capitalismo para desmobilizar a classe trabalhadora na busca de ampliar os direitos sociais, apresentando as políticas afirmativas como uma "discriminação ao contrário", que conduz a saídas individuais, negando a dimensão coletiva da sociabilidade. A autora critica as cotas raciais, com o argumento que colocam o negro em uma posição diferente da dos demais trabalhadores explorados pelo capital, passando, como diferente, a ser "merecedor" de políticas de exceção. E afirma que na busca da promoção da igualdade de oportunidades, as políticas de ação afirmativa estabelecem ações discriminatórias que inferiorizam os beneficiados pela mesma. A luta política dos trabalhadores é eliminada pela assistencialização das políticas sociais.

Um estudo que analisa argumentos contrários às cotas foi desenvolvido por Feres Jr e Daflon (2015), que considerando as experiências do Brasil e da Índia, analisaram o debate travado por acadêmicos contrários às políticas de ação afirmativa, utilizando como fonte de dados a literatura especializada. Os autores elencaram alguns argumentos contrários encontrados na pesquisa, como: a divisão da população em categorias raciais, ou seja, entre brancos e pretos, o que irá promover o racismo; as cotas irão diminuir a qualidade do ensino na universidade; a ação afirmativa excluirá os indígenas e os pardos; considerando a pertença "racial", é difícil definir os beneficiados pela ação afirmativa. Os seguintes argumentos são utilizados nos dois países: a ação afirmativa é ineficiente em diminuir desigualdades; beneficia apenas as classes médias, ou seja, os indivíduos mais bem-sucedidos dos grupos desprivilegiados.

Quanto a atender as classes médias, os autores argumentam que, no Brasil as universidades exigem dos candidatos às cotas que sejam egressos do sistema público de ensino, o que comprova a baixa renda.

Alegam que, devido ao pouco tempo de implantação das cotas, não é possível avaliar se as ações afirmativas não conseguem reduzir as desigualdades. Para eles, nenhuma política é perfeita, contudo podem ser avaliadas e reformuladas.

2.2.9 A representação das cotas na mídia

Alguns estudos retratam a abordagem da política de cotas na mídia - como em jornais, revistas e internet - com base nos discursos de cientistas brasileiros, editores e leitores, como veremos a seguir.

Campos (2012) investigou as posições de cientistas brasileiros sobre as cotas raciais no ensino superior, veiculadas nos jornais Folha de São Paulo e O Globo. Encontrou que 48,2% dos 85 textos estudados apresentavam argumentos favoráveis à política de cotas e 36,5% contrários a esta e em 15,3% o autor não detectou um posicionamento explícito. A maioria dos autores utilizou em suas argumentações justificativas semelhantes.

Ao justificarem suas opiniões sobre as cotas, a maioria dos autores considera o Brasil um país miscigenado, onde a desigualdade social penaliza principalmente os não-brancos, destacando a discriminação racial como possível geradora dessa desigualdade. A maioria dos intelectuais que defende as cotas argumenta que estas são uma medida de promoção de igualdade substantiva e de ampliação dos direitos civis; são promotoras de uma maior universalidade; promovem a diversidade e a multiculturalidade; são necessárias para a correção de injustiças e desigualdades raciais e são promotoras de uma distribuição mais equitativa e justa de recursos. E os que se opõem apontam as cotas como uma medida antiuniversalista; e contrária ao princípio republicano da igualdade de tratamento.

Campos (2012) ressalta que em três textos a ideia de que o Brasil seria um país discriminador ou racista é contestada, contudo não há a negação de que ocorre a discriminação racial no país. Poucos textos, segundo o autor, focam a resolução do paradoxo da realidade racial brasileira, onde convivem de um lado a miscigenação, e do outro a desigualdade e discriminação raciais. O autor ressalta que alguns cientistas utilizam a mestiçagem como um aspecto fundamental da nação, ao passo que outros destacam a existência de desigualdades sociais, contudo muitos entre estes concordam que nosso país é ao mesmo tempo mestiço, racialmente desigual e discrimina os negros.

Já o estudo realizado por Campos et al (2013) busca o posicionamento sobre as cotas raciais nos textos opinativos publicados no jornal O Globo de 2001 até 2008, quando analisaram o perfil das 841 publicações. Consideram as controvérsias públicas como momentos de disputa em torno de uma interpretação sobre um determinado problema coletivo. Dos 363 encontrados, os autores assumem posição em relação às

cotas raciais em 316 textos, onde 51% dos autores são contrários a estas; 39% são favoráveis; e 9% apresentam ambivalência em relação à medida, assumindo uma posição temerosa e esperançosa ao mesmo tempo; e 1% não assume posição. Encontram entre as matérias publicadas no período de 2001 a 2003 mais artigos favoráveis às cotas, e a partir de 2004 ocorre uma maior tendência a artigos contrários as ações afirmativas raciais. Ocorre, para os autores, um controle do jornal sobre a proporção entre a validade dos textos opinativos, no sentido de preservar a vantagem das posições contrárias as cotas.

Para os autores, este tipo de organização do debate demonstra que o tema é muito controverso. O jornal apresenta as posições como numericamente congeladas, onde os contrários sempre são a maioria. Os políticos, agentes do governo e militantes de movimentos sociais posicionam-se favoráveis às ações afirmativas raciais, e os editores do jornal e os leitores, contrários às mesmas. Enfatizam a posição contrária dos leitores, na seção "cartas dos leitores", em que afirmam apresentar "a voz do público", com 76% de leitores contrários às ações afirmativas raciais.

Em suma, o artigo aponta que o jornal apresenta de um lado seus editores e a voz da sociedade representada pelas cartas dos leitores, contrários às ações afirmativas raciais, e do outro lado os políticos, burocratas e organizações do movimento negro, favoráveis a estas.

O estudo de Ferreiras e Mattos (2007) aborda os argumentos que permeiam o campo de discussões acerca da implantação do sistema de cotas, a partir da análise de 34 artigos de jornais e revistas, como O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo, Jornal da Tarde, o Correio Braziliense e a revista Época, e outros disponíveis na internet, publicados desde agosto de 2001. Os artigos contrários às cotas nas universidades públicas mobilizam os seguintes argumentos: a inconstitucionalidade; a discriminação às avessas; a ausência de um critério "científico" para definir quem é negro no Brasil, a fim de evitar fraudes; o caráter injusto das cotas por interferirem no mérito pessoal. Defendem o combate às desigualdades sociais, e não às raciais, apontando ações que busquem a melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio como a única forma de democratizar o ingresso no ensino superior. Assim, desconsideram as cotas raciais, ressaltando as diferenças socioeconômicas como o foco do problema. Por outro lado, os argumentos favoráveis as consideram: um instrumento de justiça, com o objetivo de compensação pela dívida histórica que o país tem com os afrodescendentes; e um instrumento de ruptura com a falácia da democracia racial

presente na história do país. Alguns autores, segundo Conceição (2002) apud Ferreiras e Mattos (2007), afirmam que as cotas são uma discriminação positiva; e que é uma hipocrisia falar em “igualdade” em uma realidade de extrema desigualdade e injustiça em relação ao afrodescendente.

Segundo os autores, alguns artigos abordam a queda na qualidade do ensino, devido à dificuldade de aprendizagem proveniente dos déficits acumulados do ensino fundamental e médio, e ao aumento da evasão. Ao passo que outros destacam o enriquecimento do ensino com a convivência com a diversidade cultural e a participação criativa de uma maior parcela da população brasileira com o ingresso de negros nas universidades.

Para os autores os movimentos sociais voltados ao afrodescendente devem focar o respeito à diferença e à manifestação das diversidades, observando as diferenças como naturais, rompendo com a visão da democracia racial e com a submissão aos valores brancos, ressaltando as origens africanas. Indicam a relevância de se romper com a tendência do afro-brasileiro em desenvolver uma identidade com base em referências de menor valor, favorecendo a submissão aos valores hegemônicos brancos. E, a pertinência de se propiciar aos mesmos uma reflexão sobre seus antepassados, seu presente e seu futuro, com uma visão mais crítica em relação às desigualdades raciais.

O estudo de Feres Junior e Daflon (2015b) tem como foco os argumentos contrários às cotas. Assim, a partir dos 2.037 textos publicados sobre as ações afirmativas de cunho racial nos jornais O Globo (1.054) e Folha de S. Paulo (983), entre 2001 e 2012, os autores analisaram a evolução desses argumentos, reunindo-os em três grupos temáticos, sendo o primeiro “raça e identidade nacional", que aborda argumentos que associam a política a um sistema de classificação racial, racializando a sociedade brasileira, indo de encontro à nossa realidade, que se baseia na "mistura", que compõe o cerne da identidade nacional. O segundo, "Estado e cidadania", apresenta argumentos que tratam a ação afirmativa como uma ameaça à igualdade legal. E o terceiro, "procedimentos e resultados", que alega que as políticas de ação afirmativa são incapazes de gerar resultados.

Os autores indicam que antes de 2012, o argumento de que somente os negros ricos e de classe média seriam beneficiados, domina os textos sobre a ação afirmativa. A partir da aprovação da Lei de Cotas, a categoria “escola pública” é adotada como uma forma de prova de renda familiar, sendo considerado um critério mais consistente, pois as famílias de baixa renda não possuem condições de manter seus filhos em escolas

particulares. Outro argumento muito utilizado foi o de que as ações afirmativas sociais acabariam com a desigualdade de oportunidades entre brancos e negros, mostrando que a "classe importa mais do que raça", abordando as cotas para negros como desnecessárias.

Para os autores, é necessário informar quais são os beneficiados pelas políticas de ação afirmativa racial, a fim de proporcionar à sociedade meios de avaliar a parcialidade da cobertura realizada pelos jornais sobre a temática.

2.2.10 Algumas considerações a partir dos estudos

Diante do exposto, percebemos que a política de cotas vem suscitando na academia muitos debates e posicionamentos diversos, alguns favoráveis a esta, vista como uma política compensatória assentada na igualdade de tratamento e de oportunidades. Esse posicionamento se assenta na conquista de uma série de avanços com essa política: a promoção da igualdade; a inclusão e democratização do acesso ao ensino superior; a reparação à discriminação sofrida pelos pretos; como um meio de mudança da condição social, entre outros.

Em relação aos posicionamentos contrários às cotas, são elencados como argumentos: a redução da qualidade do ensino superior; a visão dessa política como causadora de conflitos raciais e de discriminação dos negros; a existência de desigualdade econômica e não racial, entre outros. Ao estabelecerem a política de cotas como uma concessão, os indivíduos negam um processo de lutas na busca de redução da desigualdade em nosso país e das conquistas dos movimentos sociais.

Um aspecto interessante apontado por alguns estudos é que mesmo entre os próprios favorecidos pela política de cotas existem desacordos quanto ao valor da mesma, na medida em que alguns a consideram uma forma de desvalorização do aluno preto, colocando-o como inferior aos outros. Já alguns estudantes pretos a percebem como um direito; como garantia do respeito à diversidade racial e como uma forma de superação das desigualdades.

A maioria dos estudos demonstra um posicionamento contrário à política de cotas, por parte dos estudantes, principalmente às cotas raciais, havendo certa tolerância em relação às cotas para egressos de escola pública. A política de cotas é vista pelos estudantes como uma forma de ameaça aos grupos dominantes em relação à perda de benefícios já adquiridos. E contrária ao mérito, que ainda é visto por muitos como o

meio mais justo de acesso à universidade. Ao mesmo tempo em que aceitar as cotas raciais seria reconhecer o preconceito racial tão negado em nossa sociedade.

Destacamos o estudo realizado por Neves e Lima (2007), onde os alunos de um curso pré-vestibular privado posicionam-se contrários às cotas, o que demonstra o sentimento de ameaça às vagas que estes consideram como suas, pois historicamente as vagas das universidades públicas eram ocupadas quase que exclusivamente por alunos de cursos pré-vestibulares privados.

A questão da meritocracia tem centralidade nos discursos de vários alunos e professores, para os quais o ingresso no ensino superior deve ocorrer por mérito próprio, o que traduz uma característica do neoliberalismo, onde o indivíduo deve alcançar seus objetivos por mérito próprio, ser um sujeito competitivo, onde se destaca o individualismo.

Somente um estudo aborda a representação de docentes, e de um curso específico, no caso o de Medicina; estes se posicionam contrários à política de cotas para a garantia da "excelência acadêmica". Julgamos muito importante a ampliação da discussão desta questão com os docentes, refletindo sobre seu papel na efetivação desta política.

A garantia da permanência dos estudantes ingressantes por meio das cotas é pouco abordada nos trabalhos. Dentre os que abordam esse aspecto, alguns afirmam a necessidade de bolsas de estudo; apoio pedagógico; adequação no horário das aulas, contudo, não encontramos trabalhos que abordem a execução dessas ações, o que demonstra o pouco investimento na efetivação desta política. Assim, podemos afirmar que ações de exclusão perpassam as ações inclusivas, ao não se concretizar a inclusão deste aluno.

Alguns trabalhos mostram o aumento da autoestima do estudante cotista, porém este sentimento se estabelece na relação deste aluno com sua família e no convívio comunitário, o mesmo não acontece no ambiente universitário, o que a nosso ver demonstra a não aceitação de fato deste aluno por seus pares e professores, o que é reforçado pelos relatos das discriminações sofridas pelos mesmos.

Ao analisarem as desigualdades étnicas e raciais, os gestores entrevistados no estudo de Silva (2006), apontam que somente o mérito não é suficiente para reverter o quadro de desigualdade em nosso país, destacando a inclusão social e a diversidade como justificativas para a implantação das políticas de ações afirmativas.

Estudos sobre o desempenho dos alunos cotistas em duas universidades mostram quadros diferentes na avaliação destes. A avaliação dos alunos cotistas da UERJ,

primeira universidade a implantar a política de cotas, demonstra que apesar de apresentarem um coeficiente de rendimento menor que dos não cotistas, estes têm uma taxa de permanência e de conclusão do curso maior do que as dos não cotistas. Já na UFBA, os alunos cotistas apresentaram coeficientes de rendimento iguais ou maior que os não cotistas em 11 dos 18 cursos de maior concorrência, o que demonstra que não se pode generalizar, afirmando que a qualidade do ensino na universidade seria prejudicada devido ao ingresso dos alunos cotistas. O fato de ser egresso de escola pública e/ou negro atribui ao indivíduo uma diferença e o estereótipo de incapaz, que é uma falsa representação da realidade, uma forma fixa de representá-lo que não é verdadeira (BHABHA, 2010).

Mendes Junior (2014) afirma em seu estudo desenvolvido na UERJ, tratado no parágrafo acima, que a política de cotas traz para a sociedade dois comportamentos contrários, sendo um positivo com as maiores taxas de graduação, e um negativo em virtude dos menores coeficientes de rendimento. Consideramos essa assertiva precipitada, pois os dados retratam a experiência de uma única universidade, com base nos coeficientes de rendimento dos alunos ingressantes em um ano, não sendo possível uma generalização, induzindo a visão de fracasso em relação às cotas. O que pode ser confrontado com o estudo de Queiroz e Santos (2006), que apresentam a análise da avaliação dos alunos cotistas na UFBA, quando relatam que seus coeficientes de rendimento são iguais ou maiores que os dos não cotistas em 11 dos 18 cursos de maior concorrência, o que se contrapõe ao estudo realizado na UERJ.

A implantação da política de cotas é considerada um meio de a sociedade enfrentar as desigualdades e incluir os indivíduos historicamente excluídos da universidade pública brasileira. A diversidade advinda desta inclusão contribui para a formação da população. Para que ocorra a construção de uma sociedade mais tolerante e democrática, são necessárias discussões com foco na etnia, na pertença social e nas responsabilidades por mudanças, na busca do convívio com as diferenças e o respeito à individualidade.

Alguns trabalhos ressaltam a mudança no perfil dos estudantes, com o ingresso de estudantes egressos do ensino público, principalmente em cursos mais competitivos, como por exemplo, o curso de Medicina. Apesar de não ocorrer a ocupação de todas as vagas reservadas para estudantes pretos, alguns estudos ressaltam como positivo o aumento do número destes estudantes nas universidades. As vagas das cotas raciais que não são preenchidas são transferidas para as cotas sociais, sendo consideradas então um

subproduto social, pois passam a atender outros segmentos sociais atendidos pela universidade e não ao segmento negro que originalmente as reivindicou.

Esta revisão trouxe importantes contribuições para dimensionarmos a problemática tratada, contudo, percebemos algumas lacunas importantes na literatura estudada. Entre estas, enfatizamos a necessidade de mais estudos que mostrem os resultados alcançados no acesso, permanência e conclusão dos cursos por estudantes negros. Constatamos que faltam estudos com tais informações, tanto em relação aos cotistas em geral, mas principalmente em relação aos negros, já que originalmente as cotas foram criadas para proporcionar o ingresso desses estudantes na universidade. Outra lacuna encontrada se refere a estudos que abordem as cotas em relação a aspectos do ensino e currículo, inclusive sobre o impacto das cotas nos mesmos. A visão e práticas dos professores frente a esta política, aspectos cuja abordagem nos parece essencial, também não são suficientemente contemplados. Notamos também a ausência de discussões sobre o ingresso de indivíduos de diferentes culturas; e de pesquisas que mostrem o que de fato está sendo feito para a garantia da permanência desses novos alunos na universidade.

Para que ocorra de fato a democratização do acesso à universidade, é importante que esta se reestruture para incluir os novos alunos, com a adequação do currículo, pois, enquanto espaço de interação de diferentes sujeitos, de diferentes culturas e diferentes identidades, se configura um espaço híbrido, que necessita ser avaliado e reformulado na busca da inclusão dos alunos de segmentos até então excluídos, combatendo as várias formas de discriminação e desigualdade social. Neste estudo encontramos somente um trabalho que aborda diretamente o currículo, o que sinaliza a pouca importância atribuída ao mesmo enquanto um instrumento de inclusão e permanência dos alunos cotista; assim, destacamos a necessidade de estudos que abordem se ocorreram mudanças nas propostas curriculares das universidades frente à política de cotas; e as redes de apoio criadas para a permanência desses estudantes.

As experiências relatadas nos estudos demonstram que todos são tratados como iguais, onde as diferenças são ignoradas e as desigualdades são reforçadas. Destacamos como primordial uma educação que reconheça o “outro” e o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, favorecendo a organização de um projeto comum, onde as diferenças sejam dialeticamente integradas.

Esta revisão nos chamou atenção para algumas questões, como: Que ações a UFRJ está implementando no sentido de garantir a permanência dos alunos cotistas?

Que ações estão sendo desenvolvidas para auxiliar os alunos nas atividades acadêmicas? Quais as contribuições dos docentes para a criação de um ambiente favorável à inclusão desse novo aluno?

No próximo capítulo apresentamos o referencial teórico metodológico que serviu como aporte no direcionamento de nossa lente analítica para o presente estudo.

3 A UNIVERSIDADE, A CULTURA DEMOCRÁTICA E A CIDADANIA

Com o apoio de teóricos críticos e pós críticos e de sociólogos da educação que vêm se debruçando sobre a questão da inclusão social e da cidadania, particularmente em países da América Latina, neste capítulo apresentamos nosso referencial teórico metodológico. Abordamos o convívio das diferentes culturas, os direitos à igualdade e à diferença, a questão da cidadania e a construção das identidades com a inclusão de novos segmentos sociais na universidade/no curso de medicina.

3.1 A INCLUSÃO DE NOVOS SEGMENTOS SOCIAIS: O CONVÍVIO DAS DIFERENTES CULTURAS E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES

A luta pela democracia é um encargo político e educacional. Para que a cultura democrática deslanche a educação deve ser considerada um bem civil, voltada para educar cidadãos que garantam a implantação de esferas públicas democráticas e inclusivas e que combata a dominação com base no gênero, na raça, classe e identidade (GIROUX, 2003).

Seguindo o pensamento do mencionado autor, acreditamos que a universidade tem como papel educar para o exercício de uma cidadania ativa e crítica, focando a responsabilidade social, política e a dignidade da vida humana. Onde os alunos tenham a oportunidade de vivenciar os problemas mais agudos da sociedade, adquirindo conhecimento e habilidades necessárias para instrumentalizar sua participação enquanto protagonistas na vida pública. Nesse empreendimento, em que o professor tem papel central, nunca é demais enfatizar os desafios e os empecilhos para sua atuação nesse sentido, principalmente no atual momento político que vivemos, de ameaças à liberdade docente.

Cabe à educação pública e superior o desenvolvimento de uma cultura pública "pluralizada e essencial" que oriente os estudantes para serem cidadãos críticos e ativos; para que possam resistir a formas de opressão e de dominação; para que sejam capazes de analisar criticamente os conteúdos e o discurso apresentados em sala de aula. Isto ao mesmo tempo em que, como espaço democrático, cabe ao ensino superior oportunizar o ingresso de todos os cidadãos que desejem cursar a graduação, independente de raça, etnia, gênero e classe social.

Com a política de cotas e demais políticas de inclusão, estudantes de diferentes raças e classes sociais passam a frequentar a universidade. Com isso, o monoculturalismo enfraquece e há o destaque de culturas pluralizadas, onde vários grupos podem reivindicar as identidades e as histórias que traduzem as várias experiências culturais (GIROUX, 2003).

A diversidade cultural influencia na construção do conhecimento, na produção de diferentes identidades, na contestação do poder opressivo, indo ao encontro da democratização do ensino superior. Segundo Giroux, os educadores necessitam

> [...] expandir e aplicar os princípios da diversidade, do diálogo, da compaixão e da tolerância nas salas de aula para fortalecer, em vez de enfraquecer, por um lado, as relações entre o aprendizado e a aquisição de poder, e, por outro, a democracia e a educação. (2003, p. 46)

Para o autor a intolerância é o "inimigo" da democracia e não a diferença, sendo imprescindível que os estudantes acreditem na democracia, reconhecendo a diversidade cultural e política como a base para se aprender variadas formas de alfabetização, experimentando o dinamismo de diversas culturas públicas e rejeitando o conforto de culturas monolíticas determinadas por exclusões racistas. Giroux (2003) ressalta ainda a importância das diferenças, por serem estas determinadas por relações desiguais de poder, espaços de contestação e de histórias, vivências e possibilidades em permanente mudança. A diferença questiona o processo central do poder, possibilita que nos coloquemos no lugar do outro, compreendendo outros significados, podendo questionar as ideologias do poder que favorecem alguns sujeitos e negam o protagonismo a outros (idem).

Sabemos bem das dificuldades para introduzir mudanças curriculares e principalmente para a concretização dessas mudanças nos diferentes contextos onde se desenvolve a prática pedagógica. As mudanças teriam que se dar em direção a um currículo baseado em uma concepção mais crítica que vise analisar os processos onde as diferenças são produzidas por meio de relações de assimetria e desigualdade, e onde as diferenças sejam permanentemente questionadas (SILVA, 1999).

Um aspecto central na concepção curricular e de práticas pedagógicas diz respeito às relações de poder que as perpassam. Sua ação se efetiva nas relações entre os indivíduos, nas formas como estes percebem a si próprios e aos outros, na maneira como suas identidades são construídas. É por meio da cultura que ocorre a subjetivação do indivíduo e a construção de sua identidade. E estes processos de subjetivação,

construção e reconstrução das identidades são perpassados pelo poder (HALL, 2003; GIROUX, 2003).

Entendemos que o poder não é exercido por uma instituição ou por um grupo sobre o outro, não está centralizado em um indivíduo, ele perpassa as relações sociais, sendo permanente. Assim, ao mesmo tempo em que sofremos a ação do poder, somos agentes deste mesmo poder, isto é, exercemos o poder. E nessas relações de poder, forma-se a resistência, a qual integra as relações de poder.

Para Giroux (2003), o poder "nomeia, molda, define e limita" as relações entre os indivíduos. Não pode ser considerado de forma unidimensional, pois além de um modo de dominação, ele é também um ato de resistência. Esta noção de resistência é central para o pensamento educacional, dado que se contrapõe a determinismos e abre lugar para a agência dos indivíduos.

Encontramos em Foucault (1988) uma noção produtiva de poder, que nos ajuda a visualizar tais espaços de resistência. O filósofo não entende o poder como algo centralizado que provém de um só lugar, ou como a dominação de um indivíduo ou grupo sobre outro. Este ocorre entre os indivíduos a partir da multiplicidade de correlações de forças que perpassam as relações estabelecidas. Está presente em todos os lugares, em todas as relações. Não o considera uma instituição, uma estrutura ou uma potência em alguns indivíduos, mas sim uma "situação estratégica" em uma sociedade.

Segundo Foucault, onde há poder, há resistência, esta existe somente no campo estratégico das relações de poder. Entendemos que Giroux compartilha com Foucault a ideia de que sempre há lugar para resistências, para contestações nos embates perpassados por relações de poder.

Pensar o exercício do poder nessa perspectiva, articulado com a possibilidade de uma cultura democrática nas instituições universitárias, remete à ideia de "pedagogia de fronteira" conforme postulada por Giroux. Evidenciando a importância desta noção e suas implicações nas formas de se refletir e teorizar sobre ideologia, pedagogia e política, o educador faz uma reflexão sobre os limites e possibilidades de ultrapassar fronteiras neste início do século XXI, marcado por inúmeras ameaças à liberdade, pela militarização dos espaços públicos e pela escalada do neoliberalismo. Considera a pedagogia cultural uma pedagogia de fronteira, pois viabiliza aos estudantes transpor as fronteiras na busca de espaços de existência e resistência (GIROUX, 1999).

O educador retomou as propostas para uma educação cívica dos principais teóricos da educação do século XX [como Dewey, Freire, e os reconstrucionistas

Counts e Brameld] e expandiu as teorias desses autores com a mencionada noção. Como bem colocado por Guilherme:

> A sua proposta pode ser entendida como a aplicação de uma perspectiva cosmopolita pós-colonial à noção norte-americana de educação cívica democrática. Giroux elabora uma visão para a educação que corresponde aos desafios que se apresentam, no início deste século XXI, às sociedades ocidentais e que decorrem das profundas mudanças demográficas e políticas pelas quais elas estão a passar na actualidade. (GUILHERME, 2005, p. 131).

Segundo Giroux (2003), uma cultura democrática deve capacitar os jovens para pensar criticamente, participar em decisões a respeito de políticas que influenciam suas vidas e transformar as desigualdades raciais, sociais e econômicas que impossibilitam as relações sociais democráticas. O estudioso concebe a cultura como um espaço de contestação e de acomodação, onde os indivíduos elaboram sua relação com o mundo; ela constrói as narrativas, as metáforas e as imagens para formar uma força pedagógica que influencie a maneira como os indivíduos pensam sobre si mesmos e sua relação com os outros. Assim, as identidades dos indivíduos estão constantemente sendo reelaboradas.

A cultura exerce poder na subjetividade dos indivíduos fornecendo "[...] identificações e noções de sujeito por meio de formas de conhecimento, valores, ideologias e práticas sociais que disponibiliza, em relações desiguais de poder, para diferentes setores das comunidades global e nacional" (GIROUX, 2003, p. 19). Assim, pode-se dizer que a cultura influencia diretamente a forma de posicionamento, ação, aceitação e resistência do indivíduo em sua relação com os outros e com a realidade na qual está inserido.

Como já comentamos, a cultura universitária, de forma geral, é caudatária de um sistema que historicamente construiu hierarquias e exclusões. Com tais características, a universidade se vê hoje desafiada a conviver com as diferenças e consequentemente com as diferentes identidades e com a diversidade cultural. É obrigada a enfrentar o cenário resultante do processo de exclusão até então impetrado na seleção para o ingresso na mesma.

Abordaremos a seguir a importância da diversidade cultural e a necessidade da valorização desta na universidade.

3.2 MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE

Segundo Candau (2008), o multiculturalismo nasce na década de 1960 no interior dos movimentos sociais relacionados às identidades negras, na luta pela conquista da cidadania plena. A introdução do multiculturalismo na universidade ocorre a partir da década de 1980 de forma "frágil", ampliando-se um pouco mais na década de 1990. É alvo de muitas discussões devido a sua estreita relação com a ação dos movimentos sociais.

A autora destaca a existência das várias e diversificadas concepções e vertentes multiculturais. Destaca duas abordagens essenciais: (i) a descritiva, que vê o multiculturalismo como uma característica das sociedades atuais. Foca a descrição e a compreensão da estruturação da formação multicultural de um determinado contexto; (ii) a prescritiva, que percebe o multiculturalismo como um meio de atuar, de agir e modificar a dinâmica social. Ou seja, uma forma de agir sobre as relações culturais em uma sociedade e elaborar políticas públicas nesse sentido. Essa segunda abordagem, focada na ação e nas políticas, tem uma importância central na busca de sociedades e contextos mais democráticos.

A noção de multiculturalismo é polissêmica e sua apropriação vem se dando nas últimas décadas em inúmeros contextos, gerando discussões de várias ordens sobre os seus sentidos e os seus usos. Candau (2008) destaca três concepções multiculturais: o multiculturalismo assimilacionista, no sentido descritivo afirma que fazemos parte de uma sociedade multicultural, onde as oportunidades são diferentes, e alguns grupos sociais têm acesso a certos serviços, bens, direitos fundamentais que outros não têm. No sentido prescritivo, uma política assimilacionista viabiliza a integração de todos na sociedade e na cultura hegemônica, sem questioná-la.

O multiculturalismo diferencialista propõe o reconhecimento da diferença, garantindo espaços para que as diferentes identidades culturais se expressem. Reforça o acesso a direitos sociais e econômicos, com foco na organização de comunidades culturais homogêneas, o que, para a autora, em algumas sociedades atuais, proporcionou o surgimento de verdadeiros "apartheids" socioculturais. Essas duas posições, segundo Candau, (2008) convivem de forma conflituosa, sendo abordadas nas polêmicas sobre a questão multicultural.

É com uma terceira perspectiva, descrita com bastante propriedade por Candau, que nos alinhamos neste trabalho. Trata-se do multiculturalismo interativo, também

chamado de interculturalidade, o qual foca um multiculturalismo aberto e interativo com ênfase na interculturalidade. A autora o considera o mais adequado na organização de sociedades democráticas e inclusivas, que associem políticas de igualdade com políticas de identidade. A perspectiva intercultural promove a inter-relação entre os diferentes grupos culturais em uma sociedade, contrapondo-se à concepção assimilacionista que não valoriza a demonstração das diferenças culturais. Percebe as culturas em um processo contínuo de elaboração, construção e reconstrução. As pessoas não são fixadas em um determinado padrão cultural. As culturas, nesta perspectiva, não são consideradas puras, pois nas sociedades os processos de hibridização cultural são intensos e focam a construção de identidades abertas em constante transformação. As relações culturais são construídas na história e consequentemente perpassadas por questões de poder, por relações de hierarquia, pelo preconceito e pela discriminação de alguns grupos. A perspectiva intercultural reconhece a relação entre as questões da diferença e da desigualdade que existem de forma conflituosa a nível mundial e em cada sociedade.

Para Candau (2008), a abordagem intercultural se aproxima do multiculturalismo crítico de Mc Laren (1997), para quem o multiculturalismo deve se posicionar a partir de uma agenda política de transformação. Percebe as representações de raça, gênero e classe como fruto das lutas sociais sobre signos e significações. A cultura é vista como conflitiva e destaca que a diferença deve ser posicionada em uma política de crítica, com foco na justiça social.

O multiculturalismo crítico indica um conjunto de articulações, ideias e práticas sociais, que possibilita a ampliação dos discursos públicos. No espaço universitário, oportuniza aos estudantes uma variedade de opções pedagógicas onde podem investir, agir e falar para ampliar suas capacidades, viabilizando a organização de uma sociedade mais forte democraticamente. Esta perspectiva se opõe ao multiculturalismo conservador, que preconiza a absorção das diferenças pelas tradições e costumes do grupo dominante.

Candau (2008) destaca a perspectiva intercultural, por promover uma educação que reconhece o "outro" e o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais; que enfrenta as relações de poder existentes entre os diferentes grupos, favorecendo a organização de um projeto comum, onde as diferenças sejam dialeticamente integradas. Esta perspectiva visa à construção de uma "sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade". (CANDAU, 2008, p. 52)

Para a promoção de uma educação intercultural em uma perspectiva crítica e emancipatória, que busque o respeito e suscite os direitos humanos, considerando as questões relacionadas à igualdade e à diferença, é necessário o enfrentamento de alguns desafios, agrupados por Candau (2008) em núcleos de preocupações. Entendemos os mesmos como elementos centrais no alcance de relações mais democráticas na universidade.

O primeiro núcleo indica a necessidade de desconstrução, desnaturalizando e explicitando os estereótipos e pré-conceitos que integram o imaginário dos indivíduos em relação aos diversos grupos socioculturais; e de se questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo localizados na escola/universidade e nas políticas educativas. A articulação entre igualdade e diferença nas políticas educativas e nas práticas pedagógicas, segundo núcleo de preocupações, foca o rompimento do caráter monocultural da cultura escolar/universitária, reconhecendo e valorizando as diferenças culturais, os vários saberes e vivências, onde os diferentes sujeitos se reconheçam.

O terceiro núcleo abordado por Candau (2008) está relacionado aos processos de construção das identidades culturais. Destaca a importância da valorização das histórias de vida pessoais e coletivas como parte do processo educacional; e a promoção do diálogo entre os vários saberes, conhecimentos e vivências dos diferentes grupos culturais.

No quarto núcleo, a estudiosa destaca a promoção de experiências, possibilitando a interação com diferentes formas de viver e expressar-se. Experiências que devem envolver todos os atores dos diferentes grupos e todos os aspectos do processo educativo. A autora ressalta a importância de se apoiar em processos de empoderamento para que os indivíduos possam ser sujeitos de sua vida e atores sociais. Aponta as ações afirmativas como estratégias orientadas ao "empoderamento", no sentido de que estas desenvolvem meios para que os grupos marginalizados se fortaleçam, buscando a igualdade de condições de vida.

Acreditamos que a perspectiva pós-colonial, que tem como um de seus focos questões relativas à desigualdade, diferença e identidade, avança no entendimento sobre a complexidade do discurso de multiculturalismo e de suas apropriações. Hall (2003) sinaliza para o surgimento na visão multicultural pós-colonial de questões de hibridismo e sincretismo "[…] e as complexidades da identificação diaspórica que interrompem qualquer 'retorno' a histórias originais fechadas e centradas, em termos étnicos" (p. 56).

Assim, essa perspectiva rompe com os dualismos, com as visões binárias e dá lugar para pensar as culturas e identidades em uma perspectiva híbrida e fluida.

A estudiosa Catherine Walsh (2009) também contribui bastante na discussão do multiculturalismo na perspectiva pós-colonial. Efetua um deslocamento importante ao mostrar a centralidade da questão da raça na construção das diferenças e o discurso multiculturalista neoliberal como uma acomodação no sistema capitalista atual. Nesse sentido, aponta que a diversidade cultural nos anos 1990 passou a ser uma temática em moda na América Latina em decorrência da luta dos movimentos sociais na busca de reconhecimento e direitos, mas também por ser ligada aos desenhos globais do poder, capital e mercado. Para a referida autora, a diferença construída e imposta desde a colônia não está baseada na cultura e nas questões de classe. A matriz da colonialidade estabelece a raça, o racismo e a racialização como base das relações de dominação. A diferença colonial influencia a articulação e o crescimento do capitalismo global.

Para Walsh (2009) a dupla modernidade – colonialidade funcionou ao longo dos anos com base em padrões de poder baseados na exclusão, negação, subordinação e controle no sistema/mundo capitalista, que atualmente se camufla por um discurso neoliberal multiculturalista, o qual busca mostrar que o projeto hegemônico deixa de existir com o reconhecimento da diversidade e a busca de sua inclusão. No entanto, a autora ressalta que o que de fato ocorreu nos últimos anos foi um processo de reacomodação da colonialidade do poder dos desígnios globais, relacionados a projetos de neoliberalização e das demandas do mercado, dando-se assim a "recolonialidade".

Em seu diálogo com Zizek (1988), Walsh (idem) destaca que, no capitalismo atual, a lógica multicultural desenvolvida absorve a diferença buscando neutralizá-la e esvaziá-la de seu verdadeiro significado. O reconhecimento e respeito à diversidade cultural passam a ser uma nova estratégia de dominação que mantém a diferença colonial por meio do discurso do multiculturalismo e pela interculturalidade "funcional". Estes focam o controle do conflito étnico e a manutenção da estabilidade social, visando promover os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista com a "inclusão" dos grupos excluídos historicamente, ao invés de buscarem a criação de sociedades com mais equidade e igualdade.

Segundo a referida autora, a política multicultural atual visa, além do reconhecimento da diversidade, "incluir" os historicamente excluídos em um modelo globalizado de sociedade orientado pelos interesses do mercado. Esta política não visa à transformação das sociedades racializadas, mas sim administrar a diversidade,

posicionando a razão neoliberal como racionalidade única, voltada para o conjunto da sociedade com foco em um viver melhor, assim permanecendo sem ser questionada.

O termo interculturalidade, para Walsh (2009), é utilizado para se referir a discursos, políticas e estratégias de corte multicultural – neoliberal. Com base em Tubino (2005), a autora denomina essa interculturalidade como funcional, por não questionar as "regras do jogo" e ser compatível com o modelo neoliberal existente. Esta visão, ou seja, de interculturalidade funcional, aproxima-se da visão de multiculturalismo assimilacionista de Candau (2008).

Walsh (2009) situa a interculturalidade, vista como projeto político, social epistêmico e ético, como interculturalidade crítica. Afirma que a interculturalidade funcional estabelece a diversidade cultural como eixo central, indicando seu reconhecimento e inclusão na sociedade e no Estado, excluindo os dispositivos e padrões de poder institucional/estrutural responsáveis pela desigualdade. Já a interculturalidade crítica tem como central a questão do poder, seu padrão de racialização e da diferença construída em função do mesmo. A interculturalidade funcional atende e integra os interesses e necessidades das instituições sociais, enquanto a interculturalidade crítica é construída por e a partir de pessoas que têm um histórico de sofrimento com a submissão e subalternização. Origina-se nas discussões políticas no interior dos movimentos sociais, com sentido contra - hegemônico.

O multiculturalismo interativo/interculturalidade se opõe ao multiculturalismo assimilacionista e à interculturalidade funcional, reconhecendo a relação entre as questões da diferença e da desigualdade. A interculturalidade crítica abordada por Walsh (2009) aproxima-se da visão de multiculturalismo interativo/interculturalidade abordada por Candau (2008).

A interculturalidade para Walsh (2009) deve ir além da relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, da inclusão dos historicamente excluídos das estruturas educativas, disciplinares ou de pensamento, da criação de programas "especiais" onde a educação "universal" mantenha sua prática racializada e excludente. É necessário enfrentar e modificar as estruturas e instituições que mantém suas práticas e pensamentos baseados em uma lógica racial e colonial. Um trabalho que desafie e derrube as estruturas sociais e políticas da colonialidade, o que a autora denomina de-colonialidade. Assim, propõe a interculturalidade crítica como uma ferramenta pedagógica que

> [...] questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos "outros" - de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (WALSH, 2009, p. 25)

Diante do convívio das múltiplas culturas e da desigualdade existente em nossa sociedade, percebemos a perspectiva intercultural/multiculturalismo crítico, abordada por Walsh (2009), acrescida da visão de Candau (2008), como norteadores para as necessárias transformações na instituição universitária, que se dão no contexto de mudanças sociais mais amplas e remetem a uma perspectiva que enfrenta as relações de poder existentes entre os diferentes grupos, favorecendo a organização de um projeto comum, onde as diferenças sejam dialeticamente integradas. Para a autora, a perspectiva intercultural visa à construção de uma "sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade" (CANDAU, 2008, p. 52). Ressaltamos que uma educação com base nesta perspectiva proporciona ao outro a voz, o respeito e a valorização de sua trajetória de vida, e por meio do diálogo e do convívio busca superar toda forma de preconceito e discriminação.

Como vimos comentando, este é um momento importante quando as vozes "de fora", ou seja, dos que se encontram a margem, modificam a vida cultural, principalmente no ocidente. Estas mudanças são o resultado de "políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural" (HALL, 2003, p. 338).

A política de cotas viabiliza a inclusão de alunos de segmentos sociais que estavam excluídos da universidade, que se encontravam à margem, ocorrendo o aparecimento de novos sujeitos e a produção de novas identidades que são mediadas por histórias e experiências, são formadas culturalmente. Destacando a produção de novas identidades na universidade, seguem algumas considerações sobre as mesmas, segundo Stuart Hall.

3.3 IDENTIDADES, UMA "CELEBRAÇÃO MÓVEL"

Assumimos neste trabalho a visão de identidades descentradas, que se modificam ao longo do tempo, em contraposição a uma noção essencialista das identidades. Quem contribuiu muito para esse entendimento foi Stuart Hall, um estudioso jamaicano, que

passou a maior parte de sua vida no Reino Unido onde exerceu importante papel como intelectual orgânico e que teve influência central na constituição do campo dos estudos culturais. Sua discussão sobre a identidade cultural na pós-modernidade constitui uma nova maneira de compreender a existência humana para além dos critérios axiológicos tradicionais.

Hall apresenta três concepções bem diferentes de identidade: do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo se baseava numa noção da pessoa humana como um indivíduo centrado, unificado, com as capacidades de razão, de consciência e de ação. Seu "centro" era o núcleo interior que surgia no nascimento do sujeito, permanecendo o mesmo durante toda a sua vida. A identidade de uma pessoa era formada pelo centro essencial do eu. O autor ressalta que esta era uma "concepção muito "individualista" do sujeito e de sua identidade" (HALL, 2011, p. 11).

A segunda concepção, do sujeito sociológico, espelhava a crescente complexidade do mundo moderno e o entendimento de que o núcleo interior do sujeito era construído na relação com outras pessoas significantes para ele, não sendo autônomo e autossuficiente. Estas pessoas mediavam para o sujeito a cultura dos mundos pelos quais ele transitava. Essa concepção "interativa" da identidade e do eu é elaborada principalmente por G. H. Mead, C. H. Cooley e os interacionalistas simbólicos, que defendem que a identidade é construída na "interação" entre o eu e a sociedade. O sujeito possui um núcleo ou essência interior que compõe o "eu real", que é formado e modificado por meio do diálogo com os mundos culturais "exteriores" e pelas identidades apresentadas por esses mundos. Assim, a identidade integra o mundo interior e exterior, isto é, o mundo pessoal e o mundo público. Enquanto nos apropriamos dessas identidades culturais e internalizamos seus significados e valores, estamos adequando nossos sentimentos subjetivos com os espaços objetivos que assumimos no mundo social e cultural. Então a identidade integra o sujeito à estrutura.

Portanto, o sujeito que anteriormente era concebido como possuidor de uma identidade unificada e estável, passa a ser entendido como constituído por várias identidades, sendo um sujeito fragmentado. Concebe-se que as identidades dos mundos culturais exteriores que controlavam nossa subjetividade em relação às necessidades da cultura, estão entrando em colapso, gerado por mudanças estruturais e institucionais. O processo de identificação pelo qual nos projetamos em nossas identidades culturais passou a ser provisório, variável, e problemático.

Neste contexto origina-se o sujeito pós-moderno, que não possui uma "identidade fixa, essencial ou permanente" (HALL, 2011, p.13). Segundo este autor, a identidade passa a ser uma "celebração móvel", ou seja, esta é construída e modificada frequentemente por meio das relações que estabelecemos com os sistemas culturais que transitamos. Portanto, a identidade é determinada historicamente, pois o sujeito "assume identidades diferentes em diferentes momentos". (idem) Possuímos identidades contraditórias que nos impulsionam em diferentes direções, ocorrendo constantes deslocamentos de nossas identificações.

Hall (2011) ressalta que a identidade "plenamente unificada, completa, segura e coerente" não existe, é uma fantasia. Assim, devido à variedade de sistemas de significação e representação cultural, nos deparamos com uma pluralidade de identidades possíveis, com cada uma das quais seria possível nos identificar, ao menos temporariamente.

De acordo com Hall (2011), a questão da identidade relaciona-se com o processo de mudança denominado "globalização" que influencia a identidade cultural. As sociedades modernas estão em constante mudança, rápida e permanente, ou seja, são dinâmicas. A modernidade estabelece a reflexão da vida; segundo Giddens (1999 apud HALL, 2011) as práticas sociais são frequentemente analisadas e reformuladas com base nas informações obtidas a respeito dessas práticas, modificando seu caráter.

Na pós-modernidade, o sujeito deixa de ter uma identidade fixa e estável do sujeito do Iluminismo, passando a ter uma identidade aberta, contraditória, inacabada e fragmentada. Ela é um processo em desenvolvimento, sempre "sendo formada". A identidade é construída por meio de nosso exterior, pelas formas que percebemos ser vistos pelos outros.

Segundo Hall (1997), a cultura é "modelada, controlada e regulada" e é esta mesma cultura que "regula" nossas ações, a forma como atuamos nas instituições e na sociedade de uma forma geral. Assim, aqueles que necessitam ou desejam influenciar o que acontece no mundo, precisam dominar a cultura para "moldá-la e regulá-la" de uma forma geral. Isto envolve questões de poder. Portanto para o autor "a cultura está inscrita e sempre funciona no interior do jogo do poder" (HALL, 1997, p. 17).

Para ele existem três formas de regulação por meio da cultura: (i) a normativa – as ações são orientadas por normas, somos guiados inconscientemente pelo nosso entendimento de como as coisas são feitas em nossa cultura, as quais seguimos cegamente. Somos direcionados por "um conjunto de normas e conhecimentos

culturais"; (ii) os sistemas classificatórios – quando classificamos as ações e comparamos as condutas com base em nossos sistemas de classificação cultural; (iii) a formação de novos sujeitos – por meio da "mudança cultural", onde se produz novas subjetividades.

A inclusão dos novos sujeitos na Universidade, ocorrida em decorrência de lutas em torno da diferença, se relaciona à produção de novas identidades. Estas se constroem em relação ao outro, àquele que é percebido como diferente, ou seja, como afirma Silva (2000), a identidade é marcada pela diferença. A dinâmica das interfaces identidade e diferença merecem ser discutidas, o que fazemos a seguir.

3.4 AS INTERFACES ENTRE IDENTIDADE E DIFERENÇA

Parece-nos bastante relevante a ênfase do Professor Tomas Tadeu da Silva quanto à necessidade de darmos atenção às noções de identidades e diferenças para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora, ou seja, de contarmos com uma teoria sobre a produção da identidade e da diferença (SILVA, 2000). O estudioso está preocupado com uma pedagogia e um currículo que não se limitem a celebrar a identidade e a diferença, mas que busque problematizá-las.

Silva (2000) ressalta que identidade e diferença, além de serem interdependentes, são o resultado de atos de criação linguística, ou seja, não são essências, não são "elementos da natureza", mas são produzidas no contexto de relações culturais e sociais, onde estão sujeitas às relações de poder. A identidade e a diferença, como relação social, são influenciadas por relações de poder, elas não se definem simplesmente, nem convivem harmoniosamente, elas são impostas e disputadas. Essa disputa ultrapassa a simples definição, envolvendo recursos simbólicos e materiais da sociedade. As definições da identidade e da diferença demonstram a aspiração dos grupos sociais na busca pelos bens sociais, assim a identidade e a diferença estão conectadas às relações de poder.

O poder perpassa o processo de diferenciação, isto é, de produção da identidade e da diferença, que também pode ser percebido por outros aspectos, como: a inclusão/exclusão – delimitando os que pertencem e os que não pertencem; a demarcação de fronteiras – "nós/eles"; a classificação – "bons/maus"; "desenvolvidos/ primitivos"; a normalização – "nós somos normais/eles são anormais".

Há uma forte tendência na identidade em separar "nós/eles", ocorrendo sua afirmação por meio da demarcação de fronteiras, definindo o que é incluído e o que é excluído. Essa separação, a demarcação e as posições de sujeito, estão marcadas por relações de poder. A divisão do mundo social entre "nós/eles" demonstra o processo de classificação na vida social. A produção e utilização de classificações pela sociedade influenciam diretamente a identidade e a diferença. Com a divisão e a classificação, ocorre a hierarquização, que é pautada na fixação de uma determinada identidade como a norma. Esta normalização ocorre com a escolha, arbitrária, de uma identidade específica, a partir da qual as demais identidades são avaliadas e hierarquizadas.

Neste processo de normalização é atribuída à identidade eleita somente características positivas, que determinem a avaliação das outras identidades como negativas. A identidade normal é "natural, desejável, única", o que a faz ser vista como **a** identidade. Podemos perceber, por exemplo, em uma sociedade onde domina a supremacia branca, ser branco não é visto como uma identidade étnica ou racial.

A existência da identidade e da diferença depende da representação, considerada um sistema de significação, uma forma de atribuição de sentidos. Portanto, é por meio da representação que a identidade e a diferença adquirem sentido. Estas se relacionam com os sistemas de poder por meio da representação. A identidade é definida e determinada por quem detém o poder de representar. Neste contexto, ao questionarmos a identidade e a diferença, estaremos questionando os sistemas de representação que as sustentam.

Para Silva (2000), a pedagogia e o currículo devem proporcionar às crianças e aos jovens a capacidade de criticar e questionar os sistemas e as formas dominantes de representação da identidade e da diferença.

Considerando a identidade e a diferença como processos de produção social, as relações entre as diferentes culturas devem ser abordadas como uma questão que envolve relações de poder. A identidade e a diferença são frequentemente criadas e recriadas, atribuindo sentido ao mundo social, envolvendo disputa e luta nesta atribuição.

A questão da identidade, da diferença e do outro é vista por Silva (2000), como um problema social, pois o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente é inevitável em um mundo heterogêneo. É vista também como um problema pedagógico e curricular, devido à convivência com o outro na escola/universidade, e a necessidade de se considerar a questão do outro e da diferença como matéria pedagógica e curricular.

Assim, para o autor, é importante que a escola/universidade adote uma estratégia pedagógica e curricular que aborde a diversidade cultural como produto de um processo perpassado por ações de diferenciação, questionando a diferença e a identidade e, sobretudo o poder ao qual a identidade está associada.

A identidade racial tem centralidade ao se tratar da problemática das identidades e diferenças no que se refere à política das cotas na universidade. Como já discutimos, o debate que se estabeleceu em torno das cotas evidencia como a raça teve papel estruturante no estabelecimento dessa política e também em sua implementação, tendo em vista a relação entre as diferentes culturas e o convívio das diferentes identidades. Isso posto, trazemos algumas considerações sobre a identidade negra e o convívio das raças frente ao desafio de inclusão nas universidades.

