Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Ciências Sociais
Instituto de Estudos Sociais e Políticos

Gianne Cristina dos Reis

Mecanismos de combate às desigualdades raciais: um estudo de caso sobre o sistema de cotas da Universidade Estadual da Zona Oeste (UEZO)

Rio de Janeiro

2013

Gianne Cristina dos Reis

Mecanismos de combate às desigualdades raciais: um estudo de caso sobre o sistema de cotas da Universidade Estadual da Zona Oeste - UEZO

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ciência Política.

Orientador: Prof. Dr. João Feres Junior

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS

R375 Reis, Gianne Cristina dos.
Mecanismos de combate às desigualdades raciais : um estudo de caso sobre o sistema de cotas da Universidade Estadual da Zona Oeste (UEZO) / Gianne Cristina dos Reis. – 2013.
204 f.

Orientador: Prof. Dr. João Feres Júnior.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Estudos Sociais e Políticos.

1. Sistema de cotas – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 2. Programas de ação afirmativa– Teses. 3. Universidades e faculdades – Sistema de cotas – Teses. 4. Universidade Estadual da Zona Oeste – Sistema de cotas- Teses. I. Feres Júnior, João. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Estudos Sociais e Políticos. III. Título.

CDU 378.4 (815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese. desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Gianne Cristina dos Reis

Mecanismos de combate às desigualdades raciais: um estudo de caso sobre o sistema de cotas da Universidade Estadual da Zona Oeste – UEZO

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós- Graduação em Ciência Política, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ciência Política.

Aprovada em 29 de março de 2013.

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. João Feres Júnior (Orientador)

Instituto de Estudos Sociais e Políticos - UERJ

_____

Profa. Dra. Argelina Maria Cheibub Figueiredo

Instituto de Estudos Sociais e Políticos - UERJ

_____

Profa. Dra. Maria Regina Soares de Lima

Instituto de Estudos Sociais e Políticos - UERJ

_____

Prof.Dr.Amauri Mendes Pereira

Centro Universitário Estadual da Zona Oeste

_____

Prof. Dr. André Augusto Pereira Brandão

Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2013

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Ismael e Geralda e ao Matheus com muito Amor!

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Charles Pessanha, pelo apoio à minha candidatura ao Doutorado e pela confiança no meu trabalho.

À Professora Maria Regina Soares de Lima, pelo apoio à minha candidatura ao Doutorado.

Ao IESP na figura de seus professores e funcionários, pela acolhida durante os anos do curso de Doutorado.

À Professora Argelina Cheibub Figueiredo, pelos encontros durante o Seminário de Tese que contribuíram para delinear meu tema de pesquisa.

Ao Professor Amauri Pereira Mendes pelo apoio e incentivo durante o Doutorado.

À Professora Letícia Veloso pelos diálogos em torno do meu tema de pesquisa.

Ao Professor João Feres Junior por ter aceitado me orientar e por sua compreensão nos momentos difíceis.

Aos parentes e amigos, por estarem sempre por perto!

RESUMO

REIS, Gianne Cristina dos. *Mecanismos de combate às desigualdades raciais*: um estudo de caso sobre o Sistema de Cotas da Universidade Estadual da Zona Oeste – UEZO. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Nesta tese analisa-se o avanço das políticas públicas de ação afirmativa no Brasil, através do estudo de caso do sistema de cotas da Universidade Estadual da Zona Oeste (UEZO). Buscou-se examinar se o programa de ação afirmativa dessa universidade contribui para produzir uma nova dinâmica social no tocante à diminuição das desigualdades raciais no ensino superior. Ao analisar se essa política tem sido eficaz, não somente para a inclusão de *negros*, mas de outros grupos que sofrem com as barreiras sociais ao ingresso no ensino superior, objetiva-se contribuir efetivamente para o debate sobre o tema. Neste sentido, compreende-se que a análise de um caso do sistema de cotas, considerado nesta tese numa perspectiva exploratória, pode oferecer subsídios à discussão sobre inclusão socioeducacional e combate às desigualdades sociais e raciais na perspectiva dos direitos humanos. Por outro lado, observa-se que o tema é desafiador, pois muitas pesquisas já foram realizadas com o objetivo de tratar questões específicas desta temática, como as mais abrangentes acerca das políticas de ação afirmativa. Contudo, vale ressaltar que a diversidade de abordagens amplia a capilaridade do tema e possibilita do avanço das ações institucionais, que podem ser redimensionadas a partir das reflexões que o estudo de caso pode oferecer. Para isso realizou-se a análise dos dados de ingresso dos estudantes cotistas e também de uma pesquisa qualitativa realizada com os discentes da Universidade Estadual da Zona Oeste – UEZO, entre julho de 2011 e janeiro de 2012, cujo objetivo foi conhecer o perfil dos alunos cotistas e não cotistas.

Palavras-chave: Ação Afirmativa. Sistema de Cotas. Desigualdades Raciais. Reconhecimento.

ABSTRACT

REIS, Gianne Cristina dos. *Mechanisms to combat racial inequality*: a case study on the Quota System of the State University of West Zone - UEZO. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

This thesis analyzes the advancement of public policy affirmative action in Brazil, through the case study of the quota system of the State University of West Zone (UEZO). He sought to examine whether the affirmative action program of this university contributes to produce a new social dynamic with regard to reduction of racial inequalities in higher education. In considering whether the policy has been effective not only for the inclusion of blacks, but other groups who suffer from social barriers to access to higher education, the objective is to effectively contribute to the debate on the subject. In this sense, it is understood that the analysis of a case of the quota system considered in this thesis an exploratory perspective, can provide the basis for discussion of social and educational inclusion and combating social and racial inequalities from the perspective of human rights. On the other hand, it is observed that the issue is challenging because many surveys have been carried out in order to address specific issues of this issue, as the most comprehensive about affirmative action policies. However, it is noteworthy that the diversity of approaches extends the theme of capillarity and enables the advancement of institutional actions, which can be resized from the reflections that the case study can offer. For this, there was the analysis of entry data quota students and a qualitative survey of the students of the State University of the West Zone - UEZO between July 2011 and January 2012, aims to better understand the profile of student's shareholders and not shareholders.

Keywords: Affirmative Action. Quota system. Racial Inequality. Recognition.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Nível de instrução – 15 anos ou mais 101
Tabela 2 – Níveis de taxas de analfabetismo 102
Tabela 3 – Proporção de jovens por frequência à escola (6 a 14 anos) 102
Tabela 4 – Taxa de frequência líquida à escola (0 a 5 anos) 103
Tabela 5 – Taxa de frequência líquida à escola (6 a 14 anos) 103
Tabela 6 – Taxa de frequência líquida à escola (15 a 17 anos) 103
Tabela 7 – Taxa de frequência líquida à escola (18 a 24 anos) 104
Tabela 8 – Distribuição dos estudantes segundo a cor: UFRJ, UFPR, UNB, UFBA, UFMA E USP – 2001 105
Tabela 9 – Dados do programa de vagas reservadas da UEZO por ano de ingresso e situação acadêmica 113
Tabela 10 – Percentual da demanda e aproveitamento 114
Tabela 11 – Coeficiente de rendimento acumulado 114
Tabela 12 – Dados do programa de vagas reservadas da UEZO por ano de ingresso e situação acadêmica 116
Tabela 13 – Percentual da demanda e aproveitamento 117
Tabela 14 – Coeficiente de rendimento acumulado 117
Tabela 15 – Dados do programa de vagas reservadas da UEZO por ano de ingresso e situação acadêmica 119
Tabela 16 – Percentual da demanda e aproveitamento 119
Tabela 17 – Coeficiente de rendimento acumulado 120
Tabela 18 – Dados do programa de vagas reservadas da UEZO por ano de ingresso e situação acadêmica 121
Tabela 19 – Percentual da demanda e aproveitamento 121
Tabela 20 – Coeficiente de rendimento acumulado 122
Tabela 21 – Dados do programa de vagas reservadas da UEZO por ano de ingresso e situação acadêmica 123
Tabela 22 – Percentual da demanda e aproveitamento 123
Tabela 23 – Coeficiente de rendimento acumulado 124

Tabela 24 – Dados do programa de vagas reservadas da UEZO por ano de ingresso e situação acadêmica 125
Tabela 25 – Percentual da demanda e aproveitamento 125
Tabela 26 – Coeficiente de rendimento acumulado 126
Tabela 27 – Dados do programa de vagas reservadas da UEZO por ano de ingresso e situação acadêmica 127
Tabela 28 – Percentual da demanda e aproveitamento 127
Tabela 29 – Coeficiente de rendimento acumulado 127
Tabela 30 – Dados do programa de vagas reservadas da UEZO por ano de ingresso e situação acadêmica 129
Tabela 31 – Percentual da demanda e aproveitamento 129
Tabela 32 – Coeficiente de rendimento acumulado 129
Tabela 33 – Dados do programa de vagas reservadas da UEZO por ano de ingresso e situação acadêmica 131
Tabela 34 – Percentual da demanda e aproveitamento 131
Tabela 35 – Coeficiente de rendimento acumulado 131
Tabela 36 – Dados do programa de vagas reservadas da UEZO por ano de ingresso e situação acadêmica 133
Tabela 37 – Percentual da demanda e aproveitamento 133
Tabela 38 – Coeficiente de rendimento acumulado 133
Tabela 39 – Consolidação dos dados dos cursos 134
Tabela 40 – Percentual de estudantes formados que utilizaram o programa de vagas reservadas (NI, RP e DF), nos diferentes cursos tecnológicos com ingresso em 2006 e 2007 135
Tabela 41 – Relação Candidato/Vagas no Vestibular Estadual de 2010 137

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual por Modalidade de Ingresso 139
Gráfico 2 – Percentual de discentes por cor 140
Gráfico 3 – Percentual de discentes por gênero 140
Gráfico 4 – Percentual de discentes por tipo de domicílio 141
Gráfico 5 – Percentual de discentes por local de domicílio 142
Gráfico 6 – Percentual de discentes por tipo de curso 143
Gráfico 7 – Percentual de discentes cujo tipo de curso não é o desejado 144
Gráfico 8 – Percentual de dificuldade em Física 145
Gráfico 9 – Percentual de dificuldade em Química 146
Gráfico 10 – Percentual de dificuldade em Matemática 147
Gráfico 11 – Percentual de discentes que já trancaram matrícula 148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ciclos de Desenvolvimento e Mobilidade Social 41

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAGED	Cadastro Geral de Empregos e Desempregados
CB	Ciências Biológicas
CC	Ciências da Computação
CEERT	Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades
CF	Curso de Farmácia
CNCD	Conselho Nacional de Combate à discriminação
CNPIR	Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CRA	Coeficiente de Rendimento Acumulado
EP	Engenharia de Produção
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FNB	Frente Negra Brasileira
GTEDEO	Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MN	Movimento Negro
MNU	Movimento Negro Unificado
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostragem
PNDH	Programa Nacional dos Direitos Humanos
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
SEPPIR	Secretaria Especial para a Promoção da Igualdade Racial
STF	Superior Tribunal Federal
TADS	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
TB	Tecnologia em Biotecnologia

TCN	Tecnologia em Construção Naval
TP	Tecnologia em Polímeros
TPF	Tecnologia em Produção de Fármacos
TPM	Tecnologia em Processos Metalúrgicos
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UEZO	Universidade Estadual da Zona Oeste
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
1 **A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL**.....26
1.1 **Visões sociológicas sobre as relações raciais** 28
1.2 **Estudos sobre mobilidade social no Brasil** 36
1.3 **Capital social e capital humano** 42
2 **MUDANÇAS SOCIAIS, POLITICAS E ECONÔMICAS NO BRASIL** 51
2.1 **O movimento negro e a luta por igualdade** 54
2.2 **Políticas para a igualdade racial** 66
3 **FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL**.....75
3.1 ***Wefare State* e cidadania**.....76
3.2 **Reconhecimento e ações afirmativas**.....82
3.3 **Redistribuição**.....88
3.4 **Ações afirmativas no Brasil** 96
4 **POLITICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR** 99
O ESTUDO DE CASO 107
4.1 **O caso do sistema de cotas do Centro Universitário Estadual da Zona Oeste**.....100
4.2 **Pesquisa *"Universidade com Ciência e Consciência"* do Centro Universitário Estadual da Zona Oeste** 138
CONCLUSÕES 149
REFERÊNCIAS 153
APÊNDICE 1 – Lei de Criação da UEZO e outras Ações Relacionadas 174
APÊNDICE 2 – Fundação do Centro Universitário Estadual da Zona Oeste 180
APÊNDICE 3 – Projeto de Lei Nº 1938/2008 187
APÊNDICE 4 – Decreto Nº 42.842 de 16 de Fevereiro de 2011 – Aprova o Estatuto da Fundação do Centro Universitário Estadual da Zona Oeste – UEZO 193
ANEXO 1 – Questionário da Pesquisa "Universidade com Ciência e Consciência" do Centro Universitário Estadual da Zona Oeste – UEZO 163

ANEXO 2 – Universidades e Instituições Estaduais de Ensino Superior que Adotam Programas de Ações Afirmativas e seus Modelos 164
ANEXO 3 – Universidades e Instituições Federal de Ensino Superior quem Adotam Programas de Ações Afirmativas e seus Modelos 166
ANEXO 4 – Leis Estaduais que Instituem Programas de Ação Afirmativa no Ensino Superior e Respectivas Universidades Abrangidas 168
ANEXO 5 – Dados Coletados da Pesquisa UEZO 169

INTRODUÇÃO

As desigualdades raciais no ensino superior têm sido objeto de um número significativo de estudos, principalmente após a adoção do sistema de cotas, introduzido no Brasil há cerca de dez anos, como uma política alternativa para a diminuição das disparidades entre brancos e *negros*[1] neste setor.

No estado do Rio de Janeiro, a adoção do sistema teve início por meio da promulgação da Lei nº 3.708/01, de 9 de novembro de 2001[2], que instituiu a reserva de vagas por cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro. Sendo 40% para estudantes *"negros*[3]*"* ou *"pardos"* e 50% para estudantes de escolas da rede estadual de ensino que se candidataram às vagas oferecidas pelas universidades estaduais, perfazendo um total de reserva de 90% do contingente de vagas ofertadas dentro do sistema vestibular.

A aplicação desta lei passou a vigorar em 2003, nos vestibulares da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), fato que gerou descontentamento em algumas esferas da sociedade que consideravam a medida inconstitucional[4].

A promulgação da lei de reserva de vagas nas universidades estaduais foi um marco dessas ações no estado do Rio de Janeiro, situação vista paralelamente em universidades de outros estados[5], dentre as quais se destacam a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade de Brasília (UnB), que adotaram o sistema de cotas no mesmo período[6]. As ações para a inclusão de *negros* e outras minorias por meio de

---

[1] As nomenclaturas usadas para definir *raça*/etnia no Brasil não são consensuais, são utilizados diferentes termos como: *negros, pretos e pardos, afro-brasileiros, grupos de cor, afrodescendentes* entre outros. Devido à falta de consenso na definição dessas nomenclaturas, nesta tese utilizou-se o temo *negro* (em itálico), para definir o conjunto: *"pretos e pardos"*.

[2] O projeto de lei Nº 2490/2001, que estabelece cotas para "negros e pardos" nas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, é de autoria do deputado estadual José Amorim, do Partido Progressista Brasileiro (PPB). O projeto foi aprovado por unanimidade pelos deputados da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, sancionado pelo então Governador do Estado Anthony Garotinho e publicado no Diário Oficial do Poder Legislativo do Estado do Rio de Janeiro em 30 de agosto de 2001. O projeto foi disciplinado pelo Decreto nº 30.766, de 04 de março de 2002 e implementado nas universidades estaduais do Rio de Janeiro a partir de 2003.

[3] De acordo com a classificação censitária de cor/raça/etnia do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população negra é composta por *pretos e pardos.* Observa-se que a nomenclatura foi utilizada de maneira equivocada no projeto de lei que instituiu o sistema de cotas.

[4] Uma análise das ações de inconstitucionalidade pode ser vista na Dissertação de Mestrado de Michelle Peria. (2004). *"Ação afirmativa: um estudo sobre a reserva de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras - o caso do Estado do Rio de Janeiro"*.

[5] Ver no Anexo 2 desta tese uma lista das Universidades Estaduais e Federais que adotaram o sistema de cotas para inclusão de negros e outros grupos em seus vestibulares.

[6] Essas informações poderão ser vistas nos anexos 2 e 3 desta tese.

cotas nas universidades públicas brasileiras possuem diferentes configurações e contemplam um ou mais critérios, por exemplo, socioeconômico, cor, *"raça"* e/ou etnia dentre outros[7].

A despeito da lei que instituiu o sistema de cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, houve muita polêmica causada pelo descontentamento de candidatos que não foram aprovados no vestibular da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e, por se sentirem preteridos em razão da adoção do sistema de cotas, entraram com ações de inconstitucionalidade junto ao Ministério Público[8]. Houve grande publicização do fato ocorrido no vestibular da UERJ, e parte da argumentação em torno deste acontecimento considerava que esta problemática se deveu ao fato de não ter havido previamente um debate com representantes da sociedade civil sobre a adoção das cotas.

Segundo esta visão, adotava-se a política sem a discussão teórica sobre sua viabilidade, numa avaliação de que a lei foi imposta à sociedade de forma arbitrária, ferindo inclusive a autonomia das universidades[9]. A falta de um debate público sobre o tema teria contribuído para que ações de inconstitucionalidade em relação a reserva de vagas fossem movidas principalmente contra a UERJ. No entanto, a ideia de que a sociedade civil não foi ouvida e/ou convidada para um debate prévio não é unânime e um contraponto a essa avaliação destaca que os cientistas sociais se furtaram ao diálogo, pelo fato de haver uma hegemonia cultural do pensamento social brasileiro e fortes mecanismos institucionais e políticos de produção do conhecimento, que contribuíram para *"calar"* aqueles que poderiam estabelecer uma ampla discussão sobre o racismo[10]. Apesar das contestações e discordâncias, a lei foi criada para ampliar o acesso de *negros*

---

[7] Para uma leitura sobre esses critérios, ver artigo de João Feres Junior, *Sinais Sociais*, 2008.

[8] Para uma leitura sobre essas ações, ver dissertação de mestrado de Luiza Barros Rozas. Faculdade de Direito da USP, 2009.

[9] No artigo *"O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras"* (2002), os antropólogos Peter Fry e Yvonne Maggie observam que o debate público sobre as políticas de ação afirmativa e, em particular sobre o "sistema de cotas" para negros em universidades públicas, começou tarde. No que concerne ao Rio de Janeiro, os autores apontam o fato de que o debate público só teve início depois que um projeto de lei estabelecendo um sistema de cotas para "negros" e "pardos" nas universidades públicas estaduais no Rio de Janeiro foi votado por aclamação pelos deputados estaduais da Assembleia Legislativa. *"Não houve debate público nem entre os representantes dos eleitores antes dos decretos ministeriais e da promulgação da lei de cotas no Rio de Janeiro. [...] O frágil debate começou, portanto, depois dos fatos consumados"*.

[10] No artigo de Amauri Mendes Pereira, "Um raio em céu azul". Reflexões sobre a política de cotas e a identidade nacional brasileira, o autor destaca que *"[...] o pensamento social brasileiro, abusando da margem de manobra concedida pela ampla hegemonia cultural e pelos mecanismos institucionais e políticos de produção de conhecimento, declinou do seu papel de encaminhar uma ampla discussão nacional sobre o racismo, porque pensou poder postergá-la indefinidamente, e indefinidamente manter a paz social apesar das flagrantes desigualdades: um crime, no mínimo, de displicência, omissão, se não de cumplicidade com a perpetuação das desigualdades raciais e as defasagens simbólicas que compõem o escopo do racismo".* (2003: 471)

e outros grupos desprivilegiados ao ensino superior público, além de tentar corrigir as distorções quantitativas existentes entre brancos e essas minorias nas universidades públicas.

Ao longo da história do Brasil ocorreram muitas transformações socioeconômicas e políticas, embora não seja possível dizer que essas modificações tenham cooperado para fomentar rupturas significativas no que concerne ao desenvolvimento social dos *negros* no país. É importante considerar que as políticas governamentais do início do século XX objetivavam fortalecer a ideia de uma nação não fundamentada em distinções raciais, pois se pretendia atingir um ideal de branquitude.

Contudo, esse movimento governamental externamente se sobrepunha ao interno, na medida em que o governo pretendia identificar a *"jovem"* nação brasileira aos países europeus[11], o êxito desta ação estava diretamente ligado ao avanço econômico, à resolução do tema racial e ao rompimento com o passado escravocrata[12]. Portanto, seria necessário pensar numa política que invisibilizasse quase 80% da população. Na concepção do Estado a imigração europeia seria eficaz e indispensável para a resolução desse dilema[13]. Dessa forma, a tentativa de embranquecer a população por meio da miscigenação, permitiria resolver um problema congênito da população *negra*[14], tentativa essa que perdurou por mais de meio século[15].

Durante esse período foram elaboradas diversas teses biológicas e sociológicas sobre o futuro da nação brasileira, dentre as quais, a da *democracia racial*[16] foi a mais aceita, porque fortalecia o movimento de integração nacional sem incentivar conflitos. Pois se o país era uma democracia racial[17], por que discutir distinção? O curso natural

---

[11] Ver Skidmore, T. (1976), *"Preto no Branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro",* sobre as medidas tomadas pelo governo brasileiro após a Proclamação da República, visando fomentar a imigração europeia na tentativa de embranquecer a população brasileira.

[12] A questão racial foi examinada por intelectuais como Arthur Ramos, Nina Rodrigues, Guerreiro Ramos, Edson Carneiro, Clovis Moura, Oliveira Vianna, Nelson Werneck Sodré, Thomas Skidmore dentre outros (ver: IANNI, O. *"A questão racial no Brasil",* 1990:22).

[13] Ver IANNI, O. *"A questão racial no Brasil",* 1990:27.

[14] Desde a escravidão o negro no Brasil era considerado indolente, incapaz, inapto para certas funções e as visões biologizantes a respeito desta população considerava que esta incapacidade inata provocava um grande atraso para a nação brasileira, e o *mix* que se procurava atingir por meio do processo de miscigenação pouco a pouco eliminaria esses traços e faria o Brasil avançar. Dentre essas teses a de Cesare Lombroso, como *"L' Uomo Delinquente (1876) e Le Crime, Causes et Remèdes (1899)",* foi uma das mais aceitas e disseminadas no Brasil na visão da antropologia da época.

[15] O movimento político brasileiro integralista (1932-1937), inspirado no fascismo, buscou aplicar essa doutrina no Brasil. Ver etimologia no Dicionário da Língua Portuguesa *LAROUSSE*. Ed. Ática, 2001.

[16] De acordo com Ianni, nos anos 30 houve uma alteração no enfoque do problema racial brasileiro, primeiro porque se formulava a tese da democracia racial, segundo porque se retomava o racismo embutido na tese ariana. *"A questão racial no Brasil"* (1990:26).

[17] De acordo com Guimarães, embora a origem do termo democracia racial tenha sido atribuído a Gilberto Freyre, alguns autores questionam esta origem. Ver Souza (2000, 2000a) e Bastos (2001).

para a eliminação dessas falhas e para o crescimento da nação seria o crescimento econômico, que estimularia o desenvolvimento social e consequentemente promoveria a elevação da qualidade de vida de toda a população. Na visão de Vianna Moog, essa ideia foi naturalizada culturalmente *"o fato de haver poucos brasileiros de cor em posições mais altas na sociedade reflete, simplesmente, situações desvantajosas no passado – pobreza e ausência de educação que inevitavelmente acompanharam a escravatura"*. (MOOG *apud* SKIDMORE, 1990:36) E garantiu ao país uma estabilidade social, isto porque não havia conflitos evidentes entre as classes, situação que era observada em países como os Estados Unidos e África do Sul.

Embora essa tese não trate das divisões entre escolas teóricas, é importante ressaltar que as posições eugenistas do século XX e a de intelectuais que estudavam a questão racial não fazem parte de uma mesma corrente, ao contrário, essas teorias são distintas. No que tange aos conflitos existentes no país e as inúmeras formas de discriminação de ordem racial, tais matérias não foram explicitadas nesses estudos, ou seja, permaneceram invisibilizadas mesmo num contexto de profunda diferença racial. Foi somente por meio dos estudos de Florestan Fernandes sobre o desenvolvimento econômico e a inclusão social e econômica dos indivíduos de *cor*[18] na sociedade de classes, que essa visão foi sendo paulatinamente examinada[19].

Acerca desse histórico, a produção acadêmica é vasta, e o conjunto de estudos sobre a questão racial é crucial para o entendimento e compreensão de todos os aspectos dos debates que o tema provocou. Considera-se a enorme importância do histórico dos estudos da questão racial no Brasil, porém, neste trabalho alguns períodos mais pertinentes a essa discussão são examinados de forma sucinta. Essas etapas não figuram como ponto central desta tese, pois certamente a mesma não teria condições de abarcar todo o arcabouço teórico sobre as relações raciais no Brasil.

O histórico sobre a questão racial será observado como antecedente às discussões acerca do enfrentamento dos impasses raciais[20], que tomaram vulto principalmente nos anos 1970, quando as pesquisas sobre mobilidade social mostraram que as diferenças

[18] Termo utilizado por Florestan Fernandes e outros pesquisadores para definir não brancos.
[19] Esta tese foi defendida por Florestan Fernandes em seus estudos sobre a inclusão do negro na sociedade de classes. *"A integração do negro da sociedade de classes",* (1965).
[20] Embora o foco deste trabalho esteja situado na mudança ocorrida a partir dos anos de 1970, quando as pesquisas sobre Mobilidade Social tomaram vulto, ressalta-se que Florestan Fernandes pode ser considerado o primeiro grande crítico da democracia racial, por ter afirmado em seus estudos que havia sim discriminação racial no país.

entre brancos e *negros*[21] e a baixa mobilidade deste não poderiam ser explicadas somente com ênfase nos dilemas sociais existentes no país.

Essas pesquisas contribuíram para sustentar uma série de denúncias do Movimento Negro (MN)[22] sobre a condição desta população no país, e serviram de estrutura para que suas demandas por igualdade de oportunidades, maior acesso aos direitos sociais entre outras, passassem paulatinamente a fazer parte dos debates da sociedade civil e posteriormente das agendas governamentais.