3.5 A IDENTIDADE NEGRA, O CONVÍVIO DAS RAÇAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

A identidade negra para Munanga (2003) é consequência de um extenso processo histórico que tem início no século XV, com o descobrimento do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses, o que deu início à colonização destes. Esses povos foram "sequestrados, capturados", levados para os países do continente americano, incluindo o Brasil, deixando para trás suas raízes. A cor de sua pele foi motivo de idealizações negativas e de concepção de uma identidade negativa, que foi assumida, interiorizada e naturalizada pelos próprios indivíduos discriminados racialmente.

Guimarães (2003) esclarece que na década de 1920 as próprias organizações negras acreditavam que, apesar do "preconceito de cor" ser considerado um obstáculo para o desenvolvimento e a integração dos negros, o problema principal estava nos próprios negros, em sua precariedade para competir no mercado de trabalho, em consequência da deficiência da educação formal, da falta de boas maneiras e da incapacidade de as organizações negras implementarem o desenvolvimento social dos negros.

Percebemos que ao se assumir como responsável pelo fracasso no seu desenvolvimento e inserção social, inclusive no mercado de trabalho, o indivíduo está reproduzindo a visão que os outros têm dele, está construindo sua identidade, como

concebe Hall (2011), pela forma que percebe ser visto pelos outros, acreditando que não é merecedor, que não pode ocupar aquele lugar do "outro".

Para Guimarães, as novas organizações negras, com a democracia de 1945, passaram a valorizar mais a existência do preconceito de cor no país, embora acreditassem que o ideal de democracia racial existente fosse "forte e progressista" para acolher e proteger a organização política e cultural dos negros. Contudo em 1964, após o rompimento da ordem democrática, esta visão passa a ser considerada uma "ilusão" e a democracia racial um "mito".

Ainda segundo Guimarães (2003), na década de 1970 o foco da mobilização negra passa a ser a discriminação racial, quando a pobreza negra passa a ser associada às desigualdades de tratamento e de oportunidade de caráter racial, onde a responsabilidade não é mais atribuída ao próprio negro, mas sim ao racismo difuso na sociedade brasileira. Ou seja, o racismo encoberto pelo mito da democracia racial, é responsável pela posição e pela pobreza dos negros, pela "condição de inferioridade salarial e de poder dos negros mais educados" (GUIMARÃES, 2003, p. 248).

A partir de 1988 os movimentos negros passaram a focar a defesa dos direitos civis, destacando os que foram garantidos na nova Constituição promulgada neste ano, quando os "preconceitos de raça ou de cor" passaram a ser crime inafiançável e imprescritível. Contudo, perceberam que a luta pelos direitos deveriam ir além do combate aos crimes de racismo, passando, então, a reivindicar as ações afirmativas. Esta postura marcou o início de uma nova era, de luta contra as desigualdades raciais (GUIMARÃES, 2003).

A sociedade civil, representada pelos seus intelectuais e pelos meios de comunicação, reagiu negativamente à adoção de políticas de cunho racialista, alegando segundo Guimarães (2003), que os que defendiam tais políticas estavam sendo colonizados culturalmente pelos valores norte-americanos. Assim, para o autor, os indivíduos que visavam à manutenção das desigualdades, depararam-se com aliados com motivos essencialmente ideológicos, que percebiam nas políticas com foco nos negros, a entrada no Brasil do "multiculturalismo" e do "multirracialismo" de origem anglo-saxônica.

Para Guimarães (2003), a não aceitação das políticas de ação afirmativa pela sociedade está relacionada a dois tipos de interesses: os diretos e materiais, que colocam de um lado as famílias negras de classe média, e do outro lado as famílias brancas de classe média, cujo meio de ingresso na universidade é o vestibular; e unidos a estes, os

professores universitários, que buscam a manutenção de sua posição social, de acordo com seu ponto de vista, preocupados em manter a qualidade do ensino e a excelência das universidades.

O segundo tipo é o de ordem cultural e moral, onde o impedimento para a adoção das políticas afirmativas é justificado pela ausência de fronteiras raciais. Nesse sentido, os que aderem a esta noção manifestam preocupação pelo fato de algumas pessoas se identificarem como pretas, pardas ou indígenas a fim de se beneficiarem por estas políticas. Argumentam, também, que estas políticas causam prejuízos aos outros grupos.

A não aceitação das políticas de ação afirmativa traz à tona a falta de preparo para lidarmos com a diversidade cultural e com as posturas discriminatórias, que como sinaliza Munanga (2005) é consequência do mito da democracia racial e do fato de sermos produtos de uma educação eurocêntrica. Influenciada por esta, reproduzimos consciente ou inconscientemente os preconceitos presentes na sociedade.

No espaço educacional, o cotidiano das relações sociais entre os estudantes e entre estes e os professores é transpassado por preconceitos, como discutiremos no capítulo dedicado à análise dos dados.

Buscando direcionar nosso olhar para a diversidade cultural ocorrida em função da implementação da política de cotas, destacamos três grupos de teorizações, abordadas por Winant (2000 apud LIMA et al, 2014), que analisam as raças nas ciências sociais: (i) as teorias da etnicidade, que indicam o contato, a assimilação e a integração dos grupos como um meio de se extinguir as posturas preconceituosas; (ii) as teorias apoiadas na classe, que percebem o racismo como um produto da disputa entre os grupos e da divisão econômica, que despertem a consciência racial e reduzam as desigualdades econômicas, como propõem os programas de ação afirmativa; e (iii) as teorias baseadas na nação, que concebem a raça em termos geopolíticos, destacando o pertencimento coletivo numa unidade que reúna raça e nação.

As teorias da etnicidade discutidas por Allport (1954/1979), segundo os autores, apontam o contato com o "outro diferente" como redutor do preconceito, a partir do cumprimento de algumas regras, como: a igualdade de status na relação entre os grupos; o desenvolvimento de atividades com os mesmos objetivos; a manutenção de relações estreitas e personalizadas; e que haja apoio das normas e autoridades nessa integração.

As teorias apoiadas na relação entre classe, raça e preconceito desenvolvidas por Herbert Blumer (1958), relacionam a existência de preconceito racial à ameaça do poder do grupo dominante pelo grupo subordinado. Este aborda também a teoria da

justificação do sistema, onde os estereótipos embasam os arranjos sociais como verdadeiros, resguardando o *status quo* das relações.

Lima et al (2014) apresentam as teses do paternalismo, desenvolvidas por Jackman (1994), que cria a teoria da dominação paternalista, mostrando que a dominação ocorre por meio de uma persuasão ideológica dos dominantes mantendo suas posições.

Segundo os referidos autores, no Brasil os indivíduos contrários às cotas raciais argumentam que estas racializam o país, o que irá dividi-lo. Estes se posicionam contrários ao avanço dos grupos, argumentando protegê-los de viver em uma sociedade "cindida e racializada".

Esta postura de benevolência nas relações entre os grupos de dominação é irreal, pois um grupo se coloca superior moralmente sobre o outro; assim, o paternalismo se torna um tipo de preconceito ao considerar o outro menos dotado moralmente.

As teorizações de Winant ajudam a entender as dinâmicas de implementação das políticas de ação afirmativa na universidade, estimulando a análise sobre a raça, a justiça e a racialização, como bem apontado por Lima et all (2014).

As formas de construção das identidades e das diferenças estão ligadas à questão da cidadania (SIQUEIRA, 2012). Segundo Canclini (1996), na América Latina, os movimentos sociais ressaltam o direito à diferença para a redefinição do que seja cidadão, não considerando somente o direito à igualdade. Os direitos são importantes como uma construção influenciada por ações e posicionamentos. A cidadania e os direitos estão ligados à estrutura formal de uma sociedade e apontam o estado da busca pelo reconhecimento dos outros como sujeitos de "interesses válidos, valores pertinentes e demandas legítimas" (CANCLINI, 1996, p.23).

Considerando a influência da cidadania na construção das identidades e das diferenças, apresentaremos a seguir algumas considerações sobre a mesma.

3.6 A CIDADANIA E OS DIREITOS À IGUALDADE E À DIFERENÇA

Segundo Botelho e Schwarcz (2012), o conceito de cidadania ocupa um espaço central na agenda intelectual e política das sociedades contemporâneas, contudo não existe uma definição única, aceita por todos. Recebeu, na civilização grega, os significados de liberdade, igualdade e virtudes republicanas, que até hoje estão relacionados ao conceito de cidadania.

Aristóteles, como explicitam os mencionados autores, afirmou que ser cidadão é possuir “um poder público não limitado” e participar coletivamente do poder de decisão, e que somente um pequeno grupo de homens pode ser chamado de cidadão, excluindo os que sobrevivem do próprio trabalho, as mulheres, os escravos e os estrangeiros. Nesse sentido, para ser cidadão o homem tem que ser livre e participar de uma comunidade.

Na modernidade, de acordo com Botelho e Schwarcz (2012), a liberdade individual não dependia mais de pertencer a uma comunidade, surgindo então o indivíduo como “categoria jurídica e existencial”. Com o avanço da modernidade, ocorreu a união da luta pela cidadania e pelos direitos civis, motivada pelos movimentos sociais na década de 1970. A ideia de cidadania se associa ao exercício pleno em um Estado de direitos, à convivência entre iguais e em sociedade, e ao exercício de diferenças e de diferenças entre iguais. Ressaltam que, nesta época iniciam-se os movimentos de minorias, com uma percepção diferente da ideia de igualdade com diversidade.

Para os referidos autores, os conceitos de cidadania refletem as várias experiências históricas, sendo, portanto instáveis. Os diversos significados envolvem o conjunto de valores e práticas dos direitos e do reconhecimento de direitos, que geram o conteúdo e os limites da cidadania. Apresentam como exemplo a visão de maior consenso, que aborda o cidadão como parte de um todo maior, identificado a uma determinada nação ou comunidade política, tendo o Estado como mantenedor dos direitos, em relação ao qual tem deveres. O fato de ter direitos e deveres atribui à cidadania uma dinâmica de inclusão e exclusão. Suas demandas referem-se à inclusão de benefícios de direitos, e ao criarmos critérios para inclusão de alguns, consequentemente estamos excluindo outros.

Os sentidos da cidadania são expandidos, segundo Botelho e Schwarcz (2012), por meio dos diversos significados conferidos a esta noção pelos atores sociais em suas relações e lutas sociais. Essa expansão temporal e espacial ocorre de uma forma não linear, ou seja, não se dá em uma sucessão de significados, onde as conquistas recentes substituem as anteriores. Os conceitos demonstram construções sociais, que possibilitam “avanços, recuos e retomadas”. A cidadania, assim, não está mais ligada à pertença e sim ao respaldo e à ação dos indivíduos, para retornar, transformada, como demanda de grupos, que posicionam e defendem sua diferença.

A percepção e a significação dos direitos e da cidadania mudam constantemente, até porque grandes parcelas da população não têm acesso aos direitos mais antigos. Para os referidos autores, a trajetória da cidadania moderna é perpassada pela articulação entre o Estado e a nação. O Estado como dimensão da autoridade pública e do "reconhecimento legal de direitos básicos"; e a nação como "dimensão da solidariedade social" onde nos posicionamos como integrantes de uma comunidade política. O cidadão é construído historicamente nas lutas no interior das políticas nacionais e nas lutas pelos direitos no interior das fronteiras geográficas e políticas do Estado - nação; assim a construção da cidadania é um processo ligado ao relacionamento das pessoas e dos grupos com o Estado.

A cidadania no Brasil, de acordo com Botelho e Schwarcz (2012), acompanhou os rumos da história do país, onde, mesmo após a independência deste, a maioria da população não tinha seus direitos civis e políticos garantidos. Questiona-se então o status do cidadão, que não deseja mais ser "súdito", um sujeito de deveres e comandado. Contudo, a sociedade era modelada pelo longo convívio social com a escravidão, que podava os direitos cruciais de liberdade e igualdade, e sua existência na sociedade provocou limites essenciais à cidadania. Os homens livres pobres passaram por uma experiência semelhante: submetidos ao "mandonismo", ao "coronelismo", necessitavam do favor dos poderosos para viver, sendo este de cunho pessoal, o que negava os direitos. Com a proclamação da República iniciou-se o processo de desenvolvimento de sentimentos de pertencimento e de identidade nacionais entre o povo brasileiro, que passava a ser cidadão após longos anos como súdito do imperador.

Segundo os referidos autores, os projetos implementados na Primeira República não priorizavam a cidadania. O que ocorreu também no período do Estado Novo, quando a ditadura não reconhecia ou reconhecia parcialmente os direitos civis e políticos. Com a ditadura militar instalada em 1964, a cidadania é mais prejudicada devido ao fechamento do exercício dos direitos. Foi vislumbrada uma mudança no final dos anos 1970, na transição democrática, com o reconhecimento e a efetivação de direitos de todas as ordens, assegurados pela Constituição de 1988. Apesar da consolidação de um processo democrático, as diferenças sociais são muito acentuadas, o que pode ser percebido nos dados da educação, do trabalho, da mortalidade e do lazer. Contrapõem-se nesse processo ações de inclusão social e ações que se afastam das virtudes republicanas, como a corrupção interna.

Ainda de acordo com Botelho e Schwarcz (2012), a história da cidadania é marcada por lutas, por diferentes direitos individuais até meados do século XX. A partir dos anos 1970, os direitos coletivos passam a integrar as demandas da cidadania democrática. Mais recentemente a cidadania direciona-se às questões de pertença e de identidades de cunho coletivo. As manifestações sociais por igualdade material despertaram a concepção de novos direitos individuais e consequentemente a expansão dos significados e sentidos da cidadania, na busca por direito à saúde, à moradia, à educação básica, entre outros, destacando-se o surgimento das lutas por novos direitos com foco nos grupos, nas etnias, nas nações e na própria humanidade.

Segundo Sadek (2012), os direitos civis, políticos e sociais, que integram a cidadania e os conteúdos da igualdade foram ampliados pelos direitos de terceira geração, que não focam os indivíduos, mas sim os grupos, como os direitos das crianças, dos idosos, de minorias, entre outros.

Entretanto, ser cidadão, para Canclini (1996), extrapola os direitos estabelecidos pelos aparelhos estatais, envolve as práticas culturais e sociais que significam o pertencimento e as diferenças daqueles que compartilham a mesma língua, organização e satisfação das necessidades. As lutas pela garantia da diferença e pela reforma do Estado devem ser concomitantes para viabilizar as mesmas possibilidades de acesso aos bens da globalização. Ainda segundo Canclini (1996), na visão neoliberal de globalização, que trata os direitos como desiguais, o acesso aos bens de consumo se dá de forma diferenciada, havendo um domínio das elites, que exercem o direito de ser cidadão, pois são elas que decidem como são produzidos, distribuídos e utilizados esses bens.

A cidadania é normalmente reduzida a uma questão política, “aos direitos reconhecidos pelos aparelhos estatais para os que nasceram em um território” (CANCLINI, 1995, p. 22), porém, como já mencionado, o referido autor amplia esta visão afirmando que cidadania tem a ver com práticas sociais e culturais que dão sentido de pertencimento.

No âmbito de nosso estudo, temos por pressuposto que a garantia do direito à educação para o exercício da cidadania ultrapassa o acesso ao ensino superior, é necessário assegurar a permanência do estudante na universidade. Esta se relaciona a práticas sociais, a práticas culturais que constituem as identidades, bem como a iniciativas e ações por parte da universidade, que devem enfatizar a viabilização da igualdade de condições, que se traduz principalmente em ações que garantam o direito à

permanência na universidade, o que tem como pressuposto essencial uma efetiva assistência estudantil, como trataremos adiante.

Nos próximos dois capítulos apresentamos a análise do *corpus* investigado, apoiada pelos pressupostos teórico metodológicos adotados neste estudo e pela revisão de literatura.

4 A IMPLANTAÇÃO DAS COTAS NA UFRJ E A DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE, A QUESTÃO RACIAL E PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO

Como bem observam Veiga-Neto e Lopes (2007), inclusão e exclusão "caminham juntas": a universidade é includente quando garante o acesso e o atendimento a todos/as os/as alunos/as, sendo ao mesmo tempo um espaço de exclusão, quando nos processos de comparação e classificação alguns/mas são excluídos/as, portanto a diferenciação permanece no interior da universidade. Tendo esse aspecto em vista, neste capítulo abordamos em um primeiro momento o processo de construção e desenvolvimento de nosso estudo. Em um segundo momento, apresentamos o processo de implantação das cotas na UFRJ. A seguir discutimos, com respaldo no nosso *corpus* de pesquisa e referencial teórico, as possibilidades e entraves de democratização da universidade, a raça em sua dimensão estruturante em relação às cotas e os múltiplos processos de inclusão/exclusão relacionados às cotas, mais particularmente na UFRJ e na sua Faculdade de Medicina.

4.1 REALIZANDO A PESQUISA

No desenvolvimento desta pesquisa não buscamos uma verdade, mas sim identificar os significados construídos pelos atores universitários, principalmente pelos docentes, sobre o processo de discussão da implantação e da implementação da política de cotas, considerando que estes são subjetivados nas relações estabelecidas com seus pares e com o corpo discente no espaço universitário, e nestas relações assumem diferentes posições de sujeitos (HALL, 1997).

Assumimos que ao realizarmos a pesquisa, desde o seu desenho, passando pela coleta das informações até a análise do *corpus* da pesquisa, estivemos imersas em um universo de significações, influenciando e sendo influenciadas pelas mesmas. Assim, partimos do pressuposto sobre a impossibilidade de o pesquisador ser neutro no processo de construção de conhecimento, ou seja, de sua inevitável participação no mesmo.

Alinhamo-nos com o pensamento de Lüdke e André (1986), reconhecendo a importância deste momento especial que constitui a pesquisa, na qual se une o pensamento e a ação de um indivíduo ou de um grupo, com o intuito de construir o conhecimento de partes da realidade que irão orientar na solução de problemas.

Conhecimento este gerado pela “inquietação”, “inteligência” e ação investigativa das pessoas, com base nos conhecimentos já construídos e na busca de sua ampliação.

Adotamos a abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, que trabalha com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2003, p.22).

Podemos com seu uso, segundo Bogdan (1994), compreender melhor a experiência humana, o processo de construção de significados, possibilitando identificar e analisar como são construídos os posicionamentos dos sujeitos. Por meio da linguagem são expressos os conceitos, os pensamentos, ideias, significados e propostas.

4.1.1 Objetivos

Geral: Articular a questão da implantação da política de cotas ao papel social da universidade, à construção indentitária dos docentes e alunos e aos significados construídos sobre essa política, o processo formativo e o currículo.

Específicos: Identificar os significados construídos por docentes sobre: (i) o papel da universidade e da Faculdade de Medicina, tendo em vista seu alinhamento com propostas democráticas em relação ao papel atribuído aos futuros profissionais da saúde na sociedade; (ii) a UFRJ frente à política das cotas, ao longo dos anos que antecederam a sua implementação; (iii) as cotas, considerando o modo como os diferentes atores universitários, principalmente seus docentes, constroem argumentos de apoio e rejeição sobre mesmas; (iii) a coexistência de múltiplas culturas no espaço universitário; (iv) as cotas e a questão da formação do profissional médico.

4.1.2 A análise dos dados

Como metodologia para a análise dos dados, nos orientamos pela análise de Conteúdo (AC), com base na metodologia proposta por Bardin (2011) que a define como:

> Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (p.48)

Métodos de análise de conteúdo podem ser considerados muito antigos, já utilizados na arte de entender os textos sagrados, onde se buscava interpretar as mensagens apresentadas nos textos.

Em 1640, na Suécia, foi feito um estudo dos hinos religiosos, objetivando descobrir os efeitos destes nos Luteranos, quando se analisou os temas religiosos, valores, modalidades de aparição e complexidade estilística.

Segundo Bardin (2011), entre 1888 e 1892, o francês B. Bourbon estudou a expressão das emoções e das tendências na linguagem, tendo como base o Livro do Êxodo.

Entre 1908 e 1918, os professores Thomas e Znaniecki, estudaram a integração dos emigrantes polacos na Europa e nos Estados Unidos, por meio da análise de cartas, diários, relatórios oficiais e artigos de jornal.

Em 1915, foi atribuída a H. Lasswell a utilização desta metodologia ao realizar análises de matérias de imprensa e propaganda. Desde então, a AC vem se desenvolvendo como método científico e vem sendo adotada com muitos propósitos. Seu campo de aplicação é muito vasto, podendo ser utilizada para analisar entrevistas, documentos, propaganda, discursos, rede de comunicações de uma empresa, sinalizações, grafites, histórias… (BARDIN, 2011). Pois, segundo P. Henry e S. Moscovici (1968 apud BARDIN, 2011), "tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo" (p.38).

O foco deste método não está na descrição dos conteúdos, mas sim nos conhecimentos produzidos após a interpretação destes conhecimentos, objetivando descobrir o que está oculto pelos conteúdos expressos.

Ao realizar a análise, busca-se uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas das mensagens. Ao efetuar a leitura, o analista não realiza somente a leitura "à letra", mas busca o sentido que está em segundo plano, objetivando descobrir outros "significados" de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 2011).

Segundo a mesma autora, aparentemente, a linguística e a AC têm o mesmo objeto, a linguagem, porém recorre a F. de Saussure para marcar a diferença, utilizando a distinção entre língua e fala proposta pelo mesmo. O objeto da linguística é a língua, ou seja, "o aspecto coletivo e virtual da linguagem", ao passo que o da AC é a fala, ou seja, "o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem" (BARDIN, 2011, p. 49). A

AC visa à fala, isto é, a prática da língua efetuada por indivíduos identificáveis em um contexto específico.

A linguística estuda a língua objetivando descrever seu funcionamento. A AC visa conhecer o que está por trás das palavras. A linguística "é um estudo *da* língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades *por meio* das mensagens" (BARDIN, 2011, p. 50).

Segundo Souza (2009, apud MONTEIRO, 2011), a análise de conteúdo:

> [...] representa uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos. (p.264)

A investigação por meio da análise de conteúdo é formada por três etapas, sendo a primeira a pré-análise, que é a fase de organização da investigação. Segundo Bardin (2011), esta fase pode ser dividida em três funções: a escolha dos documentos que serão analisados, a elaboração das hipóteses e dos objetivos e a organização de indicadores que deem suporte para a "interpretação final".

4.1.3 O *corpus* do estudo e os métodos de investigação

Na escolha do *corpus* de nosso estudo, selecionamos: (i) as atas do Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Consuni); (ii) o Jornal UFRJ (Série "Que UFRJ queremos ser?"); (iii) as atas da Congregação da Faculdade de Medicina; (iv) entrevistas com gestores e docentes da Faculdade de Medicina. E Jornais do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Sintufrj) e Associação dos Docentes da UFRJ (Adufrj) como fontes de informação.

A análise documental, que utilizamos no estudo, é considerada uma "técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema" (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.38).

A ata é uma fonte primária de pesquisa, constitui a prova de que determinado dado foi produzido em um momento da história. Ela possibilita compreender melhor o que se passa hoje e quais determinações foram responsáveis por essa realidade, já que o contexto histórico é a junção de várias determinações, onde é possível perceber as contradições sociais (SANTOS et al, 2012).

Segundo Santos et al (2012), Esquinsani define atas como "[...] registros formais de um encontro promovido por um órgão, associação, entidade ou grupo de sujeitos tanto com seus pares quanto subordinados, visando deliberar sobre assuntos de interesse comum ou repassar informações" (2007, p.6).

Acreditamos que por se tratar de fontes oficiais, as atas do Consuni e da Congregação de Medicina nos forneceram dados valiosos para retratar o processo de implantação da política de cotas na UFRJ, demonstrando os posicionamentos dos docentes e representantes discentes e dos técnicos administrativos neste processo.

A Congregação é o órgão deliberativo da Faculdade de Medicina, constituída na UFRJ pelos seguintes membros: Diretor; Vice-Diretor; professores titulares; dois representantes dos professores associados; dois representantes dos professores adjuntos; um representante dos professores assistentes e professores auxiliares; por um representante dos docentes livres; pelos professores eméritos; por um representante do corpo discente; por representantes do corpo técnico – administrativo; por um representante dos ex-alunos; pelos professores chefes dos departamentos e por um representante da comunidade externa (FACULDADE DE MEDICINA, SITE, 2017).

Neste estudo consultamos as atas do Consuni e da congregação de Medicina dos anos de 2000 até junho de 2018. Estavam disponíveis no site do curso as atas a partir do ano de 2011, entretanto obtivemos a autorização da direção da Faculdade de Medicina para o acesso e estudo das atas anteriores a este ano, que estavam impressas. Chamou-nos atenção que a quantidade de atas por ano neste período varia, já que algumas reuniões não foram registradas, segundo informado pela chefe de gabinete da direção do curso. Como por exemplo, no ano de 2010, quando se deu o processo de discussão e adoção da política de cotas, só encontramos o registro de uma única ata da Medicina.

O Consuni é o "Órgão máximo de função normativa, deliberativa e de planejamento da Universidade nos planos acadêmico, administrativo, financeiro, patrimonial e disciplinar" (CONSUNI, 2017). É composto pelos seguintes membros: Reitor, seu Presidente; Vice-Reitor; seis Pró-Reitores das áreas de: Graduação; Pós-Graduação e Pesquisa, Planejamento, Desenvolvimento e Finanças, Pessoal, Extensão, e Gestão e Governança; os Decanos dos Centros Universitários; dois representantes dos Professores do Fórum de Ciência e Cultura; dois Professores Titulares, por Centro Universitário; um Professor Associado, por Centro Universitário; um Professor Adjunto, por Centro Universitário; um representante dos Professores Assistentes; um representante dos Professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico; um

representante dos Professores Eméritos; cinco representantes dos Servidores Técnico-Administrativos; cinco representantes do Corpo Discente; um representante dos Antigos Alunos de Unidade Acadêmica; um representante do Governo Municipal; e um representante do Governo Estadual.

O "Jornal da UFRJ", outra fonte utilizada no estudo, elaborado pela Coordenadoria de Comunicação desta universidade foi fundado em julho de 2004, pelo então Reitor Aloísio Teixeira, com uma tiragem mensal de 25 mil exemplares. Abordava assuntos de interesse do corpo social da universidade e do público externo. Era disponibilizado de forma impressa e digital. Encerrou sua publicação em julho de 2011, após seis anos, com o exemplar de número 61.

Consideramos a Série desse jornal, "Que UFRJ queremos ser?" um importante documento no resgate da história da implantação da política de cotas na UFRJ, em que foram entrevistados alguns membros do corpo social da universidade, com o intuito de "pensar a UFRJ no futuro". Essas entrevistas foram publicadas em quatro números do "Jornal da UFRJ" com a participação de quatro professores em cada publicação, em: setembro e novembro de 2010, e fevereiro e abril de 2011. O primeiro número, de setembro, foi publicado logo após a aprovação da adoção da política de cotas, que ocorreu em agosto de 2010. E os dois números de 2011 foram publicados após a realização do primeiro concurso para ingresso na UFRJ, com 40% das vagas preenchidas pelo Enem/Sisu, sendo 20% destas destinadas a candidatos que haviam cursado o Ensino Médio integralmente em escolas públicas e 60% das vagas preenchidas por concurso de acesso próprio. Estas publicações antecederam a eleição para Reitor ocorrida em meados de 2011. É importante notar que os docentes entrevistados apresentam uma importante expressão no âmbito desta Universidade, alguns ocupando ou já tendo ocupado cargos de gestores na mesma.

Guba e Lincoln (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986) destacam como vantagens na utilização de documentos o fato de eles serem uma fonte estável e rica, uma vez que podem ser consultados em vários momentos e por diferentes pesquisadores, respaldando os resultados obtidos. Eles são uma fonte "natural" de informação, compondo um contexto e fornecendo dados sobre este mesmo contexto. Constituem uma fonte "não reativa," possibilitando colher os dados quando o acesso ao sujeito é inviável. Podem apontar problemas que necessitam de um maior aprofundamento por meio de outros métodos, e possibilitam o acréscimo de dados por outras técnicas de coleta.

Quanto às entrevistas, foram realizadas com "pessoas chave" no processo de implantação da política de cotas, como: diretores; vice-diretores; coordenadores de graduação e docentes do ciclo básico e profissional. Na busca destes, recorremos a alunos/as de Medicina e a docentes da UFRJ, que nos indicaram professores/as com diferentes posicionamentos em relação à política de cotas.

No quadro a seguir apresentamos a relação desses docentes (total de sete homens e duas mulheres (A e E).

Quadro 3 Relação de docentes por departamento e ano de realização da entrevista

Docente	Departamento	Ano Entrevista
A	Medicina da Família e Comunidade	2016
B	Psiquiatria e Medicina Legal	2018
C	Medicina Preventiva	2018
D	Clínica Médica	2018
E	Instituto de Biofísica – Ciclo Básico	2018
F	Clínica Médica	2018
G	Clínica Médica	2018
H	Clínica Médica	2018
I	Medicina Preventiva	2018

O contato foi realizado pessoalmente e por meio de e-mail. Cabe ressaltar que, um/a professor/a, que ocupa cargo de gestor/a, se negou a conceder a entrevista alegando falta de tempo. E um total de 10 docentes simplesmente não responderam ao e-mail enviado, nos ignorando completamente, inclusive dois docentes que, conforme informações de uma docente entrevistada e alunas, se posicionaram em sala de aula contrários à política de cotas.

A entrevista é para Farr (1982, apud GASKELL, 2002) uma técnica, ou método, utilizado para estabelecer ou descobrir que existem opiniões e visões diferentes dos entrevistadores. O objetivo geral da entrevista é focar o máximo possível em um determinado objeto e em seu significado, garantindo ao entrevistado espaço para expor suas opiniões (MERTON e KENDALL, 1946 apud FLICK, 2009).

Procuramos observar os seguintes critérios apontados por Flick (2009), para o planejamento na realização de entrevistas: o não direcionamento, o espectro e a profundidade.

O não direcionamento é alcançado na elaboração de várias formas de perguntas, como: não estruturadas, semiestruturadas e estruturadas. Em nosso estudo utilizamos apenas as perguntas semiestruturadas.

Obedecemos também ao critério do espectro, que visa garantir que todos os aspectos e pontos importantes sobre a questão estudada sejam abordados, garantindo o espaço ao entrevistado para introduzir pontos próprios na entrevista.

Finalmente, foi importante adotar o critério de profundidade, segundo o qual o entrevistador deve buscar o máximo de comentários e detalhes sobre a temática abordada. Observando este critério, deixamos os docentes a vontade para responder nossas perguntas, ou seja, não delimitamos tempo e evitamos interrompê-los. Em alguns momentos, aproveitamos brechas em algumas respostas para retornarmos a alguns pontos que necessitavam de aprofundamento.

Lembramos aqui que a priori não chegamos a elaborar hipóteses neste estudo, apesar de a literatura produzida sobre o tema ter permitido partir de alguns pressupostos. No nosso estudo estabelecemos questões de pesquisa, a saber: Como a história da implantação da política de cotas na UFRJ pode nos esclarecer sobre posicionamentos dos docentes frente às cotas? Que efeito as cotas estão tendo sobre o processo formativo dos alunos, e sobre o currículo? Que tipo de reflexão os docentes fazem sobre essa possível relação? E traçamos objetivos.

Retomando as etapas da análise de conteúdo, a primeira fase consiste no manuseio dos documentos quando nos familiarizamos com o texto, assim o pesquisador se deixa "invadir por impressões e orientações" que é denominada leitura flutuante (BARDIN, 2011). Nesta, debruçando-nos sobre o *corpus* de nosso estudo, passando então para a segunda etapa, que compreende a exploração do material, quando realizamos a codificação, decomposição ou enumeração do *corpus* selecionado, para eleição das unidades de análise correspondentes aos posicionamentos dos/as professores/as da UFRJ e do curso de Medicina em relação à implantação do sistema de cotas, quando delimitamos as unidades de análise, ou seja, as unidades de registro e de contexto.

A codificação pode ser vista, segundo Holsti (1969, apud BARDIN, 2011), como "o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados

em unidades que permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo" (p. 133).

No caso de nosso estudo, este foi um processo longo, marcado por idas e vindas, onde buscamos perceber os significados construídos pelos docentes nos documentos e nas entrevistas durante todo o processo de discussão da adoção da política de cotas e também em sua implementação, abrangendo o período entre os anos de 2004 e 2018.

Delimitamos as unidades de contexto que são compostas por parágrafos, itens, frases, que apresentam os posicionamentos dos professores e nestas delimitamos as unidades de registro que são as frases, palavras selecionadas por meio da decomposição da mensagem, que no presente documento estão marcadas em negrito.

As unidades de contexto servem como unidades de compreensão que situam as unidades de registro em uma "referência mais ampla", ou seja, evidenciando o contexto do qual fazem parte as unidades de registro.

Segundo Bardin (2011), o tema "é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura" (p.135).

O texto pode ser dividido em ideias, em enunciados e em proposições com significados isoláveis. Para M. C. d'Unrug (1974, apud BARDIN, 2011), o tema é:

> […] uma unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema tanto uma afirmação como uma alusão; inversamente, um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações (ou proposições). Enfim, qualquer fragmento pode remeter (e remete geralmente) para diversos temas. (p.135).

A análise temática é composta pela busca dos "núcleos de sentido" que formam uma comunicação e sua presença ou frequência no texto, podem ter algum significado para o objetivo analítico proposto (BARDIN, 2011). Estes núcleos de sentidos têm relação com os temas ou unidades de contexto.

A terceira etapa é composta pelo tratamento e interpretação dos resultados obtidos, como veremos a seguir. Aqui nos orientamos pelas categorias teóricas: identidade, diferença, interculturalidade, cidadania, currículo, cultura e outras empíricas: inclusão/exclusão, meritocracia, assistência estudantil/política de permanência, relação entre docentes e cotistas, e entre cotistas e não cotistas.

Os resultados são trabalhados para serem "significativos e válidos"; e interpretados com base nos objetivos propostos e em descobertas recentes.

Realizamos a análise e interpretação das unidades, de acordo com as categorias elaboradas e com os objetivos propostos, quando buscamos o diálogo entre o referencial teórico e os dados da pesquisa.

Julgamos importante registrar nossa dificuldade de encontrar e conseguir os dados referentes à UFRJ e a implementação da política de cotas nesta universidade. Diante da ausência dos dados no site desta e de suas Pró-Reitorias, enviamos e-mails para alguns setores, como a Pró-Reitoria de Graduação e a Divisão de Residência Estudantil (DIREST), que não foram respondidos.

Os sujeitos dos depoimentos foram identificados da seguinte forma: os/as docentes entrevistados/as foram representados/as por "letras", garantindo assim o seu anonimato; os conselheiros foram identificados, já que as atas do Consuni/UFRJ estão publicadas em seu site, sendo de domínio público. Procedemos da mesma forma em relação à identificação das unidades de análise extraídas das atas da Congregação de Medicina publicadas no site deste curso a partir de 2011. Já os depoimentos dos/das docentes das atas da Congregação, anteriores a 2011, que não estão publicadas no site, foram identificados/as por "números".

4.2 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NA UFRJ

Como já abordamos, a UFRJ foi criada em setembro de 1920, após a junção de três unidades de ensino superior, recebendo o nome de Universidade do Rio de Janeiro; portanto, esta não é criada após processo de "discussão e amadurecimento" que favorecesse uma universidade para atender os desejos e necessidades da sociedade. Mas sim, foi

> [...] um ato político e protocolar de justaposição de ensino superior já existentes... Esse vício de origem define a trajetória instituições de posterior da Universidade, levando ao estabelecimento de uma cultura burocrática e cartorial, que contamina de maneira profunda sua existência e que, decorridas mais de oito décadas, ainda se constitui obstáculo a um desenvolvimento verdadeiramente republicano. (UFRJ, 2015)

Em 1937 a Lei 452 estabelece a construção da Cidade Universitária, contudo esta obra só teve início em 1949 e a inauguração só se deu em 1972. Porém, até hoje não ocorreu a reunião de seus cursos neste espaço, existindo cursos no Centro do município do Rio de Janeiro e na Praia Vermelha, demonstrando sua dispersão geográfica.

Segundo o site da própria universidade, sua missão é "[...] proporcionar à sociedade brasileira os meios para dominar, ampliar, cultivar, aplicar e difundir o

patrimônio universal do saber humano, capacitando todos os seus integrantes a atuar como força transformadora" (SITE UFRJ, 2015). E a Universidade destina-se especificamente a complementar a educação integral do estudante, instrumentalizando-o para:

> [...] exercer profissões de nível superior; valorizar as múltiplas formas de conhecimento e expressão, técnicas e científicas, artísticas e culturais; exercer a cidadania; refletir criticamente sobre a sociedade em que vive; participar do esforço de **superação das desigualdades sociais e regionais**; assumir o compromisso com a **construção de uma sociedade socialmente justa**, ambientalmente responsável, **respeitadora da diversidade e livre de todas as formas de opressão ou discriminação de classe, gênero, etnia ou nacionalidade**; lutar pela **universalização da cidadania e pela consolidação da democracia**; contribuir para a solidariedade nacional e internacional. (UFRJ, 2018, grifo nosso)

Próxima de completar um século, e considerada uma das melhores universidades do país, como referência em ensino e pesquisa, a UFRJ tem 157 cursos de graduação, com 4 mil professores, 9 mil funcionários e 55 mil alunos. Destacamos a Faculdade de Medicina, foco de nosso estudo, a qual possui cerca de 1.200 alunos matriculados (Site FM 03/04/18), e está localizada no Centro de Ciências da Saúde – CCS, que é o maior Centro da universidade.

Como já abordamos, a Faculdade de Medicina foi criada pelo príncipe regente D. João em 1808, com sede no Hospital Militar do Morro do Castelo, com nome de Escola de Anatomia, Medicina e Cirurgia, sendo integrada à Universidade do Rio de Janeiro em 1920. Com a criação da Universidade do Brasil, em 1937, ela passa a se chamar Faculdade Nacional de Medicina. Em 1973 esta é transferida da Praia Vermelha para o Campus da Cidade Universitária.



Prédio na Praia Vermelha onde funcionou o curso de Medicina até o ano de 1973
Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Federal_do_Rio_de_Janeiro

Em 1978, o Hospital Universitário Clementino Fraga Filho foi inaugurado, e nele se distribuiu a maioria das disciplinas Clínicas e Cirúrgicas da Faculdade.

Hoje a Faculdade de Medicina integra o Centro de Ciências da Saúde - CCS - com quatro cursos de graduação: Medicina, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. E também com o curso de medicina no Campus UFRJ–Macaé, complexo universitário construído pela Prefeitura deste município. Este curso foi implantado no segundo semestre de 2009, como parte do Programa de Reestruturação e Expansão da UFRJ.

O campus UFRJ-Macaé iniciou suas atividades em março de 2008 com os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e em Química, e o de bacharelado em Farmácia. E em 2009, além do curso de Medicina, foram implantados os cursos de Enfermagem e Obstetrícia, e Nutrição. E em 2011, os cursos de Engenharia Civil, Mecânica e de Produção. Em 2012 recebe o nome de Campus UFRJ–Macaé Aloísio Teixeira. Atualmente são 11 cursos de graduação, incluindo bacharelado em Ciências Biológicas e em Química, e 6 de pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado.



Complexo universitário – Campus Macaé – UFRJ
Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Federal_do_Rio_de_Janeiro

Este campus atende 2.547 alunos na graduação, distribuídos por seus cursos da seguinte forma: 110 de bacharelado em Química, 152 de bacharelado em Ciências Biológicas, 330 de Enfermagem e Obstetrícia, 699 nos três cursos de Engenharia, 374 de Farmácia, 192 de licenciatura em Ciências Biológicas, 80 de licenciatura em Química, 315 de Medicina e 345 de Nutrição (DIÁRIO, 2018).

O processo de discussão da implantação da política de cotas na UFRJ foi longo e de resistências ao ingresso de alunos com o perfil socioeconômico diferente de alunos que usualmente frequentavam a mesma. O processo tardio de adoção aconteceu por

etapas, que envolveu simultaneamente a discussão da adoção do ENEM/SISU como forma de ingresso nesta universidade.

As primeiras discussões sobre as ações afirmativas na UFRJ datam de 2003, quando passam a compor as pautas das sessões do Conselho de Ensino e Graduação - CEG. E com a realização do Seminário "Ações afirmativas e o desafio da democratização do acesso e da permanência no ensino superior", em agosto de 2007, organizado pela Pró-Reitoria de Extensão e pelo Projeto Conexão de Saberes. Apesar destas importantes iniciativas na discussão da democratização do acesso a universidade, nenhuma ação de fato foi implementada.

O referido seminário teve como proposta discutir os temas: As políticas de ações afirmativas: as polêmicas em torno da igualdade e da diferença; O sistema de cotas nas universidades públicas e a qualidade do ensino; As ações afirmativas para além das cotas e Desafios para a UFRJ: explorando novas fronteiras entre a igualdade e excelência no ensino superior (UFRJ, 2015). Não encontramos nenhuma publicação sobre o mesmo, somente o anúncio de sua realização com o cartaz abaixo:



Fonte: https://ufrj.br/noticia/2015/10/22/pol-tica-de-es-afirmativas-tema-de-debate-na-ufrj

A Congregação da Faculdade de Medicina, no ano de 2004, abordou a implantação da política de cotas, tendo deliberado, por unanimidade, manifestação

contrária a qualquer tipo de cota a ser adotada no ingresso na universidade, alegando que a adoção das cotas iria prejudicar a qualidade do ensino superior público (Ata16/3/2004). Destacamos que nesta reunião, somente um docente, que representava um departamento, fez uso da palavra. Este se posicionou contra a adoção da política de cotas. Logo após a sua fala, os membros da Congregação, passaram à votação, apoiando a posição do mesmo. Não há registro de discussão sobre a temática em questão, ou seja, a posição contrária à adoção da política de cotas foi imediatamente acolhida pelos demais membros da congregação.

Cabe ressaltar que não há registro das reuniões da Congregação de Medicina no ano de 2010, ano em que a UFRJ deliberou sobre a implantação da política de cotas, quando supomos terem ocorrido discussões sobre esta política; encontramos somente uma ata de 16 de agosto de 2010, onde os docentes se posicionam contrários à cota racial e decidem apoiar as diretrizes da universidade na adoção da cota social.

Para Paixão[5] (2016) a resistência à reserva de vagas na UFRJ tinha uma "força especial", tanto por parte dos discentes, como dos docentes. Apresenta como exemplo as eleições para o Diretório Central dos Estudantes (DCE) Mario Prata, em maio de 2009, com a presença de uma chapa denominada "Unidos pela UFRJ – contra as cotas", a qual ficou em terceiro lugar, com 14% dos votos válidos, o que é um indicativo do perfil dos estudantes da universidade.

Em relação aos docentes, Paixão destaca um manifesto intitulado "Todos têm direitos iguais na república democrática" (em anexo), de 2006, assinado por 113 docentes e pessoas de letras de todo o país, que se posicionavam contra a política de cotas. O professor ressalta que 61 pessoas pertenciam ao meio acadêmico e intelectual do Rio de Janeiro, sendo a UFRJ a instituição com maior número de adesões, 17 docentes. Para Paixão (2016) a UFRJ era a "capital das articulações antiação afirmativa" no país.

Contudo, quatro anos depois, em agosto de 2010, houve a divulgação da "Carta aberta sobre cotas na UFRJ" (em anexo), assinada por noventa docentes em apoio à política de cotas. Manifestam que para se alcançar uma democracia real, que garanta a igualdade de oportunidade a todos, faz-se necessário repensar o acesso à universidade pública, considerando os diferentes perfis dos estudantes brasileiros que são camuflados

[5] Ex-Docente do Instituto de Economia da UFRJ. Estudioso das desigualdades sociais e raciais. Foi Coordenador do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais – LAESER. Foi membro do Consuni e responsável pela apresentação da proposta de implantação da política de cotas na UFRJ e defensor da política de cotas raciais.

com discursos sobre "mérito", negando as diferentes condições sociais e as desigualdades raciais.

Estas mudanças de posicionamento quanto à relevância das cotas devem ser entendidas em um contexto de amadurecimento/aprofundamento no estudo das questões referentes às condições sociais e às desigualdades raciais enfrentadas pelos jovens brasileiros e, como aponta Hall (2003) de "políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural" (p. 338).

Segundo Paixão (2016), apesar de ser contra a ação afirmativa de uma forma geral, e principalmente a reserva de vagas raciais, o Reitor Aloísio Teixeira o incentivou a apresentar a proposta da reserva de vagas no Consuni, no ano de 2010, como era seu desejo. Este supunha que a real motivação do referido Reitor não era a política de cotas em si, mas sim a adesão da universidade ao Enem-SISU, que estava sendo debatida naquele momento na UFRJ.

O CEG era contrário à adoção da política de cotas e igualmente contrário à adesão ao Enem-SISU, mas o Reitor desejava que a UFRJ aderisse ao novo modelo. Por considerar o debate sobre a política de cotas mais "chamativo e polêmico", a reitoria encaminhou simultaneamente a discussão sobre a adesão ao Enem-SISU e a implantação da política de cotas (PAIXÃO, 2016).

Nesse cenário, segundo o referido autor, a política de cotas foi a "porta de entrada" para a adesão ao Enem-SISU. Este destaca a genialidade política do Reitor ao lidar com a situação e constata que esta era a verdadeira intenção do mesmo. O autor reconhece o Reitor como um líder e estrategista da UFRJ em vários planos e sua habilidade em conseguir "alcançar com maestria seu objetivo, que era levar a UFRJ para o Enem-SISU" (PAIXÃO, 2016, p. 18). Paixão afirma que:

> Aproveitando o debate da ação afirmativa como carro-chefe, driblando com ele resistências que certamente viriam por todos os lados. Neste sentido, chancelando uma causa que lhe parecia de menor importância, a reitoria soube alcançar o que era o objetivo maior. De qualquer modo, seria muito injusto não reconhecer a importância de Aloísio na condução do processo". (PAIXÃO, 2016, p. 18/19)

Sem a liderança do referido Reitor, o debate sobre a política de cotas, segundo Paixão (2016), não teria acontecido. Receosos quanto à utilização do termo, mas com a certeza de que o mesmo traduz o que de fato ocorreu, julgamos que a política de cotas foi um "boi de piranha" na discussão da adoção do Enem-SISU, pois enquanto todos se

empenhavam em impedir sua aprovação, o Reitor conseguiu aprovar a adoção do Enem-SISU.

Na seção do Conselho Universitário – Consuni - do dia 27 de maio de 2010, o Conselheiro Marcelo Paixão propôs a formação de uma comissão para a organização dos debates sobre a ação afirmativa, que deveria apresentar uma proposta para tal até o dia 12 de agosto, o que foi deliberado pela Resolução 10/2010.

O Reitor e a maioria dos Conselheiros, segundo Paixão (2016), se posicionaram favoráveis às cotas sociais com base nos critérios de renda e egressos de escola pública, nas votações ocorridas entre 2010 e 2012.

Em sessão do Consuni do dia 12/8/2010, Marcelo Paixão propôs que metade das vagas reservadas para as cotas fossem destinadas aos alunos que se declarassem no ato da inscrição como preto, pardo e indígena. Nesta sessão não foi possível concluir a discussão, que foi retomada em sessão extraordinária no dia 19 de agosto de 2010, onde as Conselheiras Clara Saraiva, Mônica dos Santos e o DCE Mário Prata apoiaram as cotas para preto, pardo e indígenas. O Conselheiro Marcelo Paixão apresentou um adendo à proposta da Reitoria, reforçando a proposta das cotas raciais. O Conselheiro Carlos Vainer, apesar de apoiar as cotas raciais, não votou a favor destas por considerar necessário maior discussão sobre as mesmas.

A proposta de cotas raciais recebeu 19 votos contrários, 5 abstenções e 9 votos favoráveis. Assim a resolução 16/2010 estabeleceu como critérios para o ingresso na UFRJ no ano de 2011: 40% das vagas preenchidas pelo Enem/Sisu, sendo 20% destas destinadas a candidatos que tenham cursado o Ensino Médio integralmente em escolas públicas vinculadas as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e da Fundação de Apoio a Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro, e com renda familiar per capta de até um salário mínimo; e 60% das vagas preenchidas por concurso de acesso próprio.

Em nova discussão, no dia 9 de setembro de 2010, o Consuni determina por meio da Resolução nº 17/2010 a elaboração de uma proposta de políticas de apoio assistencial aos estudantes ingressantes por meio das cotas, instituindo: bolsas de acesso e permanência; transporte gratuito; acesso à rede e equipamentos de informática; ampliação das Comissões de Orientação e Acompanhamento Acadêmico; oferta de disciplinas suplementares de apoio e introdutórias.

Em janeiro de 2011, a UFRJ se vê obrigada, devido a uma determinação judicial, a estender os 20% de vagas destinadas em seu edital aos estudantes egressos das escolas públicas vinculadas as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e da Fundação

de Apoio a Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro para os estudantes de toda a rede pública do país.

Os critérios para o ingresso em 2012 foram discutidos na sessão do dia 30 de junho de 2011, quando os Conselheiros Tadeu Alencar e Marcelo Paixão propuseram a inclusão de cotas raciais. A Conselheira Eleonora Ziller argumentou contra a proposta, que foi colocada em votação, tendo recebido 17 votos contra, 12 votos a favor e 2 abstenções. Ocorrendo ainda a ampliação da destinação de 30% das vagas para as cotas; a escolha do ENEM como único meio de seleção para o ano de 2012; e que os candidatos tenham cursado o ensino médio em escolas públicas, sendo estabelecido pela Resolução nº 14/2011.

Com a aprovação da Lei 12.711/12 a universidade se vê obrigada por força da lei a rever seu modelo de reserva de vagas. Assim, na sessão do dia 13/9/12, discutiu a aplicação desta determinando a elevação do percentual de vagas para 50% em 2014 e a reserva das vagas para pretos, pardos e indígenas conforme determinado pela lei e a garantia da política de permanência, por meio da Resolução nº 18/2012.