As demandas do MN por igualdade se intensificaram na década de 1970, mas credita-se à promulgação da Carta Constitucional em 1988, o impulso para que esse e outros movimentos sociais intensificassem suas lutas por justiça social e equidade na sociedade brasileira. Nesse ínterim, a chamada *Constituição Cidadã* foi um aparato indispensável para qualificar o debate sobre a temática racial. Primeiro porque permitiu vincular os desequilíbrios raciais existentes no país à violação dos direitos humanos[23], contribuindo para que novas abordagens sobre o tema fossem introduzidas na arena pública e fomentou uma rediscussão do mito da democracia racial[24], perpetrado no Brasil desde as primeiras décadas do século XX[25]. Segundo, porque ampliou a abordagem sobre a temática racial, que passou a ser discutida em âmbito governamental, condição crucial para promover uma atmosfera favorável a efetiva adoção da política de ação afirmativa no Brasil.

Por outro lado, a atuação da militância *negra*[26], que traz o legado de uma luta histórica por igualdade de direitos[27], foi essencial à implementação das ações

---

[21] Ver: Yvonne Magguie & Peter Fry. *Questões de taxonomia, ou como o Brasil se tornou um país de brancos e negros na era das cotas.* In: Anais do XXVII Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, MG: 2003.

[22] A partir desse ponto, optou-se por utilizar a sigla MN, para evitar excessivas repetições do termo "Movimento Negro", que neste caso define o conjunto de entidades do Movimento Negro.

[23] Para Hannah Arendt, os direitos humanos são um construto que permanecem em constante processo de construção e reconstrução (1979).

[24] De acordo com Antônio Sergio Guimarães, no livro *"Classes, raça e democracia".* (2002), o termo se tornou dominante na sociedade brasileira, que era vista como uma sociedade onde não havia discriminação racial, diferentemente de outros países como os Estados Unidos e África do Sul, onde o regime de *Apartheid* vigorava de forma institucionalizada.

[25] Em 1950, a UNESCO apoiou um estudo sobre as relações harmoniosas no Brasil para revelar ao mundo o *segredo* brasileiro. Entretanto, essa pesquisa levantou sérias questões a respeito da suposta democracia racial, que desacreditou parcialmente tal imagem da sociedade brasileira. Ver: FERNANDES, F. *A integração do Negro na sociedade de classes,* 1965.

[26] Para uma análise sobre o Movimento Negro, ver Tese de Doutorado de Amauri Mendes Pereira, *"Para além do racismo e do antirracismo – a produção de uma Cultura e Consciência Negra na sociedade brasileira"*. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2006.

[27] As organizações do MN historicamente lutaram por integração, igualdade etc. Uma das organizações que se destacou foi *"A Frente Negra Brasileira"*, criada em 1931 e teve como principal bandeira o fortalecimento do negro e do mulato na sociedade de mercado, burguesa em expansão. (IANNI, 1990:26).

afirmativas[28]. O MN contribuiu incontestavelmente para incluir na cena política, demandas em relação às condições sociais da população *negra* e, consequentemente para a efetivação das ações afirmativas. Embora as organizações do MN[29] mereçam o reconhecimento por sua atuação para a adoção dessas políticas, elas não serão o foco do presente trabalho[30].

Tendo em vista um passado onde políticas públicas de enfoque universalista eram hegemônicas, a adoção das ações afirmativas pode ser considerada uma mudança de paradigma, na medida em que se configura com um mecanismo para a superação das falhas relacionadas às desigualdades raciais. O fato de essas ações terem como objetivo fundamental diminuir tais dilemas em alguns campos da sociedade já se constitui num grande avanço, principalmente numa sociedade em que tais questões não eram discutidas por esse prisma. Por se tratar de uma medida referendada pelo Estado, sua valoração simbólica propicia um novo olhar para a questão racial, embora não seja plausível dizer que essas ações isoladamente contribuam para mitigar os problemas econômicos e sociais de grande parcela da população *negra*[31].

Apesar do ambiente para a adoção das políticas de ação afirmativa ter sido favorável, considerando as ações governamentais efetivadas em anos recentes, o mesmo não ocorreu em relação a grande mídia brasileira[32], pois essa teve uma forte atuação na veiculação de notícias sobre o tema, numa tentativa de influenciar a opinião pública[33]

Outro excelente trabalho que retrata o movimento negro é: *"Reflexões sobre o movimento negro no Brasil – 1938-1997"*, de Abdias do Nascimento e Elisa Larkin Nascimento. In: Tirando a máscara – ensaios sobre o racismo no Brasil. Organização de Antonio Sérgio A. Guimarães e Lynn Huntley, Ed. Paz e Terra, 2000.

[28] Muitas experiências dessa ordem puderam ser observadas com a criação do PVNC e outras tantas ações que podem ser consideradas como ações afirmativas numa perspectiva ampla e que foram fomentadas pelo MN em vários estados com destaque para o Rio de Janeiro e São Paulo. Para uma análise dessas experiências ver Moeclecke (2002).

[29] Apesar de reconhecer suas diferenças e singularidades, por uma questão prática denominou-se essas organizações apenas de *"Movimento Negro"*.

[30] As organizações do Movimento Negro ao longo de sua trajetória contribuíram significativamente para transformar as condições do negro na sociedade. No entanto, no interior desse movimento há muitas divergências, inclusive sobre a pertinência das ações afirmativas no país.

[31] Após a adoção do sistema de cotas em algumas universidades públicas do país, outras medidas governamentais de ações afirmativas foram efetivadas, visando à promoção da população negra em vários setores, e nesta tese foram destacadas algumas dessas medidas que fazem parte do histórico das ações afirmativas no Brasil. Para conhecer o conjunto das medidas governamentais que foram adotadas principalmente durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011) ver *"A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos"*, Luciana Jaccoud (Org.), IPEA, Brasília, 2009.

[32] Na conceituação de Santareno (2007), *Mídia* não é somente um aparato tecnológico, mas uma associação de um suporte tecnológico, uma linguagem adequada e uma estratégia de ação precisa e clara.

[33] Segundo Feres Junior (2008) *"Opinião pública é um conceito um tanto difícil, senão etéreo, que pode não ser muito útil se não for devidamente limitado e definido"*.

quanto aos prováveis danos sociais que esses procedimentos poderiam causar para o conjunto da sociedade. Acerca desse setor, observa-se que no período da consolidação da democracia no país, a *mídia*[34] desempenhou um importante papel, principalmente durante a transição do Regime Militar[35] para a ordem democrática, ocorrida no Brasil entre meados da década de 1970 e 1980. A abertura política levou a diminuição gradativa da censura, questão de extrema relevância para a sociedade marcada por anos de ditadura, todavia, a extinção da censura no país ocorreu somente após a promulgação da Constituição de 1988.

Nesse período, a *mídia*[36] ganhou maior notoriedade e exerceu grande influência na opinião da sociedade civil[37]. É oportuno dizer que o avanço desse setor foi positivo no que concerne ao período destacado acima, embora na atualidade sua postura seja por vezes tendenciosa, em temas cuja análise é bastante complexa e não podem ser avaliados somente por essa ótica. Isso pode ser percebido ao se verificar a variedade de abordagens que foram encaminhadas por esse setor nos meios de comunicação de massa, no que se refere às políticas de ação afirmativa para o ensino superior.

Numa análise dos principais veículos de comunicação do país[38], era possível observar a condução do debate pela *mídia*, em interface com a visão de alguns intelectuais contrários à adoção das políticas de ação afirmativa para *negros*[39] no ensino superior, demonstrando que houve uma tentativa de tencionar a sociedade civil, quanto às consequências que uma política como essa poderia produzir no país[40].

---

[34] Para uma análise criteriosa sobre o papel das *Mídias* ver Santareno, 2007, Rubim, 2005, Le Bon, 1999, Bobbio, 1998, Bouza, 1998, Bourdieu, 1997, Lippmann, 1997, Sartoti, 1994, Page e Shapiro, 1992, dentre outros.

[35] O Regime Militar foi marcado pelo impedimento das liberdades, principalmente a liberdade intelectual e da imprensa.

[36] Idem nota 31.

[37]Dentre outros fatos, pode-se destacar a maciça campanha pelo *Impeachment* do ex-presidente da República, Fernando Collor de Mello em meados de 1991, liderada por vários setores da sociedade e endossada pelos principais veículos de comunicação do país, que contraditoriamente à época da campanha presidencial tiveram um papel estratégico em sua *"vitória"*.

[38] João Feres Junior analisou o debate ocorrido na *Mídia*, no artigo intitulado "Ação Afirmativa na Terra da Democracia Racial: o Debate público", 2008.

[39] É importante frisar que as ações afirmativas na modalidade "cotas", não se restringiram aos negros, porém isso não impediu que somente este grupo figurasse como o foco do debate.

[40] O Jornal O Globo, no editorial do dia 24 de agosto de 2001, p. 6, manifestou-se contra uma política que assegurasse o ingresso dos negros nas universidades por meio de cotas que, segundo esse jornal, eram uma vantagem artificial. Conforme o Jornal O Globo, *"Quanto à outra tese, não é fácil encontrar quem negue à comunidade negra o direito a compensação pelas injustiças. Por outro lado, não é ponto pacífico que essa reparação deva ser feita, como defendem muitos militantes, por vantagens artificiais, como um sistema de quotas no mercado de trabalho e na universidade. Garantir o caráter universal do direito à educação e a habilitação para o mercado de trabalho são caminhos custosos e complicados; por outro lado, eliminar deficiências será mais justo e eficaz do que fingir que elas não existem"*, apud Santos, PP. 23-24: 2007.

Além do que, a abordagem *midiática* reproduziu muitas visões estereotipadas que caracterizavam esses discursos. Algumas aventavam, por exemplo, que essa medida política admitiria na universidade pública, espaço até então, quase que exclusivo de uma elite branca, pessoas de baixa qualificação para frequentar a academia. A falta de diversidade era pouco discutida, pois até aquele momento o ensino superior nunca tinha sido questionado formalmente como um espaço de exclusão ou de perpetuação dos dilemas raciais. Nota-se, a despeito da grande polêmica gerada pela adoção do sistema de cotas, que a forma como lei estadual[41] foi proposta, provocou muita controvérsia acerca de sua constitucionalidade, e o Rio de Janeiro[42] tornou-se palco de um profícuo debate em torno do tema.

Ao mesmo tempo foi possivel observar que apesar de o sistema de cotas ser uma modalidade de ação afirmativa e se apresentar como uma política de promoção de justiça social direcionada às minorias, aos alunos oriundos de escolas públicas (pobres em geral), conjugado ao critério de baixa renda, o que prevaleceu sendo o principal foco do debate foi que as cotas beneficiariam os *negros*, distorcendo o sentido dessa política ao colocar os *negros* em evidência como se este fosse o único grupo atingido pela política.

Esse cenário expressou a enorme resistência de alguns setores da sociedade civil em relação às alternativas para o enfrentamento das desigualdades raciais. O que leva a considerar que em relação à questão racial no país há várias polarizações, conforme estudou Ianni[43], que interferem fortemente no direcionamento das políticas voltadas para a diminuição dessas discrepâncias.

Compreende-se que numa democracia, é de extrema relevância a ampla discussão de temas que envolvem a sociedade civil, para serem de fato esmiuçados de forma que o debate não permaneça polarizado entre algumas áreas. Contudo, o que se observou nesse contexto foram posições e proposições que tentaram estimular de forma quase unívoca as manifestações da sociedade civil no sentido de desqualificar a política de ação afirmativa.

---

[41] Lei nº 3.708/01, de 9 de novembro de 2001, que instituiu a reserva de vagas por meio de cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, sendo 40% para estudantes *"negros[41]"* ou *"pardos"* e 50% para estudantes oriundos de escolas da rede estadual de ensino.

[42] Para uma visão sobre a repercussão do debate no Rio de Janeiro, ver artigo de João Feres Junior "Ação Afirmativa na Terra da Democracia Racial: o Debate público", 2008.

[43] De acordo com Octávio Ianni, há várias polarizações ideológicas presentes nas análises sobre a questão racial, pois há um dilema fundamental quando se fala em europeização, arianismo, darwinismo social, mestiçagem, branqueamento, integração social, pluralidade racial, raça e classe, democracia racial, preconceito, negritude no sentido de compreender como as desigualdades sociais, baseadas nas diversidades raciais se tornam condições favoráveis, irrelevantes ou adversas para se transformar um povo em cidadão. Ver IANNI, *"A questão racial no Brasil"*. (1990:15).

A visibilidade da questão racial na sociedade brasileira foi acentuada pelo advento das ações afirmativas, iniciadas por meio do sistema de cotas para *negros* e outras minorias nas universidades públicas[44]. Isso porque o sistema de cotas tornou-se alvo de debate entre diversas áreas da sociedade. Dentre os grupos que eram favoráveis a essa política, destaca-se a atuação de alguns militantes do MN[45], através do questionamento de mitos e visões que postulavam a falta de discriminação racial no Brasil e a pertinência do conceito de classe social e não de raça para explicar a desigualdade no país[46].

A sociedade brasileira se estruturou em alguns mitos[47] sobre as relações raciais, que na atualidade ainda fazem parte do imaginário social. Portanto, não é surpreendente que uma transformação desta magnitude, principalmente no que concerne a uma ressignificação do termo *"raça[48]"*, postulada por meio de políticas públicas tenha sido alvo de numerosas críticas e provocado tanta resistência por parte de algumas esferas da sociedade, fato exposto anteriormente. Contudo, as políticas de ação afirmativa possuem parte de sua justificação em bases de justiça social (Feres Junior, 2004, 2005 e 2008), que objetiva oferecer maior equidade entre as coletividades na sociedade. Comumente, a justificativa para essas políticas se apoia na experiência de outros países, cujo contexto e formação socioeconômica e política, embora diferente daquela encontrada no Brasil, lança luz ao caso brasileiro, na medida em que contribui para uma maior apropriação e compreensão do tema.

Nos Estados Unidos, por exemplo, as políticas de ação afirmativa para a população *negra*, adotadas na década de 1960, contribuíram para a valorização daquela população, ao mesmo tempo em que fomentaram uma alteração estrutural nas

---

[44] O estudo organizado por José Jorge de Carvalho. *"Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior".* São Paulo, Ed. Attar, 2005, apresenta textos que tratam do tema reserva de vagas no ensino superior para negros e outros grupos.

[45] Ressalta-se que havia organizações do MN favoráveis e outras contrárias à adoção de políticas de ação afirmativa no Brasil, fato que pode ser confirmado pelo manifesto "113 Cidadãos Anti-Racistas contra as Leis Raciais" (2008), que contou com o apoio de assinaturas de ativistas do MN.

[46] Fry e Magguie, 2003.

[47] Acerca da noção de mito, Carlos A. Hasenbalg utiliza essa noção para qualificar a democracia racial como uma percepção ilusória ou enganosa, apontando para a distância entre a representação e a realidade, coexistindo com o preconceito e as desigualdades raciais, porém é negada no plano do discurso, é, portanto, uma noção de mito usado na antropologia. Ver HASENBALG, Carlos A. *"Entre o Mito e os Fatos: Racismo e Relações Raciais no Brasil".* In: MAIO, Marcos e SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). Raça, Ciência e Sociedade. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996, p. 237.

[48] Na visão de Ianni, *"as raças se constituem, mudam, dissolvem ou recriam historicamente"*. As raças são categorias históricas, transitórias, que se constituem socialmente a partir de relações sociais. Ver: IANNI, O. *"A questão racial no Brasil".* 1990:19.

organizações, através do estímulo à adoção dessas políticas públicas[49]. A despeito dos referenciais teóricos, é importante frisar que serão mostrados aqui para compreender a transformações ocorridas no país em anos recentes, principalmente após o advento da Constituição Federal de 1988, quando o conceito de *"igualdade*[50]*"* tornou-se bandeira de muitos grupos, e serviu de mote para diversas demandas dos movimentos sociais[51]. Ressalta-se que não caberá nesta tese um estudo das dinâmicas ocorridas em outras sociedades, essas referências são usadas objetivando compreender a reprodução das ações afirmativas no Brasil e a reelaboração dos conceitos acerca da realidade brasileira dada sua singularidade.

Numa avaliação mais detida dessas políticas públicas, não se pode esperar que elas resolvam uma questão crônica — o racismo[52], — mas contribuam de maneira a minimizar os efeitos desse problema. Nesse âmbito esta tese também pretende contribuir, procurando demonstrar que as políticas de ação afirmativa podem ser eficazes, quando voltadas à promoção da justiça social. Neste caso, refere-se não somente à perspectiva de inclusão de *negros* no ensino superior, mas ao estimulo à mobilidade social de um conjunto expressivo de indivíduos, e pode subsidiar a construção de capital humano e social, redundando em igualdade *"mesmo que simbólica*[53]*"*.

O sistema de cotas é uma realidade no Brasil, contudo não é consensual e nem provocou uma ruptura no planejamento educacional do país, no sentido de modificar o arcabouço que se mostrava ineficiente para atingir a igualdade entre os indivíduos. Esta política é um desafio à gestão educacional, por introduzir na política educacional um

---

[49] As ações afirmativas são atribuídas aos Estados Unidos, que na década de 1960, no governo do Presidente John F. Kennedy foram implementadas para promover a igualdade entre os negros e brancos norte-americanos.

[50] Acerca desse tema, há muito que avançar no que se refere às condições de igualdade para o conjunto dos cidadãos no Brasil, pois apesar da Constituição Federal de 1988 ser um marco para os direitos, não se pode dizer que houve uma mudança cultural, quando muito uma nova maneira de lidar com algumas questões relacionadas, por exemplo, à raça e etnia, pois os dados de violência, exclusão social, indigência, homicídios demonstram que pouca coisa mudou no que se refere a condição do negro na sociedade brasileira, fato que pode ser comprovado através das estatísticas do IBGE (2001).

[51] O MN, que possui suas diversas matrizes, foi um dos movimentos que conseguiram introduzir no âmbito da política pública e social, diversas demandas que passaram a fazer parte das agendas governamentais.

[52] Numa das análises realizadas em torno das desigualdades raciais, há o entendimento de que essas desigualdades foram geradas por mecanismos discriminatórios institucionais apoiados pelo Estado. Para um tratamento pormenorizado sobre essa questão, ver artigo de Valter Roberto Silvério. *"Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil".* Cadernos de Pesquisa, Nº117, p. 219-246, novembro de 2002.

[53] Ao falar de igualdade simbólica, entende-se que este é um termo bastante subjetivo, mas pode conter em seu significado uma ideia de mudança, que embora não elimine o foco do problema, que é o racismo, pode atuar em suas consequências, por representar a possibilidade de uma reflexão da sociedade civil sobre seus valores e cultura, de maneira a minimizar os efeitos produzidos pelo racismo.

pressuposto de atender com dignidade e oportunidade indivíduos que por diversas razões e clivagens sociais viam-se impedidos e ou desestimulados a frequentar cursos universitários, devido as separações que se reproduzem em âmbito social, econômico e político.

Portanto, acredita-se que esta tese oferece mais uma contribuição para enriquecer a matéria, ao analisar um caso do sistema de cotas, considerado numa perspectiva exploratória[54] e discute a inclusão de *negros* numa investigação da estruturação e das diretrizes adotadas pela instituição de ensino superior. Embora muitas pesquisas tenham sido realizadas tratando de questões específicas e mais abrangentes sobre o sistema de cotas, tais estudos não esgotam a possibilidade de novas abordagens.

Investiga-se através desta tese, em que medida o sistema de cotas para a inclusão do *negro* no ensino superior, pode ser um instrumento eficaz no combate à discriminação racial, ou seja, em que medida esse sistema visa desmontar uma engrenagem perversa de exclusão racial. E para responder às questões apresentadas nesta tese, realizou-se um estudo de caso sobre a Universidade Estadual da Zona Oeste – UEZO[55], criada após a lei que instituiu o sistema de cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro. Nesta análise foram analisados os dados estatísticos sobre o sistema de cotas por curso[56], além dos resultados de uma pesquisa realizada entre julho de 2011 e janeiro de 2012[57] com os discentes, cujo objetivo foi conhecer o perfil desses alunos.

A amostra desta pesquisa abrangeu um universo de duzentos alunos entre cotistas e não cotistas. Vale ressaltar que, apesar dos limites vivenciados no campo, foi possível responder às questões levantadas, bem como, fazer reflexões acerca dos entraves que a falta de transparência e do acesso a informação[58] podem causar. É preciso considerar que os resultados desta pesquisa são preliminares, entretanto, permitiu tecer observações

[54] A despeito da pesquisa realizada na UEZO, houve muitos entraves provocados pela falta de cooperação da Pró-Reitora de Graduação, quanto à publicização de dados e informações que a princípio comporiam o estudo de caso desta tese, portanto, foi necessário realizar algumas reformulações com o objetivo de contornar os problemas vivenciados no campo. Essa experiência é relatada no Capítulo V.

[55] A UEZO foi criada sob o signo das cotas, cuja lei e outros documentos podem ser vistos nos anexos desta tese.

[56] Esses dados foram os únicos que puderam ser acessados e foram entregues pela Pró-Reitora de Graduação no final de maio de 2012, após um longo período de tentativas frustradas de coletar as informações que foram autorizadas inicialmente para compor a análise da tese.

[57] A pesquisa foi coordenada pelo Professor Amauri Pereira Mendes, que resultou no levantamento de uma amostra das expectativas dos discentes desta Universidade.

[58] Mesmo após a promulgação da Lei Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, e regulamentação dada através do Decreto Nº 7.724, de 16 de maio de 2012, não foi possível acessar os dados requeridos.

sobre a realidade encontrada nessa Universidade, que conduziram a questionar se o sistema de cotas tem alcançado resultados positivos neste caso.

Dessa forma, no primeiro capítulo se discute a questão racial no Brasil por meio da apreciação de alguns períodos históricos pelos quais passou o pensamento social brasileiro, bem como os sintomas de alterações relativas à proposição de novos estudos sobre as condições do *negro* no país. Aborda-se também o avanço deste fenômeno pela ótica dos conceitos de capital social e capital humano. No segundo capítulo são examinadas as transformações sociais, políticas e econômicas no cenário nacional em anos recentes, sobretudo a importância do MN em sua luta por justiça social, além das políticas para a igualdade racial, adotadas no país para mitigar essas desigualdades. No terceiro capítulo são expostos os referenciais teóricos que corroboram para fundamentar à adoção das políticas de ação afirmativa no Brasil. No capítulo quatro podem ser observados os dados estatísticos relacionados à educação, que apontam para os avanços nessa área em anos recentes. Por fim, no capítulo cinco são realizadas as análises do caso estudado, para averiguar se as hipóteses formuladas nessa tese se confirmam.

A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL

A visão do pensamento social brasileiro acerca das relações raciais é bastante abrangente e se baseia em muitos estudos, cujo grande contingente compreende as principais correntes intelectuais que guardam referência nos estudos de cientistas sociais, cujas teses contribuíram para a difusão de visões que fomentaram ideais políticos, econômicos e sociais perpetuados por várias décadas. Sem a pretensão de revisar esse cenário histórico, aqui são examinadas algumas das correntes que contribuíram para respaldar visões sociais mais contundentes sobre o tema. Dentre as inúmeras pesquisas, uma que se tornou referência para o pensamento social no país, foi o Projeto UNESCO[59] de investigação sobre as relações raciais no Brasil, que abrangeu os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia no início dos anos 1950, coordenado por Luís de Aguiar Costa Pinto, Florestan Fernandes e Roger Bastide[60], cujos resultados ressaltaram as diferentes faces das desigualdades raciais no país. Esse projeto proporcionou um novo encadeamento analítico sobre os desequilíbrios raciais, inclusive por ter explicitado que as relações sociais eram pautadas por mecanismos de exclusão eminentemente racistas.

Embora essas evidências não tenham modificado efetivamente a dinâmica social, no sentido de amparar a criação de políticas para transformar esse quadro, serviram de aporte conceitual e teórico aos trabalhos posteriores, dentre os quais destacam-se os de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, que demonstraram a materialidade das desigualdades raciais por meio dos estudos de mobilidade social. Suas investigações foram inovadoras e se constituíram num subcampo de pesquisa sobre as relações raciais, intitulados estudos da *Mobilidade Social*, que rediscutiram as visões sobre o preconceito e a discriminação racial, numa crítica de que a discriminação seria um mero resíduo do passado escravista, ao mesmo tempo em que a ideia de raça foi tematizada nesta corrente de estudos, surgindo o conceito de raça-social[61]. (Pereira, 2010)

A questão racial no Brasil é um tema bastante complexo e apesar da diversidade de estudos, merece ser deslindado em suas engrenagens mais marcantes, pois o assunto diz respeito não a um grupo, mas a uma coletividade de indivíduos cujas oportunidades

[59] Para uma análise do Projeto UNESCO, ver Marcos Chor Maio (1999), "O Projeto UNESCO e a Agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50".
[60] Idem, nota 58.
[61] Refere-se às significações hierarquizantes e estereotipadas que determinadas características físicas recebem na sociedade brasileira. Para uma análise pormenorizada sobre esse conceito ver Guimarães, 1999.

foram negadas de diversas formas. Isso não significa que a questão foi esquecida ou escamoteada, mas observa-se que foi negligenciada em sua essência e a ausência de políticas públicas voltadas a resolução desse problema dificultou o desenvolvimento social de grande parcela da população, no que se refere ao acesso aos direitos de forma plena. Assim, busca-se neste capítulo realizar uma abordagem que objetiva problematizar as estruturas que dificultaram sua superação e tratamento efetivos, além de discutir as ações que estão sendo encaminhadas politicamente para regular as oportunidades econômicas, políticas e sociais para a população *negra* no Brasil.

A desconstrução do mito da democracia racial é um fator essencial ao desenvolvimento de novos olhares em torno da questão racial, dada a realidade da população *negra* no país, quanto às disparidades no acesso à educação, ao mercado de trabalho e a tantos outros meios que são fundamentais à garantia de direitos[62]. Por outro lado, a enorme dificuldade que o país teve em assumir os traços que o qualificavam como uma sociedade racista contribuiu para postergar seus efeitos e, consequentemente encontrar soluções plausíveis para remediar esse problema. Todavia, a tentativa de superação desses desníveis por meio de políticas públicas, estimula a propagação de novos mecanismos de combate às desigualdades raciais no país, pelo fomento de um debate salutar e da consolidação de propostas formuladas no âmbito político. Na próxima seção examina-se o cenário que contribuiu para a efetivação dessas mudanças.