Segundo Marcelo Paixão (2016), os Conselheiros resistiram muito às cotas raciais, não reconhecendo a existência da discriminação racial na sociedade brasileira, que influencia negativamente no desempenho educacional e reduz as expectativas de futuro de "milhões de jovens afrodescendentes". A adoção das cotas pela UFRJ é considerada pelo mesmo como um divisor na mudança do perfil do corpo discente e na construção de uma nova proposta de ensino, pesquisa e extensão, quando afirma que:

> Em um esforço de otimismo, tenho razoáveis motivos para acreditar que após 2010 nada será como antes em nossa universidade. Seu antigo desenho elitista, branco, formatado para atender os exclusivos anseios de preservação de condições sociais das classes médias e altas pode ter sido posto em xeque. Talvez tenha se aberto a possibilidade de um novo tempo, marcado não apenas pela valorização da diversidade étnico-racial do corpo discente (e, quem sabe futuramente docente), mas pela emergência de uma nova agenda de ensino, pesquisa e extensão caracterizada pela busca incessante de um novo tipo de conhecimento, desta vez voltada aos interesses da maioria do povo brasileiro. (PAIXÃO, 2016, p. 19)

O quadro a seguir apresenta o quantitativo de estudantes ingressantes pela política de cotas no curso de Medicina da UFRJ entre os anos de 2011 e 2017.

Quadro 4 Demonstrativo de ingressantes por cotas na Faculdade de Medicina

Modalidade das Cotas	Escolar Renda Racial		Escolar Renda		Escolar Racial		Escolar		Total ingressantes por campus	
Campus / Ano	RJ	Macaé	RJ	Macaé	RJ	Macaé	RJ	Macaé	RJ	Macaé
2011[1]			47	14					47	14
2012[2]			58	19					58	19
2013[3]	17	3	15	2	17	4	13	3	62	12
2014[4]	27	9	22	5	26	8	22	7	97	29
2015	26	10	24	6	26	8	25	6	101	30
2016	26	10	24	6	26	8	24	6	100	30
2017	19	11	21	6	24	7	22	5	86	29
Total	115	43	211	58	119	35	106	27	551	163
Geral	157		269		154		133		714	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão

1- 20% escola pública
2- 30% Cota social: escola pública, 1salário mínimo
3- 30% Cota: escola pública, 1,5 salário mínimo, 51% racial
4- 50% Cota: 51,8% cota racial

Quadro 5 Demonstrativo de ingressantes por cotas no curso de Medicina por escola/ renda/raça e escola/raça

Critérios	Escola/Renda/Raça		Escola/Raça	
Ano / Vagas	Editais	Ocupadas	Editais	Ocupadas
2013	RJ- 16 Macaé - 0	RJ- 17 Macaé- 3	RJ- 16 Macaé- 0	RJ- 17 Macaé- 4
2014	RJ- 26 Macaé - 10	RJ- 27 Macaé – 9	RJ- 26 Macaé - 8	RJ- 26 Macaé – 8
2015	RJ- 26 Macaé - 10	RJ- 26 Macaé – 10	RJ- 26 Macaé - 8	RJ- 26 Macaé – 8
2016	RJ- 26 Macaé - 10	RJ- 26 Macaé – 10	RJ- 26 Macaé - 8	RJ- 26 Macaé – 8
2017	RJ- 26 Macaé - 10	RJ- 19 Macaé – 11	RJ- 26 Macaé - 8	RJ- 24 Macaé – 7
Total	RJ- 120 Macaé- 40	RJ- 115 Macaé- 43	RJ- 120 Macaé- 32	RJ- 119 Macaé- 35

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão e nos Editais da UFRJ

Em relação às vagas destinadas a estudantes do curso de Medicina, considerando a escola, renda e raça, podemos observar que estas foram completamente ocupadas por

seus destinatários entre os anos de 2013 e 2016, exceto no ano de 2014 no campus de Macaé, onde uma vaga não foi ocupada. Já no Rio de Janeiro uma vaga foi ocupada além das 26 destinadas no edital de seleção nesta modalidade.

No ano de 2017, houve uma mudança neste quadro, quando somente 19 vagas foram ocupadas no campus Rio de Janeiro das 26 destinadas para cotas considerando escola, renda e raça. Sendo assim, sete vagas deixaram de ser ocupadas por estes estudantes. Já no campus Macaé, 11 alunos ingressaram por esta modalidade, quando o edital previa 10 vagas.

O mesmo ocorreu, em proporção menor, em relação às vagas destinadas a estudantes de medicina, considerando escola, renda superior a 1 salário mínimo e meio e raça, ao ocuparem em 2017, 24 vagas das 26 destinadas a estes no campus Rio de Janeiro e 7 das 8 vagas do campus Macaé.

Percebemos que apesar de não ter sido destinada nenhuma vaga no campus Macaé, no curso de Medicina, para cotas considerando escola, renda e raça em 2013, houve o ingresso de 3 estudantes nesta modalidade, e nos critérios escola, renda superior a um salário mínimo e meio e raça, onde também não foram destinadas vagas, o ingresso foi de 4 estudantes.

Ao observarmos o quantitativo de vagas destinadas às cotas raciais e o de vagas ocupadas por seus destinatários, no período de 2013 a 2017, observamos que apesar de em alguns momentos as vagas não serem ocupadas em sua totalidade por estes alunos, em outros, mais vagas foram ocupadas pelos mesmos, além das estipuladas nos editais. Ou seja, neste período, 11 vagas deixaram de ser ocupadas por estes alunos, mas a mesma quantidade foi criada e ocupada pelos mesmos, portanto as 312 vagas disponibilizadas para cotas raciais foram ocupadas por seus destinatários. Apesar do saldo positivo, chama nossa atenção o aumento da não ocupação das vagas destinadas às cotas raciais no ano de 2017, quando no campus Rio de Janeiro nove vagas destinadas as cotas raciais não foram ocupadas por seus destinatários. Então, questionamos, por que esses alunos, apesar das cotas, não conseguem ingressar no curso de Medicina? Será que os mesmos não estão conseguindo concluir o Ensino Médio? Ou as escolas onde estudam não oferecem um ensino de qualidade que os permita alcançar a nota de corte? Não há jovens negros concorrendo às vagas do curso de Medicina? O próprio jovem negro se autodiscrimina, não percebendo este curso como um espaço que pode pertencer a ele?

Não podemos deixar de ressaltar a importância desta política que possibilitou o ingresso de 312 estudantes pretos e pardos em um curso frequentado majoritariamente por estudantes brancos.

O quadro a seguir apresenta o quantitativo de evasões dos alunos cotistas e não cotistas nos cursos da área da saúde na UFRJ, entre os anos de 2011 e 2017.

Quadro 6 Evasões nos cursos de graduação da área da saúde da UFRJ por ano

Ano / Curso	2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017		Total	
	Cotas	Ampla	Cotas	Ampla	Cotas	Ampla	Cotas	Ampla	Cotas	Ampla	Cotas	Ampla	Cotas	Ampla	Cotas	Ampla
Enfermagem e Obstetrícia RJ	1	11	2	8			1	3	3		1	4	2	5	10	31
Enfermagem e Obstetrícia Mc	1	5			1		1	4	2	6	2			3	7	18
Farmácia RJ	4	12	4	10			7	8	15	10	9	8	12	6	51	54
Farmácia Mc	1	15	1	1			5	1	4	2	3	4	4	4	18	27
Farmácia: Análise de Alimentos RJ		8														8
Farmácia: Análise Clínicas RJ		18		1								1				20
Farmácia: Farmacêutico RJ		4						2								6
Farmácia: Farmacêutico Industrial RJ		24		8		6		1								39
Fisioterapia RJ		13				2	1	4	2	4	3	2	1	1	7	26
Fonoaudiologia RJ		14	1	3			1	1	1	1			2	2	5	21
Medicina RJ		7	1	3			1	3	1	4	2	3	3	6	8	26
Medicina Mc		11	3				2	6	3	2	1		2	8	11	27
Nutrição RJ		7		2			1	1	1	2	2	2	2	2	6	16
Nutrição Mc		7	1	4			3	2	3	4			7	1	14	18
Odontologia		13		5		1	1	3	2	2	5	2	3	3	11	29
Total	7	169	13	45	1	9	24	39	37	37	28	26	38	41	148	366

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (2018)

Conforme demonstra o quadro, as evasões nos cursos da área da saúde são em maior quantidade entre os alunos não cotistas. Nos sete anos, após a adoção da política de cotas pela UFRJ, a evasão entre os não cotistas é cerca de 40% maior do que entre os cotistas, ou seja, neste período, 366 estudantes que ingressaram pela ampla concorrência evadiram e 148 entre os que ingressaram por meio da política de cotas.

Alguns fatores podem contribuir para a evasão, como a não adaptação ao curso ou a universidade; a falta de recursos financeiros; a transferência para outra universidade, entre outros. Chama nossa atenção o grande número de evasões no ano de 2011 nestes cursos entre os estudantes ingressantes pela ampla concorrência, oque pode ser em decorrência da adoção, neste ano, do SISU como forma de acesso para 40% das vagas para ingresso na UFRJ.

Neste mesmo ano, ou seja, em 2011, outros cursos apresentaram uma grande evasão, como o curso de Engenharia [várias modalidades] com 361 evasões, Direito 135, Arquitetura e Urbanismo 87; Ciências Econômicas e Administração 77 cada.

Acreditamos que este alto índice de evasão em 2011, considerando o primeiro ano da adoção do SISU, ocorreu em função do desejo/sonho em ingressar em uma das mais renomadas universidades do país. Mas que, no momento de realizar a matrícula, a mudança para outro estado, ou o fato de se manter distante da família, trouxe a percepção da dura realidade dos que não possuem recursos próprios para esse empreendimento e não encontram na universidade a assistência necessária para mantê-los longe de seus estados de origem. Acreditamos que as novas chamadas para outras universidades e possíveis transferências também podem ter contribuído para o aumento deste índice.

Um estudo realizado por Roberto Vieira (2018), sobre os impactos do SISU na UFRJ, onde não diferenciou os dados de cotistas e não cotistas, demonstra que a evasão entre o período em que a universidade realizava seu próprio vestibular (2004 a 2009) e após a adoção do SISU como único meio de ingresso nesta (2012 a 2017), subiu. Entre o primeiro semestre de 2005 e o primeiro semestre de 2012, a desistência foi de 20%. Vieira (2018) destaca que a evasão primária, isto é, quando o aluno é aprovado na primeira chamada, mas não efetiva sua matrícula, subiu de 15,71% em 2009/2, quando a UFRJ realizou a ultima seleção por vestibular próprio, para 85% em 2017/2. Destacamos o curso de Medicina do campus da UFRJ em Macaé cuja evasão primária em 2017/2 foi de 100%.

Na evasão secundária, isto é, entre os alunos que realizam a matrícula e depois são aprovados em outros cursos e abandonam a UFRJ, também houve um aumento, quando 2.891 alunos abandonaram seus cursos nestes seis anos. Em função deste quadro Vieira (2018) ressalta que vários cursos apresentam vagas ociosas.

Entre os principais motivos que levaram os alunos à evasão estão, segundo o referido autor, a falta de recursos financeiros - para se manter no Rio de Janeiro; para a locomoção a fim de efetuar a matrícula; a falta de vagas no alojamento – e a violência no campus e na cidade.

Esta não é uma situação vivida exclusivamente pela UFRJ, o mesmo ocorreu na Universidade Federal de Minas Gerais, onde se deu um aumento no número de alunos aprovados que não efetivaram a matrícula e que abandonaram seus cursos ainda no primeiro semestre (NOGUEIRA et al, 2017).

Este cenário apresenta um grande problema sobre o qual a universidade necessita se debruçar, buscando formas de apoiar os alunos, como o investimento na assistência estudantil, com a criação de vagas nos alojamentos e com bolsas para a manutenção dos alunos, principalmente os que necessitam sair de seus estados de origem.

Em relação aos alunos cotistas do curso de Medicina, podemos afirmar que a evasão é baixa, pois em sete anos, 19 alunos evadiram-se, sendo 8 no campus Rio de Janeiro e 11 no campus Macaé. Do total de 714 cotistas, somente 2,7% evadiram-se, portanto o histórico de baixa evasão no curso de Medicina não foi alterado devido ao ingresso de alunos por meio da política de cotas.

Com a implementação das políticas educacionais inclusivas, uma parcela da população que historicamente foi deixada a margem do desenvolvimento social, educacional, econômico, e consequentemente sem acesso ao ensino superior, passa a ter esse direito garantido.

Com o ingresso desta parcela da população na universidade, estudantes, professores e a comunidade universitária se veem frente ao grande desafio de passar a conviver com as diferenças, o que inevitavelmente gera novas demandas, opiniões, sentimentos e comportamentos.

A diversidade entre os alunos desloca professores, dirigentes e alunos de suas posições construídas e assumidas nas suas relações. Assim, os diferentes atores universitários convivem com transformações de diversas ordens, o que demanda um

novo olhar, novos posicionamentos, novas estratégias e um currículo que proporcione a inclusão desses indivíduos, até então excluídos da universidade.

Prosseguimos a seguir com a análise dos dados a partir do referencial teórico, da revisão de literatura e do material empírico – as unidades de análise.

4.3 A POLÍTICA DE COTAS COMO MEIO DE DEMOCRATIZAR O ACESSO À UNIVERSIDADE E POSSIBILITAR A ASCENSÃO SOCIAL

O processo de discussão e implantação da política de cotas provocou posicionamentos diversos entre os/as docentes, evidenciando a complexidade da questão. Os múltiplos discursos mostram as diferentes posições em relação à mesma, também evidenciadas pela revisão da literatura. Foi de interesse em nosso estudo identificar e analisar essa multiplicidade de significados atribuídos à política de cotas.

Encontramos que a política de cotas é significada por alguns Conselheiros/as e docentes como um meio de democratizar o acesso à universidade, amenizando o seu elitismo, na medida em que possibilita o ingresso de uma parcela da população que era historicamente discriminada, contribuindo para a superação dos abismos sociais no Brasil. Neste caso as cotas na universidade são vistas como um meio de viabilizar o acesso dos/as estudantes negros/as, o que poderia possibilitar o ingresso dos/as filhos/as destes/as, significando uma ascensão social para seus descendentes. Outros possíveis benefícios identificados seriam o acesso de estudantes egressos das escolas públicas que ocupavam poucas vagas nas universidades públicas; e de estudantes residentes em "favelas" e "comunidades e bairros mais pobres".

As duas falas que seguem, extraídas do jornal da UFRJ, são de professoras do CCS, ambas de áreas básicas, que ao longo dos anos ocuparam posições de direção neste Centro. Em outras palavras, são professoras que contam com muito reconhecimento acadêmico e institucional, tendo sido convidadas para emitirem suas opiniões sobre a política de cotas.

Os seus depoimentos correm na contramão do discurso bastante prevalente, como mostramos na revisão de literatura, de colocar empecilhos em relação à implementação das cotas, principalmente as raciais. São falas que se alinham à proposta de uma cultura universitária democrática, na medida em que reconhecem como positiva a aprovação então bastante recente, em 2011, da política de cotas sociais na UFRJ, situando a implantação dessa política como um tipo de "pagamento de dívida histórica". Na fala

da Professora Débora atestamos o reconhecimento dos limites de uma política que ainda não contemplava naquele momento as cotas raciais. Lembramos que apenas um ano depois o Supremo Tribunal Federal aprovou a Lei 12.711, instituindo as cotas nas universidades federais com um percentual destinado às cotas raciais.

Foi um passo muito importante na linha de **democratizar o acesso à universidade [aprovação das cotas sociais]. Entendo que não apenas as cotas sociais, mas também as cotas raciais deveriam ter sido aprovadas.** Mas tudo bem. Ficamos agora com as primeiras enquanto ainda discutimos sobre as segundas, mas um dia a gente chega lá. (Débora Foguel, Diretora do Instituto de Bioquímica Médica, Jornal UFRJ, 2010, Set/Out, p. 20)

E na seguinte fala também é evocado o elitismo da universidade pública e as desigualdades de oportunidade que marcam o ingresso na universidade.

É uma forma de você abrir a universidade, quebrar um pouco o elitismo que determina que apenas aquelas pessoas com mais dinheiro, porque tiveram oportunidade de estudarem colégio particular, ingressem na universidade pública. (Lea Miriam Fonseca, professora titular da Faculdade de Medicina, Jornal UFRJ, 2011, Mar/Abr, p.20) [Opinião sobre as cotas sociais]

Já as falas seguintes têm lugar muito recentemente, em 2018, quando as cotas na UFRJ já contavam com 7 anos desde a sua implantação. A docente A atribui a estas um papel importante na democratização do ensino superior, referindo-se no pretérito a uma universidade em que "nós não tínhamos um acesso democrático, o acesso era um acesso pelo capital". As condições para permanência do estudante cotista na universidade, que como vimos são bastante adversas, são silenciadas nesse depoimento, bem como a tão discutida complexidade em torno do ingresso pelo FIES.

[Aspectos positivos da política de cotas] Em primeiro lugar, **você viabilizar o acesso de uma parcela da população que jamais entraria em uma universidade pública, que jamais faria universidade** porque a universidade privada é muito cara então, embora agora tenha o Fies, mas antes nem Fies tinha, então era muito complicado alguém da classe média, média baixa fazer a universidade porque a universidade era em alguns cursos de alta procura, a universidade pra quem tem, para classe média alta para quem frequenta boas escolas da Zona Sul do Rio de Janeiro. **Então na realidade nós não tínhamos um acesso democrático, o acesso era um acesso pelo capital. Então eu acho que romper com isso, você restabelece uma forma mais democrática de acesso a uma universidade que é pública.** (Docente A, ex-gestora)

Para fundamentar seu argumento a favor das cotas raciais a mesma professora, no excerto abaixo, invoca índices que atestam para a situação adversa dos negros na sociedade brasileira. Novamente verificamos implícita em sua fala a ideia de que há uma dívida da sociedade com os negros e, portanto uma "obrigatoriedade da sociedade" de "dar uma chance para essas pessoas". Vislumbra impacto importante por meio dessa política: uma ascensão social não só para ele [o aluno negro], mas "para toda uma geração que vem depois dele", e do mesmo se tornar uma referência no seu meio social para os jovens de sua classe socioeconômica e da mesma raça/etnia, na busca da realização de seus projetos de vida.

Eu acho que, quando a gente vê os dados estatísticos [...] não me lembro exatamente, 70, 80%, um percentual maior dos mais pobres são negros, **se você coloca novamente a cota sem a questão racial você resolve parcialmente o problema considerando um viés só, que é a questão da renda. Mas você novamente excluiu a raça negra do acesso. Eu sou favorável, acho que tem que ter,** [...] **Então eu sou favorável, acho que tem que ter mesmo por conta desses dados que mostram que mesmo na classe pobre os mais pobres são negros, então você tem que dar uma chance pra essas pessoas**, [...], **se o negro chega na universidade, os filhos dele vão fazer a universidade, significa uma ascensão social pra toda uma geração que vem depois dele.** (Docente A, ex-gestora)

O primeiro trecho destacado a seguir foi extraído de ata do Consuni de 2004, aproximadamente 7 anos antes da implantação das cotas na UFRJ. É um depoimento bastante importante, feito por uma representante técnica administrativa, o qual evidencia que não havia unanimidade em relação a não aprovação das cotas, apesar da prevalência desta visão entre os conselheiros da UFRJ. A fala da conselheira, conforme referida na ata, é bastante incisiva, após contextualizar os embates do conselho em torno das cotas no contexto de relações de poder, relaciona a situação de escolaridade adversa dos negros no contexto histórico das injustiças perpetuadas desde a escravidão e relaciona as cotas como uma conquista do movimento negro. Convoca então o conselho a se pronunciar favoravelmente em relação às cotas raciais, o que, não aconteceu, já que a proposta de cotas raciais recebeu 19 votos contrários, 5 abstenções e 9 votos favoráveis.

A Conselheira Denise Góes [representante do Corpo Técnico-Administrativo] disse entender que essa discussão não deve ser encarada como uma queda de braço, nem tão pouco como demarcação de espaço, porque sabemos perfeitamente que **as universidades públicas brasileiras sempre foi um espaço das elites**. Argumentou que, com a abolição da escravatura, o negro brasileiro saiu da fazenda, onde era

utilizado como coisa, sem as mínimas condições. Disse que ninguém está discutindo o direito maior ou menor, o que o Movimento Negro briga, há décadas, é por **igualdade de oportunidades.** Comentou que todos lutam pelo aumento das verbas, pelo aumento das vagas, pela melhora do ensino fundamental e médio, e indagou **até quando a população negra vai ter que aguardar. Argumentou que toda política de ação afirmativa, que vise à igualdade de oportunidade, deve ser encarada como ato de bom tom e, se a ação do governo federal de democratizar o ensino está dando oportunidade de igualdade**, acredita que este Conselho tem que se pronunciar favoravelmente. (CONSUNI, 12/8/2004, p. 6)

Outra voz que se levanta, mas já em 2010, a favor das cotas, é a do Professor Marcelo Paixão, da Faculdade de Economia, que teve papel importante na implementação das cotas, conforme discutido no capítulo 2. Novamente denunciando os "abismos sociais" no Brasil, mas já aqui invocando diferentes identidades e não apenas a negra para caracterizar tais desigualdades.

Que, através das ações afirmativas, a universidade pública no país, especialmente a UFRJ, pode vir a exercer uma função de liderança na **contribuição à superação do cenário de profundos abismos sociais no Brasil**, em seus múltiplos âmbitos de gênero, etnia, grupos de cor ou raça, origem social; oxigenando o quadro das elites pensantes através da **facilitação de acesso à universidade pública de qualidade aos filhos e filhas de famílias historicamente discriminadas e preteridas no acesso aos recursos públicos [**...]. (Marcelo Paixão, CONSUNI, 11/3/2010, p. 3)

E cinco meses depois, temos a voz do representante do corpo discente, o Conselheiro Anderson Tavares, que ressalta a ausência de alunos egressos das escolas públicas nas universidades públicas, vislumbrando a possibilidade de se reverter este quadro com a adoção da política de cotas pela UFRJ.

O Conselheiro Anderson Tavares [Representante do corpo discente] comentou que o debate que estamos fazendo na UFRJ é um debate para **conseguir reverter um processo, que durante décadas vem acontecendo, em que os jovens das escolas públicas não ocupam a maior parte das vagas nas Universidades públicas. [**...] e acha que **hoje podemos dar um passo à frente**, colocando a UFRJ ao lado da UERJ, ou até na frente, **em relação ao percentual de vagas que vamos destinar aos estudantes que vêm de escolas públicas, negros e de outras etnias.** (CONSUNI, 19/8/2010)

Nesse depoimento, é invocado como elemento motivador para aprovação das cotas o caso da UERJ, que já há vários anos havia aderido à política de cotas. Outro aspecto ressaltado nos depoimentos foi uma valorização da diversificação do perfil do alunado, graças à implementação das políticas inclusivas. O estatuto conferido ao aluno

cotista é percebido em relação não apenas ao seu ingresso em uma universidade pública, de qualidade reconhecida, mas também [e, sobretudo] ao curso "de elite" a que teve acesso. Na fala que segue, o professor dá destaque a um "caso", investe-o de importância, pois, na sua visão, demonstra uma transformação identitária: alguém que era um entre muitos em sua cidade do interior no Brasil, passa a se destacar em relação aos demais via formação acadêmica, viabilizada pela política das cotas:

[...] **ele [aluno] foi o primeiro aluno da cidade dele**, que ele é aqui do interior do Brasil, da cidade dele **que entrou para uma universidade**, e ele **será o primeiro a se formar na Medicina** e voltando pra cidade dele. Ele virou pra nós e disse assim, "vocês não sabem o que significa isso pra minha região, de eu ter conseguido chegar a Faculdade de Medicina e talvez agora voltar como médico pra lá". E que talvez a gente consiga mudar a realidade local, já ter um médico que chegou aí. Então eu acho que esse caso exemplifica bem, primeiro a dificuldade dele entrar, **se ele não tivesse auxílios das políticas de cotas e etc. e tal, ele não teria chegado à universidade, ele teria que parar antes.** (Docente G, Departamento de Clínica Médica)

Evidencia-se assim que os argumentos comentados se alinham àqueles de Queiroz e Santos (2006); Passos e Gomes (2014); Souza e Brandalise (2015) e Cervi (2013), quando apontam que a política de cotas se efetiva como um meio de democratização do ensino superior ao proporcionar o ingresso dos egressos do ensino público. Como afirmam Queiroz e Santos (2016), essa política é importante, principalmente nos cursos mais concorridos, dentre eles o de Medicina, nos quais há uma grande prevalência de alunos/as de classes sociais mais elevadas. Vimos anteriormente, no caso da Faculdade de Medicina da UFRJ, o restrito ingresso de estudantes de classes menos favorecidas e principalmente de alunos/as negros/as cuja presença, até poucos anos atrás, era praticamente inexistente neste curso. Fato que é reafirmado por Passos e Gomes (2014), quando ressaltam que o curso de Medicina da Universidade Federal do Piauí há mais de vinte anos não recebia um aluno de escola pública, o que foi modificado com a adoção da política de cotas. As ações afirmativas, segundo Souza e Brandalise (2015), são baseadas nos conceitos de democratização, justiça social e igualdade, que fundamentam sua implantação.

Ao definir normas para o ingresso no ensino superior que busquem garantir a oportunidade de uma seleção mais justa, a política de cotas possibilita o acesso a grupos historicamente excluídos da universidade, cuja cultura elitista e excludente impedia o acesso destes, como retrata, por exemplo, a fala da docente E – "cursos de alta

demanda, de alta relação candidato vaga, e realmente as pessoas de mais baixa renda não conseguiam entrar porque tinham condições diferentes antes do acesso, então isso foi resgatado". Assim, esta política se mostra como um meio de democratização do acesso à universidade, como ressaltam os docentes H, C, F, e G, recentemente, em 2018, na medida em que é uma ação que vai contra as desigualdades existentes ao garantir um tratamento diferenciado, considerando aspectos como a situação econômica, raça/etnia e o fato do/a aluno/a ser egresso de escola pública.

O aspecto positivo mais importante é, está diretamente ligado à finalidade que é **dar acesso a universidade a grupos da população brasileira que historicamente não tinham**, tinham esse acesso muito difícil. (Docente C, Departamento de Medicina Preventiva, ex-gestor)

Eu pessoalmente sou a favor da inclusão das pessoas, e essa política de inclusão tem muito de favorável a inclusão, é altamente compatível com as cotas, digamos, com as cotas em geral. Quanto mais abrangente melhor, então a gente evita esse termo cotas aqui, mas é o mais popular e o mais fácil, mas de ações afirmativas que **permitem a inclusão de pessoas que historicamente estariam de fora.** (Docente F, Departamento de Clínica Médica)

Os dados apresentados no estudo realizado por Klitzke (2018), com base nos microdados do questionário socioeconômico do vestibular de 2009 e da pré-matrícula de 2013 a 2016, em alguns cursos da UFRJ, dentre eles o de Medicina, reafirma a política de cotas como um meio de democratização do acesso a universidade.

A referida autora destaca o aumento de ingressantes com uma renda familiar menor que 5 salários mínimos no curso de Medicina. Este grupo era representado por 18,7% dos ingressantes em 2009, e no ano de 2016 esta parcela aumentou para 36% do alunado deste curso. O percentual de estudantes com renda maior que 5 salários mínimos reduziu de 75% em 2009 para 53% em 2016.

Outro fator de democratização da universidade apresentado por Klitzke (2018) é o aumento do ingresso de alunos egressos de escolas estaduais, que no caso do curso de Medicina, em 2009 representava 2,3% dos ingressantes, passando a 16% em 2016. E consequentemente a redução, de 78,6% em 2009 para 48% no ano de 2016 dos alunos ingressantes neste curso de egressos de escolas privadas.

A fala que segue merece destaque, na medida em que a professora representa a identidade dos cotistas na contramão daquele significado mais frequente, que os coloca em um patamar de inferioridade, de alunos carentes. Reconhece as diferenças de

condições de “um grupo de alunos muito bom” - como um entrave para seu acesso aos cursos mais procurados e a política de cotas como um “corretivo” dessa situação.

A gente está falando aqui de um grupo de alunos muito bom, e esse grupo de alunos batia na trave sempre, **fazia às vezes um, dois, três anos e não conseguia entrar, agora eles conseguem ingressar**. Isso aconteceu não só no curso médico, mas **aconteceu em** mais, se não me engano, **sete cursos da UFRJ, que eram cursos de alta demanda, de alta relação candidato vaga,** e realmente **as pessoas de mais baixa renda não conseguiam entrar porque tinham condições diferentes antes do acesso, então isso foi resgatado.** (Docente E, Instituto de Biofísica, Ciclo Básico, ex-gestora)

A seletividade do curso, sua competitividade, seu “altíssimo nível”, características prezadas e defendidas nas falas dos docentes, integram um discurso que sustenta e reproduz o poder e o prestígio da Medicina em relação aos demais cursos. A oportunidade de cursá-lo é dada a uma minoria dos “de fora”, os cotistas, que nele conseguem ingressar graças à política de cotas:

[...] eu acho a política de cotas no curso de medicina excelente, na verdade é um **resgate** mesmo **de uma população que antes não conseguia ingressar no curso médico**, porque **é um curso de altíssimo nível de competição e quem estudou no sistema público, por ser de baixa renda tinha muita dificuldade de ingressar.** (Docente E, Instituto de Biofísica, Ciclo Básico, ex-gestora)

[...] eu acho positivo no sentido que, sendo um **ponto de corte alto**, você ainda consegue **dar oportunidade a pessoas que talvez sem a cota nunca conseguiriam entrar na universidade**. Eu tive uma aluna assim, que ela falou que foi a primeira da família, eu já **tive alguns alunos que foram o primeiro da família que conseguiram entrar na universidade pública**, ninguém tinha curso superior, e vai ser uma ótima médica. (Docente H, Departamento de Clínica Médica)

[...] a medicina sempre foi das **mais competitivas**, e só recebia gente de classe socioeconômica alta. **Hoje em dia a gente tem vários alunos que são de classes socioeconômicas mais baixas.** (Docente G, Departamento de Clínica Médica)

A democratização do acesso à universidade propicia a diversidade social e étnico/racial, trazendo para o interior da mesma o desafio de olhar para o/a outro/a, sobretudo para as diferenças, e de se tornar um espaço de inclusão, visando à redução das desigualdades presentes em nossa sociedade. A representação positiva dessa diversificação é evidenciada nas falas a seguir.

[...] hoje nós temos alunos, que **era impensável alguns anos atrás o aluno nosso morar na favela da Maré.** (Docente I, Departamento de Medicina Preventiva, gestor)

Hoje, nós **temos aqui dentro da Universidade**, realmente, muito **mais gente que tem origem nas favelas, nas comunidades e nos bairros mais pobres**. Sempre houve, mas era mais minoritário, hoje é um peso maior e nós temos que lutar para que haja mais permanência. Então, os efeitos que têm são perversos, nos cortes de verbas, das bolsas, na não possibilidade de aumento real no valor da bolsa. Tudo isso impacta na vida desses alunos e na continuidade deles aqui. (Conselheiro Esteban Crescente – representante do Corpo Técnico-Administrativo, 27/4/17, p. 16)

A cada semestre que passa mais estudantes entram na UFRJ, e, **desde que a lei de cotas foi aprovada na instituição, cada vez mais estudantes de baixa renda ocupam a universidade e todos os seus espaços, o ensino, a pesquisa, a extensão, as atléticas e o movimento estudantil.** [...] (Conselheira Julia Brandes – Representante do corpo discente, 22/2/18, p. 3)

Nos últimos anos a universidade vem passando por mudanças, como aborda Chauí (2003), sendo definida como uma organização social, orientada por ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, trabalhando em um processo de competição com as outras unidades. A formação e a maioria das pesquisas são realizadas para atender as demandas do mercado. Para a alteração deste quadro, a autora relaciona alguns pontos que devem ser modificados na universidade pública, com foco na formação e na democratização desta, como: considerar a educação superior como um direito do cidadão, ampliando a capacidade de acesso principalmente dos indivíduos das classes populares; resguardar a autonomia da universidade; revalorizar a docência e a pesquisa, que devem ser financiadas por fundos públicos e por meio de agências nacionais; efetivar a democratização da educação superior, buscando comprometer-se com a mudança no ensino fundamental e médio público; reformular as grades curriculares e o sistema de créditos; e garantir a universalidade dos conhecimentos e a especificidade regional. Enfim, a universidade deve manter sua autonomia e sua expressão social e política, voltando-se para os direitos dos cidadãos.

Entre os anos de 2006 e 2017 houve um aumento de 135% no quantitativo de ingressantes nas universidades públicas federais, ou seja, em 2006 ingressaram 161.509 estudantes e em 2017 este quantitativo chegou a 380.536 (INEP, 2007, 2018). E também a criação de mais universidades federais, que em 2003 eram 45, passando a 63 em 2014. Estes dados demonstram a criação de mais vagas no ensino superior, o que contesta o argumento utilizado pelos que se posicionavam contra a política de cotas, alegando que esta tiraria as vagas dos estudantes das escolas privadas.

Além de um meio de democratização do acesso à universidade, a política de cotas é considerada uma forma de viabilizar a ascensão social dos/as discentes, com impactos a médio e a longo prazo nas condições de vida, como demonstram as falas que seguem.

[...] quando **você começa a ter pessoas que historicamente não tinham acesso à universidade pública de melhor qualidade por uma questão racial ou por uma questão de renda,** que se confundem muito, que estão relacionados, então quando, **a gente espera que no futuro isso signifique uma expressão de um conhecimento, de uma valorização de estudo, de circunstancia até relacionada com a renda, que certamente fará com que mais pessoas dessas comunidades se engajem e estudem, tenham um exemplo em que se mirar**, possam ter ajuda de quem conseguiu chegar numa posição com uma renda maior, etc. Então independentemente da justiça que a gente possa imaginar que haja, certamente também **há um componente objetivo de elevação do nível social, cultural da população que anteriormente não teriam esse acesso geral**. Eu acho que **existe uma influencia da política de cotas sobre a evolução da própria sociedade.** (Docente C, Departamento de Medicina Preventiva, ex-gestor)

[...] um mecanismo de acesso à universidade, isso tem um impacto, **significa que daqui pra frente a família dele, todos vão fazer a universidade,** entendeu? É uma coisa que, quer dizer **o cara passa a ter um meio de vida onde ele ganha melhor, ele passa a poder viabilizar uma escola melhor pro filho, é uma ascensão social** que é irreversível, então o impacto disso a médio e a longo prazo é extraordinário. É **uma política** que eu acho transferência de renda em outros/ não deixa de ser uma política de **transferência de renda** [...]. (Docente A, Departamento de Medicina da Família e Comunidade, ex-gestora)

[...] **vai mudar a vida dele** [aluno negro], **da família dele e da comunidade dele**. De uma comunidade pobre do município do interior da Bahia, esse menino vai voltar pra lá, e vai ser médico lá e **vai ganhar um salário melhor, vai poder prover a família dele, o pai, a mãe.** (Docente I, Departamento de Medicina Preventiva, gestor)

Então o que eu acho é que **essas políticas realmente servem pra tirar da miséria**, e não são políticas pra ficar a vida inteira, é pra você dar a mudança que precisa ser dada, senão vão ficar o tempo todo sem modificar as condições socioeconômicas que está acontecendo no Brasil e no mundo inteiro, em que as políticas na realidade ao invés de tentarem eliminar essa desigualdade social, estão criando mais desigualdades sociais. (Docente G, Departamento de Clínica Médica)

E o que eu vejo é que esse aluno [cotista] tem mais garra do que muitas vezes o aluno bem criado, porque **aquela é a mudança da vida dele.** (Docente I, Departamento de Medicina Preventiva, gestor)

A política de cotas, segundo essas falas, contribui para a superação dos abismos sociais, na medida em que proporciona o ingresso de uma parcela da população que historicamente não tinha acesso à universidade, por uma questão étnica/racial e/ou

econômica, possibilitando que esta venha a ocupar uma vaga no mercado de trabalho, sua manutenção e de sua família e consequentemente uma ascensão social. Esta ascensão pode significar também uma ascensão para outros membros da comunidade e para seus descendentes. Assim, de acordo com a docente A, a política de cotas pode influenciar a "evolução da própria sociedade".

Como já discutido, é importante ir além do que é dito, procurar entender a dimensão ideológica das falas. Para tanto, devemos situar nossos sujeitos em um ponto determinado do espaço tempo social, lembrar que há poucos anos atrás a política de cotas era rejeitada na UFRJ e as opiniões contrárias a estas prevaleciam. Assim é que essas respostas devem ser entendidas tendo em vista as transformações sociais e culturais dos últimos tempos ocorridas na sociedade, com a conquista de novos direitos sociais e políticos e a inclusão de alguns grupos que antes estavam à margem da sociedade. Esta inclusão, fruto em grande medida dos movimentos sociais, visa à superação do quadro de injustiça social por meio da promoção da igualdade social, do fim/minimização da pobreza, o respeito às diferenças, e a garantia dos direitos humanos. É importante destacar o crescimento na organização de grupos na luta por seus direitos, relacionados à etnia, ao gênero, às mulheres, ressaltando as mulheres negras.

A expansão das vagas no ensino superior, segundo Carvalho (2015), produz uma nova geração com diploma universitário, indivíduos mais informados e mais críticos no que diz respeito a "práticas governamentais, ao excesso de impostos, à malversação de dinheiro público, à corrupção" (p. 242). O aumento dessa nova geração tem elevado o grau de exigência em relação a serviços públicos como educação, segurança e saúde.

Destacamos a importância da intensificação da discussão de temáticas como o racismo, a desigualdade social, questões de gênero, discriminação, igualdade entre os cidadãos, ou seja, questões que eram silenciadas e que hoje ganharam visibilidade, desafiando a sociedade e o Estado quanto a necessidade de se pensar e buscar soluções para estes problemas. Percebemos também como avanços a presença da população nas ruas e o uso das redes sociais como um meio de informação e mobilização desta população, e como destaca Carvalho (2015), a capacidade das redes sociais de pressionar os poderes públicos.

Bourdieu, em "A opinião publica não existe" (1973) nos lembra que nem todos opinam nas mesmas condições, que não é todo o mundo que tem algo a dizer sobre aquilo sobre o que é questionado [nem todos opinam em condições iguais].

Entrevistamos professores, os quais em princípio, deviam ter algum amadurecimento sobre um tema tão próximo a eles, as cotas na universidade, entretanto sabemos que são poucas as oportunidades que têm, principalmente em cursos como a medicina, de refletirem sobre questões sociais, questões relativas ao ensino e ao currículo... As respostas que obtivemos são o resultado de construções feitas pelos sujeitos sobre a questão das cotas, algumas das quais provavelmente forjadas no próprio momento da entrevista. E, devemos também lembrar "o lugar de sujeito" dessas falas, na medida em que a academia é composta majoritariamente de indivíduos de classes mais privilegiadas e de brancos.

Não buscamos uma verdade, mas estamos atentos para contradições e tensões que marcam as construções feitas pelos docentes.

4.4 O SENTIDO DAS COTAS: CARÁTER COMPENSATÓRIO E REPARAÇÃO DE DÍVIDA HISTÓRICA

Nas falas dos/as docentes abaixo, ocorridas no processo de discussão e implementação das cotas na UFRJ, com exceção da fala da docente E, entrevistada no primeiro semestre de 2018, essa política é percebida como compensatória para atender aos/as alunos/as egressos/as da escola pública. São depoimentos que se alinham à percepção tão presente e bastante evidenciada na literatura, da escola pública como um problema, na medida em que peca pela baixa qualidade de ensino. Até certo ponto a qualidade dessa escola é significada como responsável pela problemática do acesso ao nível superior de ensino.

É **política compensatória**. Essa compensação é **porque baixou o nível lá atrás. Se o nível tivesse se mantido, não precisava.** (Godofredo Neto, Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras Jornal UFRJ, 2010, Set/Out, p. 18)

Extremamente positivo foi escolher a escola pública. Porque cota apenas tem sentido se for para resolver um problema: a qualidade da escola pública. A forma correta de resolver e, sobretudo, democrática, é dizer pra todos que **a escola pública é um problema e por isso que as cotas têm que existir.** (Erickson Almendra, Diretor da Escola Politécnica, Jornal UFRJ, 2010, Nov/Dez, p. 16)

Há enorme descompasso entre ensino público e privado. Acho razoável que se adotem cotas sociais. Mas avalio que essa discussão foi atropelada. Ficou bem claro que a decisão que nós tomamos seria para esse ano. As cotas não seriam eternas. Então

vamos voltar a discutir. (Ricardo Medronho, Escola de Química, Jornal UFRJ, 2011, Jan/Fev, p. 20)

[...] quem estudou no sistema público, por ser de baixa renda, tinha muita dificuldade de ingressar (Docente E, Instituto de Biofísica, Ciclo Básico, ex gestora).

A política de cotas é percebida também como compensação pela inexistência de vagas suficientes para o ingresso de todos/as os/as alunos/as que concluem o ensino médio. É importante ressaltar a presença, nas falas abaixo, da percepção de que a universidade pública, em princípio, deveria prover um "acesso universal", oferecendo vagas suficientes para tal.

É um mal necessário [as cotas sociais]**. Não defendo nenhum tipo de cota, de bônus. Não gosto dessa discussão. Avalio que a universidade deveria estar aberta a todos.** Se você concluiu o Ensino Médio, tem um certificado, um Exame Nacional de Ensino Médio [Enem], algo que diga que você está apto a seguir, então você deveria ingressar no Ensino Superior. [...] **Mas eu acabei aceitando [as cotas] porque hoje é um processo necessário.** (Eleonora Ziller, Diretora da Faculdade de Letras, Jornal UFRJ, 2011, Jan/Fev, p. 16)

Tudo é necessário porque não se tem **o ideal, que seria o acesso universal.** Enquanto isso não acontece, **há de se garantir instrumentos de compensação já conhecidos, como as cotas.** (Alcino Câmara Neto, Instituto de Economia, Jornal UFRJ, 2011, Jan/Fev, p. 18)

Percebemos assim que a política de cotas é significada pelos/as docentes como uma política compensatória para atender aos/as alunos/as egressos/as da escola pública, como compensação pela queda do nível de qualidade do ensino desta, e também como compensação pela falta de vagas na universidade para o ingresso de todos/as os/as alunos/as que concluem o ensino médio.

O caráter compensatório da política de cotas é destacado por Brandão (2005), mas no sentido de ser uma reparação histórica, uma forma de corrigir as injustiças cometidas aos negros no período da escravidão e a discriminação racial impetrada aos mesmos ao longo dos anos.

Para Marcelo Paixão (2016), ao se discutir a implantação da política de cotas na UFRJ, houve resistência por parte dos/as Conselheiros/as do Consuni em aceitarem as cotas raciais, por não reconhecerem a existência da discriminação racial na sociedade brasileira, que atinge de forma negativa o desempenho educacional e as expectativas de futuro dos/as jovens afrodescendentes.

Não percebemos nas falas anteriormente mencionadas a consideração das desigualdades raciais ao se discutir a questão da política de cotas e o reconhecimento das cotas como um direito. O que já pode ser percebido nas falas que seguem, as quais trazem a baila o racismo presente em todo o tecido social, as desigualdades raciais e a necessidade de uma reparação devido às inúmeras discriminações sofridas pelos negros no Brasil e as perdas impostas aos mesmos.

Porque **o país ainda é**, por mais que digam que não, ainda é **um país que o racismo existe em todo lugar, então um lugar como a FM ter alunos negros é fundamental**. [...] Isso, enfim, **tem um erro aí básico nas condições oferecidas à população negra** para ter acesso a cursos chamados de elite, então no momento eu sou favorável, apesar dos riscos e distorções. (Docente B, Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal, ex-gestor)

Um baita elitismo da nossa universidade [não aprovação cota racial] e **uma falta de compreensão do processo histórico da formação da sociedade brasileira**. Quando D. João VI chegou ao Brasil em 1808, e criou a nossa faculdade, matar um preto não dava cadeia, porque era o seu preto, você era dono dele. [...] **não dá pra dizer que basta você tratar todo mundo igual, porque se você tratar os desiguais de forma igual, você não está promovendo a justiça e a equidade**. Então há que oferecer a essa parcela da população, e eu estou falando especificamente, [...] **Nós somos quem somos hoje em função da força de trabalho escrava**. E até hoje de certa forma, meio que é uma semi-escravidão, alias escravidão é um dos lugares do Brasil. Acho que mais elitismo, um tanto quanto, podemos dizer que os professores universitários ou os servidores universitários têm tanta ignorância assim do nosso processo de formação histórica, mas também um pouco por não ter parado pra pensar sobre isso. **Esse resgate histórico de dar um pouco de equidade**, ou seja, de dar a mais a quem mais precisa. Houve muita resistência mesmo, houve muita resistência. Mas isso, felizmente avançou-se [...]. (Docente I, Departamento de Medicina Preventiva, gestor)

Os dois depoimentos anteriores significam as cotas raciais como um direito dos/as alunos/as devido às injustiças que já foram e ainda são cometidas e a discriminação racial praticada contra os/as mesmos/as ao longo dos anos, alinhando-se à visão de estudiosos como Campos (2012) e Bittar e Almeida (2006) que veem as cotas como um direito dos alunos e uma forma de correção das injustiças e superação das desigualdades.

Devemos lembrar que as cotas foram idealizadas buscando uma reparação dos fatores de desigualdade em função da condição étnica/racial do indivíduo, se estruturando como um meio de acesso aos direitos que lhe foram negados, entre eles o de ingresso no ensino superior.

É interessante a visão de Candau (2008), para a qual as ações afirmativas são estratégias orientadas ao empoderamento, que visam o fortalecimento do poder dos grupos discriminados, na busca de melhores condições de vida, na superação do racismo, da discriminação étnica/racial e cultural e das desigualdades sociais.

4.5 QUEM DEVE SER INCLUÍDO/A: CONSTRUÇÕES SOBRE A QUESTÃO RACIAL

Os excertos a seguir evidenciam que é comum entre os/as docentes apontarem como correta a implantação das cotas sociais na UFRJ, argumentando que estas resolvem o problema das cotas raciais, já que abrangem as últimas. Nesses casos, a "desigualdade social" se sobrepõe à "desigualdade racial".

É importante lembrar que esses depoimentos, extraídos do Jornal da UFRJ (2010), foram emitidos quando as cotas ainda não haviam sido implantadas na UFRJ. O primeiro depoimento que segue foi dado por professor do Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras e o segundo por professora do Instituto de Biologia e na época recém-empossada Decana do CCS. Achamos importante situar esses posicionamentos em relação ao que discutimos anteriormente [cap. 2], quanto ao mito da democracia racial ainda presente nos discursos dos docentes, apesar deste ter sido, ultrapassado em 2001, em alguns setores, quando as desigualdades raciais no país foram reconhecidas na Conferência de Durban.

Essa medida [adoção da política de cotas sociais] era **indispensável. Você não pode tratar igualmente os desiguais, porque senão você mantém as desigualdades**. Acho, inclusive, que **as cotas sociais resolveram o problema das cotas raciais**. Resolvem porque pegam as mesmas pessoas. (Godofredo Neto, Jornal UFRJ, 2010, Set/Out, p. 18)

Sou a favor das cotas sociais. Em relação às cotas raciais, tenho postura contrária, porque acredito que no Brasil **a questão não é racial, mas social.** (Maria Fernanda Quintela, Jornal UFRJ, 2010, Nov/Dez, p.18)

No mesmo ano, nas atas da Congregação, observamos falas que reafirmam a polêmica e quase unânime recusa em torno da adoção das cotas raciais e o apoio generalizado ao critério social na definição dessa política.

Professora "6" [Departamento de Fonoaudiologia] concorda que **o ensino de base não é bom e que as ações afirmativas vêm como uma intervenção para auxiliar nessa**

área. Sendo favorável à cota social e não à cota racial. Inclusive no Conselho de Centro foi falado que o Critério Social — corte de renda e escola pública, já acaba por abranger a todos. O percentual em sua opinião deve ser menor. (Congregação da Medicina, 16/8/2010, p. 2)

A Conselheira Mônica dos Santos [representante dos Professores Adjuntos do CFCH] apresentou a seguinte declaração de voto: aqui eu não represento a mim mesma, mas sim aos professores Adjuntos do CFCH. Para eles as cotas são importantes, o que **não há é um consenso ainda sobre o tipo de cota. Sobre as cotas sociais todos concordam, mas cotas raciais nem todos.** (CONSUNI, 19/8/2010, p. 7)

Acabei defendendo. [as cotas sociais] **São melhores do que as raciais.** [...] **Não consigo achar que alguém possa, em algum momento, avaliar justo que as pessoas possam ser separadas por qualquer motivo, seja pela cor da pele, seja pela origem étnica.** Sou da opinião de que a universidade tem outro tipo de compromisso. (Eleonora Ziller Camenietzki, Diretora da Faculdade de Letras, Jornal UFRJ, 2011, Jan/Fev, p. 16)

Nesse último depoimento chama atenção que cor de pele e origem étnica não são reconhecidas como aspectos historicamente divisórios, hierarquizantes na sociedade brasileira e em suas instituições. A docente gestora [Eleonora] condena as cotas raciais, como se sua introdução pudesse vir a ser causa de tais diferenciações.

A preferência pelas cotas sociais é reafirmada no depoimento que segue, de 2011. A mestiçagem do povo brasileiro, argumento comum entre os que se posicionam contra as cotas raciais, é invocado para falar do acerto na opção feita pela UFRJ, pelas cotas sociais.

Reconheço que **a UFRJ agiu corretamente em relação às cotas sociais. Não acredito em cotas raciais,** porque o conceito de raça é antropológico e todos nós tivemos origem na África. (Ângelo da Cunha Pinto, docente Instituto de Química, Jornal UFRJ, 2011, Mar/Abr, p. 17)

Voltemos agora ao momento atual, aproximadamente sete anos após a implementação das cotas na UFRJ, quando já é possível a emissão de uma "avaliação" dessa política. Nestes depoimentos notamos a permanência do discurso contrário às cotas raciais. No emitido pela docente E, observamos uma desqualificação do impacto das cotas raciais na medicina na medida em que afirma não ter percebido diferença na composição racial dos estudantes de medicina.

A favor da política de cotas social. A racial eu nunca cheguei a discutir, no fundo isso veio de Brasília. Por isso que eu tenho essa dificuldade, então eu estou falando de forma mais, **eu não sei quanto isso impactou de verdade no número de negros na sala de aula na medicina**, porque eu **não vejo diferença**, por isso eu te digo que **essa questão**

da autodeclaração é muito complicada, eu não vejo diferença porque **a gente estava com a cota social, implantou a racial, eu não vi diferença**. Alguma coisa está estranha, **eu não tenho 12% dos alunos negros na sala de aula da medicina**, não percebo isso, como é autodeclarado, e a universidade por outro lado também não controla isso, né? [...] Se eles já estavam atendidos pela cota social, você entende? E provavelmente estavam, por isso eu estou falando pra você eu não consigo ver muita diferença. (Docente E, Ciclo Básico, Instituto Biofísica, ex-gestora)

Uma crítica é feita nessa fala à autodeclaração, alinhando-se a tantas outras vozes que identificam esse aspecto como um problema na implementação das cotas raciais, uma polêmica que vem crescendo em torno das cotas, ameaçando sua legitimidade.

Argumentos como "O que se tem realmente é desigualdade social", "é praticamente a mesma coisa, quem está com desigualdade social é a raça negra", "existe uma questão racial no meio" conforme verificado adiante, retiram o peso da raça e contribuem para apagar a dívida histórica de nosso país com os negros.

O que eu sou contra, **eu sou contra a cota racial**, isso eu sou contra. Eu acho que **a cota da escola pública, eu acho válida**, porque aí acho que você está discriminando mais uma pessoa humilde que não teve o mesmo acesso, independente de raça ao ensino privado, eu acho que é mais discriminatório com a pessoa humilde que não teve a condição social e financeira de cursar um cursinho, de cursar uma formação de ensino médio que pudesse preparar ele melhor pra uma universidade. Então assim **contra a questão da raça eu sou contra, mas não sou frontalmente contra a cota pra escola pública, a cota por questão social, eu não sou não.** (Docente H, Departamento de Clínica Médica)

[...] **se enfatizou claramente** [Posição da FM na discussão sobre a adoção cotas] que **a desigualdade social é importante, quer dizer existe uma questão racial no meio, mas que, por causa da história nossa, mas o que se tem mesmo é realmente desigualdade social**. (Docente G, Departamento de Clínica Médica)

Na realidade se você for olhar isso **do ponto de vista estatístico é praticamente a mesma coisa. Quem é que está com desigualdade social, é a raça negra**, não tem por onde. Eu não gosto de falar em raça porque eu acho que a gente não tem raça. A gente tem cor da pele. A cor da pela na realidade não me diz quase nada do ponto de vista biológico, ou seja lá o que for. Do ponto de vista social que é o problema, escravizaram a raça negra, escravizaram o preto. Tentaram escravizar o índio aqui no Brasil também, alguns índios foram escravizados. Não foi tanto quanto se trouxe da África. Então, acho que essa história nossa que criou esse problema, **raça passou a ser sinônimo de pobre**, então as coisas estão imbricadas, **não há como separar uma coisa da outra**. (Docente G, Departamento de Clínica Médica)

E alguns/mas docentes mais uma vez ressaltam a dificuldade em definir quem é negro, pois "somos todos muito misturados"; "somos muito miscigenados".

Eu sou favorável à cota social porque **falar de raça no Brasil é uma coisa que me angustia** um pouco, **na verdade somos todos muito misturados**, né? E a questão da definição pela cor da pele, isso podia ser feito, como foi feito na lei, mas a **autodeclaração me angustia um pouco**. Não há nenhum controle do que o indivíduo autodeclara, então que eu acho que pode estar havendo algum tipo de, a gente já viu isso em algumas universidades, dos indivíduos se intitularem negros ou índios e pronto basta a autodeclaração. **A questão racial eu tenho algum, assim, alguma critica por causa da autodeclaração**, [...]. (Docente E, Ciclo Básico, Instituto Biofísica, ex-gestora)

No Centro a grande discussão era se a política de cotas devia ser só socioeconômica ou racial também, eu sempre achei que as ações afirmativas são boas, são boas como um período de transição para corrigir injustiças antigas sociais, então eu sou a favor das cotas. **Acho que a principal injustiça desse nosso país ainda continua sendo socioeconômica muito mais do que racial**, até porque **a discussão racial nesse país é difícil** de que é raça negra, quem é raça branca, quem é mulato porque **nós somos muito miscigenados**. Então eu sempre tive alguma dificuldade das subcotas raciais, subcotas para indígenas, subcotas para negros, para pardos, mas eu **sempre fui a favor das cotas sociais**, isso **a UFRJ acho que acertou bem na questão dessas cotas serem por estudantes todos de ensino público**, que fizeram o ensino médio todo na escola pública e **com um corte de renda familiar**. Então eu sou favorável. A discussão na época foi isso, as cotas devem ser socioeconômicas apenas, deve ter subcotas raciais, **como definir raças no Brasil.** (Docente D, Departamento de Clínica Médica, gestor)

Para a docente E e o docente D existe uma dificuldade em definir quem é negro em nosso país por sermos "muito misturados", "muito miscigenados". O que implica na questão da autodeclaração da cor, vista como um problema pela docente E, que ressalta a ausência de controle sobre esta e declara não perceber o aumento de alunos negros na sala de aula do curso de medicina após a adoção das cotas raciais. No mesmo sentido, o docente B, como podemos ver no excerto abaixo, menciona os problemas relativos à "indevida" autodeclaração de alguns estudantes como negros em várias instituições do Brasil.

Se você quer saber, eu mesmo não tinha muita clareza da minha posição. Eu li muito a respeito na época, dos argumentos favoráveis e dos argumentos contrários, até a inclusão da cor da pele. **Eu considerava que mais importante que a cor seria a inclusão socioeconômica, escola pública que já marcaria o número de pessoas independentemente de cor de pele**. Considerava, na época, também perigosa a inclusão desse item, não a toa tanto que está uma série de problemas relativos a isso, por conta da auto declaração da cor em várias instituições do Brasil, pessoas que burlam esse tipo de coisa, se declarando negros sem serem, o que já é um problema, qual vai ser o critério que vai se usar, quase que uma polícia de cor de pele. (Docente B, Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal, ex-gestor)

Essas falas remetem à tão discutida questão, abordada anteriormente neste trabalho, sobre a dificuldade discutida por Munanga (2004), entre outros, de definir quem é negro ou não, devido ao desejo de branqueamento desenvolvido no Brasil. Para o referido autor, trata-se de uma decisão política, pois como comprovado por estudos da genética, muitos brasileiros aparentemente brancos, apresentam marcadores genéticos africanos, podendo se dizer afrodescendentes. Entendemos que esta questão não se limita a identificar/definir a cor da pele, os traços de fenótipo, mas a assumir a necessidade de correção da discriminação e da desigualdade imposta historicamente a determinados grupos que se reconhecem pretos ou pardos em função destas.

Algumas falas apresentam a visão de docentes da UFRJ que ocupam ou já ocuparam cargos como gestores. A preferência destes/as pela cota social não é um postura isolada/única; Janoario[6] (2013), a partir das entrevistas realizadas com sete gestores sobre a implantação das políticas afirmativas para negros, na UFRJ, constatou a ênfase na questão social e a rejeição da cota racial. Esta, conforme apontado pelo pesquisador, é vista pelos gestores como uma política de "tapa buraco", que ameaça a excelência acadêmica. Essa tendência também foi identificada por Daflon et al (2013), que com base nos dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, constataram que a maioria das universidades públicas, até o ano de 2012, preferiu adotar as cotas sociais.

Na justificativa do seu voto a favor das ações afirmativas, o Ministro Lewandowski (2012) se refere a elas como "medidas que têm como escopo" reparar fatores de desigualdade, beneficiando um grupo que se encontra em situação de desvantagem ou exclusão, devido a sua condição racial, étnica ou sexual. Esse argumento encerra a ideia que os indígenas e os afro-brasileiros merecem atenção especial devido às suas situações de desvantagem histórica. Lewandowski faz referência ao Ministro Joaquim Barbosa, que destaca como o principal objetivo das ações afirmativas a eliminação dos efeitos da discriminação do passado que ainda persistem, além da coibição da discriminação presente.

Indo nessa direção, Haas e Linhares (2012) concebem a política de cotas como uma forma de minimizar as desigualdades sociais históricas. Os significados construídos por alunos universitários sobre as cotas aparecem no estudo de Nery e

[6]Trata-se de um estudo desenvolvido na UFRJ com o objetivo de analisar o processo de implementação das políticas de ação afirmativa para negros e a proposta institucional de permanência destes, realizando entrevistas semiestruturadas com os gestores e análise documental.

Conceição (2005). Para estes, as cotas seriam uma forma de recompensar os negros pela discriminação sofrida, uma forma de saldar uma dívida.

Silva (2006), em artigo já mencionado, no qual problematiza a tensão existente entre as cotas sociais e raciais, apresenta estudo no qual entrevistou gestores de universidades públicas das cinco regiões do país e funcionários públicos federais e estaduais, no Brasil e na África do Sul, que percebem as cotas raciais como uma forma de inclusão social, de reparação, destacando que a exclusão dos negros ocorre por serem negros e não por serem pobres, contrapondo-se assim a negação da discriminação racial identificada em nosso estudo.

Como já documentado e discutido neste trabalho, e como podemos perceber nas falas anteriores, existe uma forte polêmica no que concerne à adoção das cotas de cunho social versus racial, com uma resistência na aceitação das últimas, o que provavelmente se relaciona ao fato de que sua consideração implicaria em assumir a existência do racismo e do preconceito em nossa sociedade e a necessidade de encararmos esta questão na busca de soluções para as desigualdades de cunho racial, como sugerem Camino et al (2014). Segundo Schwarcz (2012), mesmo aceitando o preconceito, a ideia de que existe uma harmonia racial se sobrepõe aos dados e ao próprio reconhecimento da discriminação. Convivemos com duas realidades, de um lado um país mestiçado em suas crenças e costumes, e de outro a existência de um racismo invisível.

As notícias veiculadas pela imprensa sobre casos de fraudes por candidatos que ingressaram nas universidades por meio das cotas vêm suscitando debates em torno da autodeclaração racial. Esta situação fez com que algumas universidades criassem comissões de verificação de fenótipo, o que vem provocando muitos questionamentos.

O único registro de discussão desta questão na UFRJ data de 9 de março de 2017, em seção do Consuni, quando o Conselheiro Eduardo Serra, Pró-Reitor de Graduação, afirmou que a UFRJ não formará a comissão para “julgar se o aluno é negro ou não é”, que isso está “fora de cogitação”, que se trata de uma questão política, e que a lei será seguida. Acrescentou que a Universidade está investindo para melhorar esse processo, evitando fraudes.

O Ministério Público Federal no Rio de Janeiro recomendou, em março de 2018, que as universidades utilizem prioritariamente o fenótipo e não a ascendência como critério na aprovação dos estudantes. As situações devem ser avaliadas por uma banca composta por pessoas com perfil étnico racial diverso; por estudantes, professores e

servidores. O Ministério ressalta que a matrícula só deve ser recusada por unanimidade, assegurando ampla defesa. Segundo o procurador Regional dos Direitos do Cidadão, Renato Machado, "O desenho institucional baseado exclusivamente na autodeclaração favorece a ocorrência de fraudes e ações oportunistas, impedindo a fruição do direito pelos legítimos beneficiários" (AGENCIA BRASIL, 2018).

Várias denúncias vêm sendo feitas pelos integrantes dos movimentos negros dentro das universidades, como por exemplo, na UFRGS, onde o Movimento Balanta já denunciou cerca de 440 casos de fraudes.

No site do Centro Acadêmico de Medicina de Macaé - CAMM, identificamos preocupação quanto à fraude no sistema de cotas neste curso, destacando que "Quem frauda contribui com a marginalização da população negra, da população pobre, da população com diversidade funcional" (CAMM, 2018). E mobiliza os estudantes na discussão de temáticas importantes como o "Racismo Institucional".



Fonte: https://cammufrj.wixsite.com/camm

A mesma preocupação quanto à fraude no sistema de cotas é destacada pelo Centro Acadêmico Carlos Chagas - CACC em seu Facebook, onde a chapa 2 – "Liberdade é não ter medo", que concorre à eleição para o CACC 2019, afirma que a fraude "é uma realidade alarmante no curso de Medicina da UFRJ", representando a "perpetuação do racismo e da precarização da população negra e pobre na sociedade brasileira", se comprometendo a denunciar e combater a mesma. Manifesta também preocupação em relação à falta de estrutura nos campus para alunos com necessidades especiais (FACEBOOK - CACC, 2018).

Acreditamos que o desrespeito aos critérios para a utilização da cota racial e consequentemente o uso indevido da mesma não devem servir como argumentos para questionar sua existência e validade, desconsiderando os benefícios desta política pública a uma parte expressiva da população brasileira, ignorando o abismo existente entre brancos e negros em relação à educação.

Percebemos que ao se posicionarem em relação às políticas de ação afirmativas os indivíduos raramente consideram o seu real propósito, ou seja, a correção das desigualdades impostas no passado e a realidade de desigualdades e discriminações vivenciadas pelo negro no presente, considerando de certa forma seus interesses pessoais. Existe uma grande dificuldade em se pensar no coletivo, na busca de solução para um problema enfrentado por um grupo que faz parte dessa mesma sociedade.

Por outro lado, esta proposta despertou a sociedade para a questão da desigualdade racial, trouxe à tona um assunto candente, anteriormente calado, fazendo com que a democracia racial tida como uma realidade passasse a ser questionada por alguns grupos.

Identificamos nas falas mencionadas que existe a dificuldade de aceitar a questão racial como um diferencial social, como marcador de desigualdade entre as pessoas, sendo as desigualdades relacionadas principalmente a fatores econômicos. O fator econômico é mais bem aceito como critério para a adoção da política de cotas, alegando-se que os negros são pobres, portanto estariam incluídos nas cotas sociais. Não considerando que o negro, além de ser discriminado por sua situação econômica, também o é por sua raça/etnia. Ocorre assim o apagamento das diferenças, da identidade do negro e de sua história de injustiças e discriminações.

O reconhecimento somente do valor das cotas sociais reafirma o lugar subalterno do negro, que foi historicamente determinado pelo longo período de escravidão, tendo como referência uma posição de menor valor. Não se considera o racismo, que segundo Munanga (2015), “hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação” que domina a sociedade.

4.6 DEMARCAÇÃO DE FRONTEIRAS IDENTITÁRIAS: O ALUNO COTISTA NÃO TEM O PERFIL PARA A UNIVERSIDADE

As falas que seguem apontam para a necessidade de traçar estratégias para avançar no entendimento do sentido das cotas, preparando-se para receber o novo aluno, que não é o idealizado pela universidade, considerado "mais fraco", de "qualidade diferente", com "uma formação de base pior", "alunos medíocres", que "transformarão a Faculdade de Medicina numa faculdade medíocre", serão "médicos medíocres", que "ameaçam" o prestígio da faculdade, sendo uma "novidade" para o/a professor/a. Não se trata mais daquele/a aluno/a "entregue" pelo vestibular, bem formado e "pronto" para cursar a universidade, com os quais já estão familiarizados e que serão "grandes médicos". As duas primeiras falas, extraídas do Jornal da UFRJ (2010), são de uma época em que fazem um diagnóstico da universidade.

E temos que **estudar estratégias para receber esse aluno considerado mais fraco**. **Boa parte dos professores tem posição conservadora, apenas se interessa pelo melhor aluno**, acha que a UFRJ é para formar pesquisadores e futuros cientistas. A origem dessa posição conservadora vem de longe, de quando a universidade foi criada com a tríade Medicina, Direito e o curso politécnico. (Ângela Rocha dos Santos, Instituto de Matemática e ex-decana do Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza, Jornal UFRJ, 2010, Set/Out, p. 16)

A escola pública, como projeto coletivo de democratização da sociedade, está esvaziada. **A universidade já tinha esse problema de acolhimento de um aluno que não idealiza. E agora o faz de uma forma assistencialista, reparadora.** Fui professor da rede de ensino público. Essas medidas, tipo aulas de reforço, não resolvem nada. O déficit desses estudantes não é desta ordem. E a universidade não sabe fazer isso. Aula de Português, de Matemática do Ensino Médio, não vai. (Marcelo Corrêa e Castro, Faculdade de Educação e decano do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Jornal UFRJ, 2010, Set/Out, p. 22)

Já a fala seguinte, também de 2010, evidencia uma reflexão por parte do professor sobre a postura docente frente ao aluno "de qualidade diferente" que ingressará na medicina. Este [e ele] terá que fazer um ajustamento, "se adaptar" a "esse aluno", à "novidade" de uma situação antes desconhecida, pois o perfil do aluno de medicina atualmente já é o esperado para dar conta das demandas do curso. De alguma forma, um novo lugar de sujeito para o professor de medicina é antecipado [apesar de não detalhado], uma mudança identitária terá que ocorrer.

Hoje nós conhecemos nossos estudantes. **Sabemos que tipo de aluno o vestibular vai nos entregar. Isso permite nos adaptarmos a esse aluno. O que virá no ano que**

vem vai ser uma novidade. Não são necessariamente estudantes piores, mas de qualidade diferente. E isso significa que a universidade deve se adaptar a esses. E não fazemos isso com boa velocidade. (Ericksson Almendra, Diretor da Escola Politécnica Jornal UFRJ, 2010, Nov/Dez, p. 16)

As falas dos docentes - Ângela, Marcelo e Ericksson – apontam a necessidade de mudanças para que ocorra a inclusão, e projetam diferenciações estabelecidas em relação aos alunos que anteriormente eram selecionados pelo concurso do vestibular. Demonstram, assim, os discursos binários presentes no ambiente universitário, neste caso entre o aluno capaz e o incapaz.

A fala seguinte, atual, oito anos após as três anteriores, reafirma o binarismo estabelecido entre os cotistas e não cotistas em termos de capacidade para frequentar uma profissão, na qual "uma pessoa mal formada implica na vida de outra". O curso de medicina é colocado em um estatuto superior a todos os demais.

Eu acho que a questão de cotas no curso de medicina é complexa porque é um curso muito particular, no sentido de que, não só a demanda pro curso é muito grande, o ponto de corte das notas são muito altos, a nota mais alta do Enem e sem desmerecer nenhuma outra profissão, é uma profissão que uma pessoa mal formada implica na vida de outra. Então isso torna a coisa mais sensível, no sentido de que **você tolerar em certo aspecto uma pessoa com uma má formação**, não uma formação, mas **que vem de uma formação de base pior pode no final da linha comprometer a formação dele como médico**, então o que eu posso falar de aspecto positivo é de experiência dos anos que eu estou aqui e tendo alunos cotistas. **Eu já tive alunos cotistas que eram, a gente percebia nitidamente que eles eram cotistas, porque o nível deles era um pouco inferior, mas que eles por esforço foram tentando se equiparar aos outros e no final se formaram.** [...] Mas nos **cotistas, alguns a gente vê tem essa dificuldade técnica, não por questões psicológicas ou psiquiátricas, mas por uma formação de base pior.** (Docente H, Departamento de Clínica Médica)

A fala do docente H demonstra que o fato de o estudante ter um "nível um pouco inferior" demarca uma diferença, o que leva o docente a deduzir que este era cotista – "a gente **percebia nitidamente** que eles eram cotistas" – ou seja, ao cotista é atribuída a condição de inferior ao não cotista e assim uma divisória é construída entre as identidades dos alunos cotistas em relação à dos não cotistas. O primeiro é "marcado", percebe-se "nitidamente" ser cotista, ou seja, não é possível confundir com um não cotista. A este é atribuído um estatuto privilegiado, daquele que "naturalmente" deveria ser aluno da medicina. Evidencia-se assim o desempenho acadêmico como indicador no reconhecimento do aluno cotista.

Ao relatar o esforço empreendido pelo estudante cotista, o docente demarca a existência de uma dificuldade que é superada por uma ação individual do próprio estudante, ocorrendo a "equiparação" aos "outros", quando o mesmo consegue se formar por mérito.

As falas recentes do docente I, adiante, fazem menção à postura assumida por alguns docentes no processo de discussão da adoção da política de cotas que evidenciam a visão do novo aluno como aquele que não é o idealizado pela universidade.

Um aspecto negativo, talvez, pra citar um, é que de certa forma aflorou em alguns, em especial, pouquíssimos, pouquíssimos docentes, uma certa **ação de discriminação, falas do tipo: alunos cotistas serão alunos medíocres, transformarão a FM numa faculdade medíocre e serão médicos medíocres.** (Docente I, Departamento de Medicina Preventiva, gestor)

Porque os **alunos que passavam pra cá eram os melhores alunos, mais bem formados**, na sua imensa maioria **da escola privada, escolas privadas caríssimas**, que só poderiam estudar filhos de pessoas do ponto de vista socioeconômico... com poder socioeconômico elevado. (Docente I, Departamento de Medicina Preventiva, gestor)

Nos excertos acima observamos uma clara demarcação da universidade e seu currículo, particularmente da UFRJ, como instâncias meritocráticas e seletivas que precisam homogeneizar seus alunos, torná-los semelhantes àqueles que já tinham sintonia com a instituição.

Uma única fala, de gestor, sinaliza para um movimento na contramão do assimilacionista. Para tanto, é necessário oferecer condições, se adaptar, acolhê-los.

Ah porque **o aluno que vem pra cá, ele já vem pronto, sabe tudo e a gente ensina e eles saem grandes médicos,** mas o desafio nosso de professor é pegar o aluno que tem deficiência. A faculdade ser boa porque o aluno é bom, não quer dizer nada. Eu quero que a faculdade seja boa, com o professor sendo bom. E pegar o aluno que tem dificuldade e fazer com que ele realmente avance, essa é a minha opinião. E era meio contra hegemônica, porque muita gente falava, não porque **o aluno vai chegar aqui aluno fraco, vai ficar reprovado, vai tirar nota baixa, não vai ser um médico muito bom, nosso prestígio pode estar ameaçado.** (Docente I, Departamento de Medicina Preventiva, gestor)

O fato de ser egresso de uma escola pública impõe uma marcação de diferença, a construção da identidade do/a cotista como fraco, incapaz, medíocre, sem potencial para ser médico, ou seja, não apto para ingressar no ensino superior/curso de medicina. Como aponta Silva (2000), a identidade e a diferença são produzidas no contexto de

relações culturais e sociais, sendo perpassadas por relações de poder, que irão agir no processo de diferenciação, ou seja, na produção da identidade e da diferença, definindo quem será incluído ou excluído, neste caso demarcando fronteiras, determinando quem é o melhor e o pior aluno, quem pode ser ou não ser médico, quem pertence e não pertence ao espaço universitário.

Essa demarcação de fronteiras vai definir as posições de sujeito, dividindo o mundo entre "nós/eles", o que demonstra o processo de classificação na vida social. Com a divisão e a classificação ocorre a hierarquização, quando uma determinada identidade é definida como a norma, que neste caso é a do aluno egresso das escolas privadas, tradicionalmente tidas como de melhor qualidade em nosso contexto. Ou, daquelas escolas públicas – notadamente as federais, as militares entre outras - que se destacam na qualidade, atendendo assim ao perfil requerido pela universidade. A identidade eleita/a norma é atribuída somente características positivas – melhores alunos, mais bem formados, pronto, grande médico – que vão determinar a avaliação das demais identidades como negativas – medíocres, mais fraco, de qualidade diferente, formação de base pior, médicos medíocres.

4.7 "UMA ILHA BRANCA NUM MUNDO PRETO": A POLÍTICA DE COTAS MUDANDO A COR DA UNIVERSIDADE

A necessidade da política de cotas, considerada um meio para alunos/as negros/as ingressarem na universidade, integrou o repertório dos depoimentos. É ressaltada a quase inexistência destes/as alunos/as, principalmente no curso de Medicina.

As falas dos docentes Débora Foguel e Ricardo Kubrusly, anteriores a implantação da política de cotas, demonstram a expectativa de mudança no perfil do alunado da UFRJ e da Faculdade de Medicina em relação ao aspecto etnicorracial.

> As cotas, hoje, **são necessárias.** Nossas ruas são coloridas de branco, pardo e negro, mas **o interior dos nossos prédios e instituições é branco. Dou aula na Medicina há mais de 15 anos e acho que não encho duas mãos de alunos negros que por mim passaram.** (Débora Foguel, Diretora do Instituto de Bioquímica Médica, Jornal UFRJ, 2010, Set/Out, p. 20)

> Se você tirar uma fotografia da Cidade Universitária e do seu entorno, verá uma ilha branca num mundo preto. Isso tem que ser mudado. Então, **cotas são um caminho que vai mudar isso. Temos que botar mais cor aqui dentro, e isso é bom.** Por outro lado, qualquer solução que passe por um conceito de raça, ou de cor, faz ressurgir o conceito

de racismo, porque o racismo é que inventa raça. (Ricardo Kubrusly, Instituto de Matemática, Jornal UFRJ, 2010, Nov/Dez, p. 20)

Uma das falas, após a implantação da política de cotas, do Professor Marcelo Paixão, que como já comentado teve papel importante na implantação das cotas na UFRJ, aborda a questão da reparação das injustiças históricas sofridas pelos negros, pelas políticas de ações afirmativas, e o fato desta não ser reconhecida na UFRJ.

O Conselheiro Marcelo Paixão [Instituto de Economia] fez menção à votação que está ocorrendo, neste momento no Supremo Tribunal Federal, acerca da legalidade das políticas das ações afirmativas para afrodescendentes e alunos carentes. [...] e que deveria ser motivo de reflexão para a Reitoria e para todos os demais colegas do Conselho Universitário. Disse que o Ministro Lewandowski apresenta argumentos que lhe parecem muito bem fundamentados em torno da **questão da reparação das injustiças históricas que a população descendente, antigos escravos no Brasil, sofreu e sofre secularmente, encontrando eco na nossa sociedade,** mas, infelizmente, não encontrando tanto eco assim dentro do nosso meio universitário. (CONSUNI, 26/4/ 2012, p. 4)

As falas a seguir, mais recentes, referentes ao curso de medicina entre os anos de 2016 e 2018, demonstram as mudanças em relação ao aspecto etnicorracial do corpo discente deste curso, após a adoção da política de cotas, que propiciou o ingresso de "negros, pardos, de todas as cores", uma "diversidade de cor de pele"; a "coloração da população brasileira".

Começando a aparecer [alunos negros]**, porque antes não tinha nenhum. Eu entrei aqui em 1965 como aluna, na minha turma não tinha nenhum negro, depois como docente se eu vi um ou dois, até cinco foi muito,** nós tínhamos um professor negro da cardiologia, que eu saiba só. **Hoje você já tem, eu vejo aqui os alunos da nossa, a gente já tem assim uma turma de 48, 6, 7 negros**, entendeu? Então eu acho que foi uma mudança sim [na faculdade de medicina]. (Docente A, Departamento de Medicina da Família e Comunidade, ex-gestora, entrevista realizada em dezembro de 2016)

[...] [se referindo à cota social] no momento que ingressaram os estudantes, os estudantes de baixa renda e **ingressaram estudantes negros, pardos, de todas as cores**, existem brancos, negros, pardos, ruivos de baixa renda, então já mudou muito a sala de aula só pela entrada por cota social, por baixa renda familiar (Docente E, Ciclo Básico, Instituto de Biofísica).

Então eu posso te dizer que **atualmente já tendo contato com alunos negros** que, no momento acho bom, mesmo com todas as distorções que isso pode acarretar, como essas pessoas que se aproveitam disso, porque **a cor dos alunos da FM mudou, isso é bom.** Porque o país ainda é, por mais que digam que não, ainda **é um país que o**

racismo existe em todo lugar, então um lugar como a FM ter alunos negros é fundamental. (Docente B, Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal, ex-gestor)

Essa política, na minha opinião, deu resultado de fazer com que as pessoas chegassem à medicina, nós não vimos, a medicina era clássica, **nós não víamos preto na medicina, só quase branco**. A coisa não é totalmente racial, ela passa pela parte econômica evidente, mas por quê? Por causa da nossa história de trezentos anos de escravatura, evidente e que nós não conseguimos fazer a extensão social dessas pessoas, continuam num nível quase de escravidão. Então tem que haver essa quebra, senão a gente não consegue ascender isso aí. (Docente G, Departamento de Clínica Médica)

A Faculdade de Medicina claramente mudou, a gente já teve negro na FM evidente, mas era muito raro. Quando eu me formei em 1965 tinha, tinha negro, mas era muito raro, **atualmente está bem mais frequente**, graças a Deus, porque é dessa diversidade que, a beleza do ser humano, ter diversidade de tudo, de gênero de raça, de religião, isso é que é a beleza do ser humano, a diversidade. (Docente G, Departamento de Clínica Médica)

[sobre a presença de alunos negros no curso de Medicina] **a diversidade de cor de pele, o fenótipo, são muito mais diversos.** (Docente D, Departamento de Clínica Médica, gestor)

[...] **com a implementação das cotas, o que aconteceu foi que em primeiro lugar mudou a cor dos alunos**. Você olhava assim os alunos, eram todos brancos, todos muito bem vestidos, demonstrando que vinham realmente da elite econômica do Brasil, nós recebemos alunos do Brasil inteiro. E agora com o Enem/SISU mais ainda. Só que agora recebemos alunos do Brasil inteiro, mas alunos também com uma renda mensal até um salário mínimo e meio. **Recebemos alunos pretos, isso mudou radicalmente a dinâmica do nosso corpo discente.** (Docente I, Departamento de Medicina Preventiva, gestor)

Você entra na turma, você vê uma coloração da população brasileira. Esse grupo de pessoas, brancos, pretos, morenos, pardos como se diz. Hoje você olha na turma você vê isso, antes não. E era uma coisa naturalizada. As pessoas não se davam conta disso, todos brancos, todos brancos. Você hoje ao entrar numa turma, você vê muita gente, inclusive vestida, vestida diferenciada, o que é outra coisa fantástica também. **Não tem mais só roupa de grife aqui**, e a disputa por qual a roupa mais cara, mais de grife que tem. Ao contrário, isso fez até com que de certa forma, algumas pessoas ficasse um pouco intimidada em chegar no lugar e ter uma grife [...]. (Docente I, Departamento de Medicina Preventiva, gestor)

Após cinco anos da implantação das cotas raciais na UFRJ, e apesar das falas anteriores, encontramos um professor que não percebe essa diferença no alunado do curso de medicina.

Visualmente nas turmas, ah tem muito mais negros, **não percebi essa diferença não**. [...] **Os cotistas** que eu tive, que me lembro, que foram próximos meus, **nenhum era**

negro. Um talvez pardo, mas **negro**, aquela pessoa que você olha e esse aí é negro mesmo, **eu não tive nenhum**. (Docente H, Departamento de Clínica Médica)

A política de cotas é considerada por Brandão (2005) como um meio para acelerar o processo de integração racial e uma forma de proporcionar rapidamente o acesso dos negros à universidade, contribuindo para a elevação do grau de escolaridade destes e para a redução das diferenças socioeconômicas entre as classes sociais.

Como demonstra o estudo de Bevilaqua (2005), no vestibular realizado em 2005, 24 estudantes negros ingressaram no curso de Medicina, na Universidade do Paraná, o que não ocorria há cerca de quinze anos. Fato reafirmado por Cervi (2013), que destaca em seu estudo o aumento da aprovação de pretos e pardos no vestibular, também na Universidade do Paraná, entre os anos de 2005 e 2012.

A pertinência do sistema de cotas na universidade é destacada por Santos et al (2008), por viabilizar o ingresso de estudantes negros, por visar a igualdade de oportunidades e de tratamento, bem como a reposição de seus direitos, que foram e são violados.

De acordo com o IBGE (Agência Brasil, 2016), 5,5% dos jovens pretos e pardos em idade universitária no ano de 2005 cursavam o ensino superior. Este dado comparado ao percentual de brancos, de 17,8% no mesmo ano, evidencia a desigualdade racial presente em nossa sociedade. Porém, este quadro vem se modificando, como podemos constatar ao observarmos que, segundo o IBGE (Agência Brasil, 2016), o percentual de alunos pretos e pardos cursando o ensino superior subiu para 12,8% no ano de 2015, o que atesta para os efeitos positivos da política de cotas no que diz respeito ao ingresso neste nível de ensino.

Desde 2013, ano da implantação da cota racial, até 2017, a UFRJ já recebeu 12.085 alunos/as pretos/as, pardos/as, em seus cursos, sendo 312 alunos/as no curso de Medicina. Esses dados mostram que de fato a cor da universidade está mudando, e destacamos a presença desses/as alunos/as no curso de Medicina, que apresentava um alunado quase que em sua totalidade formado por indivíduos brancos/as, e hoje essa diversidade de “cor de pele”, com estudantes pretos, pardos, é percebida pelos/as docentes.

A mudança no perfil racial do alunado do curso de Medicina é demonstrada também no estudo de Klitzke (2018), já citado, quando a autora destaca a diminuição de

alunos/as brancos/as e o aumento de alunos/as não brancos/as [termo utilizado no estudo], quando em 2009, 73% dos/as alunos/as deste curso eram brancos/as e em 2015 este percentual caiu para 55,7%, tendo aumentado em 2016 para 56%, mas mesmo assim se mantendo abaixo da porcentagem de 2009. E consequentemente ocorreu o aumento do percentual de alunos/as não brancos/as, que em 2009 era de 19,1%, passando a 36% em 2016.

Podemos afirmar então que a política de cotas está sendo eficaz no sentido de possibilitar o ingresso do/a estudante negro/a, pardo/a na universidade, espaço até então negado ao mesmo, e principalmente nos cursos de maior prestígio, como o de Medicina, que passa a ter um corpo discente que representa melhor a diversidade étnico-racial brasileira.

Contudo, entendemos que a democratização da universidade extrapola a ampliação do acesso a mesma, fazendo-se necessário o reconhecimento das diversas culturas, identidades, conhecimentos, interesses, valores..., onde estes tenham o mesmo peso, respeitando-se as diferenças e combatendo toda e qualquer forma de preconceito e discriminação, a fim de que este/a aluno/a se sinta pertencente a este espaço, e que seja garantido a igualdade de tratamento acima de tudo.

4.8 MERITOCRACIA: "O GRANDE PROBLEMA NO BRASIL É O INVESTIMENTO NA EDUCAÇÃO DE BASE"

O mérito é destacado pelos/as docentes como o critério de seleção para o ingresso no ensino superior. A cooperação universidade/escola, bem como o investimento na educação básica são vistos como pressupostos para que esta passe a ser de qualidade, que "se recupere" e não prejudique a qualidade do ensino superior.

Nesses depoimentos, de docentes da congregação da Medicina de 2004 , quando algumas universidades já tinham aderido à política de cotas, a importância desta é negada, acionando-se como argumento seu caráter paliativo, transitório, ou seja, algo que não resolve o "real" problema da educação.

Professor [3, Departamento de Clínica Médica], **contra a existência de qualquer cota para o ingresso, que não contemple o mérito** e sugeriu avaliar a possibilidade da Universidade, através seus alunos e professores, oferecer cursos preparatórios para o vestibular aos alunos das escolas públicas, além de denunciar, formalmente, o descalabro do ensino básico, com a proposição de se organizar um programa de recuperação do mesmo, evitando que as deficiências do ensino básico sejam estendidas

ao ensino superior, prejudicando, também, a qualidade deste.(Congregação Medicina, 20/7/2004, p. 1)

Professora [4, Departamento de Cirurgia] contra as propostas de cotas e que **o correto será melhorar o ensino básico.** (Congregação Medicina, 20/7/2004, p. 1)

Professor [5, Departamento de Clínica Médica] disse ver como **fundamental um investimento muito maior no ensino básico** e que se amplie o apoio, através bolsas, para alunos carentes, os quais **por mérito ingressaram na Universidade** e têm dificuldades para concluírem os cursos.(Congregação Medicina, 20/7/2004, p. 1)

Em 2010, mesmo após a aprovação da adoção da política de cotas em agosto deste ano pela UFRJ, ainda existia resistência dos docentes em relação a esta política, como podemos perceber nos excertos abaixo.

As políticas afirmativas não me convencem. No caso do Brasil menos ainda, pois estão descoladas de políticas estruturais de base. **São políticas (as cotas) pontuais, transitórias.** É o doente do estômago que toma aspirina e vai continuar tomando aspirina o tempo todo. **O grande problema no Brasil é o investimento na educação de base.** Houve a ampliação da oferta do Ensino Fundamental com grande disparidade da qualidade. (Marcelo Corrêa, Faculdade de Educação e decano do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Jornal UFRJ, 2010, Set/Out, p. 22)

Acho que uma forma de contribuir para a democratização do acesso à universidade é a implantação de uma política efetiva de ocupação das vagas ociosas, **o fortalecimento de mecanismos que interfiram na melhoria da qualidade do Ensino Médio** e a consolidação da política de assistência e permanência estudantil. (Maria Fernanda Quintela, Instituto de Biologia e Decana do CCS, Jornal UFRJ, 2010, Nov/Dez, p. 18)

Eu não sei se esse é bem o caminho. **Talvez o melhor fosse mobilizar o país para que as escolas públicas, nos seus graus inferiores, fossem realmente de qualidade.** (Ricardo Kubrusly, Instituto de Matemática, Jornal UFRJ, 2010, Nov/Dez, p. 20)

No mesmo sentido, destacamos a fala do docente M, que ainda hoje (2018) apresenta a mesma visão.

O que eu acho o errado, e equivocado, vê isso como uma medida de resolução de um problema que é muito maior, que é o problema da escola pública [...]. (Docente H, Departamento de Clínica Médica)

Chama atenção a fala, adiante, do docente C, na medida em que evidencia mudança na sua visão sobre as cotas, a partir de observações no contexto de sua implementação. Percebemos que ao definir a necessidade de preparo de "determinados

grupamentos populacionais", este se refere aos negros, por relatar ter se posicionado contrário às cotas raciais e favorável as cotas sociais.

O docente explica que sua mudança de opinião está relacionada ao bom desempenho dos/as alunos/as no curso, ou seja, "os resultados" observados na prática ("a realidade mostrou que estava errado"), que colocaram em cheque suas previsões sobre uma possível ameaça à meritocracia com o ingresso de cotistas. Novamente, pelas contradições neste depoimento e reformulação das ideias no decorrer da sua fala, identificamos a ausência de uma reflexão sobre a política de cotas. O professor afirma que na época da discussão da adoção da política de cotas não julgava que "houvesse diferença de aproveitamento", que era contra as cotas raciais e não as sociais, entretanto relata que "a **gente não devia se ater a outro critério que não fosse o mérito",** ou como diz Johnson (1997) aos "talentos, habilidades e esforço" do estudante.

[...] **eu mudei de opinião diante dos resultados que eu vi**. Eu era contra porque **eu achava que o aspecto principal para entrar na universidade era de mérito**, que a **gente não devia se ater a outro critério que não fosse o mérito**. Eu não era contra as cotas de renda, relacionadas à renda, eu era contra fundamentalmente as cotas raciais. E eu fundamentalmente **considerava que as pessoas** deviam melhorar as suas chances, desculpa, **deviam ter as suas chances implementadas ou melhoradas para entrar na universidade a partir de políticas anteriores da entrada na universidade**, que pudessem preparar de uma forma específica determinados grupamentos populacionais **para que elas pudessem entrar por mérito no vestibular**, então essa era uma opinião importante. Outra opinião é que, eu nunca julguei a época, eu nunca julguei que houvesse diferença de aproveitamento, isso não me pareceu relevante. [...] **eu achava que as pessoas tinham que ser levadas ou se elevar a condição para entrar por mérito**. [...] **o mais importante [argumento] era essa questão do mérito, que a cota desvalorizaria o mérito**. Eu acho que **isso não aconteceu**. Então, **a minha mudança, ela tem menos a ver com a minha mudança de visão política e mais com uma realidade**. Eu acho que **a realidade mostrou que eu estava errado.** (Docente C, Departamento de Medicina Preventiva, ex-gestor)

A fala do docente D apresenta o mérito como o principal critério para o ingresso no curso de medicina. Um saudosismo fica evidente, de uma situação estável, "ideal", onde os "melhores alunos", "super preparados", das "melhores escolas" eram selecionados no vestibular da UFRJ, visto como uma espécie de "guardião" da qualidade dos alunos e do curso, "uma das coisas boas" da universidade. Destaca seu rigor com "provas escritas", onde eram selecionados alunos/as que estavam prontos/as para o curso, bastando "não estragar o aluno que ele fazia um bom curso de Medicina".

[...] a gente tinha o vestibular especifico da UFRJ, o vestibular difícil, vestibular super bem feito, um dos orgulhos da UFRJ sempre foi o seu vestibular isolado. Basicamente **o que a gente selecionava nos cursos de medicina eram os melhores alunos das melhores escolas particulares do Rio de Janeiro**. Os alunos de fora do Rio eram minoria e basicamente que eram de fora, de fora do estado do Rio, de fora do município tinha alunos, mas de fora do estado do Rio eram basicamente de São Paulo, também vindo de boas escolas paulistas. Então a gente tinha basicamente isso, alunos de escolas particulares do Rio de Janeiro, alguns deles em princípio as escolas, **as escolas públicas que conseguiam aprovar aqui eram basicamente as melhores públicas, os CAPs, os Colégios de Aplicação, tanto da UFRJ quanto da UERJ e eventualmente alguém do Pedro II ou do Colégio Militar**, mas a maioria era de CAP e as escolas particulares, principalmente **as escolas dos santos**, santo disso, santo daquilo, e santo daquilo outro. Então **a gente já pegava alunos super preparados**, super bem preparados, a gente até **brincava que era só não estragar o aluno que ele fazia um bom curso de medicina**. [...] **o CEG defendia muito o vestibular tradicional**, sabe? Porque era uma das coisas boas da UFRJ, **a gente selecionava direito**, não tinha apadrinhamento nenhum mesmo os cursos que tinham aqueles testes de habilidade específica: música, arquitetura, não tinha, quer dizer esses cursos você conhecia os alunos porque você tinha que fazer os testes lá, né? Então tinha o vestibular que a UFRJ se orgulhava, era bem feito, **as provas eram boas, não eram provas só de marcar, eram provas escritas** [...]. (Docente D, Departamento de Clínica Médica, gestor)

Apesar de se posicionar favorável à cota social e em outro momento da entrevista reconhecer o bom desempenho do/a aluno/a cotista, está implícito em sua fala o reconhecimento do mérito destes/as alunos/as para o ingresso no curso, selecionados/as, antes da adoção das cotas, pelo vestibular. Em outras palavras, o vestibular é posto como meio de aferir o mérito.

Ao apresentar posicionamentos em relação à política de cotas, Brandão (2005) elenca entre os argumentos contrários o de que a esta política é contra o princípio do mérito por deixar de contemplar os indivíduos que alcançam as melhores notas, ou seja, os mais capazes, para dar lugar aos que pertencem a uma determinada raça/etnia, classe social ou gênero.

A meritocracia é um sistema social onde segundo Johnson (1997) o sucesso do indivíduo é conquistado por seu mérito, por "seus talentos, habilidades e esforço". O estudioso afirma que o critério da meritocracia vem sendo adotado como uma ideologia que traz o argumento de que a desigualdade social é fruto do mérito desigual e não decorrência do preconceito, discriminação e opressão. A visão de que o/a aluno/a deve ingressar na universidade por mérito reforça a ideia do merecimento baseado no esforço individual. Assim, devemos refletir: o que comprova que o/a aluno/a egresso/a da escola

pública e/ou negro não se esforçou, ao longo de sua escolaridade, tanto ou mais do que o/a aluno/a egresso/a da escola privada e/ou branco?

Ao apontarem a melhora da qualidade da educação básica como meio de viabilizar o ingresso na universidade, os docentes desconsideram as desigualdades vivenciadas pelos/as alunos/as, apontando os/as mesmos/as como únicos/as responsáveis pelo seu ingresso na mesma.

É comum identificarmos o mérito como o critério de ingresso na universidade, como podemos perceber no cartaz de divulgação do vestibular de uma universidade privada, onde se destaca o mérito do candidato no concurso e o reconhecimento de sua capacidade na autoria de sua história de vida, só dependendo do mesmo a conquista da vaga. Podemos dizer que também está implícito a não adoção das cotas nesta seleção, onde somente o "mérito" é adotado como critério.



Fonte: http://portal.castelobranco.br/conquiste-bolsas-pelo-seu-desempenho/

As duas falas que seguem, de entrevistas realizadas em 2018, não consideram o mérito como critério para a seleção no ingresso do ensino superior.

Se a gente compara os indivíduos que vêm de escolas que são muito diferentes não é justo, né? **A gente não pode nem falar em mérito nesse tipo de situação, porque um estudou a vida toda numa escola que não é tão boa quanto o outro, então não dá pra dizer um tem mérito e o outro não tem.** (Docente E, Ciclo Básico, Instituto de Biofísica, ex-gestora)

No início houve uma certa reação na Faculdade de Medicina, sempre a discussão, vou dar uma cota racial, ou cota social, isso é contra a meritocracia, aqueles discursos que você já deve está habituada a saber. Só que **as pessoas esquecem que os alunos não**

têm as mesmas oportunidades antes de chegar na universidade. E nós temos uma desigualdade social muito grande. (Docente G, Departamento de Clínica Médica)

Estas falas reconhecem que o ponto de partida é diferente entre os/as alunos/as provenientes das classes menos e mais favorecidas, que esses indivíduos não têm "as mesmas oportunidades" antes de tentar ingressar em uma universidade.

Como podemos falar em mérito para o ingresso na universidade, quando a presença de determinadas classes sociais e grupos étnico-raciais é predominante nesta e já está pré-determinada a alguns? A realidade econômica e social do/a aluno/a, e os fatores raça/etnia interferem diretamente na qualidade da educação que recebe e no processo de escolarização ao qual têm acesso. Os/as alunos/as que buscam acessar a universidade são oriundos de realidades heterogêneas, de diferentes classes sociais e culturas, tendo pontos de partida desiguais. O argumento da meritocracia coloca a todos no mesmo patamar de igualdade, destacando o esforço e a capacidade individual, independente da história de vida de cada indivíduo, onde aquele/a que não consegue ingressar não se esforçou o suficiente para alcançar o objetivo, assim, o mérito se constitui um mecanismo de exclusão.

O uso da meritocracia contribui para a reprodução das desigualdades, onde uma mesma parcela da população é sempre privilegiada, ocorrendo à exclusão das minorias étnicas e sociais. Segundo Hall (2003), injustiças, exclusões sociais e desigualdades continuam a ser praticadas em nome da igualdade de mérito.

De certa forma é como se o/a estudante fosse culpado/apor sua condição socioeconômica e racial/étnica. Como já mencionado, a política de cotas no Brasil foi proposta originalmente como uma política compensatória na correção das desigualdades étnico-raciais. O diagnóstico sobre o rebaixamento da qualidade do ensino superior é relacionado a não observância do critério de meritocracia, como veremos a seguir.

4.9 "COTAS CAUSAM QUEDA DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR": SÓ QUE NÃO

As falas retratam a queda do nível de qualidade do ensino superior como um argumento utilizado contra a adoção da política de cotas. Nesse sentido, os/as alunos/as ingressantes por meio das cotas seriam "péssimos alunos" e prejudicariam a universidade, ao apresentarem um mau desempenho nas avaliações, como por exemplo,

no ENAD. Um docente, em sessão da Congregação realizada em 2004, manifesta seu apoio à "defesa da Faculdade de Medicina" com relação à adoção da política de cotas.

Professor [1, Departamento de Cirurgia, ex-gestor] opinou, afirmando que o ingresso por **cotas** não vai resolver qualquer problema no acesso às Universidades públicas e **irá contribuir para deteriorar o ensino superior público.** (Congregação de Medicina, 20/7/2004, p. 2)

Professor [2, Departamento de Ortopedia e Traumatologia] manifesta voto de louvor ao Professor [omitido para evitar identificação], em função da **defesa da Faculdade de Medicina com relação às cotas de vestibular**, homologada pela Congregação. O [idem] agradece a gentileza e informa que este voto é estendido aos congregados, pois foi uma deliberação acadêmica. (Congregação de Medicina, 25/8/2004, p. 2)

O Conselheiro [7, Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal] comentou que, quanto à cota, que deve ser quota no bom latim, **implica uma diferença de nível entre algo e uma dada referência e para nivelá-los são necessários eclusas que subam ou baixem o nível.** (Congregação de Medicina, 12/8/2004, p. 7)

O excerto abaixo diz respeito a uma memória da docente A, referente ao período de discussão da adoção da política de cotas, realizada pelos docentes do curso de medicina.

O argumento mais consistente era esse [em relação à política de cotas]. De que éramos a melhor faculdade de Medicina do Brasil, mais a USP, e que **seria um risco muito grande, que os alunos desqualificariam a faculdade, que seriam péssimos alunos, nós iríamos mal no ENAD, iríamos mal em tudo, papapapa... Coisa que não aconteceu, quer dizer, até aconteceu, mas não por esse fator, por outros fatores. Até porque ainda não teve tempo dos nossos alunos cotistas fazerem o ENAD porque eles ainda não terminaram, a primeira turma né?** Hoje a gente está com uma crise no hospital, mas é por conta da questão da EBSERH (referindo-se à Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares) não ter entrado, não ter entrado na EBSERH e com isso o hospital universitário está com 180 leitos só, então hoje a nossa crise é essa, não é por conta de nada relacionado a cotas. (Docente A, Departamento de Medicina da Família e Comunidade, ex-gestora)

Este posicionamento pode ser encontrado também entre os gestores entrevistados no estudo de Janoario (2013), onde argumentam que a entrada do/a aluno/a negro/a acarretaria na queda da qualidade do ensino e do prestígio da instituição, pelo/a mesmo/a não possuir o capital cultural necessário para estar na universidade, que o aluno/a branco/a possui. O autor se manifesta contrário a este argumento, alegando que os/as alunos/as farão as mesmas provas, sendo avaliados com base na nota para aprovação, onde mostrarão seu potencial, não havendo assim fundamento neste argumento.

Também Neves et al (2016), em estudo em que abordam as representações dos/as docentes sobre as políticas inclusivas no curso de Medicina da Universidade Federal de Sergipe, evidenciam que os/as docentes apresentam a mesma postura de rejeição às cotas, que encontramos nas falas registradas nas atas da Congregação, sob a alegação da manutenção da qualidade do curso.

Entre os argumentos contrários a política de cotas apresentados por Brandão (2005), está o de que as cotas causariam, segundo Macedo (1999), a queda no nível da qualidade das universidades.

A utilização deste argumento demonstra uma determinada construção da identidade do/a aluno/a egresso/a da escola pública e do/a aluno/a negro/a, considerados incapazes, destituídos do capital cultural e/ou capacidade intelectual necessários para sua manutenção no ensino superior e com formação insuficiente para estar na graduação, principalmente em uma instituição universitária "de excelência" como é o caso da pública.