[62] Ver "Mapa da População Negra no Mercado de Trabalho", (1999). Documento elaborado pelo INSPIR (Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial) em convênio com o DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos), que explicita estatisticamente as enormes desigualdades vivenciadas pela população negra neste setor.

1.1. VISÕES SOCIOLÓGICAS SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS

Desde o final do século XIX questões de ordem racial têm sido examinadas sob diversos enfoques, esses estudos contribuíram para consolidar o tema como objeto das Ciências Sociais no país, no entanto, algumas teorias se tornaram referenciais do modo de ver e pensar social sobre essa questão. Os estudos raciais no Brasil conservam suas bases no pensamento europeu sobre o entendimento de *"nação"* no tocante à etnia e raça, ideias que se tornaram dominantes também nos discursos políticos das últimas décadas do século XIX (Skidmore, 1976) e das primeiras do século XX (Freyre, 1933). O termo raça foi visto desde esse período de modo negativo para o país, porque o povo brasileiro não se assemelhava às nações arianas, e a ideia de *"mestiçagem"* passou a se constituir a base do entendimento das relações sociais no país.

Thomas Skidmore (1976) relata que já em 1871 havia visões de que no Brasil não se abrigava preconceito racial devido ao fator étnico. Entre a elite abolicionista brasileira, construía-se a visão de que:

> "[...] *o Brasil soubera evitar o preconceito de raça"*, que se pode observar no trecho a seguir: *"A escravidão, por felicidade nossa, não azedou nunca a alma do escravo contra o senhor, falando coletivamente, nem criou, entre as duas raças, o ódio recíproco que existe naturalmente entre opressores e oprimidos*[63]*".* Podemos observar também outra ideia que se tornou consensual a de que *"os europeus ajudariam a compensar a escassez de mão de obra resultante da eliminação do trabalho escravo ao mesmo tempo em que a imigração europeia traria uma corrente de sangue caucásio vivaz, enérgico e sadio, que possamos absorver sem perigo [...]"* (Joaquim Nabuco, *apud* Skidmore, 1976: 39-40).

Essa referência estrutura o legado da harmonia racial brasileira tecida historicamente e absorvida pela nação de forma idealizada. Contudo, nas relações cotidianas entre brancos e *negros*, as hierarquias estavam firmemente constituídas de maneira diferente da suposta harmonia evidenciada através dos discursos dos abolicionistas.

Portanto, desde o período da abolição o preconceito de raça não se configurava na forma de um problema a ser solucionado no Brasil, porque segundo essas visões ele simplesmente não existia, principalmente porque aqui se optou por assimilar as *"raças selvagens"* ao invés de destruí-las. Tal assimilação traduzia a ideia de que a supremacia branca era um corolário a ser seguido por ter permitido a *fusão* entre as raças. O legado perverso desse ideal foi o acúmulo e a permanência das desigualdades raciais ao longo de

[63] Ver Joaquim Nabuco. *O Abolicionismo*, 2000.

décadas, promovendo para o *negro* ao longo da história, uma condição de subalternidade em toda a estrutura social brasileira, principalmente no tocante ao acesso à educação e na divisão hierárquica do trabalho.

Essa estrutura não se transformou após a industrialização do país, porque houve a substituição do trabalhador escravo pelo assalariado e os novos trabalhadores incorporados ao país foram os imigrantes europeus, enquanto os ex-escravos passaram para uma nova categoria: a de desempregos ou subempregados. O que segundo Hasenbalg, fornece a lógica de confinamento dos membros do grupo racial subordinado aquilo que o código racial das sociedades definem de acordo com os *"seus lugares apropriados"* (Joaquim Nabuco. *O Abolicionismo*, 2000: 83).

Em muitos trabalhos das primeiras décadas do século XX, nota-se que a absorção dos imigrantes europeus influenciou tais estudos, que assumiam essa substituição enquanto um legado positivo para a sociedade, segundo Antonio Sergio Guimarães:

> *"Gilberto Freyre rompe com a visão biológica, porém não com a visão de raça e defendia com seus escritos uma concepção de embranquecimento através do consentimento da população negra. Mestiçagem [...] passou, portanto, a significar a capacidade da nação brasileira (definida como uma extensão da civilização europeia em que uma nova raça emergia) de absorver e integrar mestiços e pretos. Tal capacidade requer, de modo implícito, a concordância das pessoas de cor em renegar sua ancestralidade africana ou indígena".* (1999:53)

Para Guimarães *"embranquecimento"* e *"democracia racial"* são, pois, conceitos de um novo discurso racial (Guimarães, 1999:53). Numa crítica de que a nova visão de assimilação traduzia-se numa continuidade, pois não houve nenhuma alteração social das condições do *negro* no país. A visão amplamente difundida foi de fato a da *"democracia racial*", empregada originalmente por Gilberto Freyre e acabou por se tornar predominante no país a difusão dessa ideologia[64].

A ideia de *"democracia racial"*, fez parte de muitos estudos sobre raça ao longo de décadas e, somente após as pesquisas de Florestan Fernandes sobre a inclusão do *negro* na sociedade em razão do desenvolvimento da industrialização, é que houve uma variação significativa desse ponto de vista. Tal alteração ao invés de se traduzir em ações políticas, contribuiu para fomentar a imobilidade no entendimento da sociedade sobre a questão racial e, consequentemente dificultou o reexame das adversidades enfrentadas por esta população. Contudo, as pesquisas de Florestan Fernandes (1965) e outros sociólogos,

[64] Algumas análises dos aspectos controversos da obra de Gilberto Freire são feitas por autores como Guimarães (1999), (2002), Souza (2000), entre outros.

contribuíram para refutar as ideias de harmonia racial vigentes no país[65]. O estudo financiado pela UNESCO, no início dos anos 1950, cujo objetivo era mostrar ao mundo as características da convivência harmoniosa e pacífica entre as raças no Brasil e lançar luz a esses conflitos existentes em outros países, propiciou a contestação do mito da democracia racial.

Por meio das pesquisas, observou-se que o Brasil era um lugar onde o racismo, o preconceito e a discriminação racial estavam firmemente estabelecidos e eram praticados rotineiramente, disfarçados pelo mito da democracia racial (Guimarães, 1999). Os conceitos formulados e sustentados nesses trabalhos demonstraram que a força deste mito estancava um problema maior, respectivamente a ausência de *negro*s em várias esferas sociais ou quando muito, sua inclusão se dava de maneira subalterna, em razão do seu baixo nível educacional. No mercado de trabalho esse fato refletia diretamente na renda dos trabalhadores *negros*, sendo mais baixa do que a dos trabalhadores brancos. Porém, não obstante essas conclusões, a explicação para a permanência das desigualdades na sociedade brasileira passou a ser formulada baseada nas diferenças de classe[66].

Conforme supracitado, a abrangência desses estudos não permite tecer minúcias acerca dos mesmos, assim, foram agrupados de acordo com o que Rafael Guerreiro Osório (2008), chamou de *ondas*, isto é, etapas do desenvolvimento do pensamento social sobre a questão racial no país. Nessa perspectiva, reforça-se a visão do autor, que a questão racial no Brasil passou por três momentos, sendo que os dois primeiros avaliavam as condições sociais do *negro* no país como consequência dos resquícios do escravismo, situação que seria gradativamente alterada através do desenvolvimento econômico e social do país. Enquanto o terceiro momento da questão racial no pensamento social brasileiro se assentou nos estudos sobre mobilidade social, que chamaram a atenção para a questão, conduzindo-a para outro foco. Essas três principais fases dos estudos sobre a questão racial serão vistas abaixo, segundo a pesquisa feita por Osório (2008), que mostra a tradição sociológica de explicação das desigualdades raciais através de três *"ondas teóricas".*

Na primeira onda, Osório (2008) retrata o *"Preconceito de classe sem preconceito racial",* e observa as visões de alguns autores como Arthur Ramos (1945: 24), em sua

---

[65] É importante considerar que as organizações *negras*, apesar de invisibilizadas nesses estudos, sempre lutaram pela igualdade e não discriminação.

[66] Para uma crítica à visão de Florestan Fernandes, ver trabalho de Carlos Hasenbalg, *"Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil",* 1979. Estudos elaborados pelo DIEESE (2012), pela organização Geledés, CEERT entre outras demonstram as condições do *negro* no mercado de trabalho.

definição, o *negro* fenotipicamente de *cor mais escura* era visto de forma mais preconceituosa pela sociedade, porque parecia ter emergido da escravidão mais recentemente e, por esse motivo estava vinculado a uma condição mais precária na sociedade, ou seja, estava relegado a uma condição social inferior e permanecia vinculado aos estratos mais baixos, tanto do ponto de vista econômico, quanto social. Na visão de Arthur Ramos, era a gradação de *cor* do indivíduo que aumentava a intensidade do *preconceito de classe.* Do mesmo modo, Donald Pierson (1945: 402), corroborava essa visão ao destacar a inexistência no Brasil das chamadas castas fundadas na raça, para o autor as classes sociais eram responsáveis pelas disfunções. Havia, porém, o entendimento da existência do preconceito, e em sua percepção o preconceito correlacionava-se à classe e não à raça.

Na concepção de Thales de Azevedo (1996: 164), a ideia de mérito estava diretamente vinculada às condições e *status* ocupados pelos cidadãos na sociedade, isto é, seriam as qualidades e aptidões dos indivíduos as responsáveis por suas oportunidades. Segundo essa interpretação, havia uma competição igual entre *negro*s e brancos, então a única diferença estaria de fato relacionada ao mérito individual e não às desigualdades. Por outro lado, Charles Wagley (1952a: 155) avança em suas observações, ao apontar que quando as pessoas de ancestralidade *negra* ou mista ascendem socialmente do ponto de vista educacional e econômico, essa situação passa a ser uma espécie de agressão à classe dominante branca. Wagley mostra que nessas condições é possível observar uma ênfase na *raça,* ou seja, a raça é elencada como critério de posição social, advindo daí mais preconceitos, tensões e discriminações, geradas em razão da mobilidade social desses indivíduos. Baseando-se nessa visão, conclui-se que, enquanto o *negro* permanece no *lugar* determinado pela classe dominante não há tensões, mas quando ocorre algum tipo de mobilidade, há um enorme desconforto social e emergem os conflitos raciais.

De acordo com o estudo realizado por Osório, os pressupostos fundamentais dessas ideias estão relacionados à classe e raça. Enquanto a valorização do mestiço se dá pelo grau de branqueamento, na medida em que este se distancia daquele de pele mais *"escura"*, evidenciando a permeabilidade dessa condição, mas não era totalmente ausente de preconceito. Há, portanto, na primeira onda a ideia de que, a gradação de cor era o ponto fundamental de inserção ou de diferenciação do *status* que os "mais" *negro*s ocupavam na sociedade. Logo, o racismo era tomado como um fator menos importante, pois se considerava na realidade que o preconceito de classe e não de raça, se impunha preponderantemente na estruturação das diferenças.

Por outro lado, a visão dos estudiosos da época se consolidava à outra que também foi muito difundida socialmente, a de que o *negro* ocupava determinado *status* na sociedade em razão de sua baixa capacidade, ou seja, as oportunidades para brancos e *negros* eram iguais, as diferenças se davam tão somente porque o *negro* não dispunha de certas aptidões necessárias ao seu pleno desenvolvimento. Nesta avaliação os brancos possuíam mais talentos e ou atributos e por isso ocupavam as melhores posições sociais e faziam parte da classe "superior" dominante. Era evidente, portanto, que se postulava o contributo da miscigenação como medida para minimizar os impactos da raça, e também visando garantir a integração nacional, ao mesmo tempo que se gestava o mito da democracia racial. Observa-se que os pensadores da primeira onda teórica se utilizam da proximidade histórica da escravidão para explicar a sobrerrepresentação dos *negro*s nos *estratos* inferiores da sociedade, do mesmo modo estavam sub-representados nos *estratos* superiores (OSÓRIO, 2008: 69-72).

Na segunda onda, Osório trata da *"Realidade e especificidade do preconceito racial"*, e dentre as visões elencadas pelo autor, destacam-se as de Luiz de Aguiar Costa Pinto (1998: 273). No entendimento deste autor, as tensões raciais estavam diretamente vinculadas a manifestações históricas pontuais, e não caberia buscar referências de sociedades, cuja opressão racial não seria representativa de nosso país. Em sua análise, a tendência de se traçar parâmetros entre o Brasil e outros países seria totalmente arbitrária, principalmente porque era comum considerar sempre o contexto social dos Estados Unidos, que para Costa Pinto não servia de modelo para o Brasil, muito menos para julgar todas as outras situações concretas de relações raciais no mundo. Segundo ele, usar os Estados Unidos como modelo seria minimizar a realidade de outras sociedades. Costa Pinto faz uma crítica a essa ideia, principalmente porque o fato de não se ter aqui conflitos iguais aos existentes nos Estados Unidos, não significava viver num contexto social de equilíbrio. Outro crítico da *harmonia racial* foi Oracy Nogueira (1998: 196), este autor dizia que qualquer *negro* poderia relatar diversos exemplos de discriminação, e essa situação era completamente oposta ao que foi idealizado politicamente, pois a sociedade brasileira restringia as oportunidades de mobilidade para os *negro*s e mulatos, além de proporcionar-lhes humilhações que os brancos nas mesmas condições não passariam. Oracy Nogueira refuta a ideia de que a discriminação no Brasil era de classe e não de raça, pois de acordo com esse autor, os brancos pobres não estavam sujeitos às condições degradantes que *negros* e mulatos estavam submetidos.