Entretanto, em uma sociedade que se quer democrática, os/as jovens não podem ser excluídos/as por sua raça/etnia ou por serem egressos/as de escola pública, por não serem considerados/as suficientemente bons/as para ingressarem na universidade. As diferenças devem ser respeitadas e estes/as jovens reconhecidos/as, como diz Canclini (1996), como sujeitos de "interesses válidos, valores pertinentes e demandas legítimas".

Segundo Candau (2008), um dos desafios para se enfrentar no desenvolvimento de uma educação multicultural, que respeite e promova os direitos humanos, com foco nas questões de igualdade e diferença, é a necessidade de desconstrução dos preconceitos e das discriminações presentes nas relações sociais. Trata-se de desnaturalizar e explicitar os estereótipos e pré-conceitos que fazem parte dos imaginários individuais e sociais no que diz respeito aos diferentes grupos socioculturais.

4.9 QUESTIONANDO O "MITO" DA MERITOCRACIA E DO REBAIXAMENTO DO NÍVEL DA UNIVERSIDADE: "ESSES ATUAIS ALUNOS SERÃO MELHORES MÉDICOS PRO BRASIL DO QUE OS ALUNOS QUE A GENTE FORMAVA ANTES"

Os excertos a seguir evidenciam outros significados sobre o desempenho dos/as alunos/as, com base na experiência dos/as docentes no convívio com os mesmos,

durante os sete anos da adoção da política de cotas, contrariando a assertiva da queda do nível de qualidade do ensino superior por adoção da mesma.

O conselheiro Walter Suemitsu recorre a pesquisas realizadas com base no desempenho de alunos cotistas que concluíram a graduação no ano de 2008 para comprovar o êxito da política de cotas.

O conselheiro Walter Suemitsu [Decano do Centro de Tecnologia] disse: [...] O estudo dos pesquisadores Fábio Waltenberg e Márcia de Carvalho, da UFF, mostrou que, no universo de cento e sessenta e oito mil alunos que concluíram treze cursos em dois mil e oito, as notas dos jovens beneficiados pela política de cotas ficaram, na média, dez por cento abaixo daquelas obtidas pelos não cotistas. [...] **Para uma política demonizada como o fator de distribuição do mérito no ensino universitário, esse resultado comprova seu êxito.** Sobretudo porque dava-se de barato que muitos cotistas sequer conseguiriam ser diplomados; pior, abandonariam os cursos. **Outra pesquisa apurou que a evasão dos cotistas é inferior à dos não cotistas.** (CONSUNI, 16/5/2013, p. 2)

As falas dos docentes A e I destacam que não há diferença de rendimento/desempenho entre o/a aluno/a cotista e o/a não cotista no curso de medicina, contrariando a opinião de alguns professores deste curso na ocasião da adoção da política de cotas pela UFRJ.

Terceira coisa, **não tem diferença entre o aluno cotista e o aluno não cotista do ponto de vista do rendimento, em alguns cursos até muito pelo contrário, em Medicina a gente não vê, em alguns cursos a gente vê os alunos cotistas melhores do que os alunos não cotistas. Na medicina eles não são melhores nem piores, mas eles são, é... o mesmo rendimento, não tem diferença, assim não é um fator como era, alguns colegas nossos que falavam no início que eram contra, um dos argumentos era que "desqualificaria" a universidade pública, isso não é verdade.** Então todos os estudos mostram isso, a UFF tem estudo sobre isso porque ela fez cota antes da gente. Então já mostra que não é verdade isso, é uma farsa. (Docente A, Departamento de Medicina da Família e Comunidade, ex-gestora)

[...] **muita gente falava**, [referindo-se ao período de discussão da adoção das cotas] não, porque **o aluno vai chegar aqui aluno fraco, vai ficar reprovado, vai tirar nota baixa, não vai ser um médico muito bom, nosso prestígio pode estar ameaçado. Provou que não, provou que não**. [...] É impressionante como os alunos cotistas, não sei quem é e quem não é cota, nem quero saber, não me interessa, muitos são porque eles se declaram cotistas, o que eu acho fantástico, não tem que ficar escondendo o que é e o que não é. Vim pela cota, e daí? Mas **o desempenho deles, na média, é igual ao não cotista**. A evasão continua zero na FM. **As notas dos alunos não têm diferença, quem é cotista e quem não é**. As reprovações não mudaram, não mudaram, continuaram as mesmas. E o que eu vejo é que esse aluno tem mais garra do que muitas

vezes o aluno bem criado, porque aquela é a mudança da vida dele. (Docente I, Departamento de Medicina Preventiva, gestor)

Também os excertos a seguir derrubam o "mito" do baixo desempenho do aluno cotista, na medida em que ressaltam: o desempenho "excepcional" desses/as alunos/as; que os/as cotistas são "tão inteligentes quanto os outros", ocorrendo em alguns cursos um melhor desempenho dos/as alunos/as cotistas em comparação com os/as não cotistas; e o êxito desta política ao comprovar que o número de alunos/as cotistas que evadem é menor que a dos/as não cotistas, e que estes/as estão concluindo a graduação. Consideram que: os/as alunos/as cotistas "são excelentes alunos"; não houve aumento no número de reprovações; os/as alunos/as não cotistas "são mais preocupados com os pacientes"; o "nível do curso não foi diminuído".

Mas tem acompanhado [docente] alunos que têm entrado por cotas e diz que **o desempenho deles tem sido absolutamente excepcional com todas as deficiências encontradas e que a evasão nos cursos tem sido as menores** de todas as outras universidades do país. (Roberto Medronho, Diretor da Faculdade de Medicina, Congregação de Medicina, 10/11/ 2015, p.4)

[...] **eu não vejo nenhuma dificuldade desses alunos em acompanhar o curso não**, eles **estão muito bem em geral**, a não ser por questões socioeconômicas, não por acompanhar a matéria, isso não. (Docente E, Ciclo Básico, Instituto de Biofísica, ex-gestora)

A gente nem sabe quem são os cotistas, agora eu posso te dizer o seguinte, a média da turma, porque eu sou professora há trinta anos, **a média da turma de medicina, ela não caiu**, a média, você pega a média, **o número de reprovações não aumentou, na disciplina que eu dou** ela tem nove semanas e meia, ela é muito pesada, é o final do ciclo básico, e eles **mantêm a mesma média, o mesmo número de reprovações de três décadas atrás, então a cota não impactou definitivamente, aí não**, se ela vai impactar no número de formandos, aí vai ser por essas outras questões que eu estou te falando, porque de repente eles têm que ingressar no mercado de trabalho, eles têm dificuldade de permanecer aqui porque eles não têm dinheiro, aí são questões socioeconômicas, não são questões intelectuais, então **a cota vai diminuir a qualidade do curso, não existe isso, são excelentes alunos**. [...] Eles são muito inteligentes, **são tão inteligentes quanto os outros, capazes de adquirir o conhecimento, ir bem na prova, escrevem bem, isso realmente é uma falácia**[...] (Docente E, Ciclo Básico, Instituto de Biofísica, ex-gestora)

[...] a nota de entrada, a nota de corte para as pessoas das cotas não é muito inferior à nota geral. Eu me lembro que há coisa de dois anos, o corte para medicina da UFRJ no Enem era o mais alto. **O corte para medicina da UFRJ com cotas**, variadas né, **era o quinto mais alto,** então **é evidente que não existe** como em outros lugares que foram estudados **uma diferença de desempenho**, que **é um nível de desempenho excelente**,

talvez existam alunos que, são pessoas que não tenham condições de acompanhar o curso, isso aí, a minha experiência como professor me diz que isso é indistinguível, eu não sei quem é de cota e quem não é, mas eu presumo que algumas pessoas negras sejam. Não tem como saber, porque **em termos de desempenho, de atitude, de atividade é tudo equivalente**. (Docente C, Departamento de Medicina Preventiva, ex-gestor)

Aqui mesmo no laboratório eu **tenho quatro alunas de iniciação científica, duas** eu soube agora, por acaso **eu soube que eram de ações afirmativas**. Não sabia, soube através dos outros colegas aqui. **São ótimas, excelentes alunas**. Tem sido muito bom, muito enriquecedor pra elas e pra nós especialmente. (Docente F, Departamento de Clínica Médica)

E esses alunos têm performance pior ou melhor do que os alunos anteriores? Não, **não têm performance pior, têm talvez igual, ou melhor**, essa é minha impressão que eu tenho do que eu vejo dos alunos. [...] Dos dados que eu sei, eu pessoalmente não levantei esses dados, mas o que eu vejo dos alunos que estão conosco, **não tem diferença nenhuma de desempenho**, é quase que individual, **tem indivíduos que são muito bons e tem outros que não são, independente de como eles entraram na universidade**. (Docente G, Departamento de Clínica Médica)

Sim, esse era um dos argumentos dos contrários [queda qualidade do curso], era de que os alunos iam entrar mais fracos e pra fazer eles acompanharem, o nível do curso tinha que ser diminuído, **isso não aconteceu**, isso eu **posso te assegurar que não aconteceu. O nível do curso não foi diminuído**. (Docente D, Departamento de Clínica Médica, gestor)

O excerto abaixo apresenta a visão de um gestor da Faculdade de Medicina, que ressalta a não comprovação da teoria de que o ingresso do/a aluno/a cotista desqualificaria a universidade, destacando o equivoco da mesma. E acrescenta que este argumento não foi mais utilizado na universidade.

Nunca mais ouvi falar sobre isso [queda qualidade do curso em decorrência da adoção das cotas]. Ou ele [docente que adotou este argumento] percebeu, e nunca falou assim, é eu realmente estava errado, mas isso é muito difícil, você fazer alto critica é muito difícil. Mas nunca mais ouvi falar sobre isso. E olha que metade dos nossos alunos são cotistas. Nunca mais se falou nisso, ao contrário **todos nós**, acredito que inclua também aqueles que acreditavam que a faculdade ia cair, **continuam achando que o nosso ensino é muito bom, que a gente forma muitos bons médicos. Estão provando que essa teoria estava absolutamente equivocada**. (Docente I, Departamento de Medicina Preventiva, gestor)

Chama nossa atenção as falas do docente D, ao afirmar que os/as alunos/as que ingressaram no curso por meio da política de cotas e pelo Enem/SISU serão “melhores médicos pro Brasil” por conhecerem “melhor a necessidade da população”, e por serem “mais preocupados com os pacientes”. Acreditamos que o fato de estarem mais

próximos/as desses/as pacientes, de sua realidade socioeconômica, por serem estudantes que enfrentam problemas financeiros, que são atendidos no serviço público de saúde, traz para a faculdade outra realidade, diferente da do antigo corpo discente, possibilitando uma melhor visão das necessidades da população; uma outra visão desse paciente, não como um "instrumento" de estudo/trabalho, mas como um ser humano como ele, apresentando maior preocupação social e uma postura mais humana por se identificarem com os/as mesmos/as e os seus desafios.

Não acho que **os alunos atuais** sejam piores, não acho eles piores, acho que eles **são tão bons quanto os antigos, talvez até mais interessados se você quer saber. São estudiosos, são responsáveis, não acho que eles são intelectualmente piores**. [...] Mas eu repito pra você pra enfatizar, eu acho que do ponto de vista de formar médicos que o Brasil precisa, **esses atuais alunos serão melhores médicos pro Brasil do que os alunos que a gente formava antes**, sabia? Essa é a minha impressão eu tenho convicção disso, impressão né, impressão cada um tem a sua. [...] Porque eu acho que eles conhecem melhor o Brasil, sabia? **Conhecem melhor a necessidade da população. Acho que eles serão melhores médicos pros brasileiros do que os médicos que a gente formava há três anos atrás**. (Docente D, Departamento de Clínica Médica, gestor)

Por outro lado **tem vários professores**, vários, vários, vários, **que acham o que estou te dizendo, que os alunos são melhores, são mais preocupados com os pacientes do que os alunos antigos**. (Docente D, Departamento de Clínica Médica, gestor)

No estudo de Janoario (2013) encontramos uma fala de um gestor da UFRJ que se manifesta contrário ao argumento de queda de qualidade no ensino em decorrência do ingresso do/a aluno/a cotista e alerta para a necessidade de se "aprender a lidar com a diversidade" e com esse aluno que traz outras experiências.

Ao analisarem o aproveitamento dos/as alunos/as cotistas durante o ano de 2005, na Universidade Federal da Bahia, Queiroz e Santos (2006) apontam que entre os 18 cursos de maior concorrência, os/as alunos/as cotistas alcançaram coeficientes de rendimento iguais ou maiores que os/as não cotistas. E segundo o Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, Ricardo Takahashi (2015), os/as alunos/as egressos/as de escola pública apresentaram melhor desempenho do que os/as alunos/as de escola privada, além de menor evasão, como pode ser constatado nos dados apresentados em relação ao ano de 2014, quando os/as alunos/as cotistas alcançaram a média do desempenho acadêmico de 3,49 e os/as não cotistas 3,07, entre as médias que variam de 0 a 5.

Segundo Woodward (2005), as culturas fornecem sistemas classificatórios, que determinam fronteiras simbólicas entre o que está incluído e excluído, então percebemos neste estudo que a cultura do curso de medicina define qual o/a aluno/a ideal, ocorrendo uma classificação por meio da marcação da diferença, apontando quem pode ser um/a estudante de medicina. A diferença pode ser construída negativamente com a exclusão daquele/a que não é considerado/a o ideal, neste caso o/a aluno/a cotista, que era visto como "péssimo" aluno/a, que provocaria a queda da qualidade do curso.

O desempenho do/a aluno/a cotista neste curso desconstruiu a visão do/a mesmo/a idealizado/a como incapaz, e mostrou que sua presença não afetou a qualidade do curso, pois apresenta uma "performance igual ou melhor" que o/a aluno/a não cotista.

Ainda sobre o desempenho dos/as alunos/as cotistas, apresentamos o quadro a seguir, elaborado com base nas notas dos alunos ingressantes no curso de medicina da UFRJ no ano de 2018.

Quadro 7 Médias do Enem/SISU do curso de Medicina – UFRJ- 2018

Ano/Período / Nota de corte / Cota	2018/1 807	Diferença em relação ampla concorrência	2018/2 808	Diferença em relação ampla concorrência
Social até 1sm¹/²	788	19 pontos	797	11 pontos
Racial até 1sm¹/²	784	23 pontos	787	21 pontos
Social > 1sm¹/²	808	Maior que a nota de corte - 1ponto	813	Maior que a nota de corte - 5 pontos
Racial > 1sm¹/²	800	7 pontos	794	14 pontos

Fonte: Elaborado pela autora com base no site da UFRJ – Convocação 2018

Considerando que a nota de corte, ou seja, a média obtida pelo último colocado entre os candidatos pela ampla concorrência, foi de 807 para o primeiro período e 808 para o segundo período, podemos observar que: a diferença entre as médias dos/as alunos/as cotistas e não cotistas é insignificante Os dois primeiros estudantes que ingressaram nos dois períodos por cota social, com per capta maior que 1 salário mínimo e meio, obtiveram uma média que lhes permitiria ingressar pela ampla concorrência, o que demonstra o bom desempenho dos/as alunos/as e contraria a visão do/a aluno/a cotista como incapaz.

A baixa expectativa em relação ao desempenho dos/as aluno/as egressos/as da escola pública e/ou negros/as, e o argumento de que o ingresso de alunos/as por meio da política de cotas iria diminuir o nível de qualidade do ensino superior não se

comprovaram na prática, pelo menos em relação a algumas universidades e cursos, como o de medicina da UFRJ. Pode-se afirmar que o fato de o/a aluno/a cotista ser egresso/a de escola pública e/ou negro/a lhe atribuía uma diferença e o estereótipo de incapaz, ou seja, uma falsa representação da realidade (BHABHA, 2010), uma idealização do/a mesmo/a que não é verdadeira, como bem mostrou as falas dos/as docentes.

A seguir abordaremos o que consideramos um conjunto de fatores essenciais na permanência dos/as alunos/as cotistas na UFRJ, abrangendo: a assistência estudantil; a preparação dos docentes frente à mudança do perfil do corpo discente no curso de medicina/na UFRJ; mudanças na cultura do curso de medicina e em seu currículo em função das políticas de inclusão social.

5 O DIREITO À PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE, MUDANÇAS CURRICULARES E NA CULTURA DO CURSO DE MEDICINA FRENTE À DIVERSIDADE DO ALUNADO

A permanência dos/as estudantes na universidade é uma questão abordada em vários estudos (SILVA e SILVA, 2012; NEVES et al, 2016; BITTAR e ALMEIDA, 2006; HAAS e LINHARES, 2012), e de uma forma geral, é considerada o ponto frágil na democratização da universidade pública, que convive ao mesmo tempo com mecanismos de inclusão e exclusão, pois apesar da ampliação do acesso, esta não é garantia da permanência dos estudantes. Neste capítulo inicialmente fazemos essa discussão e evidenciamos como está se dando, na UFRJ, o desenvolvimento de uma política de permanência, em suas várias frentes. A seguir discutimos a importância e possíveis influências do novo alunado em mudanças curriculares que valorizem e absorvam as várias culturas, para que não aconteça a invibilização dos indivíduos cotistas e cada vez mais, a formação profissional contemple as necessidades de saúde da população. Também com respaldo nas falas dos professores e em algumas demonstrações estudantis, levantamos a hipótese de que uma cultura mais democrática está em construção na Faculdade de Medicina da UFRJ, o que pode ser relacionado ao ingresso dos alunos cotistas.

5.1 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO UMA ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Segundo Magalhães (2013), a construção de uma proposta de política de assistência estudantil teve início com a iniciativa de traçar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes por meio das pesquisas realizadas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE, em 1997 e 2004, com os alunos da graduação das Instituições Federais de Ensino Superior. Estas subsidiaram a criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil, que deu origem ao Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, instituído pela Portaria Normativa nº 39 de dezembro de 2007. A portaria considera a assistência estudantil como forma de combater as desigualdades e como uma forma de democratização do ensino superior, já que as referidas pesquisas demonstram que as dificuldades socioeconômicas são a principal causa da evasão de um segmento de estudantes.

O PNAES foi reestruturado e instituído pelo Decreto nº 7.234/10, objetivando: democratizar as condições de permanência dos estudantes nas universidades públicas federais; reduzir os problemas gerados pelas desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da graduação; diminuir a retenção e a evasão; e possibilitar a inclusão social por meio da educação. Estabelece que a assistência estudantil deve abranger as áreas de: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, e acesso, participação de estudantes com algum tipo de deficiência, transtorno do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Essas ações devem focar na viabilização da igualdade de oportunidades, na melhoria do desempenho acadêmico e implementar ações que previnam a retenção e a evasão em função da precariedade econômica dos estudantes. Todas as ações previstas pelo PNAES devem priorizar os estudantes egressos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capta de no máximo um salário mínimo e meio. Os recursos para a manutenção destas ações serão repassados pelo Ministério da Educação às instituições federais de ensino, cabendo a estas estipular mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES.

Enfim, a assistência estudantil é organizada como um instrumento de manutenção da permanência dos estudantes no ensino superior, de superação das dificuldades, e da garantia da conclusão da graduação.

Ao estudarem os programas de assistência e permanência desenvolvidos pelas universidades públicas brasileiras, Vargas e Heringer (2017) evidenciam um perfil de assistência estudantil referentes a 2016. Destacam que os principais modelos "referem-se a bolsas, auxílios e ações de apoio focalizadas" (p. 16), como: bolsa permanência; os auxílios alimentação, moradia e transporte; e as ações de suporte de saúde, psicológico, acadêmico, entre outras.

Em relação ao auxílio alimentação, as referidas autoras constataram que este é realizado pelo restaurante universitário com o fornecimento da alimentação gratuita, e pela transferência de um valor monetário para que o próprio aluno providencie sua alimentação.

Identificaram que 37 universidades federais concedem algum tipo de auxílio transporte. Já o apoio moradia é oferecido por meio de auxílio financeiro por 32

universidades; este auxílio e também residência estudantil são oferecidos por 17 instituições; e somente residência estudantil é oferecida por 13 unidades.

Ainda de acordo com estas autoras, outros benefícios são oferecidos, como: oferta de educação infantil, por 25 universidades; ações de atenção à saúde, por 15 instituições; bolsas e auxílios especiais, em 11 unidades, para estudantes com deficiência; em 11 universidades o incentivo ao esporte, por meio de uma "bolsa-atleta" ou de atividades esportivas, e o incentivo à cultura; e ações de inclusão digital desenvolvidos por apenas 3 instituições.

As autoras identificaram outras ações, como: apoio à participação em eventos científicos; auxílio para aquisição de livros e material didático; apoio pedagógico; cursos de línguas; empréstimo ou doação de material para cursos específicos; auxílio para fotocópia; auxílio instalação, pago em parcela única ao aluno ingressante.

Vargas e Heringer (2017) destacam a implementação de programas de apoio à permanência, voltados para questões de ordem não material. E ressaltam que:

> [...] as instituições que forem capazes de combinar em suas políticas de assistência estudantil tanto o apoio material voltado para as necessidades básicas quanto as atividades de apoio pedagógico e de ampliação de oportunidades acadêmicas para os estudantes, serão aquelas melhor sucedidas na garantia da permanência e do sucesso acadêmico de seus alunos. (2017, p. 26)

Os programas de assistência estudantil na UFRJ tiveram origem na década de 1970 e se desenvolveram, segundo Magalhães (2013), de forma fragmentada, focalizada e desarticulada da formação acadêmica dos discentes. Os programas não integravam as prioridades das várias gestões administrativas da universidade, o que evidencia a desconsideração de sua importância para a permanência dos alunos.

O Conselho Universitário da UFRJ estabeleceu por meio da Resolução nº 21/2011 algumas ações para a consolidação e fortalecimento de políticas de assistência estudantil para favorecer a permanência dos estudantes, e com foco nos estudantes com perfil "socioeconômico vulnerável" que ingressaram na universidade pelo sistema de reserva de vagas, como: a ampliação do número de restaurantes, da cozinha do Restaurante Universitário Central da UFRJ, e da capacidade de serviço para o oferecimento de jantar aos estudantes e funcionários que trabalham no turno da noite; reforma da atual Residência Estudantil; prioridade para a construção do Complexo Estudantil do Centro de Tecnologia – Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza e de nova Residência Universitária no Fundão e outra em Macaé; concessão do Auxílio Moradia, no valor de

R$360,00 (trezentos e sessenta reais), aos estudantes que foram selecionados no último processo de acesso à Residência Estudantil e que não receberam o quarto; ampliação do número de vagas da creche universitária para atendimento a filhos de estudantes que se enquadrem no perfil do PNAES; atualização e ampliação do acervo bibliográfico da UFRJ; elaboração de proposta de criação de uma Biblioteca Virtual e de uma estrutura de reprodução gráfica para oferecer, a preço de custo, textos de estudo.

Esta Resolução determinou também a fixação de um dia para o pagamento das bolsas de assistência estudantil: auxílio, manutenção e permanência; a ampliação do auxílio transporte para os estudantes que recebem bolsa permanência e bolsa auxílio; o acompanhamento acadêmico e assistencial dos alunos que ingressaram por meio da política de cotas; a concessão de bolsas de acesso e permanência a todos os cotistas; a ampliação do transporte entre o Campus e os polos.

A implantação da política de cotas trouxe para a universidade um novo perfil de aluno, o que demanda "novas práticas pedagógicas" e ações que busquem a sua manutenção e permanência, políticas com foco na saúde, inclusão e acessibilidade. Neste sentido foi criada, em 14/07/11, a Superintendência Geral de Políticas Estudantis – SuperEst, órgão vinculado diretamente aos Gabinete do Reitor, com a missão de:

> [...] constituir-se numa estrutura pedagógico-administrativa voltada ao planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação dos programas e ações direcionados à comunidade discente, buscando a consolidação de uma ampla política de atendimento e assistência aos discentes da UFRJ, visando à disponibilização de condições adequadas para acesso, permanência, para o bem-viver na universidade, bom aproveitamento, aprendizado e excelência acadêmica. (UFRJ, 2012, p. 4)

A SuperEst é formada pela Divisão de Apoio ao Estudante – DAE, que coordena o Programa de Auxílio ao Estudante, incluindo as bolsas de assistência estudantil. A DAE implementa a Bolsa de Acesso e Permanência – BAP, favorecendo todos os ingressantes pela política de cotas com renda familiar per capta de 1salário mínimo e meio, no valor de R$460,00, mais o Auxílio Transporte com um ano letivo de vigência, podendo ser de R$165,00 ou R$297,00, dependendo do local de moradia; a Bolsa auxílio moradia emergencial no valor de R$1.260,00, já incluído o auxílio transporte, oferecida desde 2013, em princípio devido à reforma realizada no prédio da Residência Estudantil, que foi concluída em outubro de 2016. Contudo, a bolsa permanece em função da insuficiência de vagas, até a conclusão do novo prédio que está sendo construído, com seleção realizada semestralmente por meio de edital; e a Bolsa auxílio -

BAUX, no valor de R$460,00, acrescida de auxílio transporte no valor de R$150,00, a qual utiliza na seleção critérios socioeconômicos, sendo renovada anualmente.

Segundo a SuperEst, 1.709 estudantes receberam a BAP no ano de 2012; no ano de 2013 foram 917 estudantes; e no ano de 2014 foram 1.503 estudantes; no ano de 2015 foram 1.645 estudantes; e em 2016 foram 1.394 estudantes. (SUPEREST, 2012; 2013; 2014; 2015; 2016). Os dados referentes ao ano de 2017 ainda não estão disponíveis. Em 2018 a UFRJ beneficiou 1.400 alunos com a BAP municipal no valor de R$625,00 e 700 com a intermunicipal no valor de R$757,00 (SINTUFRJ, 2018).

A Divisão de Esporte, Cultura e Lazer – DECULT tem por objetivo promover ações dirigidas "à saúde física e mental, qualidade de vida, autoestima, socialização, dentre outros, na tentativa de proporcionar aos estudantes a convivência na sua totalidade com a comunidade e os espaços da Universidade" (SITE PR7/UFRJ, 2018).

Outra Divisão é a de Saúde do Estudante – DISAE – que prioriza a implementação de ações de promoção e prevenção à saúde do estudante que se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica, ingressos por meio da política de cotas.

A Divisão de Inclusão, Acessibilidade e Assuntos Comunitários – DINAAC – objetiva desenvolver propostas no sentido de tornar a UFRJ uma universidade "inclusiva e acessível a todos", proporcionando acesso e garantindo a permanência aos "[...] seus espaços físicos, ao ensino e a produção do conhecimento científico e tecnológico, assim como nas atividades culturais e de extensão, relativas às questões de inclusão, acessibilidade e diversidade humana" (UFRJ, 2012, p. 36).

A Divisão de Residências Estudantis – DIREST – administra a Residência Estudantil no aspecto estrutural e no controle da ocupação.

No segundo semestre de 2017 foi criada a Divisão de Integração Pedagógica – DIPed, devido à grande procura à SuperEst por estudantes com problemas em seu desempenho acadêmico. Esta Divisão é responsável por propor e coordenar atividades de apoio pedagógico, possibilitando a permanência e conclusão da graduação dos estudantes, e também sua integração ao contexto acadêmico.

Em março de 2018 o Consuni aprovou a criação da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis - PR7, o que nos parece uma medida acertada, por seu potencial de beneficiar a permanência dos alunos cotistas. Segundo o Reitor Roberto Leher, as políticas estudantis "assumem um novo lugar institucional na UFRJ, passando a compor o núcleo central da administração universitária" (CONEXÃO – UFRJ, 2018).

Com a criação da Diretoria de Acessibilidade – DIRAC, vinculada ao Gabinete da PR7, em fevereiro de 2018 – Portaria nº 1319, com a função de elaborar e implementar a política de acessibilidade da UFRJ, passa a existir duas instâncias com as mesmas atribuições. Assim, a DINAAC foi extinta em abril de 2018 e criou-se a Assessoria de Políticas Estudantis.

O Professor Antonio José Barbosa de Oliveira, que ocupou o cargo de Superintendente da SuperEst nos anos de 2012, 2013 e parte de 2014, apresenta, na introdução do Relatório de Gestão de 2013, o desafio posto à universidade com a adesão ao SISU e à política de cotas, por trazerem para o seu interior estudantes de todas as partes do país com diferentes histórias de vida e uma diversidade cultural, no sentido de ter que se preparar para receber, garantir a permanência e formar estes estudantes.

Em entrevista concedida à equipe do Laboratório de Linguagens e Mediações no ano de 2015, o Professor Antonio critica o fato de a SuperEst executar os programas mas não participar dos colegiados, onde as questões são debatidas por pessoas que não estão ligadas aos estudantes e têm a visão de assistência como assistencialismo, e esta visão se replica no corpo docente.

Nos relatórios de 2013 e 2014, o professor relata que a SuperEst atua em condições precárias, com espaço inadequado e insuficiente; indica a falta de servidores de várias formações e de equipes em Xerém, Macaé e Praia Vermelha; e coloca a necessidade de transformá-la em Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, o que segundo o mesmo já acontece na maioria das universidades brasileiras.

O Diretório Central dos Estudantes – DCE Mário Prata – UFRJ organizou em 2014 uma campanha – Assistência Estudantil Não é favor, É Direito! – a favor da garantia da assistência estudantil ampla e plena na UFRJ, que é abordada no documento "Proposta de discussão ampla sobre assistência estudantil na Universidade". Para os membros do Diretório, não basta ampliar o acesso à universidade; relatam que durante o ano de 2014 se depararam com diversos casos de estudantes oriundos de outros estados que necessitavam do suporte para se manterem na graduação, e na falta deste "o sonho do diploma" se transformava em "pesadelo", concluindo que a democratização do ensino superior depende totalmente da assistência estudantil, que preferem nomear como "políticas de permanência".

Ainda de acordo com o mesmo documento, as políticas de assistência estudantil são ineficazes ao se restringirem a bolsas estudantis, quando há a necessidade de políticas mais amplas e universais com mais residências e restaurantes universitários. Isso fica evidente quando observamos o orçamento de 2014 para o PNAES, que destinou R$42.729.149,00 e deste total, apenas R$5.000.000,00 são para investimento, o restante é para custeio, demonstrando que o interesse maior é na manutenção de bolsas e não na construção de uma infraestrutura primordial para a permanência. Assim, faz-se necessário a elaboração de um plano de assistência estudantil, com a participação dos três segmentos da universidade.

O Plano Diretor da UFRJ 2020 previa 1000 vagas de habitação gratuitas para o ano de 2012 e 3000 vagas para 2016, contudo em 2014 a universidade só possuía 250 vagas, o que, segundo o DCE Mário Prata (2014), demonstra não ter ocorrido "nenhum avanço" nesta área. Diante deste quadro, o Diretório avalia que é difícil definir um quantitativo de vagas que atenda a demanda gerada pela política de cotas.

Apesar de considerar a bolsa permanência para todos os ingressantes por meio da ação afirmativa um avanço, o DCE Mário Prata ressalta que o período de um ano é insuficiente, pois na maioria dos casos, o estudante depende desta bolsa para se manter na graduação. Ao perdê-la, o estudante participa do processo seletivo para uma nova bolsa-auxílio ou moradia, cuja oferta é inferior à oferta de bolsa permanência, e mesmo que consiga uma nova bolsa, permanece de dezembro até março/abril sem receber a bolsa devido ao período de regularidade na universidade, gerando riscos de trancamentos e desistências.

Outra questão abordada pelo DCE Mário Prata é a dificuldade de acesso ao material didático necessário em alguns cursos, principalmente nas áreas de saúde e artes, em que os estudantes chegam a gastar R$2.000,00 com este material, o que impede a inscrição em disciplinas. Apesar de a Resolução nº 21/11 estabelecer a criação de uma estrutura de reprodução gráfica a fim de produzir os textos de estudo a preço de custo, mencionam que isto não ocorreu até o momento. Destacam a necessidade de organização de uma biblioteca virtual com os livros que compõem os programas dos cursos.

No estudo realizado por Magalhães (2013) com os alunos atendidos pelo Programa de assistência estudantil da UFRJ, a moradia e as bolsas de auxílio financeiro são identificadas como os principais programas. Contudo, apesar de serem considerados

como fundamentais para a permanência na universidade, os valores das bolsas são, para estes, insuficientes para arcar com as necessidades da vida universitária. Os mesmos relataram ter conhecido estudantes que abandonaram seus cursos por falta de recursos para se manter na universidade, já que não conseguiram se inserir em um dos programas oferecidos.

Uma questão abordada por Magalhães (2013), que avaliamos como importante, é a necessidade de apoio pedagógico para a superação de dificuldades acadêmicas para viabilizar uma permanência bem sucedida, reduzindo as taxas de retenção e evasão. Apesar de sua importância, a autora ressalta que a criação deste programa ainda é incipiente. Julgamos que esta ação é imprescindível para a implementação da política de cotas e para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

Destacamos a Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico – COAA como uma possível apoiadora destes estudantes, apesar de não ter sido criada com este fim, já que sua criação data do ano de 1997. Segundo a Resolução CEG 03/1997, cada unidade na universidade deve ter uma COAA. Esta, de acordo com a Resolução CEG 02/2016, que revoga a Resolução anterior, deve ser formada por 5 docentes e 2 representantes discentes, cabendo à mesma a orientação acadêmica, que será realizada pelo Corpo de Professores Orientadores – CPO. Os alunos devem ser distribuídos entre os professores do CPO no primeiro período letivo do curso para acompanhamento.

Cabe ressaltar que o curso de Medicina ainda não conseguiu implantar um sistema eficaz de orientadores, por enfrentar, segundo o Docente D [Departamento de Clínica Médica], entrevistado neste estudo, grandes dificuldades em relação à adesão dos docentes. Em princípio o curso buscou a adesão voluntária dos mesmos, mas esta foi muito baixa, então resolveram aplicar o que determina a Resolução do CEG, ou seja, todo docente é obrigatoriamente um orientador, assim cada professor ficaria responsável por aproximadamente 4 alunos.

Ainda segundo o Docente D, os gestores têm ciência que alguns serão "ótimos instrutores, que vão acompanhar realmente o seu aluno desde o primeiro período até a formatura e outros instrutores que provavelmente o aluno não vai nem conhecer" (2018).

Diante deste quadro, evidencia-se a necessidade de sensibilização dos docentes da importância desta orientação aos alunos, no sentido de contribuir para o

desenvolvimento destes, possibilitando a permanência com qualidade e a conclusão do curso.

Os problemas enfrentados pela assistência estudantil foram tratados em algumas sessões do Conselho Universitário, (CONSUNI, 2014, 2015, 2016) como: em 2014 – em junho, ocasião em que a divulgação do resultado das bolsas de auxílio e auxílio moradia estava atrasada há mais de três meses. Tal fato é recorrente, provocando o trancamento do semestre pelos alunos de outros estados. Em outubro, os cotistas não estavam conseguindo permanecer na universidade, necessitando de maior assistência, quando o Reitor alegou falta de orçamento para destinar mais verba para a assistência estudantil. Em dezembro foram abordadas as dificuldades enfrentadas pelos alunos do Polo de Xerém, que estavam sem Campus e sem política de alimentação e moradia. Em 2015 - em março, o Reitor garantiu haver verba para o pagamento do auxílio transporte e bolsa auxílio, e que iria iniciar o processo licitatório para a construção do Restaurante Universitário no Campus de Xerém e Unidades do Centro; em julho, os alunos solicitaram o aumento do valor da bolsa auxílio para suprir as suas necessidades. Em abril de 2016, o Reitor destaca a insuficiência dos recursos do PNAES, diante da necessidade de aumentar o número de moradias estudantis.

Segundo o Relatório da SuperEst de 2014, as verbas destinadas ao PNAES e as do Orçamento Geral da União não são suficientes para dar o suporte necessário aos estudantes que dependem de assistência para se manterem na universidade, o que, segundo o mesmo relatório, está causando a evasão destes.

No primeiro semestre de 2017 ocorreu o atraso do pagamento das bolsas, e no segundo semestre não houve abertura de edital para bolsa auxílio, prejudicando os estudantes que dela dependem para permanecer na universidade.

Em 22 de fevereiro de 2018, o DCE Mario Prata realizou a leitura de uma carta aberta à comunidade da UFRJ, no Consuni, onde manifestou preocupação quanto à permanência dos alunos, principalmente após a implantação da política de cotas que possibilita o ingresso de estudantes de baixa renda, destacando que a verba destinada pelo MEC à assistência estudantil cobre somente as bolsas existentes, impossibilitando a abertura de novos editais.

Em entrevista ao Boletim Informativo – Conexão UFRJ (Edição 13, 2018), Julia Brendes, diretora do DCE Mário Prata, destacou o corte de verbas para a educação pública e em consequência disso a falta de investimento na assistência estudantil, o que

prejudica diretamente aos estudantes pertencentes a famílias de baixa renda. Destacou: que a UFRJ caminha para o segundo semestre sem edital para Bolsa Auxílio e sem previsão para o término da obra da residência estudantil. Também sinalizou para a falta de Restaurantes Universitários – RU em Xerém e Macaé e a necessidade de transformar o sistema de alimentação da Praia Vermelha em RU.

Não podemos deixar de ressaltar as dificuldades enfrentadas pela assistência estudantil nas universidades públicas federais em decorrência dos cortes de verbas destinadas à manutenção de ações imprescindíveis para a permanência dos estudantes na universidade. De acordo com o Pró- Reitor de Políticas Estudantis da UFRJ, Luiz Felipe Cavalcanti, em entrevista concedida ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação da UFRJ publicada em seu jornal na Edição n. 1243 (maio de 2018) são necessários R$50,6 milhões para o pagamento de bolsas para estudantes de baixa renda permanecerem na universidade, contudo a dotação prevista pelo PNAES para a UFRJ é de R$49,3 milhões, havendo um déficit de R$1 milhão. Chama nossa atenção a afirmação deste sobre a diminuição no quantitativo de beneficiados por bolsas nos últimos anos, destacando que em 2017 pouco mais de 20% dos solicitantes foram atendidos. E em 2018, dos 2.478 estudantes que solicitaram bolsas auxílio, somente 259 foram contemplados, ou seja, 10,5%. Apenas 30 alunos, dos 261 que requereram o benefício moradia emergencial foram atendidos.

Apesar de todas as dificuldades, a UFRJ manteve no ano de 2018: 1.400 Bolsas de Acesso e Permanência municipais no valor de R$ 625,00; 700 intermunicipais no valor de R$ 757,00; 3.300 Bolsas Auxílio de R$ 610,00; e 450 Benefícios de Moradia Emergencial no valor de R$ 1.260,00. (SINTUFRJ, 2018)

Em entrevista concedida ao Boletim Informativo - Conexão UFRJ (Edição 13, 2018), o referido Pró-Reitor afirmou que a UFRJ estava priorizando, apesar dos cortes orçamentários, duas frentes em relação à assistência estudantil: moradia e alimentação, visando ampliar as residências e os restaurantes.

Em relação às residências, informou que existiam três projetos em andamento. Um deles localizado em um terreno próximo ao Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza, cuja obra já foi paga e encontrava-se em fase de adequação da empresa em relação à escolha do material para o revestimento dos módulos pré-fabricados, com prazo de 120 dias para término da obra. Mencionou também o projeto Moradia Emergencial, situado no Largo Wanda de Oliveira, que estava em fase de obras de

infraestrutura, necessitando de liberação de verbas do MEC para compra dos módulos, com previsão de oferta de 512 vagas. E estava prevista, para o segundo semestre de 2018, licitação da reforma do bloco B da Residência Estudantil, que seria realizada com recursos próprios da universidade.

Quanto à alimentação, o Pró-Reitor declarou que estava realizando nova licitação para o RU da Praia Vermelha, já que a empresa vencedora em 2016 abandonou a concorrência. Já tendo sido realizada a compra de parte dos equipamentos para os RU do campus de Macaé e do novo campus de Santa Cruz da Serra em Duque de Caxias, faltando definir o local onde seria construído o do campus Macaé, para realização de licitação. A licitação para a construção do RU do campus Santa Cruz da Serra estava prevista para o segundo semestre de 2018.

O Pró-Reitor manifestou sua preocupação em relação à manutenção e ampliação dos recursos do PNAES, devido à vulnerabilidade deste por ser um decreto que pode ser cancelado por ordem do presidente da república, fazendo-se necessário sua transformação em lei.

Estes fatos e a proposta elaborada pelo DCE Mário Prata, demonstram a urgência de investimento e ampliação da política de assistência, garantindo a efetivação do direito à educação superior pública, principalmente para aqueles atingidos pelas desigualdades sociais. Consideramos necessário que esta universidade reveja sua política de assistência estudantil, alinhando a mesma às necessidades dos discentes, principalmente os ingressantes pela política de cotas. Cabendo ressaltar a responsabilidade do Ministério da Educação em destinar verbas suficientes para a manutenção da assistência estudantil.

A seguir discutimos as falas de Conselheiros e Docentes da UFRJ no que concerne “ao que temos que garantir” para a permanência dos/as cotistas.

5.2 “ELE DISSE QUE IA SAIR, E O MOTIVO ERA GRANA”: ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO UMA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA

A permanência dos/as alunos/as é uma questão que se destaca e sua discussão é recorrente ao longo dos anos. Esta é considerada pelos/as docentes e conselheiros/as como primordial para a consolidação da política de cotas, garantindo aos/as estudantes condições de se manterem e concluírem o ensino superior. A assistência estudantil é percebida como política de permanência e uma condição para a democratização da

universidade. Os/as conselheiros/as e docentes destacam a urgência de garantir o atendimento das necessidades básicas, como alimentação, transporte e moradia, e ressaltam como primordiais: o acesso a equipamentos, a flexibilização dos horários, e o reforço e acompanhamento pedagógico.

Seguem falas neste sentido, emitidas em momentos anteriores à implantação da política de cotas na UFRJ.

O conselheiro Atila Pantaleão [representante dos Professores Titulares do CT] falou considerar interessante que, nas próximas reuniões, passemos a discutir a questão de ampliação de vaga, a questão de cotas para alunos pobres e etc..., mas **o que temos que garantir é que o aluno, além de conseguir ingressar na UFRJ, também tem que conseguir deixar a UFRJ formado.** (CONSUNI, 24/7/2003, p. 2)

O Reitor Aloisio Teixeira disse que **sem uma política ativa que garanta a permanência do estudante na Universidade essa questão [política de cotas] terá um significado muito pequeno.** (CONSUNI, 12/8/2004, p. 7)

Os excertos que seguem relacionam-se ao período do processo de discussão e implantação da política de cotas na UFRJ. Provavelmente a problemática enfrentada por outras universidades no processo de efetivação desta política ecoam nestas falas.

Estratégia de **recuperação**, **assistência estudantil** com bolsa-alimentação e acesso a **equipamentos**, horário integral, acesso a laboratórios, residência universitária, acesso a bibliotecas. (Ângela Rocha dos Santos, Instituto de Matemática e ex-decana do Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza, Jornal UFRJ, 2010, Set, p. 16) [ações para acolher aluno menos protegido socialmente].

O Conselheiro Leonardo Kaplan [representante do Corpo Discente] disse ser importante, neste momento, estar democratizando o acesso, só que **o mais importante é a garantia da democratização da Universidade com uma política de permanência.** Falou que, hoje em dia, já existem muitos estudantes que passam por imensas dificuldades e temos que garantir isso com recursos públicos. (CONSUNI, 19/8/2010, p. 2)

Nas falas que seguem já é possível identificar dificuldades enfrentadas para garantir a permanência dos/as alunos/as que ingressaram por meio da política de cotas na universidade.

O Docente Eduardo Serra [Pro Reitor de Graduação] diz que a política de cotas e as ações afirmativas são corretas, mas **demandam uma série ações internas para que se garanta a permanência desses estudantes, desde o alojamento até a questão pedagógica, as COAAs [Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico] e o reforço de acompanhamento dos alunos**, uma série de medidas que já estão em

andamento, mas que estão sendo avaliadas no processo de avaliação Geral do Sistema de Acesso. Diz que isso é uma oportunidade de avaliar internamente os cursos e dentro do próprio diagnóstico, poder levar as ações adiante para melhorar a qualidade necessária dos cursos. (Congregação Medicina, 22/01/2016, p. 4)

Qual o problema que eu vejo, é **a falta de uma biblioteca decente, de rede de internet** aqui, no âmbito da universidade, de uma biblioteca que funcione 24 horas ou pelo menos até às 10 horas da noite porque essa infraestrutura, pra esses cursos que são cursos de alta demanda de estudo, e tem muitas horas que os alunos precisam se dedicar para fazer os trabalhos, são trabalhos que demandam internet, internet de alta velocidade, **eles não tão sendo acolhidos pela nossa universidade. Então a nossa instituição peca no momento em que ela aceita o aluno, mas não dá condições para o aluno**, [...] **Os cem alunos que entram pra medicina, eles tem que ter igualdade de condições de levar o curso adiante.** (Docente E, Ciclo Básico, Instituto de Biofísica)

Então **você não pode simplesmente colocar pra dentro os estudantes e depois não garantir que eles vão permanecer e se graduar**, então eles **não têm alojamento**, o restaurante universitário atende, não sei por quanto tempo, eu espero que para sempre, se amplie, mas **a gente não sabe o que vai acontecer com os cortes de verba** no momento, mas **o alojamento que é uma estrutura de prédio, predial mesmo, nada disso foi feito**, né? Parece que a **obra está embargada**, então **eles não têm moradia**. **Eles têm que pagar aluguel altíssimo** na cidade do Rio de Janeiro, custo de vida super alto, além dessas questões que são básicas pra quem vem de outro estado, né? Ou que moram longe, na Baixada Fluminense longe, ou mesmo fora da cidade do Rio de Janeiro, que tem transporte caríssimo. Então, não pode se pensar só o ENEM, porque o SISU, ele fez virem pessoas de outros estados, mas mesmo os daqui do Rio de Janeiro que moram longe e que **não tem dinheiro pra pagar o transporte ou pra pagar a alimentação**, eles deviam ter um local pra morar aqui. (Docente E, Ciclo Básico, Instituto de Biofísica)

E outra coisa que eu acho, que não é faculdade de medicina, **a UFRJ não estava preparada para recebê-los**, isso eu sei, isso eu sei bem, porque, **alojamento insuficiente, transporte interno insuficiente**, entre os prédios, **alimentação insuficiente**, isso aqui, eu não sei se a FM sozinha tem autonomia pra resolver esse problema, [...] A UFRJ, **ela não se preparou, não sei nem se teria condições de se preparar**. Então, ao receber essas mudanças que vem com gente de fora e talvez das ações afirmativas também, a UFRJ não estava preparada. (Docente F, Clínica Médica)

Agora o grande problema é que com o SISU e política de cotas, uma boa parte vem de outros lugares do Brasil. Chegam numa cidade difícil de morar, o Rio de Janeiro, com a violência que a gente conhece, uma cidade cara, e sem suporte familiar. Alguns deles moram em república junto com outros colegas, isso é um problema, isso é um problema, isso, infelizmente, **a UFRJ e o governo federal que era quem tinha prometido apoiar isso, não fez, não fez**. Eu me lembro quando o professor Aloísio consegui aprovar no CONSUNI, eu estava lá que eu era membro do CONSUNI, **havia uma proposta de que esses alunos iam ter uma assistência especial, que iam ter aulas, se fosse necessário, aulas de suporte das disciplinas básicas, ia ter bibliografia, acesso a livros, todos eles iam ganhar um computador pra ter acesso ao material, nada disso foi cumprido.** (Docente D, Departamento de Clínica Médica, gestor)

Tinha **um aluno** aqui, ele veio procurar nosso diretor de administração [...] ele disse que **ia abandonar, um aluno negro, do interior da Bahia, a mãe do lar e o pai uma profissão muito, com o salário muito pequeno. E ele disse que ia sair, e o motivo era grana**, aí nós conseguimos, nós conseguimos, que a gente pode, tem verba pra pagar bolsa pra aluno em coisas eventuais, então a gente conseguiu durante um período, até o pai dele se ajeitar lá e coisa e tal, **ele ganhou a bolsa e permaneceu aqui**. Essa ação não foi mais do que obrigação nossa [...]. (Docente I, Departamento de Medicina Preventiva, gestor)

A questão da permanência dos alunos ingressantes por meio da política de cotas é nitidamente uma preocupação dos gestores da UFRJ, como relatado por Janoario (2013), em estudo já mencionado, onde os mesmos manifestam a necessidade de aperfeiçoamento e ampliação das ações existentes, percebidas como insuficientes para a manutenção da permanência desses jovens na universidade no que diz respeito a: moradia, alimentação, transporte, material didático, flexibilização dos horários dos cursos e acompanhamento pedagógico.

As dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes para permanecerem na universidade é uma questão abordada nos estudos realizados por Silva e Silva (2012); Neves et al (2016); Bittar e Almeida (2006); Haas e Linhares (2012); Passos e Gomes (2014) e Bevilaqua (2005). Esses estudos, de cunho empírico, mostram a preocupação de estudantes e professores quanto à deficiência da assistência estudantil, no sentido de apoiar o/a estudante cotista que não possui recursos financeiros para manter a rotina acadêmica. Os sujeitos desses estudos destacam que o investimento na assistência estudantil é insuficiente para atender as necessidades dos/as alunos/as, argumentando, como ressaltado por Neves et al (2016), que é imprescindível viabilizar a permanência destes/as para que se consolidem as ações afirmativas nas universidades públicas.

Em relação às condições para a permanência dos/as cotistas, o Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES prevê que as ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas nas áreas de: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência; atendendo a todos os alunos sem recursos financeiros para se manter na universidade. Entretanto as falas dos conselheiros e dos docentes demonstram que essas ações não estão sendo desenvolvidas ou são insuficientes para atender as necessidades dos alunos. Destacamos as falas dos Conselheiros Maria Leão e Gabriel Rodrigues, ambos representantes do Corpo

Discente, que conhecem bem de perto as necessidades de seus pares. Eles apontam a falta de assistência como um impedimento para permanência do estudante na universidade, sendo sinalizada pelo último uma contradição entre a viabilização do ingresso e a falta de apoio para a conclusão da graduação. O que é reforçado na fala do Docente B, que ressalta a "perversidade da legislação", como constatamos a seguir.

A Conselheira Maria Leão [representante do Corpo Discente] disse: Eu me inscrevi no Expediente para falar sobre o atraso de mais de três meses da divulgação dos resultados das bolsas de auxílio e auxílio moradia, [...] é uma situação que a gente tem dentro da UFRJ com constância e que é uma pena que eu tenho uma série de calouros que entraram na Universidade através do SISU, que **entraram através de cotas, que dependem disso**, que vieram de outros Estados e que tiveram que voltar para casa, tiveram que trancar o semestre porque não têm condições de se manter numa das cidades mais caras do mundo. **Eu estou fazendo essa fala mais para salientar como a permanência estudantil é central para a democratização e a transformação da universidade** e como há fatos como esse demonstram que é importante esse Conselho Universitário se debruçar sempre sobre esses assuntos, [...]. (CONSUNI, 5/6/2014, p. 4)

O Conselheiro Gabriel Rodrigues [Representante do corpo discente] disse: [...] Os estudantes que entraram pelas cotas raciais, pelas cotas sociais, não estão conseguindo permanecer e a Reitoria, infelizmente, permanece na política de restringir a política de acesso e permanência estudantil. A Reitoria, infelizmente, culpa, ainda, a falta de orçamento para poder destinar mais verbas para assistência estudantil e a pergunta que tem que ficar é "se falta orçamento, vamos todos juntos cobrar por mais verbas para a educação, mais verba para a UFRJ e destinar mais verba para a assistência estudantil" porque, **se a gente luta por democracia na UFRJ e permitir restrições à assistência estudantil, é uma contradição em si. É uma contradição em si defender a democratização do ensino superior, que na verdade não existe, porque o estudante não pode escolher estudar ou não, não pode escolher mudar de Estado para estudar porque não tem condições para isso. Defendermos democracia e não defender assistência estudantil plena, de fato, estamos sendo contraditórios, estamos sendo coniventes com a política elitista, uma universidade, cada vez mais, preconceituosa e elitista, branca e da Zona Sul porque, hoje, os estudantes da Baixada e outros lugares (não) podem estudar porque enfrentam uma série de problemas, uma série de dificuldades para estudar nesta Universidade.** (CONSUNI, 23/10/2014, p. 3/4)

[...] isso que eu acho a perversidade dessa legislação que oferece condições de pessoas com baixa condição socioeconômica estarem na UFRJ, mas **não oferece condição pra pessoa ter livro pra estudar, a biblioteca está fechada por causa de fungo, não tem sala com internet pra todo mundo**, às vezes a pessoa **não tem dinheiro pra vir pra faculdade porque o negócio do transporte caducou**, além de todo **acompanhamento psicológico, psiquiátrico que essas pessoas precisam e a gente não tem um sistema que possibilite isso.** (Docente B, Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal, ex-gestor)

Como bem observam Veiga-Neto e Lopes (2007), inclusão e exclusão "caminham juntas": a universidade é includente quando garante o acesso e o atendimento a todos/as os/as alunos/as, sendo ao mesmo tempo um espaço de exclusão, quando nos processos de comparação e classificação alguns/mas são excluídos/as, portanto a diferenciação permanece no interior da universidade.

A principal ação da assistência estudantil na UFRJ é a distribuição de bolsas, cujo valor, período de auxílio e quantidade são insuficientes para manter o/a estudante na universidade, principalmente no caso dos/as oriundos/as de outros estados, como é sinalizado no excerto abaixo.

O governo criou a cota, mas não deu o apoio necessário para a permanência desses alunos, então hoje parece que os últimos dados é **80%, dos 100% que precisam de bolsa, algum tipo de bolsa de auxilio, só 20, 20 poucos % é que tem essa bolsa**, 70, 80% não têm. Então pra um aluno de medicina isso é dramático porque o aluno é tempo integral mesmo. (Docente I, Departamento de Medicina Preventiva, gestor)

A questão da permanência do/a aluno/a nos diversos cursos da UFRJ vem sendo discutida no Consuni desde o ano de 2003, ou seja, este é um problema já antecipado e abordado na universidade bem antes da implantação da política de cotas. É amplamente conhecido o fato de que a universidade pública vem ao longo dos anos sofrendo cortes nas verbas que garantem seu funcionamento.

O valor destinado para a manutenção da UFRJ no ano de 2017 é de R$ 417.229.255,00, com uma previsão de despesas no valor de R$ 578.072.059,77 (GAMBINE, 2017), o que demonstra a precarização da universidade e aponta para um futuro de insegurança na manutenção das atividades acadêmicas e administrativas. Nessa conjuntura o Estado deixa de cumprir a sua responsabilidade na manutenção da universidade.

Hoje o curso de Medicina enfrenta uma crise devido à diminuição do número de leitos no Hospital Universitário para a realização da prática de 2000 alunos, o que impede o bom desenvolvimento desta atividade e a ampliação do número de vagas neste curso.

Apesar da necessidade de ações para a garantia da permanência dos/as alunos/as cotistas terem sido apontadas em momentos anteriores à implementação da política de cotas, percebemos que a universidade avançou muito pouco nesse sentido. Nos últimos sete anos, os problemas enfrentados pela assistência estudantil têm sido alvo de discussões nas sessões do Consuni, e foram também relatadas pelos professores

entrevistados, que apontam: não ter ocorrido o aumento na quantidade de moradias estudantis; o atraso no pagamento e a insuficiência de bolsas, ressaltando que em 2018 somente 10% dos/as alunos/as que solicitaram bolsa auxílio foram contemplados; que não houve a construção dos restaurantes prometidos e necessários; e o atraso na recarga do cartão passagem.

Destacamos alguns fatores importantes em relação a estes problemas: a inexistência de ações para garantir a assistência estudantil a partir do momento do ingresso dos/as estudantes cotistas na universidade; a insuficiência da dotação prevista pelo PNAES para a UFRJ, havendo o déficit de R$ 1 milhão; e os sucessivos cortes de verbas destinadas à educação superior que vem ocorrendo nos últimos anos. Estes fatos podem impactar negativamente na permanência dos alunos, no seu desempenho e na conclusão do curso, como apontado por Vieira (2018), ao abordar os motivos da evasão na UFRJ, sendo o principal destes a falta de recursos financeiros para a manutenção da alimentação, transporte e moradia. Consideramos primordial a reformulação desta assistência para que ocorra de fato a democratização da universidade pública.

A seguir discutimos a questão curricular, caracterizando o currículo como um artefato cultural e evidenciando a relevância de se construir um "currículo da diferença", como comentado adiante. Inclusive, consideramos que além da assistência estudantil, o currículo deve ser visto como uma importante estratégia de permanência na universidade.

5.3 A INTERFACE ENTRE CURRÍCULO E POLÍTICA DE COTAS NO CURSO DE MEDICINA

Quando falamos em currículo é comum seu entendimento reducionista que o iguala ao programa de um curso, ao conteúdo de uma disciplina, à metodologia utilizada para desenvolver esse conteúdo, quando este é muito mais, envolvendo a formação integral de um cidadão crítico, um projeto de sociedade e de mundo.

Ao longo dos anos algumas teorias foram desenvolvidas sobre o currículo, com diferentes focos em relação ao aluno/cidadão que se almeja formar, os caminhos da aprendizagem, o conhecimento, a sociedade...

As teorias tradicionais, segundo Silva (1999), buscam ser neutras, "científicas", desinteressadas. Aceitam com mais facilidade o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, com foco nas questões de organização, limitam-se à atividade

técnica de como fazer o currículo. São teorias de "aceitação, ajuste e adaptação". O autor destaca Bobbitt como o principal representante desta teoria que propunha que a escola funcionasse tal qual uma empresa comercial ou industrial. Este focava na eficiência e tinha como meta transferir para a escola o modelo de organização desenvolvido por Frederick Taylor[7].

As teorias críticas do currículo realizaram uma grande inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, questionando o *status quo*, visto como responsável pelas desigualdades e injustiças sociais. Consideram importante o desenvolvimento de conceitos que possibilitem a compreensão da ação do currículo. São teorias de "desconfiança, questionamento e transformação radical". Estas teorias desviam o foco de atenção do processo ensino e aprendizagem para a relação do currículo com a ideologia e poder.

Ao abordar as teorias pós-críticas, Silva (1999) analisa as conexões entre currículo e multiculturalismo, destacando que o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder.

A partir do campo dos Estudos Culturais, em sua vertente pós-estruturalista, o currículo é visto como um campo cultural, sujeito à disputa e à interpretação pelos diferentes grupos que buscam consolidar sua hegemonia. O currículo é um artefato cultural, pois é o resultado de um processo de construção social, onde as diversas formas de conhecimento são equiparadas (SILVA, 1999).

Em suma, para Silva, o currículo é

> lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1999, p. 150)

Em outras palavras, o currículo não se limita em "o que ensinar". Antes de se pensar o que ensinar, deve-se questionar "o que eles ou elas devem se tornar" com o que será ensinado. O tipo de ser humano que se quer formar determina o tipo de conhecimento e currículo. O conhecimento que compõe o currículo influencia diretamente o que somos o que nos tornamos, ou seja, nossa identidade e nossa subjetividade (SILVA, 1999).

[7] Considerado "o pai" da Administração Científica, visava à eficiência e eficácia operacional na administração industrial.

Antes de definir seu currículo a universidade deve pensar a quem deve atender: somente os "melhores estudantes"? Os que têm acesso as melhores escolas? Os mais bem preparados são os que têm o mérito para ingressar na universidade, principalmente nos cursos mais concorridos, como a medicina? As falas dos docentes do curso de medicina/UFRJ evidenciam estes critérios: "[...] um perfil de alunos que eram de classe socioeconômica de média pra cima [...], a maioria tinha seus carros"; "só recebia gente de classe socioeconômica alta"; "a gente pegava alunos super bem preparados"; "o que a gente selecionava nos cursos de medicina eram os melhores alunos das melhores escolas particulares do Rio de Janeiro". Critérios que acreditamos terem sido modificados em função da adoção da política de cotas, tornando mais democrático o acesso à universidade.

É importante que a universidade pense qual é o seu propósito. Ao mesmo tempo em que se estrutura como um espaço de formação, pesquisa e extensão, a universidade se volta para princípios de avaliação centrados na comparação e estabelecimento de hierarquias. Assim é que estes se pautam na produtividade, competitividade interna entre os alunos, valorizando os coeficientes de rendimento - CR mais altos, e critérios de comparação externa, preocupada com as colocações nos rankings nacionais e internacionais em relação às demais universidades; a colocação de seus egressos nas melhores vagas no mercado de trabalho. A fala de um docente entrevistado evidencia esta competitividade: "nossas notas sempre foram as maiores"; "praticamente 100% dos nossos alunos passam pra residência médica" [Docente I, Departamento de Medicina Preventiva].

Pensamos a universidade como um espaço de escuta, debate, critica, criação, reflexão, questionamentos..., que não se limite a formar o indivíduo estritamente para o exercício de uma profissão, ou seja, preparar mão de obra qualificada para atender as exigências do mercado, mas ir além da formação técnico "científica", formar um cidadão comprometido com a sociedade, que seja um agente de transformação desta.

Ainda segundo Silva (1999), é exatamente a questão do poder que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Nas duas últimas o currículo é considerado uma questão de poder na medida em que seleciona, privilegia um tipo de conhecimento e destaca uma identidade ou subjetividade como ideal.

Ao analisarmos a interface entre o currículo e a política de cotas no curso de Medicina, consideramos que, com a presença de outros grupos - de classes menos

favorecidas socioeconomicamente, pretos, pardos e indígenas, trazidos pela política de cotas e de diversas localidades trazidos pelo SISU - ocorre a introdução de novos conhecimentos, valores, comportamentos, ou seja, outras vozes que antes estavam silenciadas, ocorrendo o convívio entre diferentes grupos. A existência de diferentes culturas no curso de medicina faz com que o ambiente não seja mais homogêneo e sim plural.

Esta pluralidade demanda um novo posicionamento da universidade, ou seja, que ela seja pensada para a inclusão destes alunos.

Verificamos que a UFRJ não se preparou para a inclusão dos alunos ingressantes pela política de cotas. Além do Seminário "As Ações Afirmativas e o Desafio da Democratização do Acesso e da Permanência no Ensino Superior", já mencionado no segundo capítulo, realizado em 2007, nenhuma outra ação foi desenvolvida na universidade, diante da mudança do perfil de seu corpo discente. Todos os docentes do curso de Medicina que entrevistamos relatam que não houve nenhum preparo ou discussão sobre esta questão. Salientamos que nenhum professor entrevistado mencionou este seminário.

Destacamos neste sentido a Universidade Estadual de Londrina, que durante o período de discussão e adoção da política de cotas, realizou oito debates internos, dezenas de reuniões, uma audiência pública e alguns eventos, entre eles o "V Encontro – O Negro na Universidade: o direito à inclusão" (UEL, 2018), o que demonstra o seu compromisso na implementação desta política, preparando-se para receber os novos alunos, a partir de um amplo debate com toda a comunidade universitária. Esta universidade instituiu uma comissão para o acompanhamento da implementação desta política, além de manter em seu site informações, relatórios e documentos referentes à implementação da política de cotas; e informações sobre o perfil do candidato e do estudante ingressante, reafirmando a importância desta política.

O convívio com a diversidade de culturas e identidades traz o desafio para o curso de medicina em pensar seu currículo visando à formação de cidadãos e profissionais mais abertos ao outro e mais tolerantes e flexíveis diante das diferenças. E ainda, de modificar os estereótipos de negro, de pobre, formados pela elite que dominava os espaços do curso.

Esta diversidade até certo ponto corresponde àquela que os futuros profissionais médicos encontrarão em seu exercício profissional, quando se deparam com o desafio

de lidar com indivíduos de diferentes classes sociais, raças e etnias, de múltiplas culturas e identidades, tanto no universo da população que será atendida por eles, como na própria equipe da qual farão parte.

Pensar como se dá a formação desses estudantes implica expandir a discussão de currículo para múltiplas direções (COSTA et al, 2016), rompendo com a noção que centraliza os processos formativos nas instâncias formais educativas. Supõe assumir que os sujeitos se formam e as identidades/diferenças são construídas em diversas relações sociais que acontecem nos mais variados espaços: na sala de aula, nas bancadas de pesquisa, nos estágios, nas redes sociais, nas conversas de corredor... nelas aderem a um ou outro ponto de vista, ocupam diferentes e novos lugares de sujeito.

Acreditamos que as relações em um espaço, no caso do curso de medicina da UFRJ, ocupado/dominado por tantos anos por um único grupo – de classes sociais mais privilegiadas, brancos, em sua maioria residentes na Zona Sul do Rio de Janeiro – não estão isentas de conflitos, já que ao mesmo tempo que a política de cotas proporciona a conquista deste espaço por um grupo que estava excluído deste curso, faz com que o grupo que o dominava perca esse espaço. Neste mesmo contexto, convivem estudantes de diferentes classes sociais, raças e etnias que podem não ser aceitos pela totalidade dos estudantes e professores. Não aceitação que pode ser manifestada ou encoberta nas relações estabelecidas entre os mesmos.

Em estudo por nós realizado - Multiculturalismo e Política de cotas na Medicina: possíveis articulações (PIRES e SIQUEIRA, 2017) – com foco nos significados construídos por estudantes de medicina da UFRJ em relação às mudanças introduzidas pela coexistência de múltiplas culturas, após a implementação da política de cotas, percebemos um tensionamento nas relações sociais entre cotistas e não cotistas, em função da desigualdade social existente entre eles. A fala de um aluno demonstra o sentimento de exclusão ao se denominar como “penetra”, como alguém que não tem o direito de estar neste espaço, que não se sente parte desta universidade.

A alegação por alguns docentes de queda na qualidade do curso de medicina em função do ingresso de alunos egressos do ensino público e a visão dos mesmos como não aptos a compor o corpo discente do curso, na ocasião da discussão da implantação da política de cotas na UFRJ (JORNAL UFRJ, SET/OUT, 2010, p. 16; NOV/DEZ, 2010, p. 16), evidencia a resistência quanto à aceitação destes, o que não foi objeto de reflexão na medicina, podendo ter desdobramentos na implementação das cotas, como

por exemplo, conflitos nas relações estabelecidas entre professores e alunos e entre cotistas e não cotistas e mesmo repercussões no desempenho e permanência dos cotistas no curso.

Os deslocamentos culturais e sociais introduzidos pela política de cotas desafiam a universidade a mobilizar ações e estratégias para lidar com as diferentes identidades e culturas, buscando desconstruir os preconceitos e as discriminações, respeitando as diferenças. Assim, é necessário que o currículo seja repensado em uma perspectiva multicultural, onde as culturas humanas não podem ser dispostas hierarquicamente, isto é, uma cultura não pode subjugar a outra, elas precisam co-existir.

A universidade se vê frente a uma heterogeneidade de perfis, defronta-se com as diferentes identidades e a diversidade cultural; nela passam a conviver jovens com diferentes histórias de vida e visões de mundo, com identidades construídas com base em vivências em inúmeros contextos sociais. Pode-se dizer que novas identidades surgem, sua estabilidade é flexibilizada na medida em que novos lugares de sujeito são oferecidos e passam a ser ocupados. É imperativo que ocorra mudanças curriculares que valorizem e absorvam as várias culturas para que não aconteça o apagamento das diferenças e a invibilização dos indivíduos, reforçando e perpetuando as discriminações.

Concordamos com Silva (2000) que a questão da identidade, da diferença e do outro constitui um problema social, pois o encontro com o estranho, com o diferente é inevitável em um mundo heterogêneo. É percebida também como um problema pedagógico e curricular, devido à convivência com o outro na escola/universidade, e a necessidade de se considerar a questão da diferença como matéria pedagógica e curricular. Assim, para o autor, a escola/universidade deve adotar uma estratégia pedagógica e curricular que aborde a diversidade cultural como produto de um processo perpassado por ações de diferenciação, questionando a diferença e a identidade e, sobretudo o poder ao qual a identidade está associada.

Um currículo da diferença não considera os diferentes como aqueles que precisam ser dominados, controlados, hegemonizados e normalizados, mas sim, como sinaliza Corazza (2005), os escuta e incorpora as diferenças ao seu *corpus*, considerando as vozes, histórias e corpos como desafio ao intercâmbio e a interpelação das crenças, valores, símbolos e identidades hegemônicas.

Segundo Silva (1999), o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é definido por outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, não

podendo ser reduzidas à dinâmica de classe. Para que a igualdade seja alcançada, é necessária uma mudança substancial do currículo que viabilize uma reflexão sobre as formas de produção da diferença nas relações sociais de assimetria.

É preciso atentar para a cultura e as relações interpessoais que permeiam a vida universitária do estudante, preparando, no caso em questão, o futuro médico para lidar com as mesmas. Documentos oficiais atualmente contemplam a questão da diversidade, como podemos constatar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Medicina (2014), segundo as quais a formação do estudante da área da saúde deve contemplar as "dimensões da diversidade biológica, subjetiva, étnico-racial, de gênero, orientação sexual, socioeconômica, política, ambiental, cultural, ética e demais aspectos que compõem o espectro da diversidade humana que singularizam cada pessoa ou cada grupo social" (BRASIL, 2014).

Muitas exclusões têm lugar no caso em que o currículo, com todos os valores e atitudes que transmite, se pauta por uma noção de cultura universal, e age no sentido de normalizar, hierarquizar. Uma crítica à formação prevalecente vem sendo feita, há décadas, por estudiosos da educação médica, como Batista e Silva (1998), apontando que esta desconsidera a integralidade do paciente, seus aspectos culturais, sociais e subjetivos, o que é reforçado pelo currículo do curso de medicina, inclusive por ser formado por disciplinas isoladas. Como apontam Ceccim e Ferla (2008), o futuro profissional deve estar disponível ao coletivo, já que convive com múltiplas culturas em sua atuação junto a diferentes sujeitos, entre seus pacientes e a equipe multiprofissional da qual faz parte. O currículo, tanto em seus aspectos formais como nos valores, ideias, atitudes que transmitem para o alunado, tem papel central no perfil desse profissional. Trata-se, assim, de se ampliar as possibilidades para pensar a interculturalidade crítica, no sentido de permear o contexto universitário, e a formação do estudante de medicina.

Algumas falas dos estudantes, no estudo já mencionado (PIRES e SIQUEIRA, 2017) significam a diversidade cultural como um ganho para a formação do alunado, na medida em que esta propicia um contexto de formação em que vários estilos de vida, uma diversidade de histórias e experiências culturais convivem, influenciando o currículo do curso. Entretanto, apontamos um tensionamento nesses discursos, evidenciando que as relações estabelecidas são permeadas pelo poder que reforça a marginalização de alguns com base na discriminação e na exclusão.

Da mesma forma, pudemos observar nos estudos analisados na nossa revisão de literatura que algumas pesquisas sinalizam para resistências de ordem cultural com a introdução da política de cotas. A perda da "homogeneidade social, cultural e racial" dos estudantes após a implementação dessa política, foi um discurso encontrado por Valentim (2007), nas entrevistas com docentes da Faculdade de Direito, quando manifestam o desejo de que esses "novos" alunos assimilem a cultura do espaço universitário para que a "ordem" retorne, sendo que um dos professores declarou que seria "homogeneizar para cima", ou seja, utilizando seu padrão cultural, o "padrão branco classe média".

Apesar de ter ocorrido uma maior mistura social na universidade, não ocorreu, segundo Neves et al (2016), uma maior integração entre os indivíduos das classes mais populares e das classes mais abastadas. Os autores concluíram que o aluno ingressante por meio das cotas encontra resistências à sua presença na universidade, enfrentando discriminações com base em estereótipos formados por alunos não cotistas e docentes, sendo visto como incapaz e não merecedor de estar neste espaço.

Doebber (2010) evidencia em sua pesquisa a imposição da homogeneidade aos estudantes que ingressaram na universidade, ou seja, a ideia que para entrar nesta é necessário que o estudante seja como os outros que lá se encontram. Para a autora, reconhecer-se diferente é a condição de entrada para o aluno negro e depois deve se tornar igual aos que lá estão como condição para sua permanência.

O estudo de Marques e Brito (2015) relata a dificuldade de adaptação enfrentada pelos alunos ao ingressarem na universidade por meio da política de cotas ao se depararem com um espaço historicamente homogêneo e dominado por um grupo étnico, que busca a manutenção da estrutura. As autoras ressaltam que se os estudantes "compreenderem e decodificarem" os códigos próprios da cultura universitária irão se afiliar à mesma, caso contrário, estarão fadados ao fracasso.

A pesquisa feita por Lima et al (2014), demonstra a quase inexistência de contato entre cotistas e não cotistas que convivem nas mesmas salas.

Essas resistências evidenciam as relações de poder existentes na universidade, a necessidade de se refletir sobre seu papel e o desenvolvimento de um currículo que possibilite a construção de uma nova realidade onde se respeite e valorize a diversidade, a diferença, o outro, independente de sua classe social e sua raça/etnia.

Em face desta realidade, ressaltamos a importância de uma universidade plural, que posicione a diversidade cultural como prioridade em seu currículo, onde todos sejam contemplados, havendo a valorização das diferentes culturas e de todos os grupos sociais, onde todos tenham seu espaço e sua participação garantidos, buscando concretizar as relações entre o aprendizado e a aquisição de poder; a democracia e a educação.

Apresentamos a seguir a percepção dos docentes e conselheiros a respeito da falta de preparação dos docentes para a mudança do perfil do corpo discente no curso de medicina/na UFRJ; sobre a relação entre cotistas, não cotistas, e docentes; e sobre as mudanças na cultura do curso de medicina e em seu currículo em função das políticas de inclusão social.

5.4 NÃO HOUVE PREPARAÇÃO: "QUALQUER ALUNO DE AÇÃO AFIRMATIVA INSERIDO NESSE AMBIENTE, ELE SE ADAPTA, AS PESSOAS SE ADAPTAM"

As falas dos/as docentes mostram sua percepção de que a Faculdade de Medicina e a Universidade não se prepararam para receber os/as alunos/as ingressantes por meio da política de cotas, e não realizaram nenhum tipo de discussão mesmo após a entrada dos/as estudantes cotistas.

Quando eu entrei já tinham praticamente dois anos que já existia a política de cotas, não sei se antes da implementação, os professores mais antigos tiveram algum acesso, algum debate nesse sentido, **eu não tive acesso a nada assim, não é alguma coisa que continua a se debater**, pelo menos que eu sabia **não tem nada nesse sentido não.** (Docente H, Departamento de Clínica Médica)

Não, **na faculdade eu te garanto que não** [preparação em função mudança do perfil dos discentes]. Na faculdade não. **Na universidade, eu desconheço, acredito que não**. Acredito mesmo que não, porque **eu nunca vi discutir isso**, [...] nunca, nunca vi nenhuma discussão em que, olha nós precisamos nos preparar, ah nós precisamos discutir isso melhor, nós precisamos, nunca, nunca vi, é uma iniciativa institucional, uma ou outra iniciativa local, pontual, mas institucional nunca vi. (Docente I, Departamento de Medicina Preventiva, gestor)

Que um professor pense isso [reação de alguns professores as cotas] é uma questão dele para discutir com os pares dele. No entanto, **jamais externar isso para uma turma em que tem cotistas, dizendo que é contrário a isso ou, pior ainda, que a presença de alunos cotistas está piorando o curso médico**, isso é inominável, isso é que nem, sei lá, pai e mãe que brigam e ficam jogando nos filhos a culpa, fazendo os filhos

intermediarem. **Além de ser altamente reprovável falar mal de um aluno na frente dele e de um grupo de cem pessoas mesmo sem nomeá-los, isso, enfim não teve nenhum preparo**. Também não sei que preparo poderia haver, né? No máximo poderia **ter uma discussão, que os professores talvez pudessem ter feito isso**, discutissem entre si e combinassem essa discussão entre nós, os alunos não têm nada com isso e nem vão ser alvo da discordância de um professor em relação a essa resolução. Entretanto **se tivessem se preparado, não duvido que alguns professores fariam do mesmo jeito**. Enfim tem pessoas racistas, e como é que eu vou chamar isso, não racismo, mas é quase uma exclusão econômica de pessoas que não deveriam estar aqui porque não são brilhantes o suficiente, enfim, então é possível que tivessem mesmo com preparo. (Docente B, Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal, ex-gestor)

Notamos que no decorrer do depoimento do Docente B um processo reflexivo se instala: "Não sei que preparo poderia haver, né?", para então desenvolver seu ponto de vista. Assim, deparamo-nos, apenas nessa fala, de um ex-gestor, com o reconhecimento da necessidade de uma preparação dos docentes para a mudança do perfil do alunado em decorrência da adoção das cotas. Ao mesmo tempo, mostra-se consciente das dificuldades de mudanças, que relaciona à construção feita das identidades dos alunos cotistas como aqueles que "não deveriam estar aqui porque não são brilhantes o suficiente", caracterizando assim a posição de alguns docentes como "guardiões" da superioridade do curso de medicina: "Entretanto, se tivessem se preparado, não duvido que alguns professores fariam do mesmo jeito".

Os excertos demonstram a percepção que não houve por parte da Faculdade de Medicina uma preocupação no preparo de seu corpo social e principalmente de seus docentes para acolher os/as estudantes de segmentos sociais que estavam excluídos da universidade, ou seja, indivíduos pertencentes a classes menos favorecidas socioeconomicamente, pretos, pardos e indígenas trazidos pela política de cotas.

A falta de preparação para receber este novo alunado demonstra a pouca importância atribuída pela universidade à política de cotas e aos/as alunos/as ingressantes pela mesma.

As falas dos docentes F e G sinalizam que os/as estudantes "entraram e seguiram", que ao se "inserirem" no ambiente, se "adaptaram"; entretanto, não notamos uma postura crítica deles/as em relação a essa situação. Acreditamos que a presença de diferentes perfis traz para o curso novos conhecimentos, valores, comportamentos, e esta pluralidade exige que a Faculdade seja pensada para a inclusão destes novos alunos.

Não, não me lembro disso. **Não me lembro de uma preparação específica sobre isso**. [...] Se isso, de alguma maneira se eles estão inseridos nesse ambiente, **qualquer aluno de ação afirmativa inserido nesse ambiente, ele se adapta, as pessoas se adaptam**. Tanto é que eu particularmente não sei quem é quem, não sabia até pouco tempo, agora eu já sei aqui dentro dessa salinha de 4, no nosso laboratório, mas no grande grupo eu não tenho menor ideia de quem seja, de quem tenha vindo de onde quer que seja. (Docente F, Departamento de Clínica Médica)

Não houve preparação, se discutiu isso na congregação, mas não houve uma preparação pra isso. **Os alunos entraram e seguiram o currículo que estava definido, não houve nenhuma preparação.** (Docente G, Departamento de Clínica Médica)

É possível notar a visão assimilacionista dos referidos docentes, que percebem como desnecessária a preparação, já que os estudantes se adaptam, ou seja, ocorre a integração na cultura hegemônica do curso, sem questioná-la.

A história da UFRJ e seu perfil elitista, e especificamente da Faculdade de medicina explica, até certo ponto, uma certa resistência da Faculdade em se tornar plural, buscando então homogeneizar os/as alunos/as, ou seja, cabe aos/as alunos/as se adaptarem à cultura da Faculdade e não a Faculdade empreender mudanças buscando sua inclusão. Esta é uma questão que se apresenta em outras universidades como abordado por Azeredo (2005), que ao analisar quatro textos publicados com visões contrárias à introdução da política de cotas, destaca que os autores não conseguiram pensar a mudança da universidade no sentido de se preparar para o ingresso dos indivíduos que ela mesma vem excluindo.

Assim, para ingressar na Faculdade de Medicina por meio da política de cotas o/a estudante deve se reconhecer diferente (egresso de escola pública, preto, pardo indígena), mas ao entrar deve se tornar igual aos demais, onde suas diferenças são invisibilizadas.

A fala do docente C aponta ser desnecessária uma preparação/mudanças para o ingresso do/a estudante cotista, uma vez que este/a não é "diferente" dos/as demais alunos/as. Percebemos que o bom desempenho acadêmico do/a aluno/a cotista, o/a iguala ao/a aluno/a não cotista, sendo esta a única forma de diferenciá-los, não considerando a diversidade cultural que influencia na construção do conhecimento, na construção e reconstrução das diferentes identidades.

Quanto **ao aspecto de preparo do ponto de vista do ensino e da formação profissional, nunca houve nenhum tipo de preparação, e ele se revelou**

inteiramente desnecessário, porque em termos de alunos não é diferente. (Docente C, Departamento de Medicina Preventiva, ex-gestor)

Como sinalizam Moreira e Candau (2003) a escola/universidade sempre demonstrou dificuldade em trabalhar com a pluralidade e a diferença, buscando "silenciá-las e neutralizá-las", preferindo a "homogeneização e a padronização". Hoje a universidade se vê desafiada a reconhecer o/a outro/a, a conviver com a diversidade e a diferença e integrá-las ao currículo.

5.5 COLEGUISMO, SOLIDARIEDADE, ACOLHIMENTO X PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO, ASSÉDIO MORAL – A RELAÇÃO ENTRE COTISTAS, NÃO-COTISTAS E DOCENTES

Os docentes entrevistados sinalizam que não percebem uma relação conflituosa entre os/as estudantes cotistas e não cotistas, afirmando haver uma boa relação entre estes e outros. Por outro lado, relatam atitudes preconceituosas e discriminatórias por parte de alguns de seus pares.

Nos excertos abaixo, os docentes afirmam não terem percebido ou presenciado nenhum tipo de problema, tais como discriminação e segregação entre os discentes, mas pelo contrário, dizem perceber um ambiente de coleguismo, de solidariedade, de acolhimento por parte dos mesmos.

[...] acho que **eles se integravam bem**, pelo menos **nunca percebi nenhuma discriminação** nesse sentido não. Agora já soube de historia, mas saber de historia de outros é difícil. O que eu vivenciei, pelo menos, nunca tive nenhum problema não. (Docente H, Departamento de Clínica Médica)

Eu não vejo nenhuma diferença. [...] E eu **não vejo nenhum tipo de problema entre os estudantes não, de segregar, de ficar em grupos.** (Docente E, Ciclo Básico, Instituto de Biofísica, ex-gestora)

[...] **não percebo que as pessoas andam em grupos, não percebo que haja um discurso de discriminação**, eu não percebo nenhum tipo de diferença de rendimento, rendimento médio, pra falar a verdade eu nem olho pra isso. Eu nem sei quem é cotista e quem não é. Simplesmente não me preocupo com isso. (Docente C, Departamento de Medicina Preventiva, ex-gestor)

E as ações afirmativas, eu não vejo os meus colegas reclamando ou indicando problemas com as ações afirmativas [...] Então eu **não vejo questões relacionadas, problemáticas relacionadas ao aluno que sejam diferentes daquelas que nós sempre tivemos aqui, de qualquer contato com gente.** (Docente F, Departamento de Clínica Médica)

E uma coisa que eu tenho visto, é muito interessante, nós temos alunos, filhos da elite, ainda, mas **eu não tenho visto discriminação, pelo contrário temos visto coleguismo por parte dos alunos, de ajudar** mesmo, ajudar mesmo. De **ver um colega que esteja com dificuldade, seja acadêmica, seja financeira, as pessoas buscarem se solidarizar com eles**, para que eles possam, o desempenho não cair, então isso tem acontecido, é interessante. Não que não haja disputa entre os alunos, há uma disputa muito grande pelo CR. O CR é o, quem tem o maior CR. Um olhando o CR do outro pra saber, pô o fulano de tal, o sicrano de tal. **Há essa disputa do CR, mas há por outro lado uma solidariedade, quando você tem alguém com alguma dificuldade**, as pessoas buscam... Eles foram assim, pelas evidências, eu **acho que eles foram muito bem acolhidos pelos alunos do curso, pelos colegas de turma**. Nunca recebi uma queixa de alguém que tenha sido discriminado por um outro aluno por conta de raça, cor. (Docente I, Departamento de Medicina Preventiva, gestor)

Na relação dos professores com os/as alunos/as cotistas, os excertos apontam a existência de preconceito, menosprezo, bulling, assédio moral e discriminação, chegando até a um caso de afastamento de um professor por essas razões.

[...] o que está acontecendo no curso de medicina, os professores do curso de medicina não são diferentes dos professores dos outros cursos e refletem exatamente a sociedade brasileira. **A gente tem professores que são preconceituosos**, então já tem professor dizendo pros alunos, que apontando um aluno pseudo cotista que a gente nem sabe quem é o cotista, quem não é o cotista. [...] A gente não sabe quem é cotista e quem não é, mas **tem professores preconceituosos que apontam um aluno e já diz pra ele, olha, você é cotista então faça uma coisa, pega esse colega que está do seu lado, gruda nele pra vê se você consegue acompanhar o curso**. Sem saber se o aluno era cotista, sem saber, **o que estava distinguindo era o fenótipo, esse aqui tem jeito de ser mais pobre, então deve ser cotista**, aquele tem jeito de ser mais rico deve ser, então gruda nele pra vê se você aprende. **Coisas assim absurdas os alunos ouviram de alguns professores do curso de medicina.** (Docente D, Departamento de Clínica Médica, gestor)

Inclusive **um dos professores**, um pouco mais reticente a essa, **foi afastado da sala de aula, foi afastado do convívio com os alunos, por conta não só da discriminação de cota, mas das falas dele, que para ele era natural, para os alunos não.** (Docente I, Departamento de Medicina Preventiva, gestor)

[Ao abordar a existência de preconceito em relação aos docentes] É claro. **Os relatos que os alunos nos informam, de menosprezo, chamam de bulling, assédio moral, de critica, enfim coisas muito feias.** (Docente B, Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal, ex-gestor)

A fala adiante, do professor G, é bastante interessante. Chama atenção para o fato de que há uma multiplicidade de marcações de diferença não só na universidade, mas na sociedade, de forma geral e situa, assim, as diferenças introduzidas pelas cotas (classe

social e raça) como uma entre essas tantas. Assim é que sinaliza para a existência de preconceito por parte dos/as alunos/as, mas que não está associada à relação cotistas e não cotistas, e sim ao ambiente social em que vivem, ou seja, o preconceito de todo tipo - raça/etnia, gênero, religião, econômico - está presente nas relações em toda a sociedade.

Eu não sei te dizer especificamente porque **eu não presenciei** isso, mas **acho que não foi só cotista e não cotista não, quer dizer, esses preconceitos existem**, [...]. Mas eu acho que **são os alunos de acordo com o ambiente social que eles vivem, alguns têm alto preconceito de raça, preconceito de religião, preconceito de homofobia, preconceito de gênero, então isso continua a existir na sociedade como um todo. Não sei se o corte é cotista e não cotista, acho que o corte é na sociedade como um todo.** (Docente G, Departamento de Clínica Médica)

Postura semelhante foi observada entre os docentes do curso de medicina da UFS, quando se constatou um forte elitismo por parte dos mesmos ao se referirem aos alunos cotistas, com a alegação de que estes deviam buscar os cursos técnicos, de "fácil e rápida" inserção no mercado de trabalho, indicando processos seletivos mais "exigentes" nos cursos que demandam um maior investimento de tempo e recursos materiais, mantendo a "excelência acadêmica" destes (NEVES et al, 2006). Neste mesmo estudo, os autores afirmam que os docentes se referiam aos/as alunos/as cotistas com expressões desqualificadoras e afirmavam que não estavam na universidade por merecimento.

Esses fatos reforçam a necessidade de a universidade mobilizar ações e estratégias para lidar com as diferentes identidades e culturas, visando desconstruir os preconceitos e discriminações, respeitando as diferenças, já que um ambiente discriminador e repressor, além de inadmissível, pode levar os/as alunos/as a abandonarem seus cursos.

Ressaltamos a importância do papel do/a docente na efetivação da política de cotas, contribuindo para a criação de um ambiente favorável para a inclusão dos/as estudantes, cabendo ao/a mesmo/a mostrar, como aponta Munanga (2005), que a diversidade não está relacionada a um fator de inferioridade ou superioridade entre os grupos, mas sim a um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral, e possibilita a criação de um ambiente favorável ao/a discente para que assuma dignamente as características de sua diferença.

Concordamos com a explicação de que a não aceitação dos/as alunos/as cotistas por parte dos/as docentes pode, segundo Guimarães (2003), estar associada à busca da

manutenção de sua posição social, de acordo com seu ponto de vista, preocupados com a manutenção da qualidade do ensino e com a excelência da universidade.

Acreditamos que o convívio entre os grupos de diferentes raças/etnias e classes, e o reconhecimento e valorização das diferenças podem viabilizar a integração desses grupos, contribuindo, como observado por Winant (2000 apud LIMA et al, 2014) para a redução/extinção de atitudes preconceituosas, considerando que será um longo processo devido às relações de poder existentes entre os grupos.

5.6 AS MUDANÇAS NO PERFIL DO/A ALUNO/A DO CURSO DE MEDICINA, NA CULTURA DESTE CURSO E EM SEU CURRÍCULO EM FUNÇÃO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL

Os excertos adiante referem que o perfil dos alunos se modificou em função das "políticas de inclusão social", trazendo para a universidade realidades diferentes daquela anteriormente conhecida. Este novo cenário multicultural possibilita mudanças no perfil do/a aluno/a do curso de medicina, na cultura deste curso e em seu currículo.

O Conselheiro Marcelo Paixão, em seção do Consuni em 3 de março de 2010, antes da implantação das cotas na UFRJ, considera que a promoção da diversidade deve ser efetivada em todas as esferas da vida social, incluindo o processo de composição do "corpo discente, docente" e demais profissionais da UFRJ, considerando os múltiplos âmbitos, como: gênero, étnico, de cor ou raça, origem regional e social e condições físicas.

[considerações da proposta de resolução para implantação da política de cotas] Que **o princípio da promoção da diversidade em seus múltiplos âmbitos** (de gênero, étnico, de cor ou raça, origem regional e social e condições físicas) **é um objetivo nobre por si mesmo, correspondendo a um valor cultural e simbólico compartilhado por todo o país** e que, portanto, **deve ter sua efetivação concretizada** em todas as esferas da vida social, **inclusive no processo de formação do corpo discente, docente e do conjunto dos profissionais da UFRJ.** (Marcelo Paixão, Instituto de Economia, CONSUNI, 11/3/2010, p. 4)

Já em anos mais recentes, após a implementação da política de cotas, os docentes apontam a mudança no perfil dos discentes do curso de medicina com o ingresso de indivíduos de classes sociais diferentes, com uma "diversidade enorme de cores de pele", com "realidades, histórias e culturas" diversas, "olhares diferentes", "alunos mais

velhos", e sotaques diferentes. Ressaltam essa diversidade como "enriquecedora", "positiva", "muito boa" e que "dá um caldo muito interessante".

Professor Roberto Medronho [Diretor da Faculdade de Medicina] diz que **as políticas de inclusão social têm mudado sobejamente o perfil dos alunos e tem trazido realidades impressionantes, realidade estas que não estavam acostumados.** (Congregação da Medicina, 10/11/2015, p.4)

Trouxe um outro olhar que a universidade, claramente, especialmente **a FM por ser um curso de elite,** era basicamente **frequentado por pessoas de renda muito alta**, isso acho que num certo ponto é **positivo.** (Docente H, Departamento de Clínica Médica)

Acho que **vem mudando**, primeiro porque, por vários motivos. **Alunos de classe média, média alta da Zona Sul, de colégios privados, começam a viver com realidades**, tantos dos pacientes como de seus colegas **que eles não conhecem e vice-versa**. Tem preconceito dos dois lados, pode ter preconceito dos dois lados, então **a experiência de ter gente diferente, pessoas se darem com pessoas diferentes é sempre enriquecedora** desde que as pessoas estejam disponíveis pra isso. **Acho importante pra muitos alunos vindos de colégios privados** da Zona Sul do Rio, se bem que, sem ser na Zona Sul tem bons colégios privados em alguns outros lugares, de **ter experiência com colegas que se sentam ao lado deles que às vezes não tem dinheiro para a condução**, pra vir pra faculdade ou **vêm de outros estados**, **às vezes alunos mais velhos,** isso é interessante dá **uma experiência curiosa de troca, pessoas que já fizeram outros cursos antes,** alguns da área da saúde, outros não. **Dá um caldo muito interessante essa diferença** entre pessoas, **ao invés de ficar só se dando com pessoas iguais, muito semelhantes na cultura, com história, com uma visão de mundo, eu acho interessante isso**. Não sei se já está mudando em relação aos professores, creio que não. Mas **cada vez mais professores percebem que a realidade que os alunos trazem é diferente do que era até muito pouco tempo.** (Docente B, Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal, ex-gestor)

E **essa inclusão** então é interessante porque **permite uma interação**, a gente tem observado isso aqui, **pessoas com experiências diferentes**, então eu acabei de fazer um grupo, de trabalhar com um grupo aqui em [o nome da disciplina foi suprimido para não identificação do docente] no semestre passado, que **pessoas com histórias muito diferentes,** inclusive de estados diferentes, isso está se tornando cada vez mais comum por causa do Enem. São **pessoas com sotaques diferentes**, então aquilo **dá um leque de opções curiosíssimo, interessante**, então **uma interação mais rica, mais enriquecedora do que nós tínhamos anteriormente**. [...] Mas de novo, o **grupo heterogêneo** acaba tornando isso interessante porque as pessoas, **essa interação é enriquecedora pra todos.** (Docente F, Departamento de Clínica Médica)

[...] **o perfil dos alunos de medicina mudou completamente**, mudou completamente. Na minha opinião **mudou pra melhor**, mudou completamente hoje [...]**tinha um perfil de alunos que eram de classe socioeconômica de média pra cima**, todos tinham, a maioria tinha seus carros, agora o que a gente vê é, primeiro, **uma diversidade enorme em sala de aula**. Vê **sotaques de todos os lugares do Brasil**, sotaques do Nordeste do

Centro Oeste, do interior de cidades do sul, **uma diversidade enorme de cores de pele**, eu não estou falando de raça, mas a gente vê super diversa a sala de aula, o que foi muito bom, isso é muito bom. (Docente D, Departamento de Clínica Médica, gestor)

A política de cotas, segundo Brandão (2005), proporciona diversidade cultural ao incluir o negro na universidade, contribuindo para a função social da mesma. Para este autor e para Santos et al (2008), essa política possibilita a convivência de estudantes de classes sociais e grupos raciais diferentes.

Campos (2012) menciona a promoção da diversidade pelas cotas e a multiculturalidade como argumentos de apoio à implantação da política de cotas, utilizados pelos cientistas brasileiros (conforme veiculados na Folha de São Paulo e no Jornal O Globo). E alguns artigos analisados por Ferreiras e Mattos (2007), publicados em jornais, revistas e na internet, destacam o enriquecimento do ensino a partir da convivência com a diversidade cultural e a participação criativa de uma maior parcela da população com a entrada de negros nas universidades.

Com o ingresso de segmentos até então excluídos do ensino superior, a universidade se depara com a heterogeneidade de perfis, com as diferentes identidades e com a pluralidade de culturas, passando a ter em seu interior jovens com diferentes histórias de vida, com diversas visões de mundo, com identidades construídas com base em vivências em diferentes contextos sociais. O ingresso desses/as alunos/as quebra a homogeneidade existente no curso, rompendo com o caráter monocultural deste, onde, de acordo com os docentes, as diferenças culturais, o "outro olhar", as diversas realidades e experiências são reconhecidas e valorizadas como fator de enriquecimento que pode influenciar na construção e reconstrução da cultura do curso de medicina, e na formação identitária do futuro profissional. A identidade, segundo Hall (2000), é (re)construída continuamente de acordo com as formas pelas quais somos representados e interpretados pelos sistemas culturais onde estamos inseridos. Para Hall:

> É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma "identidade" em seu significado tradicional – isto é, uma mesmice que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna (HALL, 2000, p. 109).

É importante que a universidade se volte para a valorização das culturas dos/as estudantes, no sentido de reduzir os preconceitos e a opressão, viabilizando sua democratização, respeitando e valorizando as diferenças, que não podem ser utilizadas como uma forma de discriminação.

Como aponta Candau (2008), é importante que ocorra o resgate dos processos de construção das identidades culturais, valorizando as histórias de vida individuais e coletivas como parte do processo educacional, com atenção para a formação de novas identidades culturais, fruto do diálogo entre os diferentes saberes, conhecimentos e práticas dos diversos grupos culturais. Segundo Hall (2003), este é um momento importante quando as vozes dos que estão à margem, "de fora", mudam a vida cultural.

Nesse sentido, é essencial a convivência dos estudantes com múltiplas culturas, colocando-se no lugar do outro, percebendo outros significados, outras visões, podendo questionar as ideologias do poder que beneficiam alguns sujeitos e negam o protagonismo a outros (GIROUX, 2003).

A interculturalidade apresenta alguns desafios para a faculdade e para os/as docentes como demonstram as falas abaixo, quando os/as professores/as se deparam com uma "mudança de realidade" em relação aos/as alunos/as; a necessidade de implementação eficaz da COAA; o aumento de reprovação nas disciplinas.

A fala do professor G aponta que a mudança no perfil do alunado com o ingresso de alunos de uma "situação socioeconômica abaixo", isto é, diferente daquela do alunado anterior, altera a realidade à qual os professores de medicina estavam acostumados, exigindo um novo olhar em relação aos mesmos.

Na minha opinião pode [a presença dos alunos cotistas influenciar mudanças no currículo do curso de Medicina], porque **coloca os professores também com esses conhecimentos** que eu falei dos alunos, quer dizer, **a dificuldade que o aluno tem, dessa situação socioeconômica abaixo, de ter acesso a universidade**. Que **às vezes você está acostumado a só ver pessoas de outra classe socioeconômica e às vezes é preciso você ter isso na sua frente**. A medicina nos traz sempre isso, a própria medicina nos traz isso, traz em relação aos pacientes, principalmente nós das universidades públicas, nós lidamos com todas as classes socioeconômicas. E sempre foi assim, **a medicina se vê em contato direto com a realidade social, mas dos nossos alunos eram só de uma classe alta, mas agora não**. Agora nós temos na nossa frente alunos que vieram e você consegue entender a dificuldade que era chegar lá. Eu acho que isso é benéfico porque você coloca de cara como é que é difícil um aluno, não existe uma igualdade de início. [...] **Mas eu acho que a vinda dos alunos fez essa mudança, está fazendo essa mudança de realidade pra alguns professores, talvez.** (Docente G, Departamento de Clínica Médica)

Outro contexto é introduzido na Faculdade de Medicina com a mudança do perfil do corpo discente, influenciando seu currículo. Como o aumento do número de reprovações, percebida pelo docente D, em função do aumento no número de faltas, que **pode ser** ocasionado pela dificuldade no retorno de seu local de origem ou supomos no uso das faltas permitidas por lei. Acreditamos que em função da dificuldade financeira enfrentada por alguns/mas alunos/as, impossibilitando o pagamento do transporte, alimentação..., estes/as façam uso deste recurso legal, administrando suas faltas de acordo com seu recurso financeiro, o que evidencia mais uma falha na manutenção da permanência desses/as alunos/as na universidade.

O que acontece, **está havendo mais reprovação, mais reprovação, mas continuo te dizendo, não é porque os alunos são de pior qualidade**, não é por isso, **é por conta dessa dificuldade que ele tem**. Até o fato, acontece isso, é uma coisa também, **eles faltam mais as aulas**. Não sei por que exatamente, **não sei se é porque algumas vezes faltam porque estão nas suas cidades e não conseguem retornar a tempo**. **O famoso 25% de faltas**. [...] e quando a gente contabiliza as frequências nas aulas práticas, uma boa parte dos alunos não é reprovado, mas **fica ali próximo do limite dos 25** como se na verdade o aluno viesse assim controlando as suas faltas. Eu não sei por que eles fazem, não sei se eles têm mais dificuldade de vir, se é por conta deles estarem morando mais longe, mas isso é uma coisa que está acontecendo, então uma coisa negativa, sua primeira pergunta foi uma das coisas negativas, uma das coisas negativas é que **está havendo um pouco mais de reprovação nas disciplinas. Não sei se isso é por conta das cotas**. [Será por falta de assistência estudantil?] Uma assistência estudantil é possível, é possível. (Docente D, Departamento de Clínica Médica, gestor)

Sinalizamos um certo descaso em relação ao processo formativo, ao não se buscar entender o motivo das faltas e a possibilidade de apoio aos/as alunos/as para sanar suas dificuldades, evitando as faltas e possíveis reprovações. Esse e outros problemas enfrentados pelos estudantes poderiam ser resolvidos com o apoio da COAA, mas a fala do docente D, abaixo, evidencia que esta não funciona devidamente, devido ao fato de os docentes não assumirem seu papel enquanto orientadores, mesmo após sete anos de sua criação e da adoção da política de cotas, o que demonstra a pouca importância atribuída aos alunos que dela necessitam. Talvez isso ocorra por considerarem a Faculdade de Medicina um espaço para os "melhores".