Octavio Ianni (1987: 62-3) compartilhando a visão de Oracy Nogueira, observa que a discriminação racial ocorre em todos os estratos sociais, não importando a classe social do indivíduo *negro*, pois havia uma ideia de que o preconceito seria maior conforme a sua classe fosse se elevando. Na mesma linha de argumentação, Fernando Henrique Cardoso (2000: 200) afirma que a discriminação racial no país foi o obstáculo para a ascensão dos *negros*, que em sua visão permaneciam relegados a realizar trabalhos braçais econômica e socialmente desqualificados, situação que estimulava a preservação da antiga ideologia racial dos brancos, ou seja, a de desqualificar o *negro* em sua essência, através de barreiras sociais que somente contribuem para distorcer ainda mais a visão que se tem do *negro* na sociedade. Por fim, Florestan Fernandes (2007: 122) destaca que, as manifestações de preconceito e discriminação raciais são expressões *do passado no presente*, pois contribuem para a sua preservação, da mesma forma que ocorria no regime de castas.

É possível verificar que a visão dos estudiosos da *"segunda onda"* avança significativamente, ao afirmarem a existência do preconceito racial, em contraste com os representantes da *"primeira onda"*. Os autores da *segunda onda* retratam que a situação do *negro* no Brasil não pode se dar em comparação aos Estados Unidos, tecendo críticas a uma possível identificação da realidade nacional a daquele país, principalmente porque nessas equiparações ressaltava-se que aqui imperava uma pseudo-harmonia entre as raças (o que não era real), se nivelando aquele país onde os conflitos de ordem racial eram extremos. Esses sociólogos buscavam explicitar que a realidade do *negro* no Brasil era oposta a postulada ideologicamente e apontavam, por exemplo, as restrições no tocante à mobilidade social e demais constrangimentos advindos do racismo e do preconceito racial, que estavam fortemente instaurados na sociedade.

É interessante notar que a hierarquia racial entre as classes era evidente e podia ser observada concretamente, principalmente quanto ao tipo de trabalho relegado aos *negro*s, isso contribuía para reafirmar o *"lugar do negro na sociedade".* Essa ordem era vista pelos pesquisadores da *segunda onda* como uma continuidade das estruturas "escravistas", preservando as distinções raciais daquela época. Ainda assim, havia uma percepção de que essa condição, se devendo aos resquícios do regime escravista, com o passar do tempo seria modificada por meio da dinâmica social (Osório, 2008:74). Apesar de corroborar as conclusões de Osório, observa-se que a análise ora realizada será sucinta, pois não se tem a pretensão de abordar as diferentes visões dos autores acima numa perspectiva historicista, mas apenas ilustrar o fato de que havia um entendimento

sociológico claro sobre a problemática da discriminação racial, aceita e tratada como preconceito e resquício da escravidão, ao mesmo tempo estas visões definiam muito bem o lugar e o tratamento do *negro* na sociedade.

Destacam-se na *terceira onda* as pesquisas desenvolvidas nos anos 1970 que ampliaram os estudos das bases estatísticas, através dos trabalhos sobre mobilidade social. Carlos Hasenbalg (2005: 20), um dos pesquisadores da *terceira onda* aponta a centralidade da análise sobre as relações raciais na atualidade, ratifica a necessidade de se deixar de lado a ênfase da explicação sobre raça sustentada no legado do escravismo. Para este autor é importante acentuar que tanto o racismo, quanto a discriminação são as principais causas da *subordinação social dos não brancos* e, refletem principalmente as condições de desigualdade a que esses grupos estão submetidos e são por consequência, recrutados para as posições sociais *inferiores*. Para Hasenbalg, raça é um atributo que foi elaborado socialmente, e tem a finalidade de atuar como mecanismo regulador das posições na *"estrutura de classes e no sistema de estratificação social".* Ratificando essa visão, Nelson do Valle Silva (1978: 287-91) analisa que os brancos têm maiores possibilidades de converter sua experiência e escolaridade em retornos financeiros, no caso dos *não brancos,* as desvantagens que sofrem são maiores à medida que estes ascendem socialmente, portanto, a conversão não ocorre na mesma medida. O autor demonstra através de estatísticas que as hipóteses tradicionais da literatura sobre as causas de tais falhas não se confirmam, ao contrário, são implausíveis e em sua opinião devem ser totalmente questionadas, principalmente a ideia de democracia racial, que o autor afirma ser um mito de *extraordinária resiliência.*

Numa análise dos trabalhos dos pesquisadores da terceira onda, é possível observar que houve um grande avanço no que se refere ao rompimento efetivo com as fases anteriores, por estes não endossarem a ideia do legado do escravismo para explicar as desigualdades verificadas na sociedade. Essa visão promove um novo olhar sobre a atuação dos mecanismos de exclusão social, numa avaliação de que a raça[67] se constitui o elemento fundamental de subordinação dos *negros* na sociedade brasileira, pois este funciona regulando o preenchimento das posições na estrutura de classes e de estratificação social. Esses autores enfatizam ainda, que as desvantagens sofridas pelos

[67] A precisa identificação da ideia residual de "raça" como atributo biológico foi tematizada nessa nova corrente de estudos, surgindo o conceito de raça-social, ou seja, os novos usos do termo "raça" se referem às significações hierarquizantes e estereotipadas que determinadas características físicas recebem na sociedade brasileira. Para uma análise pormenorizada desta questão ver Guimarães. *"Racismo e Anti-Racismo no Brasil".* 1999.

"não brancos", são impeditivos à mobilidade social e rejeitam totalmente as hipóteses formuladas pelos pesquisadores das fases anteriores para tentar explicar esse dilema.

Os depoimentos dos acadêmicos da *"terceira onda"* enfatizam que as desigualdades e o preconceito não são resquícios do escravismo, mas sim de um racismo evidente pós-escravista, que conformou as relações étnicas no país, negando aos *negros* a possibilidade de ascensão, além de mantê-los numa posição de subalternidade. Afirmam ainda que através da comprovação empírica de suas hipóteses, a democracia racial era de fato um mito que se perpetuava, contrariando todos os dados que confirmavam a existência do racismo e da discriminação racial. Evidentemente essas fases foram muito importantes para o entendimento das relações raciais no Brasil, porém maior ênfase será dada à *terceira onda* por considerar-se que essa última fase contribuiu enormemente para uma transformação nas perspectivas analíticas, quanto ao tema.

1.2. ESTUDOS SOBRE MOBILIDADE SOCIAL NO BRASIL

As pesquisas realizadas na década de 1970 por estudiosos da *terceira onda*, trouxeram um novo enfoque para as relações raciais. Os estudos sobre mobilidade social, realizados por Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, alicerçados nos dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), contribuíram para reforçar a avaliação de que o racismo e a discriminação racial estavam presentes na sociedade e interferiam diretamente na baixa mobilidade social do *negro*. Hasenbalg destaca que, as desigualdades não eram resquícios da escravidão, visão reforçada por alguns estudos sociológicos realizados anteriormente.

> *"Mais de um século depois da abolição da escravidão, o trabalho manual continua a ser o lugar reservado para os afro-brasileiros. Em oposição ao que afirmaram as teorias sobre modernização, a estrutura de transição fornecida pelo rápido crescimento econômico nas últimas décadas não parece ter contribuído para diminuir de maneira significativa a distância existente entre os grupos raciais presentes na população"* (Hasenbalg, 1996:15).

Essa análise permitiu não somente publicizar as condições a que o *negro* estava exposto na sociedade, mas demonstrou que as políticas governamentais executadas até aquele período, pouco contribuíram para modificar as condições sociais da população *negra*. Esses estudos visavam esclarecer que a baixa mobilidade social dos *negros* não poderia ser explicada somente por fatores históricos e, através do cruzamento de dados, concluía-se que a discriminação racial praticada na sociedade cotidianamente, impedia que os *negros* atingissem patamares iguais aos brancos nas diferentes esferas sociais. Nelson Silva demonstrou que essa situação, ao invés de se reverter por meio da dinâmica social, entendida como uma alavanca de promoção social pelos sociólogos da *segunda onda*, se agravou ao longo dos anos[68] e se dependesse da tendência *natural* de correção das disfunções, como afirmavam os estudos econômicos, a situação das pessoas *negras* dificilmente seria modificada.

Em estudo recente, Nelson do Valle Silva ressalta que:

> *"[...] Se deixarmos o sistema funcionando sem intervenção as desigualdades ligadas ao fator racial serão cada vez maiores de geração a geração, com o passar do tempo. Não*

[68] Embora a pobreza tenha diminuído nos últimos anos, as desigualdades raciais permaneceram praticamente inalteradas, com isso, o que se observa é que as origens históricas e institucionais da desigualdade brasileira são múltiplas e constituem um grande desafio a ser superado.

> *há determinismo nesta visão, pois existem fatores que podem mudar esse quadro como os conjunturais, os históricos, a expansão do ensino básico"* (Silva, 1999: 32).

No trecho apresentado acima, Nelson do Valle Silva destaca que sua visão não é determinista, pois há outros fatores que podem colaborar para que haja uma alteração na situação dos *negros* no país, os conjunturais dentre outros que visem garantir o desenvolvimento social. Nesse mesmo estudo, Nelson do Valle Silva observa que políticas públicas específicas permitem que as condições ora observadas possam ser modificadas. Essa análise permite caracterizar o racismo como um dos entraves à mobilidade social dos *negros*, reforçando as denúncias que já vinham sendo feitas pelas organizações *negras*, de que o racismo e a discriminação racial eram fatos comuns e recorrentes na sociedade brasileira. Hasenbalg e Silva (1992) mostram que a perpetuação dessas desvantagens se multiplica para outras áreas, onde se observa que a cor é um fator utilizado como critério de seleção.

> *"Há um processo de competição social que se desenvolve em etapas, acumulando desvantagens que impedem a igualdade de chances. A cor, como critério de seleção no mercado do trabalho, também varia segundo o perfil da ocupação. Aquelas ocupações mais voltadas ao contato direto com o público estão mais suscetíveis à exclusão dos negros, ao contrário de posições manuais"* (Hasenbalg e Silva, 1992).

No que concerne às visões sociológicas anteriores, outra hipótese que é refutada através dessas pesquisas, diz respeito às diferenças sociais, pois havia uma tendência à substituição da discriminação racial pela social, cuja análise apontava que no Brasil o preconceito era de classe e não de raça. Logo abaixo, outra afirmação de Hasenbalg e Silva demonstra exatamente o contrário:

> *"Também é forte a hipótese de que quanto mais alta a ocupação está na hierarquia ocupacional, mais refratária à absorção de negros. E de que quanto mais alto for o nível educacional exigido, maior será a discriminação observada no mercado de trabalho. Dos estudos dedicados à análise das desigualdades raciais no país não se infere a ausência de mudanças na sociedade brasileira, mas sim a ausência de uma mobilidade relativa dos negros"* (Hasenbalg e Silva, 1992).

Com base no exposto acima é possível concluir que, mesmo quando os *negros* conseguem alcançar patamares mais elevados no âmbito educacional, a discriminação continua presente em seu cotidiano. Isso sugere que além da adoção de políticas públicas no ensino superior, como é o caso do sistema de cotas, é necessário que sejam promovidas

intervenções em outros campos da sociedade[69], para que o círculo vicioso das desigualdades possa de fato ser quebrado. Nesse ínterim, algumas concepções sobre esses problemas sociais que anteriormente eram aceitas, passaram a ser refutadas por esses estudos, e uma delas diz respeito a industrialização e o crescimento do país, que segundo pesquisas anteriores, resolveria esse distúrbio.

> *"Examinando as desigualdades raciais entre as décadas de 1940 e 1990, concluiu-se que a posição relativa dos negros e brancos há hierarquia social não foi substancialmente alterada com o processo de crescimento e modernização econômica. A industrialização não eliminou a raça como fator organizador de relações sociais e oportunidades econômicas, nem reverteu a subordinação social das minorias raciais. Pode-se observar, inclusive, a piora da posição relativa dos negros nas posições superiores da estrutura de ocupações, derivada, em grande parte, da crescente desigualdade de acesso de brancos e negros no ensino superior".* (Hasenbalg e Silva, 1992).

A análise acerca da dimensão das desigualdades raciais está presente no país há algumas décadas e um dos aspectos que têm sido mais evidenciados são as diferenças associadas à cor do indivíduo, que impactam diretamente nas possibilidades de ascensão social. Os resultados dessas pesquisas estão consolidados e apontam para o fato de que não apenas as diferenças de renda associadas à cor dos indivíduos são gritantes, mas esses desníveis não podem ser totalmente explicados por outras variáveis, como origem social, localização geográfica ou educação. A conclusão é que esta associação se torna mais evidente quando vinculada à discriminação racial.

De acordo com Nelson do Valle Silva (2000), pelo menos no que diz respeito à cor das pessoas, as evidências são contundentes. Portanto, há *"ciclos de desvantagens cumulativas"* associadas ao racismo praticado em todas as esferas da sociedade, embora quando se opine sobre o tema, o argumento que essencialmente aparece supõe outro viés:

> *"é o de que a situação de pobreza vivenciada pela grande maioria das pessoas de cor hoje é o resultado do fato dessas pessoas serem oriundas de famílias que no passado também eram pobres". Para Silva, essa explicação é o fundamento da ideologia racial brasileira, que é a da "sobrevivência da escravidão" ou a "herança da pobreza".* (Silva, 2000)

O autor conclui que esta afirmação tem base empírica real, mas esta explicação não é suficiente, pois há outras questões socialmente relevantes que contribuem para

[69] Ação que pode ser observada no Rio de Janeiro, com a criação da Lei 6.067, de 25 de outubro de 2011, que dispõe sobre reserva de vagas para negros e índios nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos integrantes dos quadros permanentes de pessoal do poder executivo do estado do Rio de Janeiro e das entidades de sua administração indireta.

evidenciar as diferenças entre pessoas brancas e *negras*. Nelson do Vale Silva demonstra que em um mesmo estrato de origem social, pretos e pardos enfrentam maiores dificuldades em sua mobilidade ascendente e estão expostos a níveis maiores de imobilidade.

> *"A educação, por exemplo, é também um processo que pode ser entendido como parte do ciclo de vida dos indivíduos e, como tal, está sujeita aos mesmos tipos de desvantagens que prejudicam o progresso social dos grupos não brancos. Ou seja, constitui possivelmente um outro elo na cadeia de desvantagens que se acumulam ao longo do ciclo de vida dos indivíduos e que tem como resultado a sujeição de pretos e pardos a condições de vida marcadamente inferiores às que os brancos usufruem na sociedade brasileira."* (Silva, 2000).

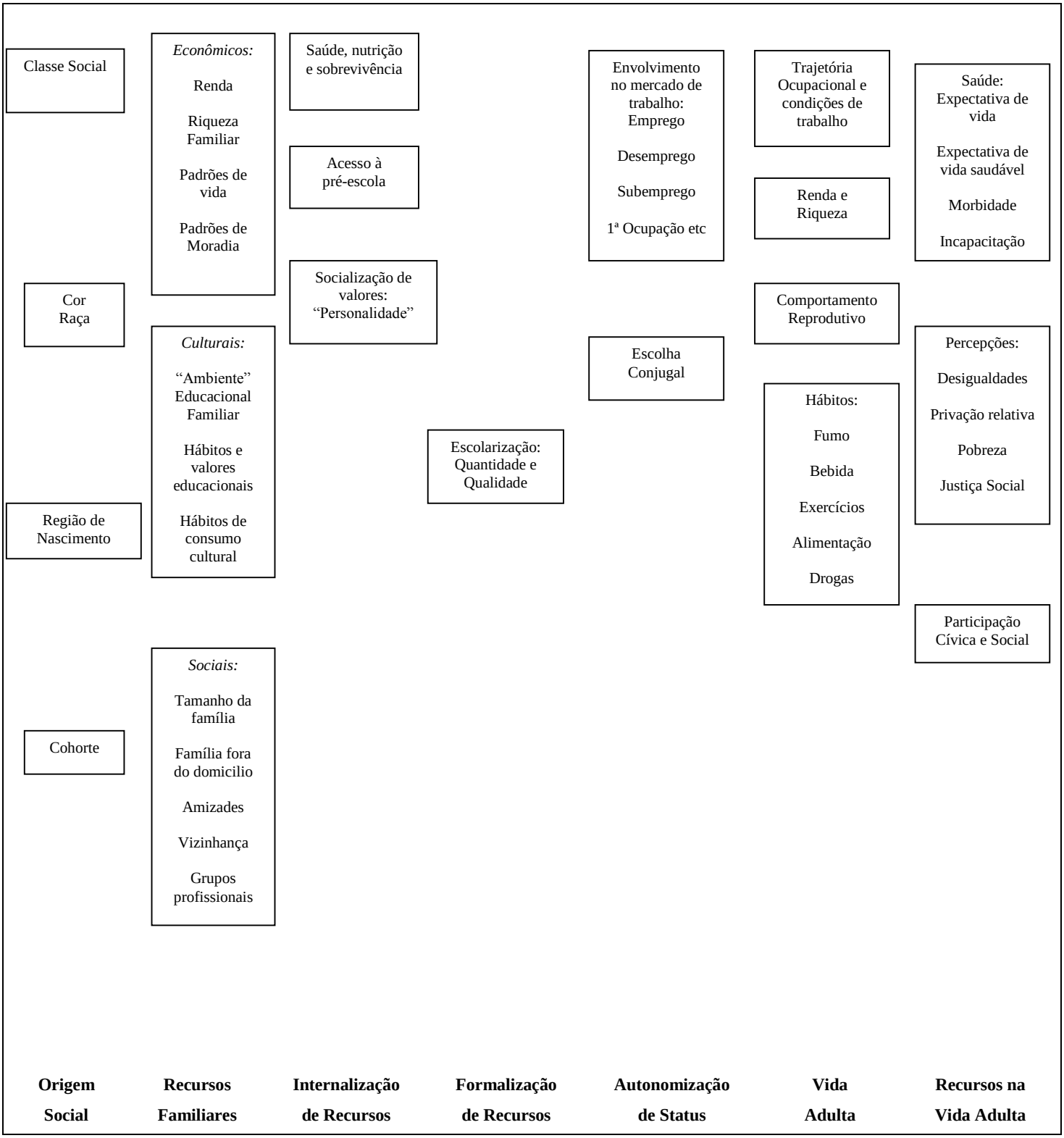
As observações aqui realizadas demonstram que, as diferenças iniciais entre os indivíduos e sua persistência parecem estar em direções opostas, pois há nessa engrenagem um elemento gerador de ciclos de incremento da desigualdade. No campo da educação, por exemplo, as estruturas vigentes constituem um entrave para se fazer chegar educação de qualidade apropriada para o conjunto da população, o que interfere nas condições de aprendizagem dos indivíduos. Sem dúvida, as pesquisas sobre mobilidade social e discriminação têm avançado, proporcionando uma compreensão mais apurada sobre o tema e contribuem para que intervenções sejam realizadas em âmbito governamental. No entanto, medir o fenômeno da discriminação é algo muito complexo, seja porque suas manifestações e efeitos são múltiplos ou devido à dificuldade de isolar seus efeitos por meio dos indicadores de desigualdade, entendendo que a discriminação não é uma prática isolada, mas está vinculada a outros mecanismos que agregados se reproduzem socialmente.

Na prática, é possível averiguar que, onde a população *negra* está mais concentrada, o acesso aos serviços é de pior qualidade, especialmente os que se referem à educação. São localidades com piores redes sociais e de trabalho, onde a grande maioria *negra* está sobrerrepresentada, ou seja, em municípios periféricos, com péssima divisão dos recursos, e por consequência favorecem um ciclo vicioso de pobreza, homicídios e toda sorte de iniquidades. Abaixo, utiliza-se um quadro organizado por Nelson Silva em que o autor elabora um esquema dos ciclos de desenvolvimento dos indivíduos, e demonstra as fases em que ciclos de desvantagens podem ser rompidos, a depender das intervenções que sejam realizadas com o intuito de efetivar essas transformações.

Objetivando refletir sobre o quadro abaixo, e sobre as vantagens que o acúmulo de capital social pode oferecer para a ampliação das oportunidades sociais e econômicas

dos indivíduos, na próxima seção será realizada uma análise dos conceitos de capital social e capital humano.

QUADRO 1. CICLOS DE DESENVOLVIMENTO E MOBILIDADE SOCIAL



Fonte: Quadro elaborado por Nelson do Valle Silva, 2007.

1.3. CAPITAL SOCIAL E CAPITAL HUMANO

O conceito de capital social foi incorporado por diferentes áreas do conhecimento, principalmente porque sua abrangência possibilita uma análise ampla da cadeia de relações que o mesmo pode gerar para os indivíduos. Pierre Bourdieu (1985), o definiu como *"a agregação dos recursos ligados à posse de uma rede durável de relações institucionalizadas, de conhecimento mútuo e reconhecimento dos membros de um grupo"*. Bourdieu considera ainda que, esses relacionamentos podem existir somente no estado prático, nas trocas materiais e ou simbólicas que ajudam a manter. Essas relações sociais podem igualmente ser instituídas e garantidas através de condutas de reforço nas trocas, de forma que as trocas materiais e simbólicas contribuem para a manutenção dessas redes de maneira objetiva pela proximidade no espaço (geográfico) físico. E o volume do capital social que um agente possui depende do tamanho da rede e das conexões que este pode eficazmente mobilizar, portanto o caráter desse capital pode ser econômico, cultural ou simbólico.

No entanto, a aquisição do capital social não se efetiva de forma independente, porque as trocas que instituem o reconhecimento mútuo pressupõem um mínimo de homogeneidade objetiva, exercendo um efeito multiplicador do capital. Por outro lado, o que pode ser considerado um fator crucial nesta análise, é que os ganhos podem não ser orientados de forma plenamente consciente, mas resultam das relações em um grupo, cuja base de solidariedade lhes permite o acúmulo deste capital, gerando um efeito dinamizador nas possibilidades e benefícios futuros para os indivíduos, considerando essa questão Bourdieu destaca que:

> *"A rede dos relacionamentos é o produto de estratégias de investimento individual ou coletivo, consciente ou o estabelecimento inconsciente visando reproduzir os relacionamentos sociais que são diretamente úteis no curto ou num longo prazo, isto é, em transformar relações contingentes, tais como aquelas da vizinhança, do local de trabalho, ou mesmo de parentesco, nos relacionamentos que são imediatamente necessários, implicando obrigações duráveis e subjetivas."* (Bourdieu, 1982).

James Coleman (1990) definiu capital social como uma função que, *"[...] não é uma entidade singular, mas uma variedade de diferentes entidades, com dois elementos em comum: todos consistem de algum aspecto de uma estrutura social e facilitam certas ações dos indivíduos que estão no âmbito da estrutura"*. Diante da conceituação de Coleman, observa-se que esses recursos são inerentes às relações familiares e à

organização social onde o indivíduo está inserido, o que contribui para fortalecer seu desenvolvimento cognitivo e social. Esse desenvolvimento, tal como exposto por Coleman não é intencional, isto é, só advirá dessas relações, contudo o autor destaca que, sem estes dificilmente seriam alcançados determinados objetivos econômicos e sociais. Significa dizer, que o meio social é um fator preponderante para se atingir determinados patamares sociais e econômicos.

A despeito desse conceito, foi com Robert Putnam (1993)[70], que o mesmo ganhou notoriedade, em sua definição o capital social seria a capacidade de grupos e organizações da sociedade civil de realizar trabalhos em conjunto para o alcance de objetivos comuns, objetivando promover maior eficiência na produção de riqueza, postulando que a maior participação dos indivíduos em associações geraria maior cultura cívica. Para esse autor são, *"as redes, normas e relações de confiança – que facilitam a cooperação em prol de benefícios coletivos"*. Putnam destaca ainda, que esses mecanismos possuem efeito potencializador sobre os investimentos em capital humano. Nessa perspectiva, as redes são elementos essenciais para a aquisição do capital social no âmbito da coletividade, por meio da qual os indivíduos têm acesso através de sua inserção em comunidades. Outra forma de aquisição desse capital seria por meio das interações sociais que os indivíduos podem realizar, em virtude dos recursos disponíveis para ampliar essas interações.

Na perspectiva de uma visão funcionalista, o capital social definido por Albagli e Maciel (2003), é um tipo de recurso que faz parte das relações sociais e que em algumas comunidades esse mecanismo é uma alavanca para impulsionar as ações coletivas, que são orientadas para objetivos comuns, neste caso possibilitam o acesso a bens econômicos, políticos ou sociais. Numa avaliação das diferentes concepções de capital social, o mesmo pode ser considerado:

> *"[...] um bem coletivo que se constitui através das relações de confiança, de cooperação e de coordenação em um meio social e interorganizacional, no qual os indivíduos e organizações obtêm acesso a vantagens e mobilizam recursos (intelectuais, tecnológicos, mercadológicos e/ou financeiros) para atingir objetivos comuns".* (Serafim *et al*, 2011: 83)

A visão acima denota que o capital social é determinado por um contexto e linguagem comuns desenvolvidos em conjunto pelos indivíduos, através das dinâmicas

[70] A despeito do conceito de Capital Social, é preciso acentuar que o trabalho de Putnam e de outros autores são de grande relevância e essas visões foram destacadas com o objetivo de ilustrar as diferentes noções de Capital Social. Contudo, neste trabalho optou-se por se basear na visão de Pierre Bourdieu para realizar as reflexões aqui propostas.

interpessoais e das estruturas de relacionamentos. Dessa maneira, pode-se inferir que os indivíduos, por meio de suas relações coletivas ou em comunidades conseguem ampliar a reprodução dos capitais, principalmente porque essa estrutura pode se estabelecer na forma de uma rede e atingir diversas áreas, a depender do tipo de capital social que é manipulado, ou seja, não somente o capital social pode ser reproduzido, mas também o cultural e até mesmo capital econômico. Na direção contrária, nota-se, por exemplo, nas situações de exclusão e desigualdade a transmissão dos diferentes tipos de capital pode ser dificultada e ou impedida por barreiras sociais que prejudicam a circulação igualitária dos capitais capazes de ampliar a mobilidade social.