[Funcionamento da COAA] Infelizmente ainda não, ainda não, o que a medicina tem é uma COAA que é obrigatório pelo CEG, Comissão de orientação e acompanhamento acadêmico, a COAA e tem alguns professores para os quais a gente encaminha os alunos que a gente percebe que estão com mais dificuldade, principalmente dificuldade

de ordem psicológica, que está sendo muito frequente. [...] **A questão da tutoria e da mentoria é fundamental, a faculdade ainda não conseguiu implantar um sistema eficaz de tutoria**. A última proposta que a gente vai começar a implantar agora no início do ano que vem é simplesmente, porque **a gente teve uma dificuldade de quem vão ser os tutores**, porque é aquela história, **a gente primeiro tentou fazer uma coisa voluntária**, quem se voluntaria a ser tutor, aí a gente **teve uma baixa adesão**, [...].Tentativa foi que a gente voluntariou, e aí o que aconteceu foram poucos voluntários, e aí daria uma quantidade grande de alunos pra esses poucos voluntários, aí a gente resolveu **agora** que **a gente vai obedecer a resolução do CEG**, ela diz claramente que **todo professor é orientador, é tutor por definição**. É professor universitário, você é orientador acadêmico de aluno, então ele vai pegar e vai simplesmente distribuir todos os alunos pelos 300 professores, vai dar aproximadamente 4 alunos. **A gente sabe que vai ter ótimos instrutores,** que vão acompanhar realmente o seu aluno desde o primeiro período até a formatura **e outros instrutores que provavelmente o aluno não vai nem conhecer**. Por outro lado também tem alunos que provavelmente precisarão pouquíssimo desse instrutor durante os seis anos do curso, enquanto que outros vão precisar muito. Então a gente vai implementar essa tutoria dessa forma, tornando obrigatória, porque a primeira tentativa de uma coisa mais voluntária não deu certo. (Docente D, Departamento de Clínica Médica, gestor)

Novas demandas são percebidas no curso de medicina, trazidas pelos ingressantes pela política de cotas, como: não marcação de prova após feriado; não divulgação da relação de notas com o nome dos/as estudantes; criação de espaços para estudo na carga horária do curso.

Então os alunos têm reclamado muito, **os alunos têm reclamado coisas que nunca reclamaram antes: prova logo após o feriado**, por quê? Porque **muitos alunos aproveitam esse momento pra voltar pra sua terra**, ir de ônibus, não é de avião. Antes também tinha gente do Brasil inteiro, mas **agora é gente do Brasil inteiro que tem que ir de ônibus**, [...] ter provas uma atrás da outra [...] **aprovamos em congregação** inclusive, uma coisa **a pedido deles inclusive, não divulgar o nome do aluno, a relação das notas com o nome do aluno**, então foi aprovado, já está proibido. O professor **pode divulgar a nota,** no mural, **mas botando o DRE de todos os alunos**, pra ninguém saber quem tirou nota mais, nota menos, **pra reduzir a competição** (Docente I, Departamento de Medicina Preventiva, gestor).

E eu acho que, como eu vejo muita militância, e **muitos dos cotistas têm militado em várias causas**, o que eu percebo por algumas demandas que eles nos trazem, que **o próprio Centro Acadêmico tem muita gente da cota**, porque **a pauta do Centro Acadêmico mudou também**. Como essa de **prova após o feriado** e coisa e tal. **Essa é uma pauta que o Centro Acadêmico nunca trouxe**. De **redução de carga horária**, **para eles terem mais tempo para estudar,** pra não sei o que. Isso, ao arrepio de alguns **colegas da Congregação**, que acham, mudou muito, na minha época não era assim. Falam, falam, explicitamente falam isso. Mas falam numa boa, eles acham mesmo que, eles **não conseguem perceber que é uma nova realidade**, e falam numa boa, pessoas boas. É um absurdo pedir redução de carga horária, na minha época a gente queria ter

mais carga horária, não sei o que, sei que lá, enfim. **Mas essas demandas os alunos nunca trouxeram, agora estão trazendo**. Então, **tem influenciado sim na cultura, inclusive nas reivindicações políticas dos alunos.** (Docente I, Departamento de Medicina Preventiva, gestor)

As demandas sinalizadas pelo Docente I provocam mudanças na cultura do curso de medicina. Mudanças que são provocadas pelos deslocamentos culturais e sociais introduzidos pela política de cotas, como o fato de os/as alunos/as solicitarem a não marcação de prova após um feriado, pois retornam da visita as suas famílias de ônibus e não de avião como acontecia anteriormente. Destacamos aqui que o percentual de alunos residentes fora do Rio de Janeiro, antes da adoção do SISU e das cotas, era muito baixo.

A não identificação do/a aluno/a na divulgação da nota e a redução da carga horária das aulas, rompe com uma série de características atribuídas a esse curso, como um ritual que deve ser seguido para que o indivíduo possa estar neste e se tornar médico, a exemplo de: fazer muitos sacrifícios, estudar exaustivamente, ter uma carga horária muito extensa, tirar notas altas, ser competitivo, enfim, ele tem que merecer estar neste espaço.

Essas reivindicações e mudanças provocadas pelos/as estudantes cotistas demonstram a ocupação desse espaço como deles. Um currículo da diferença não considera os diferentes como aqueles que precisam ser dominados e normalizados, mas sim, segundo Corazza (2005), os escuta e incorpora as diferenças ao seu *corpus*.

Os excertos que seguem evidenciam a introdução de temáticas e visões dos indivíduos de classes menos privilegiadas, que antes não estavam presentes na universidade/no curso, e a preocupação desse novo perfil de alunos/as em abordar temáticas referentes a: diversidade, preconceito, saúde da população negra, da população LGBT, como ressalta o docente B, e trazendo, de acordo com a docente A, a questão do direito à alimentação, à educação, à saúde, que eram naturalizados pelos alunos que compunham o antigo perfil da universidade, como podemos observar nos excertos a seguir.

Há pessoas muito combativas, os trabalhos que os alunos apresentam em sala de aula, especificamente em [nome da disciplina foi suprimido para não identificação do professor]. Semestre passado, **os trabalhos foram sobre preconceito, sobre diversidade, sobre esse tipo de coisa**, que foi ótimo. [Você percebe que isso **mudou depois da entrada dos cotistas?**] É **claro! Imagina se preocuparem em falar em**

diversidade, gays, transexuais, negros, isso é falado por quem sofre isso. (Docente B, Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal, ex gestor)

Hoje você tem, como o grupo **tem pessoas da classe mais baixa, o olhar mudou, enriqueceu muito mais o nível das discussões porque vem trazer pra discussão uma questão de direito a tudo, as condições de alimentação, de educação e de saúde, que para os alunos da classe mais alta isso não era consi... nem se pensava como se fosse um direito**, isso é tão natural, entendeu? Que cabia a eles era a sua bondade (risos) estar voltada para... então **esse tipo de clima mudou totalmente as discussões, está muito mais ricas hoje a nossa disciplina.** (Docente A, Departamento de Medicina da Família e Comunidade, ex-gestora)

[...] [em relação aos alunos cotistas] **o tipo de percepção é um pouco diferente** em relação aos direitos, a questão dos direitos, e a questão das organizações da sociedade. Contribuem mais [com as discussões], porque **eles trazem os problemas com muito mais clareza**. **Da vivência, exatamente, coisas que você nunca imaginou**, entendeu? [...] Coisas mínimas que **você nunca prestou atenção**[...]. (Docente A, Departamento de Medicina da Família e Comunidade, ex gestora)

Aqui a gente nem pergunta. (sabe quem são os alunos cotistas) Não sei. **A gente sabe quando tem a discussão, porque quando vem aquele olhar mais critico, a gente diz ih deve ser cotista porque o cara percebe coisas**... nós também somos da classe média alta, média alta, então a gente tende um pouco também a ter esse aspecto qualitativo que eu te falei em relação a... que é uma coisa que a gente combate racionalmente, mas a gente foi criada assim, é muito difícil, entendeu? **Então quando esses alunos falam a gente, a gente parece que renasce, sabe? Porque você nunca pensou naquilo, aí a discussão fica muito legal, muito legal.** (Docente A, Departamento de Medicina da Família e Comunidade, ex gestora)

O reconhecimento do/a aluno/a cotista se dá devido ao "olhar mais critico" nas discussões, quando este percebe coisas que não são percebidas pelos demais. É ressaltado que a percepção dos/as cotistas em relação à questão dos direitos se diferencia da expressa por outros alunos e que contribuem mais nas discussões por fazerem parte de sua vivência, por trazerem os problemas com mais clareza, problemas que nunca foram pensados pelo restante do grupo.

Na percepção do docente I, "não houve uma mudança específica" no currículo do curso de medicina, mas entendemos que a introdução dessas temáticas, sinalizadas por este docente, aponta a necessidade de uma mudança curricular. Currículo que passa a ser influenciado/reconstruído pela ação de outros grupos, que não compunham o corpo discente deste curso, como os/as estudantes de classes menos favorecidas, de outras localidades de fora do Rio de Janeiro, pretos, pardos, indígenas, que não se reconhecem nesse currículo, trazendo para o mesmo, novos conhecimentos, valores,

comportamentos, vozes até então silenciadas, compondo um ambiente plural, não mais formado/representado por um único grupo.

[...] **não houve uma mudança específica** [no currículo do curso de Medicina] que tenha sido desencadeada pelo fato de [ingresso alunos cotistas], agora **há** sim **questionamentos, por que não discutimos a saúde da população negra, por que não ensinamos nas disciplinas como tratar da população LGBT**, então **esses temas** que são, **não que estejam associados à cota, mas eu posso dizer que eles ficaram muito mais evidentes**. **População negra, ninguém falava**, falar da saúde da população, o que que é isso, não, eu atendo qualquer um, atendo todo mundo igual. Peraí, mas tem especificidades, até porque o acesso é diferente, até porque, e temos que pensar sobre isso. Então **esses temas** têm sido, **têm provocado**, inclusive **seminários, workshops, debates, muitos**, quero dizer, **organizados pelos próprios alunos**, que convidam o professor e **aí o professor muitas vezes vai e se encanta pelo tema e passa a atuar naquele tema.** Então isso é uma, quer dizer, **não que nós tenhamos mudado, mas talvez a cota esteja nos obrigando a mudar o olhar sobre algumas questões da saúde que antes nós não pensávamos, porque não era entre aspas, um problema pra nós**, ou seja, ele **era um problema invisível, e agora passou a ser um problema visível.** (Docente I, Departamento de Medicina Preventiva, gestor)

Em uma perspectiva intercultural, a educação reconhece o "outro" e o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, enfrentando as relações de poder existentes entre estes, possibilitando a organização de um projeto comum, integrando as diferenças (CANDAU, 2008). Em outras palavras, o currículo deve buscar integrar as temáticas/demandas dos diferentes grupos, considerando a relação entre as questões da diferença e da desigualdade, onde os diferentes sujeitos se reconheçam.

A fala do docente B evidencia que as temáticas abordadas em sua disciplina surgem por uma iniciativa dos/as alunos/as ingressantes pela política de cotas, pois não são uma preocupação do alunado que compunha o corpo discente anterior a esta política e nem dos docentes. Consideramos que são temáticas relacionadas às questões de diferença e desigualdade que não estão presentes em suas vidas quanto estão na vida dos/as outros/as estudantes. E quando existem são amenizadas por sua posição social.

O mesmo é ressaltado pelo docente I, quando relata a postura questionadora dos/as alunos/as em relação a não inclusão no currículo de temas como: a saúde da população negra, da população LGBT, que não eram pensados pelos/as alunos/as anteriores a política de cotas. Esses temas são abordados em seminários, workshops e debates por iniciativa dos/as próprios/as alunos/as.

Esses são indícios de que a proposta de inclusão da temática da saúde da população negra ocorre em função da presença de estudantes negros/as na Faculdade de Medicina, sendo uma questão que representa uma demanda de uma grande parcela da população brasileira, que até então não estava representada neste curso. A ação desses/as alunos/as "obriga" os/as docentes "a mudar o olhar sobre algumas questões da saúde" que não eram pensadas e percebidas enquanto um problema. O currículo do curso de medicina, independente da iniciativa/vontade dos/as docentes, começa a se flexibilizar com a inclusão dos/as alunos/as ingressantes pela política de cotas e pelo Enem/SISU.

Ocorre também a inclusão destas temáticas quando algum docente se "encanta" pelo tema e o assume como proposta de trabalho. A abordagem destas questões e o fato de serem incluídas no currículo do curso evidenciam uma mudança, ainda que não a partir de um processo mais amplo e institucionalizado, neste currículo, provocada pelas vozes que se encontravam "de fora", ou seja, dos/as estudantes cotistas.

Julgamos primordial a reformulação do currículo, deste ser pensado e modificado a fim de proporcionar o convívio das diferenças, das identidades, dos saberes, como um instrumento de inclusão e permanência dos/as alunos/as ingressantes por meio da política de cotas para que ocorra de fato a democratização do ensino superior.

Algumas mudanças no processo ensino-aprendizagem, após o ingresso dos/as alunos/as cotistas, já são percebidas pelos docentes, conforme apontam os excertos a seguir.

O docente D, no excerto abaixo, relata aulas mais participativas e percebe uma postura mais cuidadosa e respeitosa dos discentes diante dos pacientes.

O que eu noto é que **as aulas teóricas são muito mais dialogadas, muito mais informais do que as aulas que eu dava anteriormente, anteriormente era aquela sala assim em silêncio e eu bláblábláblá falando e os alunos em silêncio**, alguns anotando, **hoje as aulas são muito mais informais, os alunos levantam, perguntam, eu percebo essa mudança** e os professores obviamente se adaptaram a essa mudança, então as aulas teóricas foi isso. **Nas aulas práticas,** o que **eu percebo é que talvez esses alunos atuais são mais cuidadosos com os pacientes**, entende? O ensino tinha uma fama de que os professores antigos, eles eram menos preocupados, eles têm que ensinar os alunos a examinarem, e obviamente **para ensinarem os alunos a examinar a gente usa entre aspas os pacientes internados,** então **alguns professores mais antigos são um pouco mais ríspidos, chegam na enfermaria seu fulano tira a camisa que eu vou examinar o senhor com esse grupo de alunos**. Esses alunos me parecem mais cuidadosos com isso, os professores também estão assim, o mundo

mudou muito, o mundo mudou. [...] **É, me parece que esses alunos estão mais preocupados com isso**. Uma vez o professor meio rispidamente diz que o paciente pra ele examinar com os alunos, e **os alunos algumas vezes se queixam de que o professor teve uma atitude um pouco desrespeitosa com o doente**, não conversou com ele antes o que ele ia fazer então **me parece que esses alunos estão um pouco mais preocupados com isso.** (Docente D, Departamento de Clínica Médica, gestor)

O fato de serem mais participativos, dialogarem nas aulas, demonstra a nosso ver, o valor que o curso tem para esses/as alunos/as, a importância de estarem neste espaço, o compromisso com sua formação, fatores que podem levar a uma mudança nas suas vidas. Ao mesmo tempo em que, até certo ponto, provocam uma mudança no processo ensino-aprendizagem, deslocando os/as docentes de sua posição de controle e poder nas relações estabelecidas entre docente - discente, e médico - paciente.

O cuidado e o respeito ao paciente apontam para uma mudança na forma de ver o mesmo, não mais como um "instrumento" de aprendizagem/trabalho, mas como um ser humano que deve ser respeitado. É possível também que esse/a aluno/a se coloque no lugar de seu paciente devido à proximidade de sua situação socioeconômica com este e por ser possivelmente um usuário da rede pública de saúde. Essa nova postura diante do paciente contribui para uma mudança na formação do médico, influenciando todo o corpo discente, ou seja, uma mudança na formação identitária do profissional. Ceccim e Ferla (2008) destacam a importância de uma mudança na formação do estudante de medicina, focando um atendimento mais humanizado, onde os profissionais sejam detentores de "habilidades, conhecimentos e valores capazes de fazer funcionar um sistema de saúde relativo à vida de todas as pessoas, estando a qualidade de vida na antecedência de qualquer padrão técnico a apreender ou a exercer" (CECCIM e FERLA, 2008, p. 235/236).

Segundo Sergio Zaidhaft, professor da Faculdade de Medicina da UFRJ, em sua participação no Documentário "Médicos e Pacientes – Entre o Sofrimento e a Morte" (2013), sinaliza que os pacientes, além da capacidade técnica, procuram o médico por algo que "depositam nele, chamemos de confiança, transferência, esperança. Que ali vai ter alguém capaz de ouvi-lo e seja capaz de tratá-lo".

A reação e o questionamento dos/as estudantes diante de situações de discriminação/preconceito são evidenciados pelo docente I, como podemos ver a seguir.

Um aspecto altamente positivo também foi que **esses alunos entraram também questionando muito esse tipo de situação** [discriminação], então **eles formaram** inclusive **vários coletivos**. Tem os coletivos dos Negrex, **tem vários coletivos, que agem combatendo** essas formas, **todas essas formas de discriminação**. [...] **E essa turma questionadora já era da turma cotista** [...]. (Docente I, Departamento de Medicina Preventiva, gestor)

Então isso também foi um aspecto positivo que eu já há anos nessa faculdade, anos e anos em contato direto com os alunos, [...] é um certo **questionamento desse *modus operandi* elitista, discricionário**. Então isso causou um certo mal estar porque na verdade era assim que era há anos. **E mesmo pessoas que não faziam isso [discriminavam, oprimiam] estavam acostumadas ao colega que fazia, fazia piadas, fazia isso, fazia aquilo**, e isso gerou uma... Acho que também não só das cotas, mas reflexo da sociedade, todo um questionamento, coisa e tal, sobre todas essas ações na sociedade. Mas eu vejo que, **pelo menos temporalmente há uma associação temporal entre a entrada das cotas e um questionamento maior sobre todas essas questões, então isso é muito bom.** (Docente I, Departamento de Medicina Preventiva, gestor)

O questionamento das situações de discriminação existentes no curso, e do "*modus operandi* elitista", e a formação de coletivos na busca de combater essas discriminações, provocam mudanças na cultura do curso. Essas ações demonstram o não alinhamento dos discentes à cultura elitista do curso, onde assumem posições de sujeito que contribuem para a formação identitária do profissional, pois, como diz Woodward (2000) "As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades" (p. 55).

Essas mudanças são protagonizadas por indivíduos que sofrem essas discriminações em seu cotidiano, demonstrando que estão conquistando/demarcando e mostrando que têm o direito de estar neste espaço e que não podem mais ser vistos como "penetras". Entendemos que a postura assumida pelos/as alunos/as cotistas no questionamento e combate as discriminações, está associada a um determinado momento histórico, com a atuação dos movimentos sociais e a criação de políticas que evidenciam os direitos, tornando as pessoas mais cientes dos mesmos. Ressaltamos a política de cotas como uma estratégia orientada ao empoderamento, fortalecendo grupos marginalizados para a luta pela igualdade de condições de vida em sociedades onde se destacam mecanismos estruturais de desigualdade e discriminação (CANDAU, 2008).

Destacamos a criação de 3 coletivos no espaço da Faculdade de Medicina, após o ingresso dos/as estudantes cotistas, a saber: Coletivo LGBT+ Luciana Cominato, em 2015, com o objetivo de conhecer e compartilhar vivências; o Coletivo NegreX, também em 2015, como um espaço de discussão sobre a pauta racial dentro e fora do

campo da saúde; e o Coletivo Mulheres de Março, em 2016, como um espaço para discussão das questões referentes as mulheres. Esta ampliação dos coletivos no referido curso demonstra o poder de mobilização e organização dos/as estudantes no enfrentamento de problemas comuns aos mesmos.

A presença de diferentes grupos e culturas no curso de medicina, como vimos discutindo, parece estar provocando mudanças na cultura deste curso, motivando um maior envolvimento/preocupação dos alunos com questões sociais. A seguir apresentaremos alguns exemplos, como a convocação da congregação da Medicina [já mencionada na fala de um gestor entrevistado] a pedido dos discentes, para avaliação do curso do campus Fundão, realizada em abril de 2014.



Fonte: https://www.facebook.com/pg/caccufrj/photos/?ref=page_internal

Nesta reunião os estudantes apresentaram os principais problemas enfrentados, referentes ao desenvolvimento das aulas; ao relacionamento com os docentes; aos constantes atrasos e faltas dos professores; à qualidade das aulas; à insuficiência de aulas práticas... Esta congregação segundo o diretor da Faculdade de Medicina, Prof. Roberto Medronho, foi histórica, "[...] pois acreditamos que até então, esta não havia se deparado com a exigência dos alunos em discutir os problemas vivenciados no curso", segundo relatado na ata, há mais de uma década.

Outro fato que registramos foi a manifestação realizada pelos formandos da turma 2019.1, em setembro de 2018, que ao posarem para a foto oficial da turma demonstram apoio à manutenção do Sistema Único de Saúde - SUS, que garante o acesso integral, universal e gratuito ao sistema público de saúde à população, frente a instabilidade política causada pela proximidade das eleições. Ao mesmo tempo em que protestam

contra a eleição de um dos candidatos nas eleições de outubro de 2018, que veio a se tornar presidente.



Fonte: https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1883392705085856& set=a.41570718 518 7756&type =3&theater

Cabe ressaltar que somente metade dos estudantes da turma participou desta foto, os outros, apesar de terem contribuído financeiramente para a compra do material utilizado, não pousaram para a foto.

Em um momento de ameaças à democracia, vimos manifestações de alguns cursos que espalharam cartazes pelo prédio do Centro de Ciências da Saúde – CCS com dizeres contra a violação dos direitos. Não identificamos nenhum como sendo do curso de Medicina.

Ainda sobre o protesto da turma, encontramos o mesmo movimento no Facebook [https://pt-br.facebook.com/cammufrj/] do Centro Acadêmico de Medicina de Macaé II de Abril – CAMM, quando, no dia 30/9/18, manifestaram apoio ao movimento #EleNão e contra “os discursos de ódio”, se afirmando como uma entidade que busca a defesa dos direitos humanos, da democracia, da universidade pública e do SUS, respeitando a diversidade e combatendo toda forma de preconceito.



Fonte: https://pt-br.facebook.com/cammufrj/

O Centro Acadêmico Carlos Chagas – CACC - do curso de Medicina do campus Rio de Janeiro, em seu Facebook, lamenta e repudia toda e qualquer forma de opressão, se posicionando contra a ascensão de pensamentos favoráveis à tortura, ao racismo, ao machismo, e à LGBTfobia. Defendem o direito de voz das mulheres, dos LGBTs, dos pobres, dos negros, dos indígenas, das pessoas com diversidade funcional (CACC, FACEBOOK 6/10/18).





Fonte: https://www.facebook.com/pg/caccufrj/photos/?ref=page_internal

O mesmo Centro Acadêmico lamenta o fim da parceria entre Brasil e Cuba no programa Mais Médicos, manifestando sua "infelicidade com a política brasileira ao quebrar relações com um programa que enriqueceu em tanto a saúde pública brasileira" (CACC, FACEBOOK, 14/11/2018).



Fonte: https://www.facebook.com/pg/caccufrj/photos/?ref=page_internal

Entre os dias 23 e 25 de outubro de 2018, as universidades públicas do Rio de Janeiro, Amazonas, Bahia, Paraíba, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Ceará e Mato Grosso do Sul foram alvo de ações da Justiça Eleitoral para averiguar denúncias de campanhas político-partidárias no interior das mesmas. Foram recolhidos materiais, o que gerou uma onda de manifestações das universidades, dos centros acadêmicos, docentes e estudantes. Foi realizado um protesto em frente do Tribunal Regional Eleitoral no Centro do Rio de Janeiro pelos estudantes universitários e integrantes de movimentos estudantis, contra as ações da Justiça Eleitoral.

Frente a essas ações, os Centros Acadêmicos de Medicina dos campus Rio de Janeiro e Macaé manifestaram seu repudio às mesmas, com publicações no Facebook, reproduzidas a seguir.

“A MEDICINA UFRJ MACAÉ É ANTIFASCISTA. DITADURA NUNCA MAIS!” (27/10/18).



Fonte: https://pt-br.facebook.com/cammufrj/

“MANIFESTO DA FRENTE ANTIFASCISTA DAS ENTIDADES ESTUDANTIS CONTRA AS INTERVENÇÕES NAS UNIVERSIDADES E EM DEFESA DA DEMOCRACIA” (27/10/18).



Fonte: https://pt-br.facebook.com/cammufrj/



Fonte: https://www.facebook.com/search/top/?q=cacc%20-%20medicina%20ufrj&epa=SEARCH_BOX (26/10/18).

Estes fatos demonstram um avanço, mesmo que pequeno, na mudança da cultura do curso de medicina, uma democratização desta cultura, provocada a nosso ver em grande parte pela alteração no perfil do corpo discente, após a implementação da política de cotas e a adoção do SISU, pois os alunos deste curso não apresentavam, no ambiente universitário, uma história de envolvimento em questões políticas e sociais. Exemplificamos com o fato de não terem participado na greve dos estudantes deflagrada em maio de 2015, em apoio à greve dos técnicos - administrativos em educação da UFRJ, quando 87,5% dos estudantes deste curso votaram em assembleia no Centro Acadêmico Carlos Chagas contra a adesão a greve.

Ao que parece novos ventos sopram no curso de medicina, podendo possibilitar a formação de um cidadão comprometido com a sociedade e de um agente de transformação desta.

No próximo capítulo apresentamos as considerações finais deste estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de discussão e implantação da política de cotas provocou posicionamentos diversos entre os/as docentes, evidenciando a complexidade da questão. Os múltiplos discursos mostram as diferentes posições em relação à mesma, também evidenciadas pela revisão da literatura. Um dos aspectos nessa multiplicidade de posições é evidenciado quando alguns/mas professores/as não aceitaram a adoção de qualquer tipo de cota, um grupo é favorável às cotas sociais e outro às cotas raciais.

O confronto entre os diferentes posicionamentos é perpassado por relações de poder, entendido como relacional, exercido nos diferentes espaços da universidade e definido, entre outros aspectos pela posição que o indivíduo ocupa na instituição universitária e que pode influenciar o posicionamento assumido pelo outro.

Esta multiplicidade de visões é esperada, pois, como sinalizado por Chauí (2003), a universidade reproduz a estrutura e o funcionamento da sociedade, trazendo para seu interior posicionamentos e conflitos que demonstram as divisões e contradições da sociedade. Universidades e escolas, apesar de não serem totalmente submetidas, de alguma forma refletem a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Os conflitos, posicionamentos políticos, opiniões diversas, representam a multiplicidade que encontramos na sociedade maior.

Percebemos na revisão de literatura algumas lacunas na abordagem da implementação da política de cotas, onde destacamos a ausência de estudos que mostrem os resultados alcançados na implementação desta política em relação ao acesso, permanência e conclusão dos cursos por cotistas e especialmente por estudantes negros. Sinalizamos a ausência de estudos que demonstrem a ocorrência de mudanças nas propostas curriculares das universidades devido à implantação da política de cotas e a criação de redes de apoio para garantir a permanência destes alunos, o que demonstra pouco investimento na efetivação desta política.

Sustentamos em nosso estudo que as políticas de ação afirmativa representam um passo importante na busca da superação das desigualdades sociais e raciais. A democratização do acesso à universidade possibilita o ingresso de uma parcela da população que historicamente estava excluída da educação superior. É uma ação que expõe as desigualdades existentes ao garantir um tratamento diferenciado, observando fatores como a situação econômica, raça/etnia e o fato do/a estudante ser egresso/a de

escola pública. Contudo, como buscamos evidenciar neste estudo, estas não são suficientes para acabar com as segregações econômicas e raciais, e nem efetivar a democratização do ensino superior, pois apesar de possibilitar o acesso, não garantem a permanência e conclusão da graduação.

Ao ingressar na universidade o estudante cotista se depara com algumas limitações para permanecer nesta, como a falta de recursos para atender suas necessidades pessoais (alimentação, moradia, transporte...) e acadêmicas, incluindo o acompanhamento pedagógico. Percebemos que até o momento a UFRJ não conseguiu implementar uma política de assistência que viabilize a permanência de seus estudantes, principalmente os ingressantes por meio da política de cotas. Isto pode ser observado na insuficiência de bolsas e de vagas na residência universitária; nos constantes atrasos no pagamento das bolsas e na recarga do cartão passagem. Cabe destacar os cortes de verba sofridos pela Universidade nos últimos anos e a insuficiência da dotação prevista pelo PNAES para a UFRJ.

Ressaltamos a necessidade de reformulação da assistência estudantil a fim de que se torne uma política de permanência, para que ocorra de fato a democratização da universidade pública.

Destacamos a importância de que a reformulação da assistência estudantil não se atenha somente as necessidades materiais, mas que abranja ações que favoreçam a superação das várias formas de preconceito e discriminação, respeitando e valorizando as diferenças; para desconstruir as representações feitas pela elite que desvalorizam e estabelecem relações hierárquicas sobre o negro, o pobre, o "outro".

Enfatizamos a necessidade de as COAAS serem assumidas como um programa de extrema relevância, proporcionando o apoio pedagógico aos estudantes. E da promoção de debates entre os docentes sobre a mudança do perfil do alunado e sua importância na efetivação da política de cotas.

Os processos de inclusão e exclusão coexistem na universidade, sendo esta includente ao viabilizar o acesso a todos os estudantes, e excludente ao conviverem com processos de comparação e classificação, quando alguns são excluídos.

Noções do multiculturalismo crítico respaldaram a análise feita dos significados construídos por docentes sobre relações sociais no contexto do curso de medicina, sendo evidenciada a prevalência de uma visão assimilacionista, de "aceitação" das diferenças e a "sacralização" de uma pretensa superioridade da medicina em relação aos outros

cursos, assentada na noção de meritocracia, uma ideologia que traz o argumento de que a desigualdade social é fruto do mérito desigual e não decorrência do preconceito, discriminação e opressão. Os estereótipos de que o cotista é incapaz, despreparado etc., identificados nas falas dos docentes, contrariam os dados sobre o seu desempenho, conforme aqui evidenciado, correspondendo a uma falsa representação da realidade (BHABHA, 2010).

Estabelecemos uma relação entre a cultura elitista da UFRJ e particularmente da Faculdade de Medicina e essas construções, evidenciando, entretanto, uma possível mudança nessa cultura com o ingresso dos alunos cotistas, o que merece ser aprofundado por outras pesquisas.

Assumimos que a permanência do/a estudante que ingressou por meio da política de cotas pode ser dificultada pela não aceitação deste/a por parte dos/as docentes e demais estudantes, com posturas preconceituosas em relação a sua condição socioeconômica e racial, ou pelo fato de ser cotista. A esse respeito, os/as docentes relataram não perceber a existência de preconceitos na relação entre cotistas e não-cotistas, mas foram mencionadas atitudes discriminatórias por parte de alguns docentes em relação aos/as alunos/as cotistas, quando na verdade o docente deveria ser o principal agente na criação de um ambiente favorável para a inclusão dos/as discentes, o que demanda da universidade o desenvolvimento de ações que viabilizem a discussão e reflexão sobre estas questões.

Com base na revisão de literatura e no estudo empírico empreendido, é possível afirmar que o fator econômico é mais aceito como critério para a implantação da política de cotas, sob a alegação de que por serem pobres os negros estão incluídos nas cotas sociais, ocorrendo o apagamento das diferenças, da identidade do negro e de sua história de injustiças e discriminações.

Ao tentarmos entender a resistência às cotas raciais, assumimos: que sua aceitação implicaria em assumir a existência do racismo e do preconceito em nossa sociedade; e a dificuldade em aceitar a questão racial como um marcador de desigualdade entre os indivíduos. Não há o reconhecimento das cotas como um direito, o que reafirma o lugar historicamente subalterno atribuído ao negro, determinado pelo longo período de escravidão, tendo como referência uma posição de menor valor.

Pressupostos dos estudos culturais sobre a construção das identidades e diferenças na contemporaneidade orientaram este estudo e nos ajudaram a entender como é

construído um pertencimento grupal dos cotistas como sujeitos de direito. O ingresso desses segmentos na universidade traz para seu interior uma heterogeneidade de perfis, com identidades construídas com base em vivências em diferentes contextos sociais, uma diversidade de culturas, quebrando a homogeneidade existente até então no curso de medicina, rompendo com o caráter monocultural deste e provocando fissuras em sua cultura. Surgem novas identidades, ocorrendo a flexibilização destas na medida em que novos lugares de sujeito são oferecidos e passam a ser ocupados. Os cotistas trazem novas reivindicações, demandas, por não se reconhecerem neste currículo, entendido como um artefato cultural, onde se forjam identidades. Contribuem, por meio dessas mudanças, com a formação do profissional. Destacamos a necessidade de mudanças curriculares que valorizem e absorvam as várias culturas, para que não aconteça o apagamento das diferenças e a invibilização dos indivíduos, reforçando e perpetuando as discriminações.

As reivindicações e mudanças provocadas pelos estudantes cotistas, relatadas pelos docentes e captadas em algumas manifestações estudantis, demonstram que estes não se deixaram homogeneizar, que apresentam uma resistência à cultura dominante no curso, trazendo suas culturas, valores, conhecimentos... que devem se complementar e integrar o currículo do curso, possibilitando, como sinaliza Candau (2008), a organização de um projeto comum, onde as diferenças sejam integradas, e os diferentes sujeitos se reconheçam.

Ressaltamos que, independente da iniciativa/desejo dos docentes, o currículo do curso de medicina está sofrendo mudanças com a presença dos alunos ingressantes pela política de cotas.

Não encontramos nenhum movimento da universidade no sentido de discutir a mudança do perfil dos estudantes atendidos pela mesma e consequentemente da proposta curricular de seus cursos, na busca da inclusão desses novos estudantes.

A não preparação do corpo social, principalmente dos/as docentes da Faculdade de Medicina para o ingresso dos/as alunos/as cotistas, demonstra a pouca importância atribuída a esta política e a esses/as alunos/as, sinalizando uma resistência da Faculdade em se tornar plural, e o desejo de homogeneizar os/as alunos/as, quando devem se tornar iguais aos demais, ocorrendo a invibilização de suas diferenças. Demonstram que, com raras exceções, a principal preocupação dos docentes está associada, como diz

Guimarães (2003), à manutenção de sua posição social, preocupados em garantir a qualidade do ensino e a excelência do curso de Medicina.

Não podemos deixar de destacar a reação dos/as alunos/as às posturas discriminatórias por parte dos/as docentes e sua provocação aos gestores da Faculdade de Medicina no sentido de se posicionarem diante da existência de preconceitos étnico-racial, social, de gênero e de combater/eliminar essas atitudes. E ressaltar também a importância dos coletivos criados no interior deste curso como espaços de resistência/enfrentamento.

A postura participativa e questionadora dos/as alunos/as cotistas, desloca os/as docentes de sua posição de controle e poder nas relações com os/as discentes, e com todo o corpo social do curso. Os/as estudantes assumem posições de sujeito ativas, rompendo com esse lugar assumido pelo/a docente de condutor das relações, questionando o "modus operandi", trazendo novas propostas, conquistando espaços, enfim, causando fissuras na cultura do curso, provocando mudanças em seu currículo. Essas mudanças são reconhecidas e valorizadas como fator de enriquecimento que pode influenciar na formação dos/as alunos/as, principalmente no que diz respeito à humanização dos/as mesmos/as, e na (re)construção identitária do futuro profissional.

É essencial que a universidade valorize as culturas dos/as estudantes, buscando desconstruir os preconceitos e as discriminações, proporcionando sua democratização. E que respeite as diferenças, reconhecendo os jovens, como afirma Canclini (1996), como sujeitos de "interesses válidos, valores pertinentes e demandas legítimas". Pensamos a universidade como um espaço de escuta, debate, critica, criação, reflexão, questionamentos..., que não se limite a formar o indivíduo estritamente para o exercício de uma profissão, mas formar um cidadão comprometido com a sociedade, que seja um agente de transformação desta. Walsh (2009), ao questionar a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder nos ajuda a pensar uma cultura universitária que visibilize "maneiras diferentes de ser, viver e saber" e que busque "o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que [...] alentam a criação de modos "outros" - de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras". (WALSH, 2009, p. 25)

Não podemos deixar de abordar a polêmica que envolve a autodeclaração na escolha da cota racial e as "fraudes" a política de cotas, indicando a criação de comissões de verificação de fenótipo no sentido de impedir que pessoas mal

intencionadas sejam beneficiadas pela mesma. Esta problemática, que teve destaque em nosso estudo, sem dúvida merece atenção, para garantir que esta política atenda aqueles a quem se destina, contudo não temos clareza se esta comissão seja a solução ideal, já que não se trata somente de fenótipo, mas sim de uma questão política, ideológica, que ultrapassa a cor da pele simplesmente. Com certeza trata-se de uma questão que será muito discutida, mas não podemos deixar que suplante o valor da política de cotas.

Acreditamos que além de proporcionar a democratização do acesso ao ensino superior e a reparação da discriminação sofrida no passado e no presente, a política de cotas desempenha um importante papel ao provocar/possibilitar mudanças na cultura e no currículo do curso de medicina, favorecendo novas indagações sobre a saúde, sobre a formação desse profissional e a viabilidade de relações mais democráticas na universidade pública.

REFERÊNCIAS

AdUFRJ. **Boletim da AdUFRJ**. n. 99. 10 Out. 2017a. Disponível em: www.adufrj.org.br/wp-content/uploads/2017/10/boletim-99-1.pdf. Acesso em: 28 out. 2017.

AdUFRJ. **Boletim da AdUFRJ**. N. 101. 26 Out. 2017b. Disponível em: https://adufrj.org.br/wp-content/uploads/2017/10/boletim101.pdf. Acesso em: 28 out. 2017.

AdUFRJ. **Dossiê Afirmativo**. A Universidade do Brasil. Ano 15, n. 1, 2016. Impresso. Disponível em: https://adufrj.org.br/wp-ontent/uploads/2017/10/Revista_Adufrj_01.pdf.

AGÊNCIA BRASIL. **MPF/RJ quer adoção de controle prévio para ingresso nas cotas raciais em universidades públicas**. 12 mar. 2018. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/rj/sala-de-imprensa/noticias-rj/mpf-rj-quer-adocao-de-controle-previo-para-ingresso-nas-cotas-raciais-em-universidades-publicas. Acesso em: 6 set. 2018.

AGÊNCIA BRASIL. **Percentual de negros em universidades dobra, mas é inferior ao de brancos**. 02 dez. 2016. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/ 2016-12/percentual-de-negros-em-universidades-dobra-mas-e-inferior-ao-de-brancos. Acesso em: dez. 2016.

AZEREDO, Sandra. Mestiçagem, igualdade e afirmação da diferença: pensando a política de cotas na universidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 738-755, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2005000300017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: maio 2016.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. Cota racial e estado: abolição do racismo ou direitos de raça? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 213-239, abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a10n121.pdf. Acesso em: mai. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Neusa Chaves. Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p.95-128, mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362015000100095&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: mai. 2016.

BATISTA, Nildo Alves.; SILVA, Sylvia Helena Souza da. **O Professor de Medicina:** Conhecimento, Experiência e Formação. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BAYMA, Fátima. Reflexões sobre a constitucionalidade das cotas raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p.325-346, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n75/06.pdf . Acesso em: mai. 2016.

BEVILAQUA, Ciméa Barbato. Entre o previsível e o contingente: etnografia do processo de decisão sobre uma política de ação afirmativa. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 167-225, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/ scielo. php?script =sci_arttext&pid=S0034-77012005000100005. Acesso em: mai. 2016.

BEVILAQUA, Ciméa Barbato. The institutional life of rules and regulations: ten years of affirmative action policies at the Federal University of Paraná, Brazil. **Virtual Brazilian Anthropology**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 193-232, dez, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1809-43412015000200193&script=sci_abstract Acesso em: mai. 2016.

BHABHA, Homi K.. A Outra Questão: O Estereótipo, A Discriminação e o Discurso do Colonialismo. *In*: BHABHA, Homi K.. **O Local da Cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2010. Cap. 3. p. 105-128.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina E. Maciel de. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 141-159, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a10n28. Acesso em: mai. 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. *In*: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação.** Portugal: Porto, 1994. p. 19-46.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. Cidadania e Direitos: Aproximações e Relações. *In*: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). **Cidadania, um Projeto em Construção: minorias, justiça e direitos.** São Paulo: Claro Enigma, 2012. Cap. 1. p. 6-27.

BOURDIEU, Pierre. **A opinião publica não existe**. 1973. Disponível em: https://edis ciplinas.usp.br/pluginfile.php/1464421/mod_resource/content/1/A_Opini% C3%A3o_ P%C3%BAblica_N%C3%A3o_Existe_%28Pierre_Bourdieu%29.pdf. Acesso em: 14 out. 2018.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As Cotas na Universidade Pública Brasileira:** Será Esse o Caminho. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL, Alexandre *et al*. **Carta aberta sobre as cotas na UFRJ.** 2010. Disponível em: www.olharvirtual.ufrj.br/2010/imagens/edicoes/309/carta_aberta_cotas_ufrj.doc. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL. Ricardo Lewandowski (Relator). **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186**. Brasília. 2012. Disponível em: http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/ noticiaNoticiaStf/anexo/AD PF186RL.pdf. Acesso em: 3 mai. 2017.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ ccivil_03/ constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Decreto n. 6.495. **Institui o Programa de Extensão Universitária – PROEXT**. Brasília. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ Ato2007-2010/ 2008/Decreto/D6495.htm. Acesso em: nov. 2016.

BRASIL. Decreto n. 6.096. **Programa de Apoio A Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.** Brasília. 2007. Disponível em: http://www. planalto.gov.br/c civil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 4 abr. 2016.

BRASIL. Decreto n. 7.234. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.** Brasília. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_ 03/_ Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial População Negra. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n. 010172/2001. **Plano Nacional de Educação 2001-2011**. Brasília. 2001. Disponível em: portal. mec.gov.br/ arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 12 out. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 26 out. 2016.

BRASIL. Lei n. 12.711/2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/ lei/l12711. htm. Acesso em: out. 2015.

BRASIL. Lei n. 12.711. **Sistema de Reserva de Vagas**. Brasília. 2012. Disponível em: https://pres republica.jusbrasil.com.br/legislacao/1032851/lei-12711-12. Acesso em: jan. 2015.

BRASIL. Lei n. 10.861. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**. Brasília. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil _03/_ato 2004 -2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Lei 9394. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: jul. 2017.

BRASIL. MEC. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003–2014**. Disponível em: portal.mec.gov.br/índex.php?opition=com_docman &view= download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014 &Itemid=30192. Acesso em: 17 abr. 2017.

BRASIL. MEC. INEP. **Censo de Educação Superior**. 2016. Disponível em: http:// portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior. Acesso em: Ago. 2018.

BRASIL. MEC. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**. 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar /notas_estatisticas /2018 /notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: Set. 2018.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Anuário do Instituto Rio Branco**. 2015. Disponível em: www.institutoriobranco.itamaraty.gov.br/imagens/pdf/anuarios/anurio-2015.pdf. Acesso em: 26 dez. 2017.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. SEPPIR. 2016. Disponível em: http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/2016/03-marco/em-3-anos-150-mil-negros-ingressaram-em-universidades-por-meio-de-cotas. Acesso em: 18 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ pibid. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Portaria Normativa n. 39. **Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Brasília. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/ pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: fev. 2017.

BRASIL. PROUNI. Medida Provisória n. 213. **Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI**. 2004. Disponível em: http://www.fedepsp.org.br/superior/ Texto% 20final%20da%20MP213%20aprovado%20na%20C%C3%A2mara.htm. Acesso em: jan. 2017.

BRASIL. Resolução nº 3, de 2014. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina**. Brasília: MEC. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/ arquivos/pdf/Med.pdf. Acesso em: 04 abr. 2015.

BRASIL. Resolução nº 1, de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação das Relações Étnico-raciais e Para O Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ cne/ arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. **Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial**. Brasília. 2015. Disponível em: www.seppir.gov.br. Acesso em: out. 2015.

BRASIL. **Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial**. Brasília. 2017. Disponível em: www.sepir.gov.br/sobre-a-seppir/a-secretaria. Acesso em: nov. 2018.

BRASIL. **Sinopse Estatística do Ensino Superior 2015**. Disponível em: portal.inep. gov. br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 20 mai. 2017.

BRASIL. **Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão**. Disponível em: https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.aspx?ReturnUrl=%2fsistema%2fPedido%2fDetalhePedido.aspx%3fid%3dx4WXJmWLtfY%3d&id=x4WXJmWLtfY=. Acesso em 07 fev. 2018.

BRASIL. **SISU** Resultado. Disponível em: www.brasil.gov.br/educacao/2017/01/mec-divulga-resultado-da-1-edicao-do-sisu-2017. Acesso em: 20 abr. 2017.

CACC. **FACEBOOK**. https://www.facebook.com/chapa2cacc/posts/31413663 9316594 ?__tn__=K-R. Acesso em: 04 dez. 2018.

CACC. **FACEBOOK**. Disponível em: https://www.facebook.com/ppg/caccufrj/photos/ ?ref=page_internal. Acesso em: 04 dez. 2018.

CAMM II DE ABRIL. **FACEBOOK**. Disponível em: https://pt-br.facebook.com/cam mufrj/. Acesso em: 04 dez. 2018.

CAMARGO, José Márcio; FERMAN, Bruno. **Cotas e Desigualdade**. UNI>ERSIA Brasil. 2004. Disponível em: noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2004/06/22/ 504492/cotas-e- desigualdade.html. Acesso em: 12 dez. 2017.

CAMINO, Leoncio; TAVARES, Talita Leite; TORRES, Ana Raquel Rosas. Repertórios discursivos de estudantes universitários sobre cotas raciais nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia & Sociedade,** Belo Horizonte, v. 26, n. spe., p. 117-128, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art text &pid=S0102-71822014000500013. Acesso em: mai. 2016.

CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. Administrando o debate público: O Globo e a controvérsia em torno das cotas raciais. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 7-31, ago. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200001 &script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: mai. 2016.

CAMPOS, Luiz Augusto. "We have a dream": cientistas sociais e a controvérsia sobre as cotas raciais na imprensa. **Revista de Sociologia e Política,** Curitiba, v. 20, n. 41, p.53-73, fev. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext &pid=S0104-44782012000100005. Acesso em: mai. 2016.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Consumidores e Cidadãos:** conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

CANCLINI. Consumidores do século XXI, cidadãos do XVIII. *In*: CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. Cap. 1. p. 13-50.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p.45-56, abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf. Acesso em: nov. 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. 254 p.

CASTELO BRANCO. **Site**. Disponível em: http:portal.castelobranco.br/conquiste-bolsas-pelo-seu-desempenho. Acesso em: jan. 2018.

CAVALCANTI, Luiz Felipe. **Jornal Sintufrj**. Edição n. 1243. 2018. Disponível em: www.sintufrj.org.br. Acesso em: 08 mai. 2018.

CAVALCANTI, Luiz Felipe. Conexão UFRJ. **Boletim Informativo da UFRJ**. Edição n. 13. 2018. Disponível em: https://xn--conexao-7ta.ufrj.br/artigos/novo-perfil-do-estudante-exige-ampliacao-da-assistencia. Acesso em: 11 jul. 2018.

CECCIM, Ricardo Burg; FERLA, Alcindo Antônio. Educação e Saúde: Ensino e Cidadania como Travessia de Fronteiras. **Trabalho Educação Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 233-257, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script= sci_ arttext&pid=S1981-77462008000300003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 dez. 2016.

CERQUEIRA, A. T. A.R; LIMA, M. C. P. A Formação da identidade do médico: implicações para o ensino de graduação em Medicina. **Interface**, v 6, n 11, p. 107-16, ago. 2002. Disponível em: https://scielosp.org/pdf/icse/2002.v6n11/107-116/pt. Acesso em: mar. 2017.

CERVI, Emerson Urizzi. Ações afirmativas no vestibular da UFPR entre 2005 a 2012: de política afirmativa racial a política afirmativa de gênero. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 63-81, ago. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-33522013000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: maio 2016.

CHAUI, Marilena. A Universidade Pública Sob Nova Perspectiva. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 24, p.5-15, dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf. Acesso em: dez. 2016.

CHAUI, Marilena. Conferência: "A Crise nas Universidades Públicas". UERJ. Rio de Janeiro. 03 abr. 2017.

Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban: 2001. Disponível em: http://direitoshumanos.gddc.pt/pdf/Racismo.pdf. Acesso em: 04 nov. 2015.

CONGREGAÇÃO DA MEDICINA. UFRJ. **Ata**. 2004. Impresso.

CONGREGAÇÃO DA MEDICINA. UFRJ. **Ata**. 2010. Impresso.

CONGREGAÇÃO DA MEDICINA. UFRJ. **Ata**. 2014. Disponível em: http://www.medicina.ufrj.br/congregacao/arquivos/atas/Ata_de_03.04.14_-_Completa.pdf. Acesso em: mai. 2016.

CONGREGAÇÃO DA MEDICINA. UFRJ. **Ata**. 2015. Disponível em: http://www.medicina.ufrj.br/congregacao/arquivos/atas/ata_congrega%C3%A7%C3%A3o_10_de_novembro_2015.ordinara_(11)homologada.pdf. Acesso em: mai. 2016.

CONGREGAÇÃO DA MEDICINA. UFRJ. **Ata**. 2016. Disponível em: http://www.medicina.ufrj.br/congregacao/arquivos/atas/ATA_22.01.2016.PDF. Acesso em: mai. 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-currículo. *In*: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005. Série cultura, memória e currículo, v. 2. pp 103-114.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia; BONIN, Iara Tatiana. Contribuições dos estudos culturais às pesquisas sobre currículo – uma revisão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez. 2016. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/costa-wortmann-bonin.pdf. Acesso em 02 nov. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. *In*: TEIXEIRA, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 Anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.151-204.

DAFLON, Verônica Toste; FERES Júnior, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742013000100015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: mai. 2016.

DAHER FILHO, Adel. *et al*. Manifesto "**Todos têm direitos iguais na República Democrática**". 2006. Disponível em: https://www.nacaomestica.org/abaixo_assinado_contra_cotas.htm. Acesso em: mar. 2016.

DCE MARIO PRATA. **Proposta de discussão ampla sobre assistência estudantil na Universidade**. Disponível em: https://issuu.com/luizafoltranaquino/docs/doc_dce_-__assistencia_estudantil_n/8. Acesso em: 22 fev. 2017.

DIÁRIO. **Para comemorar 10 anos da UFRJ em Macaé, universidade prepara calendário de programação.** 2018. Disponível em: https://cliquediario. com.br/cidades/para-comemorar-10-anos-da-ufrj-em-macae-universidade-preparar-calendario-de-programacao. Acesso em: 10 dez. 2018.

DOEBBER, Michele Barcelos**. Processos de In/exclusão na Universidade: um olhar sobre a pesquisa acadêmica e a questão étnico racial**. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: Anped, 2010. p. 01 - 15. Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos em PDF/GT21-6655--Int.pdf. Acesso em: 22 jan. 2015.

WERNECK, Felipe. ESTADÃO. **Em discurso de posse, reitor da UFRJ critica prioridades do MEC**. Disponível em: http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,em-discurso-de-posse--reitor-da-ufrj-critica-prioridades-do-mec,17189033/7/15. Acesso em: 29 out. 2015.

ÉSTHER, Angelo Brigato. Universidade: uma "eterna" crise de identidade. UFJF. Juiz de Fora: Faculdade de Economia e Administração. **Seminários Acadêmicos PPGE**.

2007. Disponível em: www.ufjf.br/seminarios_ppge/seminarios-realizados/seminarios - 2007. Acesso em: 27 ago. 2018.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e Poder**: Análise Crítica/Fundamentos Históricos (1930-45). 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

FERES JR., João; DAFLON, Verônica Toste. Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 17, n. 40, p. 92-123, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222015000300092 &script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: mai. 2016.

FERES JR., João; DAFLON, Verônica Toste. A nata e as cotas raciais: genealogia de um argumento público. **Opinião Pública**, Campinas, 21, n. 2, p. 238-267, ago. 2015b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-62762015000200238&scri pt=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: mai. 2016.

FERREIRAS, Ricardo Franklin; MATTOSS, Ricardo Mendes. O afro-brasileiro e o debate sobre o sistema de cotas: um enfoque psicossocial. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 46-63, mar. 2007. Disponível em: http://www.scielo. br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000100005. Acesso em: mai. 2016.

FLICK, Uwe. Entrevistas. *In*: FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Cap. 13. p. 144-163.

FONSECA, Marília. O Financiamento do Banco Mundial à Educação Brasileira: vinte anos de cooperação internacional. *In*: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S.. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, p. 229-251, 2009.

FOUCAULT, Michel. O Dispositivo de Sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I** – A Vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. Cap. 4. P. 73-109.

GAMBINE, Roberto. Entrevista. *In*: UFRJ. Conexão. Boletim Informativo da UFRJ. **Sobre o financiamento das universidades federais**. Edição n. 11. out. 2017. Disponível em: https://conexao.ufrj.br/node/56. Acesso em: 09 nov. 2017.

GAMBINE, Roberto. Entrevista. *In*: UFRJ. Conexão. Boletim Informativo da UFRJ. **Orçamento da UFRJ: desafios e perspectivas**. Edição n. 13. Abr/mai. 2018. Disponível em: https://xn--conexo-7ta.ufrj.br/artigos/orcamento-da-ufrj-desafios-e-perspectivas. Acesso em: 11 set. 2018.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupasi. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa, com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002. Cap. 3. p. 64-78.

GIROUX, Henry A.. **Atos Impuros:** A Prática Política dos Estudos Culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, Henry A.. Ensino Superior, para quê? **Educar,** Curitiba, v. 1, n. 37, p.25-38, ago. 2010. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/18519. Acesso em: 04 nov. 2016.

GIROUX, Henry A.. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa no Direito Constitucional Brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, a. 38, n. 151, p. 129-152, 2001. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/ id/ 705/r151-08.pdf?sequence=4. Acesso em: ago. 2015.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Lei 3.708**. Institui Cota de Até 40% (Quarenta Por Cento) Para as Populações Negra e Parda no Acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e Dá Outras Providências. 2001. Disponível em: https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/ 90840/lei-3708-01. Acesso em: nov. 2015.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 70-78, 2007. Disponível em: http://www. scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822007000200010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: maio 2016.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v.22, n. 3, p. 486-498, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/ pdf/psoc/v22n3/v22n3a09.pdf. Acesso em: maio 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa,** Maranhão, n. 118, p.247-268, mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000100010&script=sci_abstract &tlng=pt. Acesso em: maio 2016.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais.** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação & Realidade: Porto Alegre, jul-dez, 1997, v. 22, n. 2, p.17-46. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361. Acesso em: set. 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: Silva, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HAAS, Celia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v.93, n. 235, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812012000400015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: maio 2016.

HERINGER, Rosana. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. **Tomo** (UFS), v. 1, p. 13-29, 2014. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/viewFile/3184/2786. Acesso em: 20 abr. 2018.

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela de Souza. Elementos para uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de pedagogia da UFRJ. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 341-34, ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792015000200341&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: mai. 2016.

HERMIDA, Jorge Fernando. **Políticas para o ensino superior políticas de ação afirmativas (PAA), inclusão educacional e o problema da desigualdade social.** 2004. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais. Acesso em: jan. 2015.

IBGE. Agência de Notícias. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo.html. Acesso em: 18 abr. 2018.

IBGE. **Brasil em Síntese**. 2014. Disponível em: brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html. Acesso em: 04 mai. 2017.

INEP. http://portal.inep.gov.br. Acesso em: 14 out. 2015.

JANOARIO, Ricardo de Souza. **A Coragem da Verdade:** Acesso, permanência e política de ação afirmativa para negros na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na visão dos gestores. 2013. 285 f. Tese (Doutorado) - Curso de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

JOHNSON, Alan G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

MARTINS, Melina Klitzke. **Há tendência de democratização no acesso a cursos de prestígio da UFRJ? Análise com base no perfil dos ingressantes - 2013 a 2016.** 2018. 207 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

LEITE, Janete Luzia. Política de cotas no Brasil: política social? **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 23-31, jun. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802011000100004. Acesso em: mai. 2016.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; NEVES, Paulo Sérgio da Costa; SILVA, Bacellar. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 141-254, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: mai. 2016.

LÜDKE, Menga; A ANDRÈ, Marli E. D.. Evolução da pesquisa em Educação. *In*: LÜDKE, Menga; ANDRÈ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas**.** São Paulo: EPU, p. 01-10, 1986.

LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da. **Políticas de Ingresso na Educação Superior Pública no Brasil**: Contextos, Concepções, Movimentos e Processos Seletivos em Perspectiva. 2017. 212 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2017.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de. **Assistência Estudantil e o seu papel na Permanência dos Estudantes de Graduação:** A Experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2013. 205 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Serviço Social, Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23271/23271.PDF. Acesso em: 15 fev. 2017.

MAGGIE, Yvonne. Mário de Andrade ainda vive? O ideário modernista em questão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 58, p. 5-25, jun. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v20n58/25626.pdf. Acesso em: mai. 2016.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Política de cotas raciais, os "olhos da sociedade" e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). **Horizontes Antropológicos,** Porto Alegre, n. 23, p. 181-214, jun. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832005000100011. Acesso em: mai. 2016.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira.; BRITO, Ireni Aparecida Moreira. Os Candidatos Aprovados pelo Regime de Cotas Raciais e os Conflitos sobre a Identidade Negra na Banca Avaliadora de Fenótipo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Caxambu. **Anais [...]** Ca: Anped, 2015. p. 1-16. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4296.pdf. Acesso em: jan. 2016.

MEC. **Prouni**. 2015. Disponível em: http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Representacoes _graficas/bolsistas_por_tipo_de_bolsa.pdf. Acesso em: 20 abr. 2017.

MENDES JUNIOR, Alvaro Alberto Ferreira. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ensaio: avaliação, política pública em educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 31-56, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a03v22n82.pdf. Acesso em: mai. 2016.

MENIN, Maria Suzana De Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Morais; SILVA, Divino José da; CIOLDI, Fabio Lorenzi; BUSCINI, Fabricio. Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 255-272, ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v 34n2/04.pdf. Acesso em: mai. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social - Teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa História e Debates no Brasil. **Educação e Sociedade,** São Paulo, n. 117, p.197-217, nov. 2002. Disponível em: http://www.scielo. br/ pdf/cp/n117/15559.pdf. Acesso em: mai. 2016.

MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto. **Os Movimentos enunciativos dos futuros professores de ciências: Ações colaborativas entre Museus, Centros de Ciências e Tecnologia e a Sala de Aula.** 2011. 300 f. Tese (Doutorado) - Núcleo de Tecnologia Educacional Para A Saúde – UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. *In*: RAMOS, Marise Nogueira et al (Org.). **Diversidade na Educação:** reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 35-49. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/ diversi dade_universidade.pdf. Acesso em: jun. 2017.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo: n.18, p. 51-56. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ ea/v18n50/a05v1850.pdf. Acesso em: jun. 2017.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15-20. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ racismo_escola.pdf. Acesso em: out. 2017.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros,** Brasília, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf. Acesso em: jun 2017.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 23, p.156-168, ago. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11. Acesso em: 2 fev 2017.

NERY, Maria da Penha; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. Sociodrama e política de cotas para negros: um método de intervenção psicológica em temas sociais. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v 25, n. 1, p. 132-145, mar. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932005000100011&script= sci_abs tract&tlng=pt. Acesso em: mai. 2016.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. *In*: CONGRESSO DE 2012 ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS LATINO AMERICANOS, 2012, Califórnia. **Painel.** Rio de Janeiro: Ufrgs, 2012. p. 1-18. Disponível em: http://www.ufrgs.br/geu/Artigos 2012/Clarissa Baeta Neves.pdf. Acesso em: mai. 2016.

NEVES, Paulo S. C.; LIMA, Marcos Eugênio O.. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre cotas para negros e pardos nas unidades públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 17-38, abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-2478200700 0100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: mai. 2016.

NEVES, Paulo S. C.; FARO, André; SCHMITZ, Heike. As ações afirmativas na Universidade Federal de Sergipe e o reconhecimento social: a face oculta das avaliações. **Ensaio: avaliação, política pública em educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 127-160, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362016000100127&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: mai. 2016.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NONATO, Bréscia França; RIBEIRO, Gustavo Meirelles; FLONTINO, Sandra Regina Dantas. Promessas e Limites: o Sisu e sua Implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, p. 1-31. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php? pid =S0102-46982017000100116&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: mai. 2016.

OCDE. **Education at a Glance 2017**. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/ docserver/eag-2017-en.pdf?expires=1549835916&id=id&accname=guest&checksum =97735059BADA2F8221953E1A72B8ED91. Acesso em: out. 2018.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações Afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o seu significado simbólico. **Educação Revista do Centro de Educação UFSM,** Santa Maria, v. 1, n. 34, p. 65-75, abr. 2009. Disponível em: 26 fev. 2017.

PAIXÃO, Marcelo. **Memórias de uma luta inesquecível**. *In*: AdUFRJ. Dossiê Afirmativo - A Universidade do Brasil. Ano 15 n. 1. 2016. Impresso. Disponível em: https://adufrj.org.br/wp-content/uploads/2017/10/Revista_Adufrj_01.pdf.

PASSOS, Guiomar de Oliveira; GOMES, Marcelo Batista. A instituição da reserva de vagas na universidade pública brasileira: os meandros da formulação de uma política. **Ensaio: avaliação, política pública em educação**, Rio de Janeiro, n. 85, p. 1091-1114, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-4036201400040 0010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: mai. 2016.

PAULA, Maria de Fátima Costa de; CARDOSO, Ana Carolina Grangeia. **A influência das políticas neoliberais na educação superior: casos UFF e UERJ.** 2011. Disponível em: http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab07.pdf. Acesso em: nov. 2015.

PEREIRA, Amauri Mendes. Um raio em céu azul: reflexões sobre a política de cotas e a identidade nacional brasileira. **Estudos Afro-asiático**, Rio de Janeiro, ano 25, n. 3, p.

463-482, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-546X2003000300004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: abr. 2016.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A Reforma do Estado dos Anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política,** São Paulo, n. 45, p. 49-96, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451998000300004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jan 2017.

PIMENTEL, Thais. **UFMG diz que notas de cotistas são equiparáveis a dos outros alunos.** 2015. Disponível em: g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2015/05/ufmg-diz-que-notas-de-cotistas-sao-equiparaveis-dos-outros-alunos.html. Acesso em: 18 dez. 2016.

PIOVESAN, Flavia. Ações Afirmativas da Perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 35, n. 124, p.43-55, abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000100004&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: abr. 2016.

PIRES, Daise; SIQUEIRA, Vera Helena F. de; SILVA, Daiane Agostini da; SILVA, Andréa Costa da. **Multiculturalismo e Política de cotas na Medicina: possíveis articulações.** *In*: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2017, Florianópolis. **Anais [...]** 2017. p. 1-10. Disponível em: http://www.abrapecnet.org.br/ enpec/xi-enpec/anais/busca.htm?query=Daise+Pires.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 717-737, out. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: abr. 2016.

ROSSETO, Cristina B. de Souza; GONÇALVES, Flávio de Oliveira. Equidade na Educação Superior no Brasil: Uma Análise Multinomial das Políticas Públicas de Acesso. **DADOS- Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, p. 791-824, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582015000300791&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: abr. 2016.

SADEK, Maria Tereza. Justiça e direitos: a construção da igualdade. *In*: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). **Cidadania, um Projeto em Construção: minorias, justiça e direitos.** São Paulo: Claro Enigma, 2012. Cap. 2. p. 28-37.

SALES, Sandra. **Acordos e tensões: o debate sobre políticas de ação afirmativa na universidade brasileira.** In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, 2007. **Anais [...]** 2007. p. 1-17. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT11-3539--Int.pdf. Acesso em: jan. 2015.

SANTIAGO, Nestor Eduardo Araruna; NORBERTO, Aurilena Pereira; RODRZZIGUES, Sandra Maria Coelho. O Direito à inclusão: implantação de políticas de ações afirmativas nas IES públicas brasileiras – experiência na UFC. **Pensar,**

Fortaleza, v. 13, n. 1, p.136-147, jun. 2008. Disponível em: http://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/809/1702 Acesso em: fev. 2017.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustaquio Amazonas de. **Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes**. *In*: IX COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 2009, Florianópolis. **Anais [...]** 2009. p. 1 - 17. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35836. Acesso em: fev 2017.

SANTOS, Claudia Pereira dos; CORSO, Angela Maria; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. **Estado do Conhecimento**: Atas como fonte histórica. *In*: SEMANA DE ESTUDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DE IRATI, 3., 2012, Paraná. **Anais [...]** Irati: Unicentro, 2012. p. 1 - 15. Disponível em: anais.unicentro.br/seped/pdf/iiiv3n1/87.pdf. Acesso em: 10 mai. 2017.

SANTOS, Hélio; SOUZA, Marcilene Garcia; SASAKI, Karen. O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 94, n. 237, p. 542-563, ago. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000200010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: abr. 2016.

SANTOS, Sales Augusto dos; CAVALLEIRO, Eliane; BARBOSA, Maria Inês da Silva; RIBEIRO, Matilde. Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.16, n. 3, p. 913-929, dez. 2008. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2008000300012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: abr. 2016.

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

SILVA, Graziella Moraes Dias da. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 131-165, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a07v18n2. Acesso em: abr. 2016.

SILVA, Maria Abádia da. Do Projeto Político Do Banco Mundial Ao Projeto Político-Pedagógico Da Escola Pública Brasileira. **Cadernos Cedes: Artes & Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos,** São Paulo, v. 23, n. 61, p.283-301, dez. 2003. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 15 jan. 2017.

SILVA, Paula Bacellar; SILVA, Patrícia da. Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 525-542, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922012000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: abr. 2016.

SILVA, Sidney Reinaldo; NEGRÃO, Mário. Normatividade, políticas públicas educacionais e a questão racial no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 864-882, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/16.pdf. Acesso em: abr. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença:** A perspectiva dos Estudos Culturais. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. Cap. 2. p. 73-102.

SIMAN, Rudá. https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1883392705085856&set=a.415707185187756&type =3&theater. Acesso em: 04 dez. 2018.

SINTUFRJ. Edição n. 1243 – 7 A 13 de maio de 2018. Disponível em: http://www.sintufrj.org.br/-jornaisantigos/Jornal1243.pdf. Acesso em: 8 mai. 2018.

SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de. **Processos de subjetivação na universidade a partir de discursos e práticas de inclusão.** 2012. Impresso.

SOUZA, Alberto de Mello e. Desempenho dos candidatos no vestibular e o sistema de cotas na UERJ. **Ensaio: avaliação, política pública em educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 701-724, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid =S0104- 40362012000400005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: abr. 2016.

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, política pública em educação**, Rio de Janeiro, v.23, n. 86, p. 181-212, mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362015000100181&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: abr. 2016.

TAKAHASHI, Ricardo. Entrevista. *In*: G1. **UFMG diz que notas de cotistas são equiparáveis a dos outros alunos.** 2015. Disponível em: http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2015/05/ufmg-diz-que-notas-de-cotistas-sao-equiparaveis-dos-outros-alunos.html**.** Acesso em: 10 mai. 2016.

TOMAIM, Valquiria Rodrigues Reis; LIMA, Rita de Cássia Pereira. **Representações sociais de professores do ensino médio sobre cotas para negros na universidade: o mito da democracia racial.** 2010. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais. Acesso em: jan. 2015.

UEL. **Universidade Estadual de Londrina**. Disponível em: http://www.uel.br/neab/pages/cotas-na-uel.php. Acesso em: ago. 2018.

UFRJ. **Conexão UFRJ**. Edição n. 13, abr./mai. 2018. Disponível em: https://xn--conexo-7ta.ufrj.br/artigos/orcamento-da-ufrj-desafios-e-perspectivas. Acesso em: out. 2018.

UFRJ. Congregação. **Ata.** 2004. Impresso.

UFRJ. Congregação. **Ata.** 2010. Impresso.

UFRJ. Congregação. **Ata.** 2014. Disponível em: http://www.medicina.ufrj.br/congrega cao/arquivos/atas/Ata_de_03.04.14_-_Completa.pdf. Acesso em: mai. 2016.

UFRJ. Congregação. **Ata.** 2015. Disponível em: http://www.medicina.ufrj.br/ congregacao/arquivos/atas/ata_congrega%C3%A7%C3%A3o _10_de_novembro_ 2015.ordinara_(11)homologada.pdf. Acesso em: mai. 2016.

UFRJ. Congregação. **Ata.** 2016. Disponível em: http://www.medicina.ufrj.br/ congregacao/arquivos/atas/ATA_22.01.2016.pdf. Acesso em: mai. 2016.

UFRJ. Consuni. **Ata**. 2003. Disponível em: http://www.consuni.ufrj.br/ images/ atas/ata24-07-03.pdf. Acesso em: 16 mai. 2016.

UFRJ. Consuni. **Ata**. 2004. Disponível em: http://www.consuni.ufrj.br/images/ atas/ata12-08-04e.pdf. Acesso em: 15 mai. 2016.

UFRJ. Consuni. **Ata**. 2010. Disponível em: http://www.consuni.ufrj.br/images/ atas/ata11-03-10.pdf. Acesso em: 15 mai. 2016.

UFRJ. Consuni. **Ata**. 2010. Disponível em: http://www.consuni.ufrj.br/images/ atas/ata27-05-10.pdf. Acesso em: 15 mai. 2016

UFRJ. Consuni. **Ata**. 2010. Disponível em: http://www.consuni.ufrj.br/images/ atas/ata12-08-10.pdf. Acesso em: 15 mai. 2016.

UFRJ. Consuni. **Ata**. 2010. Disponível em: http://www.consuni.ufrj.br/images/ atas/ata09-09-10.pdf. Acesso em: 15 mai. 2016.

UFRJ. Consuni. **Ata**. 2010. Disponível em: http://www.consuni.ufrj.br/images/ atas/ata19-08-10.pdf. Acesso em: 15 mai. 2016.

UFRJ. Consuni. **Ata**. 2011. Disponível em: http://www.consuni.ufrj.br/images/ atas/ata30-06-11extraordinaria.pdf. Acesso em: 15 mai. 2016.

UFRJ. Consuni. **Ata**. 2012. Disponível em: http://www.consuni.ufrj.br/images/ atas/Ata%2026-04-12.pdf. Acesso em: 15 mai. 2016.

UFRJ. Consuni. **Ata**. 2012. Disponível em: http://www.consuni.ufrj.br/images/ atas/Ata_13-09-2012.pdf. Acesso em: 15 mai. 2016.

UFRJ. Consuni. **Ata**. 2013. Disponível em: http://www.consuni.ufrj.br/images/ atas/Ata_16-05-2013Extra.pdf. Acesso em: 17 mai. 2016.

UFRJ. Consuni. **Ata**. 2014. Disponível em: http://www.consuni.ufrj.br/images/ atas/Ata_CONSUNI_05-06-2014Extra.pdf. Acesso em: 16 mai. 2016.

UFRJ. Consuni. **Ata**. 2014. Disponível em: http://www.consuni.ufrj.br/images/ atas/Ata_CONSUNI_09-10-2014.pdf. Acesso em: 16 mai. 2016.

UFRJ. Consuni. **Ata**. 2014. Disponível em: http://www.consuni.ufrj.br/images/atas/Ata_CONSUNI_23-10-2014Especial.pdf. Acesso em: 16 mai. 2016.

UFRJ. Consuni. **Ata**. 2014. Disponível em: http://www.consuni.ufrj.br/images/atas/Ata_CONSUNI_11-12-2014.pdf. Acesso em: 16 mai. 2016.

UFRJ. Consuni. **Ata**. 2015. Disponível em: http://www.consuni.ufrj.br/images/atas/Ata_CONSUNI_14-05-2015.pdf. Acesso em: 16 mai. 2016.

UFRJ. Consuni. **Ata**. 2015. Disponível em: http://www.consuni.ufrj.br/images/atas/Ata_CONSUNI_23-07-2015.pdf. Acesso em: 17 mai. 2016.

UFRJ. Consuni. **Ata**. 2015. Disponível em: http://www.consuni.ufrj.br/images/atas/Ata_CONSUNI_12-11-2015.pdf. Acesso em: 17 mai. 2016.

UFRJ. Consuni. **Ata**. 2016. Disponível em: http://www.consuni.ufrj.br/images/atas/Ata_CONSUNI_14-04-2016.pdf. Acesso em: 17 mai. 2016.

UFRJ. Consuni. **Ata**. 2017. Disponível em: http://www.consuni.ufrj.br/images/atas/Ata_CONSUNI_09-03-2017.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

UFRJ. Consuni. **Ata**. 2017. Disponível em: http://www.consuni.ufrj.br/images/atas/Ata_CONSUNI_27-04-2017.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

UFRJ. Consuni. **Ata**. 2018. Disponível em: http://www.consuni.ufrj.br/images/atas/Ata_CONSUNI_22-02-2018.pdf. Acesso em 10 jun. 2018.

UFRJ. Consuni. **Ata**. 2018. Disponível em: http://www.consuni.ufrj.br/images/atas/Ata_CONSUNI_08-03-2018-ordinaria.pdf, Acesso em: jun. 2018.

UFRJ. Consuni. **Site**. Disponível em: http://www.consuni.ufrj.br/index.php. Ace3sso em: set. 2017.

UFRJ. Congregação Medicina. **Composição**. Disponível em: http://www.medicina.ufrj.br/congregacao/#. Acesso em: set. 2017.

UFRJ. DIRAC. **História**. 2018. Disponível em: https://ufrj.br/dirac/historia. Acesso em: nov. 2018.

UFRJ. **Edital nº 223 de 25 de outubro de 2012**. Acesso aos Cursos de Graduação 2013. 2012. Disponível em: http://acessograduacao.ufrj.br/images/_Acesso-2013/2013-Editais/2013-Edital%20No%20223%20-%20Acesso%20Geral.pdf. Acesso em: set. 2018.

UFRJ. **Edital nº 334 de 09 de outubro de 2013**. Acesso aos Cursos de Graduação 2014. 2013. Disponível em: http://acessograduacao.ufrj.br/images/_Acesso-2014/2014-Editais /2014-Edital_334-2013-Acesso_Geral.pdf. Acesso em: set. 2018.

UFRJ. **Edital nº 304 de 24 de setembro de 2014**. Acesso aos Cursos de Graduação 2015. 2014. Disponível em: http://acessograduacao.ufrj.br/images/_Acesso-2015/2015-Editais/2015-Edital_304-2014-Acesso_Geral.pdf. Acesso em: set. 2018.

UFRJ. **Edital nº 399 de 10 de novembro de 2015**. Acesso aos Cursos de Graduação 2016. Disponível em: http://acessograduacao.ufrj.br/images/_Acesso-2016/2016-Editais/2016-Edital_399-2015-Acesso_Geral.pdf. Acesso em: set. 2018.

UFRJ. **Edital nº 432 de 09 de novembro de 2016**. Acesso aos Cursos de Graduação 2017. Disponível em: http://acessograduacao.ufrj.br/images/_Acesso-2017/2017-Editais/2017-Edital_432-2016-Acesso_Geral.pdf. Acesso em: set. 2018.

UFRJ. Faculdade de Medicina. **Regimento**. Disponível em: http://www.medicina.ufrj.br/congregacao/arquivos/regimento/RIC1.pdf. Acesso em: mar. 2017.

UFRJ. **História.** 2006. Disponível em: www.ufrj.org.br. Acesso em: fev. 2015.

UFRJ. **Jornal da UFRJ**. Ano VI, n.56. set/out 2010. Disponível em: https://ufrj.br/docs/ jornal/2010-setembro-jornalUFRJ56.pdf. Acesso em: jun. 2016.

UFRJ. **Jornal da UFRJ**. Ano VI, n. 57. nov/dez. 2010. Disponível em: https://ufrj.br/docs/jornal/2010-novembro-jornalUFRJ57.pdf. Acesso em: jun. 2016.

UFRJ. **Jornal da UFRJ**. Ano VI, n. 58. jan/fev 2011. Disponível em: https://ufrj.br/docs/ jornal/2011-jan-fev-jornalUFRJ58.pdf. Acesso em: jun. 2016.

UFRJ. **Jornal da UFRJ**. Ano VI, n. 59. Mar/abr 2011. Disponível em: https://ufrj.br/docs/jornal/2011-mar-abr-jornal59.pdf. Acesso em: jun. 2016.

UFRJ. **Missão**. Proposta de Plano Quinquenal de Desenvolvimento Institucional da Reitoria da UFRJ. Disponível em: https://ufrj.br/missao. Acesso em: nov. 2015.

UFRJ. Resolução CEG 02/2016. **Revoga a Resolução CEG 03/97 que dispõe sobre a orientação acadêmica a alunos de graduação.** 2016. Disponível em: https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/stories/_pr1/CEG/Resolucoes2016-2020/CEG2016_02_COAA. pdf. Acesso em: set. 2018.

UFRJ. Resolução CEG 03/1997. **Dispõe sobre a orientação acadêmica a alunos de graduação.** 1997. Disponível em: http://www.poli.ufrj.br/arquivos/cancelamento%20de%20matricula/Resolucao%20CEG%200397.pdf. Acesso em: set. 2018.

UFRJ. Resolução Consuni 21/2011. **Estabelece ações para o incremento das políticas de assistência estudantil da UFRJ**. 2011. Disponível em: http://www.consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/res21-11.pdf. Acesso em: jan. 2017.

UFRJ. Notícias. **UFRJ cria Pró-Reitoria de Políticas Estudantis**. 8 mar. 2018. Disponível em: https://ufrj.br/noticia/2018/03/09/ufrj-cria-pro-reitoria-de-politicas-estudantis. Acesso em: 5 jul. 2018.

UFRJ. **Relação SiSU/MEC**. 2018. Disponível em: http://acessograduacao.ufrj.br/images/_Acesso-2018/2018_1-SiSU-MEC/Informacoes/2018_1-Ingresso_pelo_SiSU-MEC.pdf. Acesso em: out. 2018.

UFRJ. PR7. **Divisão de Esporte, Cultura e Lazer**. Disponível em: http://politicas estudantis.ufrj.br/index.php/apresentacao-decult. Acesso em: 6 dez 2018.

UFRJ. **PR7**. 2018. Disponível em: http://politicasestudantis.ufrj.br/. Acesso em: out. 2018.

UFRJ. **Relatório de Gestão:** Superintendência Geral de Políticas Estudantis. Rio de Janeiro: 2012. Disponível em: superest.ufrj.br/imagens/Relatório_condensado-2.pdf. Acesso em: 18 jan. 2017.

UFRJ. **Relatório de Gestão:** Superintendência Geral de Políticas Estudantis. Rio de Janeiro: 2013. Disponível em: http://politicasestudantis.ufrj.br/images/RELAT%C3%93RIO_DE_GEST%C3%83O_2013.pdf. Acesso em: 18 jan. 2017.

UFRJ. **Relatório de Gestão:** Superintendência Geral de Políticas Estudantis. Rio de Janeiro: 2014. Disponível em: http://politicasestudantis.ufrj.br/images/AREA_DE_ TR ABALHO/ Relat%C3% B3rio_de_Gest%C3%A3o_2014.pdf. Acesso em: 18 jan. 2017.

UFRJ. **Relatório de Gestão:** Superintendência Geral de Políticas Estudantis. Rio de Janeiro: 2015. Disponível em: http://politicasestudantis.ufrj.br/images/ Relatorio_de_ Gestao_-_2015.pdf. Acesso em: 18 jan. 2017.

UFRJ. **Relatório de Gestão:** Superintendência Geral de Políticas Estudantis. Rio de Janeiro: 2016. Disponível em: http://politicasestudantis.ufrj.br/images/ Relatorio_de_ Gestao_2016_-_Final.pdf. Acesso em: 18 jan. 2017.

UFRJ. Conexão. **Boletim Informativo da UFRJ.** Edição 6. 2017. Disponível em: https://conexao.ufrj.br/node/56. Acesso em: 01 abr. 2017.

UNESP. **Tipos de Revisão de Literatura**. 2015. Disponível em: http://www.ip.usp.br/portal/images/biblioteca/revisao.pdf. Acesso em: out. 2016.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. **A heterogeneidade agora é a marca da universidade: representações dos professores da Faculdade de Direito em relação aos alunos cotistas**. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2007, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: Anped, 2007. p. 01-15. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT21-3022--Int.pdf. Acesso em: jan. 2015.

VARGAS, Hustana Maria. **Uma Sociologia das Ausências: negros e carreiras prestigiadas no Brasil.** 2012. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais. Acesso em: 08 jan. 2015.

VARGAS, Hustana Maria; HERINGER, Rosana. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Education**

Policy Analysis Archives, [s.l.], v. 25, p.1-36, 3 jul. 2017. Education Policy Analysis Archives. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2799. Disponível em: https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/2799/1936

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 100, n. 28, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 4 fev. 2017.

VIEIRA, Isabel. **Percentual de negros em universidade dobra, mas é inferior ao de brancos.** 2016. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/percentual-de-negros-em-universidades-dobra-mas-e-inferior-ao-de-brancos. Acesso em: 08 abr. 2017.

VIEIRA, Roberto. **Boletim da AdUFRJ**. Ano III, Nº 113. Fevereiro de 2018. Disponível em: https://adufrj.org.br/wp-content/uploads/2018/02/boletim-113-2.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In:* CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

Woodward, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: Silva, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. Cap. 1, p. 7-72.

WINTHER, Juliana Mara; GOLGHER, André Braz. Uma investigação sobre a aplicação de bônus adicional como política de ação afirmativa na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). **Revista Brasileira de Estudos da População**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 333-359, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-30982010000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: abr. 2016.

ZAIDHAFT, Sergio. Depoimento. *In*: FALCÃO, Eliane Brígida Morais; VIANA, Felipe. (Org.). Documentário: **Médicos e Pacientes – Entre o Sofrimento e a Morte**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SsI0Nyubxo0. Acesso em: out. 2018.

ANEXOS

Carta aberta sobre as cotas na UFRJ

Ao contrário do que pretendem afirmar alguns setores da imprensa, o debate em torno de políticas afirmativas e de sua implementação no ensino universitário brasileiro não pertence à UFRJ, à USP ou a qualquer setor, "racialista" ou não, da sociedade. Soma-se quase uma década de reflexões, envolvendo intelectuais, dirigentes de instituições de ensino, movimentos sociais e movimento estudantil, parlamentares e juristas.

Atualmente, cerca de 130 universidades públicas brasileiras já adotaram políticas afirmativas - entre as quais, a das cotas raciais - como critério de acesso à formação universitária. Entre estas instituições figuram a UFMG, a UFRGS, a Unicamp, a UnB e a USP, que estão entre as mais importantes universidades brasileiras.

Em editorial da última terça-feira, 17 de agosto, intitulado "UFRJ rejeita insensatas cotas raciais", o jornal O Globo assume, de forma facciosa, uma posição contrária a essas políticas afirmativas. O texto desmerece as ações encaminhadas por mais de cem universidades públicas e tenta sugestionar o debate em curso na UFRJ. Distorcendo os fatos, o editorial fala em "inconstitucionalidade" da aplicação do sistema de cotas, quando, na verdade, o que está em pauta no Supremo Tribunal Federal não é a constitucionalidade das cotas, mas os critérios utilizados na UnB para a aplicação de suas políticas afirmativas.

Na última década, enquanto a discussão crescia em todo o país, a UFRJ deu poucos passos, ou quase nenhum, para fazer avançar o debate sobre as políticas públicas. O acesso dos estudantes à UFRJ continua limitado ao vestibular, com uma mera pré-seleção por meio do ENEM, o que significa um processo ainda excludente de seleção para a entrada na universidade pública. Apesar disso, do mês de março para cá, o debate sobre as cotas foi relançado na UFRJ e, hoje, várias decisões podem ser tomadas com melhor conhecimento do problema e das posições dos diferentes setores da sociedade em relação ao assunto.

Se pretendemos avançar rumo a uma democracia real, capaz de assegurar espaços de oportunidades iguais para todos, o acesso à universidade pública deve ser repensado. Isto significa que é preciso levar em conta os diferentes perfis dos estudantes brasileiros, em vez de seguir camuflando a realidade com discursos sobre "mérito" (como se a própria noção não fosse problemática e como se fosse possível comparar méritos de pessoas de condição social e trajetórias totalmente díspares) ou sobre "miscigenação" (como se não houvesse uma história de exclusão dos "menos mestiços" bem atrás de todos nós).

Cotas sociais - e, fundamentalmente, aquelas que reconhecem a dívida histórica do Brasil em relação aos negros - abrem caminhos para que pobres deem prosseguimento aos seus estudos, prejudicado por um ensino básico predominantemente deficiente. Só

assim os dirigentes e professores das universidades brasileiras poderão continuar fazendo seu trabalho de cabeça erguida. Só assim a comunidade universitária poderá avançar, junto com o país e na contra-mão da imprensa retrógrada, representada por O Globo, em direção a um reconhecimento necessário dos crimes da escravidão, crimes que, justamente, por ainda não terem sido reconhecidos como crimes que são, se perpetuam no apartheid social em que vivemos.

Rio de Janeiro, 19 de agosto de 2010

Assinam os professores da UFRJ:

Alexandre Brasil - NUTES
Amaury Fernandes – Escola de Comunicação
André Martins Vilar de Carvalho - Filosofia/IFCS e Faculdade de Medicina
Anita Leandro – Escola de Comunicação
Antonio Carlos de Souza Lima – Museu Nacional
Clovis Montenegro de Lima - FACC/UFRJ-IBICT
Eduardo Viveiros de Castro – Museu Nacional
Denilson Lopes – Escola de Comunicação
Fernando Rabossi - IFCS
Fernando Alvares Salis – Escola de Comunicação
Fernando Santoro - IFCS
Flávio Gomes - IFCS
Giuseppe Mario Cocco - Professor Titular, Escola de Serviço Social
Heloisa Buarque de Hollanda – Professora Titular, Escola de Comunicação/FCC
Henrique Antoun - Escola de Comunicação
Ivana Bentes – Diretora, Escola de Comunicação
Katia Augusta Maciel - Escola de Comunicação
Leonarda Musumeci – Instituto de Economia
Lilia Irmeli Arany Prado – Observatório de Valongo
Liv Sovik – Escola de Comunicação
Liz-Rejane Issberner - FACC/UFRJ-IBICT
Marcelo Paixão – Instituto de Economia
Marcio Goldman – Museu Nacional
Marildo Menegat – Escola de Serviço Social
Marlise Vinagre - Escola de Serviço Social
Nelson Maculan - Professor titular da COPPE e ex-reitor da UFRJ
Olívia Cunha – Museu Nacional
Otávio Velho – Professor Emérito, Museu Nacional
Paulo G. Domenech Oneto – Escola de Comunicação
Renzo Taddei – Escola de Comunicação
Roberto Cabral de Melo Machado - IFCS
Samuel Araujo – Escola de Música
Silvia Lorenz Martins - Observatório do Valongo

Suzy dos Santos – Escola de Comunicação
Tatiana Roque – Instituto de Matemática
Virgínia Kastrup – Instituto de Psicologia
Silviano Santiago, Professor emérito, UFF
Alabê Nunjara Silva, graduando em RI, UFRJ
Elina Pessanha, do IFCS
Beatriz Heredia, do IFCS
Debora Foguel – Instituto de Bioquímica Médica, UFRJ

Disponível em: www.olharvirtual.ufrj.br/2010/imagens/edições/309/carta_aberta _cotas _ufrj. doc

Carta pública ao Congresso Nacional

Todos têm direitos iguais na República Democrática

O princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos é um fundamento essencial da República e um dos alicerces sobre o qual repousa a Constituição brasileira. Este princípio encontra-se ameaçado de extinção por diversos dispositivos dos projetos de lei de Cotas (PL 73/1999) e do Estatuto da Igualdade Racial (PL 3.198/2000) que logo serão submetidos a uma decisão final no Congresso Nacional.

O PL de Cotas torna compulsória a reserva de vagas para negros e indígenas nas instituições federais de ensino superior. O chamado Estatuto da Igualdade Racial implanta uma classificação racial oficial dos cidadãos brasileiros, estabelece cotas raciais no serviço público e cria privilégios nas relações comerciais com o poder público para empresas privadas que utilizem cotas raciais na contratação de funcionários. Se forem aprovados, a nação brasileira passará a definir os direitos das pessoas com base na tonalidade da sua pele, pela "raça". A história já condenou dolorosamente estas tentativas.

Os defensores desses projetos argumentam que as cotas raciais constituem política compensatória voltada para amenizar as desigualdades sociais. O argumento é conhecido: temos um passado de escravidão que levou a população de origem africana a níveis de renda e condições de vida precárias. O preconceito e a discriminação contribuem para que esta situação pouco se altere. Em decorrência disso, haveria a necessidade de políticas sociais que compensassem os que foram prejudicados no passado, ou que herdaram situações desvantajosas. Essas políticas, ainda que reconhecidamente imperfeitas, se justificariam porque viriam a corrigir um mal maior.

Esta análise não é realista nem sustentável e tememos as possíveis consequências das cotas raciais. Transformam classificações estatísticas gerais (como as do IBGE) em identidades e direitos individuais contra o preceito da igualdade de todos perante a lei. A adoção de identidades raciais não deve ser imposta e regulada pelo Estado. Políticas dirigidas a grupos "raciais" estanques em nome da justiça social não eliminam o racismo e podem até mesmo produzir o efeito contrário, dando respaldo legal ao conceito de raça, e possibilitando o acirramento do conflito e da intolerância. A verdade amplamente reconhecida é que o principal caminho para o combate à exclusão social é a construção de serviços públicos universais de qualidade nos setores de educação, saúde

e previdência, em especial a criação de empregos. Essas metas só poderão ser alcançadas pelo esforço comum de cidadãos de todos os tons de pele contra privilégios odiosos que limitam o alcance do princípio republicano da igualdade política e jurídica.

A invenção de raças oficiais tem tudo para semear esse perigoso tipo de racismo, como demonstram exemplos históricos e contemporâneos. E ainda bloquear o caminho para a resolução real dos problemas de desigualdades.

Qual Brasil queremos? Almejamos um Brasil no qual ninguém seja discriminado, de forma positiva ou negativa, pela sua cor, seu sexo, sua vida íntima e sua religião; onde todos tenham acesso a todos os serviços públicos; que se valorize a diversidade como um processo vivaz e integrante do caminho de toda a humanidade para um futuro onde a palavra felicidade não seja um sonho. Enfim, que todos sejam valorizados pelo que são e pelo que conseguem fazer. Nosso sonho é o de Martin Luther King, que lutou para viver numa nação onde as pessoas não seriam avaliadas pela cor de sua pele, mas pela força de seu caráter.

Nos dirigimos ao congresso nacional, seus deputados e senadores, pedindo-lhes que recusem o PL 73/1999 (PL das Cotas) e o PL 3.198/2000 (PL do Estatuto da Igualdade Racial) em nome da República Democrática.

Rio de Janeiro, 30 de maio de 2006.

Adel Daher Filho - Diretor do Sindicato dos Ferroviários de SP-Bauru/MS e MT
Adilson Mariano - Vereador PT Joinville (SC)
Alberto Aggio - Professor livre-docente de História, UNESP/campus de Franca
Alberto de Mello e Souza - Faculdade de Ciências Econômicas da UERJ
Almir da Silva Lima - Jornalista, MOMACUNE (Movimento Macaense Culturas Negras, Macaé-RJ)
Amandio Gomes - Professor do Instituto de Psicologia da UFRJ e do PPGHC (IFCS)
Ana Teresa Venancio - Antropóloga, pesquisadora da Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz
André Campos - Professor do Departamento de História da UFF e da UERJ
André Côrtes de Oliveira - Professor
Angela Porto - Historiadora, Pesquisadora do Departamento de Pesquisa da Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz
Anna Veronica Mautner - Psicanalista da Sociedade Brasileira de Psicanálise de S.Paulo e colunista da Folha de S. Paulo.
Antonio Carlos Jucá de Sampaio, Professor Adjunto do Departamento de História - UFRJ
Antonio Cícero - Poeta e ensaísta
Antonio Marques Cardoso (Ferreirinha) - Fábrica Cipla (Ocupada pelos Trabalhadores), Joinville/SC

Aurélio Carlos Marques de Moura - Presidente do Conselho Municipal de Cultura da Serra (ES) e da Associação Cultural Afro-brasileira "Ibó de Zambi".
Bernardo Kocher - Professor Departamento de História da UFF
Bernardo Sorj - Professor titular de sociologia UFRJ
Bila Sorj - Professora titular de sociologia UFRJ
Bolivar Lamounier - Cientista Político
Cacilda da Silva Machado - Professora do Departamento de História da UFPR (PR)
Caetano Veloso
Carlos Costa Ribeiro - Professor; atuou como especialista contratado no Programa das Nações Unidas Para o Meio Ambiente - PNUMA/UNEP
Claudia Travassos - Pesquisadora Titular da Fundação Oswaldo Cruz
Cláudia Wasserman - Professora Adjunta de História da UFRGS
Celia Maria Marinho de Azevedo - Historiadora
Célia Tavares - Professora Adjunta de História (FFP/UERJ)
Cyro Borges Jr. - Professor Adjunto do Departamento de Engenharia Mecânica da UERJ
Darcy Fontoura de Almeida - Professor Emérito, UFRJ
Demétrio Magnoli - Sociólogo e articulista da Folha de S. Paulo
Dilene Nascimento - Historiadora, pesquisadora da Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz
Domingos de Leers Guimaraens - Artista Visual
Dominichi Miranda de Sá - Pesquisadora da Fundação Oswaldo Cruz
Egberto Gaspar de Moura - Professor Titular de Fisiologia, Instituto de Biologia, UERJ
Elvira Carvajal - Professora de Biologia Molecular e Genética, UERJ
Eunice R. Durham - Professora titular de Antropologia, Professora emérita da FFLCH da USP
Fabiano Gontijo - Professor Adjunto de Antropologia, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Programa de Pós-Graduação em Letras, UFPI
Fernanda Martins - Pesquisadora da Fundação Oscar Niemayer (RJ)
Fernando Roberto de Freitas Almeida - Coordenador do curso de Economia da Faculdade Moraes Junior/Universidade Presbiteriana Mackenzie-Rio.
Ferreira Gullar - Poeta
Francisco Martinho - Professor de História da UERJ
George de Cerqueira Leite Zarur - Professor Internacional da Flacso e Consultor Legislativo da Área de Educação Superior da Câmara dos Deputados
Gilberto Hochman - Cientista Político pesquisador da Casa de Oswaldo Cruz/FIOCRUZ
Gilberto Velho - Professor titular e decano do Departamento de Antropologia do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro e membro da Academia Brasileira de Ciências
Gilda Portugal - Professora de Sociologia da UNICAMP
Gilson Schwartz - Economista, Professor de Economia da Informação da ECA-USP e Diretor da Cidade do Conhecimento (USP)

Giselda Brito - Professora Adjunta de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco
Gláucia K. Villas Boas - Vice-Diretora do IFCS/UFRJ e professora do departamento de Sociologia da UFRJ
Guilherme Amaral Luz - Professor do Instituto de História da UFU
Guita Debert - Professora Titular de Antropologia do Departamento de Antropologia UNICAMP
Helena Lewin - Professora Titular aposentada da UFF
Hercidia Mara Facuri Coelho - Pró-reitora, Universidade de Franca (UNIFRAN)
Hugo Rogélio Suppo - Professor adjunto de História da UERJ
Icléia Thiesen - Professora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Memória Social da UNI-Rio
Isabel Lustosa - Pesquisadora Titular da Fundação Casa de Rui Barbosa
João Amado - Mestrando em História da UERJ e professor da rede pública
João Leão Sattamini Netto - Economista, membro do Conselho de Cultura do Estado do Rio de Janeiro, Comodante do Museu de Arte Contemporânea de Niterói.
João Paulo Coelho de Souza Rodrigues - DECIS, UFSJ
John Michael Norvell - Professor Visitante, Pitzer College, Claremont, CA EUA
José Augusto Drummond - Cientista político, professor do Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS/UnB)
José Carlos Miranda - Diretório Estadual do PT SP, Coordenação do Comitê por um Movimento Negro Socialista (MNS)
José Roberto Ferreira Militão - Advogado, AFROSOL-LUX - Promotora de Soluções em Economia Solidária
José Roberto Pinto de Góes - Professor de História da UERJ
Josué Pereira da Silva - Professor de sociologia, IFCH, UNICAMP
Kátia Maciel - N-Imagem - Escola de Comunicação da UFRJ
Kenneth Rochel de Camargo Jr. - Professor Adjunto do Instituto de Medicina Social da UERJ
Laiana Lannes de Oliveira - Professora de História da PUC (RJ)
Lena Lavinas - Professora do Instituto de Economia da UFRJ
Lilia K. Moritz Schwarcz - Professora Titular de Antropologia da USP
Lucia Lippi Oliveira - Socióloga, pesquisadora e professora do CPDOC/FGV
Lúcia Schmidt - Professora Adjunta da Faculdade de Engenharia da UERJ.
Luciana da Cunha Oliveira - Mestranda em História pela UFF e professora da rede pública de ensino
Luiz Alphonsus de Guimaraens - Artista Plástico
Luiz Fernando Almeida Pereira - Professor de Sociologia da PUC-Rio
Luiz Fernando Dias Duarte - Professor do Departamento de Antropologia do Museu Nacional da UFRJ
Luiz Werneck Vianna - Professor titular do IUPERJ
Madel T. Luz - Professora Titular do Instituto de Medicina Social da UERJ
Magali Romero Sá - Historiadora, Pesquisadora da Casa de Oswaldo Cruz/FIOCRUZ

Manolo Florentino - Professor de história, IFCS/UFRJ
Marcos Chor Maio - Sociólogo, Fundação Oswaldo Cruz
Maria Alice Resende de Carvalho - Socióloga, professora do IUPERJ
Maria Conceição Pinto de Góes - Pós-Graduação em História Comparada, UFRJ.
Maria Hermínia Tavares de Almeida - Professora Titular de Ciência Política da USP
Maria Sylvia de Carvalho Franco - Professora Titular de Filosofia, Unicamp
Mariza Peirano - Professora titular de antropologia, UnB
Mirian Goldenberg - Professora de Antropologia IFCS-UFRJ
Moacyr Góes - Diretor de cinema e teatro
Mônica Grin - Professora do departamento de História da UFRJ
Monique Franco - Professora FFP/UERJ
Nisia Trindade Lima - Socióloga, Fundação Oswaldo Cruz
Oliveiros S. Ferreira - Professor de Política na PUC-SP e USP-SP
Paulo Kramer - Professor do Departamento de Ciência Política da UnB
Peter Fry - Professor titular de antropologia UFRJ
Priscilla Mouta Marques - Professora de Português e Literaturas Brasileira e Africanas de Língua Portuguesa, auxiliar de pesquisa da Fundação Oswaldo Cruz
Ronaldo Vainfas - Professor Titular de História Moderna da Universidade Federal Fluminense
Renata da Costa Vaz - Diretora do Sindicato Servidores Públicos Municipais Campinas/SP
Renato Lessa - Professor titular do IUPERJ
Ricardo Ventura Santos - Pesquisador da Fundação Oswaldo Cruz e Professor do Departamento de Antropologia do Museu Nacional, UFRJ
Rita de Cássia Fazzi - Professora do Departamento de Ciências Sociais da PUC (MG)
Roberto Romano - Professor Titular de Filosofia, Unicamp
Roney Cytrynowicz - Historiador
Roque Ferreira - Coordenador Nacional da Federação dos Trabalhadores sobre Trilhos - CUT, Conselho Comunidade Negra Bauru-SP
Serge Goulart - Integrante do Diretório Nacional do PT
Sergio Danilo Pena - Professor Titular do Depto. Bioquímica e Imunologia da UFMG
Silvana Santiago - Historiadora
Silvia Figueiroa - Historiadora, Professora do Instituto de Geociências da UNICAMP
Simon Schwartzman - Presidente do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade no Rio de Janeiro
Simone Monteiro - Pesquisadora da Fundação Oswaldo Cruz
Ubiratan Iorio - Professor Adjunto da UERJ e Presidente do Centro Interdisciplinar de Ética e Economia Personalista (Cieep)
Uliana Dias Campos Ferlim - Cantora e professora, mestre em história
Vicente Palermo - Instituto Gino Germani, Buenos Aires, Conicet, Argentina.
Wanderley Guilherme dos Santos - Cientista político
Wlamir José da Silva - Professor Adjunto de História da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

Yvonne Maggie - Professora titular de antropologia IFCS/UFRJ
Zelito Vianna – Cineasta

Disponível em: https://www.nacaomestica.org/abaixo_assinado_contra_cotas.htm