Para D'Araújo (2003), o capital social *"pode se constituir em importante instrumento para a consolidação de políticas públicas, para o desenvolvimento sustentado e para a revitalização da sociedade civil e da democracia, pois a partir dele é possível falar de desenvolvimento econômico, humano, social e democrático"*. Nessa direção, é possível relacionar o conceito de capital social às políticas de ações afirmativas, ao serem observadas como um investimento em capital humano, pois tais políticas se constituem numa alternativa capaz de gerar oportunidades para os *negros*, por meio de sua inserção no ensino superior e, consequentemente permitiriam diminuir o *gap* existente entre brancos e *negros* no mercado de trabalho, na medida em que, fomentem o aumento de capital humano (ampliação dos conhecimentos, competências e atributos) desses indivíduos. Embora esta correlação seja subjetiva, as chances para os indivíduos em termos de acesso são reais, pois sua rede de relações é ampliada em virtude da inclusão socioeducacional que visa aumentar as oportunidades de acesso a bens e serviços.

Neste sentido serão feitas algumas reflexões sobre o acúmulo desse capital. Ao se examinar a sociedade brasileira, nota-se, como já foi visto anteriormente, que a população *negra* sofre diferentes tipos de discriminação e desvantagens sociais, ou seja, sua trajetória (origem social, recursos familiares e internalização dos recursos), conforme ilustrado no Quadro 1, é uma das barreiras à sua mobilidade social. Contudo, de acordo com Nelson do Valle Silva (2003), se forem realizadas intervenções na passagem entre ciclos, isto romper o ciclo vicioso de desvantagem, isto é, determinadas ações e ou políticas podem, efetivamente produzir efeitos positivos para os indivíduos, gerando novas oportunidades, de maneira a atenuar os efeitos da discriminação e da desigualdade racial, enquanto a não intervenção favorece a reprodução dessas desvantagens sociais e econômicas. Percebe-se, contudo, que no contexto brasileiro há uma prevalência na reprodução dessa estrutura social.

Nessa direção busca-se refletir sobre as possibilidades que o sistema de cotas pode oferecer, pois sua finalidade é incluir indivíduos num espaço social propício à ampliação desse capital. Esse fator pode aumentar as chances que os mesmos têm de desenvolver suas capacidades e talentos, por estarem inseridos em um ambiente propício às interações sociais e, consequentemente voltados para a construção de novas redes de relações comunitárias. O sistema de cotas pode, portanto, coadjuvar a multiplicação dos efeitos criados pelo acúmulo do capital social por parte desses indivíduos e pode se traduzir em *"vantagens e benefícios futuros"*, desmontando, dessa forma, uma engrenagem perversa de exclusão racial.

Na concepção de Nelson do Valle Silva (2003), há múltiplas correlações que vão se intensificando ao longo da vida dos indivíduos. Porém, há períodos da vida, constituída por uma sequência temporal de *"ciclos"*, que são passíveis de intervenção política e social. Nesse âmbito, a passagem de cada ciclo de vida dos indivíduos é dinâmica e depende de situações conjunturais, econômicas e sociais para que possam modificar significativamente as oportunidades em suas vidas. É preciso compreender que não se pode esperar que tais ciclos sejam transformados *"naturalmente"*, isto é, considerando a situação de vulnerabilidade enfrentada por alguns grupos e ou minorias sociais, são necessárias intervenções que possibilitem essas alterações. Portanto, os efeitos da origem social dos indivíduos, ou seja, a origem familiar é um fator importante na análise de possibilidades que as pessoas têm no acesso aos bens imprescindíveis à manutenção da sobrevivência. E a posição socioeconômica familiar é significativa para compreender de que forma os recursos econômicos, culturais e sociais são distribuídos para os indivíduos.

Examinando ainda os ciclos de vida dos indivíduos, é importante notar que um novo ciclo ocorre na entrada da vida adulta e sendo este também o período de ingresso na universidade, é nesse período que os indivíduos têm a possibilidade de reconstruir *"sua história de vida"*. E esta análise tenta demonstrar que, a intervenção do governo no tocante à proposição de políticas de ação afirmativa para *negros* no ensino superior durante este *"ciclo"*, pode ser fundamental para a formação de novas estruturas sociais de acesso ao capital social. É um investimento em capital humano que pode ser revertido em outros capitais conforme foi visto anteriormente e, é na verdade uma forma de ampliação da capacidade de escolha que os indivíduos terão à sua disposição e uma maneira de aumentarem seu bem estar. A despeito dos ganhos de capital humano, importa considerar as categorias mais importantes desse investimento segundo Schultz:

> *"[...] são os recursos relativos à saúde e serviços, incluindo os gastos que afetam a expectativa de vida, treinamento realizado no local do emprego, educação formalmente organizada nos níveis elementar, secundário e superior, programas de estudos para os adultos que não se acham organizados em firmas, incluindo-se os programas de extensão para uma maior adaptação aos sistemas flutuantes de empregos"* (Schultz, 1973:30).

O conceito de capital humano[71] possui correlação direta ao de capital social e foi apropriado historicamente pela economia, posteriormente foi incorporado aos estudos das ciências sociais. Segundo Schultz, *"esse capital seja, em parte substancial, um produto de investimento deliberado, que tem se desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não-humano) e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico".* (Schultz, 1973:31) Essa noção apoia as reflexões realizadas nesta tese, de que políticas de intervenção para determinados estratos sociais podem fomentar a aquisição de diferentes tipos de capitais. Ao se analisar as ações de incentivo do governo brasileiro para efetivar as políticas de ação afirmativa e sua adoção por instituições públicas, como é o caso do sistema de cotas adotado em algumas universidades públicas, conclui-se que tais medidas ampliam a aquisição de capital econômico, cultural e social. Considerando o investimento em capital humano como um contributo para o desenvolvimento dos indivíduos, pode-se dizer que uma das consequências do aumento desse capital reflete diretamente no desenvolvimento do país.

Vale ressaltar que, apesar das propostas do governo brasileiro para diminuir as lacunas no ensino superior por meio de políticas de inclusão, uma das críticas mais duras em relação ao sistema de cotas se referia a um possível rebaixamento da qualidade e da excelência das universidades, ao incluir pessoas de *"baixa ou nenhuma capacidade*[72]*"* para frequentar esses centros acadêmicos. A despeito dessas críticas, os teóricos do capital humano demonstram em suas análises, que o acúmulo desse capital é substancialmente positivo para os indivíduos, principalmente dentro de centros de grande tecnologia e ou de produção de conhecimento[73]. Nesse âmbito pretende-se destacar, novamente, a importância dessa política para uma transformação substantiva na condição de vida dos *negros* no país, lembrando que a perspectiva de análise desse conceito vai para além dos objetivos das políticas de ação afirmativa, que é diminuir as disparidades raciais no ensino superior.

---

[71] Para uma análise crítica da teoria do Capital Humano ver Bowles e Gintid (1975), Schuetz (1973), Wiseman (1965), Shaffer (1961) entre outros.
[72] Ver Maggie e Fry, 2003.
[73]Schultz, 1973.

Outra crítica histórica feita por cientistas sociais é justamente sobre o baixo capital humano e social da *"gente negra"*, o que impossibilitaria uma inserção igual entre brancos e *negros* na sociedade de classes, ou modernamente, nas universidades e no mercado de trabalho. Refletindo a respeito desta crítica, é possível afirmar que a intervenção política, no caso do sistema de cotas, seria de fato uma alternativa para a resolução desse *gap*. Apoiando-se nesse estudo, será feita uma breve digressão sobre o investimento em capital humano por parte dos indivíduos, para refletir sobre os fatores que impedem certos indivíduos de fazer esse investimento.

Sendo o capital humano um conjunto de investimentos que os indivíduos aplicam a si mesmos e aos seus por meio, por exemplo, da educação e da saúde, para que esses gastos sejam revertidos em oportunidades futuras, é evidente que um indivíduo em razão de sua origem social, carência de recursos familiares e ou desigualdade racial, não poderia por si só, fazer esse investimento e, sobretudo nessas circunstâncias, tais investimentos devem ser ofertados por meios públicos, visando minimizar exatamente os efeitos gerados pela pobreza e desigualdade sociorracial. No sentido oposto, os indivíduos que possuem maior capital econômico podem desse modo, fazer investimentos de longo prazo em educação, saúde, cultura etc, convertendo-os posteriormente em retorno econômico.

Essa breve análise ilustra as disparidades existentes no desenvolvimento de brancos e *negros* no país e uma das formas de diminuir essas barreiras é por meio de intervenção social. Neste sentido, as políticas de ação afirmativa visam corrigir em parte as enormes desigualdades observadas em vários campos da sociedade brasileira, na medida em que a intervenção governamental atua como um mecanismo para incrementar as chances de *negros*, no tocante ao acesso, às oportunidades socioeducacionais, além de promover a correção dessas distorções.

Desse modo, avalia-se que é justo o caminho encontrado pelo governo brasileiro para atenuar seus efeitos dessas desigualdades no ensino superior, pois essa é uma mediação que visa o investimento em capital humano, que não pode ser feito pelo indivíduo em razão de sua condição de origem. O investimento nesse capital passou a fazer parte de uma discussão importante na economia e na política, na medida em que estimula o desenvolvimento social. De acordo com o Banco Mundial:

> *"o capital humano é definido pelos graus de saúde, educação e nutrição de um povo, e capital social expressa, a capacidade de uma sociedade de estabelecer laços de confiança interpessoal e redes de cooperação com vistas à produção de bens coletivos. Neste sentido, capital social refere-se às instituições, relações e normas sociais que dão qualidade às relações interpessoais em uma sociedade"* (*apud*, D'Araújo, 2003).

Salienta-se, no que diz respeito às intervenções governamentais apresentadas acima, que o conceito de capital social é difícil de ser captado e consequentemente mensurado, embora os recursos humanos possuam dimensões quantitativas e qualitativas. Portanto, buscou-se aqui refletir sobre a dimensão simbólica desses capitais e discorrer sobre sua concepção na prática, e do lastro que tais investimentos podem significar para a dignidade dos grupos em situação de vulnerabilidade e exclusão, também objetivando impulsionar sua mobilidade social. Uma importante questão que se destaca quando se trata de capital humano diz respeito ao investimento em educação como uma condição primordial para elevar os ganhos dos indivíduos no mercado de trabalho, sugerindo que há uma forte correlação entre ambos. Portanto, a discriminação racial e a não intervenção governamental numa situação em que esta é evidenciada, seria um entrave à livre escolha dos indivíduos.

Na teoria do capital humano, a literatura socioeconômica é muito utilizada para explicar as diferenças de distribuição de renda. Esta teoria focaliza notadamente as características das pessoas para explicar os diferenciais de rendimentos destas e de suas famílias, devido ao grau de instrução. Supõe-se que sendo a educação um dos mecanismos responsáveis pela mobilidade social dos indivíduos, se a qualidade da educação fosse equiparada para todos os indivíduos na sociedade, haveria de fato uma competição *ótima*, permitindo o equilíbrio competitivo e, consequentemente as pessoas de diferentes estratos sociais, com as mesmas oportunidades de acesso, obteriam rendimentos semelhantes, situação que não é observada no Brasil, o que ratifica a necessidade de ações para mitigar as desigualdades raciais. Esta análise não aprofundará a questão acima proposta, mas indica a forte correlação entre educação e rendimentos e a necessidade de intervenção quando as condições de origem dos indivíduos não permitem seu acesso por meios individuais e ou familiares, questão que pode ser confirmada através de análises estatísticas.

Hoffmann (2000) estudou a implicação da educação nos rendimentos para os indivíduos, que segundo dados da PNAD de 1997, indicam que a margem de significância é de 21,8% para o coeficiente da escolaridade. Isso mostra que o rendimento esperado cresce 11% para cada ano a mais de estudo. Deste resultado o autor conclui que, o capital humano continua sendo, na análise de regressão, o maior determinante do rendimento das pessoas. Segundo o autor, constata-se que nas famílias mais pobres concentram-se relativamente mais pessoas sem instrução, ou seja, o analfabetismo é um problema dos

pobres e também um indicativo que fundamenta a necessidade de intervenção governamental, para frear o avanço de dilemas dessa ordem.

> *"Os indigentes analfabetos e com até quatro anos de estudos representam 81% dos indigentes e esta taxa de participação atinge 70% dos pobres, enquanto que para as pessoas não pobres esta taxa é de 44%. A faixa mais instruída, com curso superior incompleto e completo (15 anos de estudos ou mais) figura em torno de 7,8% para os não pobres".* (Hoffmann, 2000).

A segunda constatação feita por Hoffmann se refere ao corte entre as mulheres e os homens chefes de família em relação ao grau de instrução, confirmando que a taxa de participação de homens analfabetos e/ou de pouca instrução é mais elevada em relação às mulheres. A despeito desta questão, homens e mulheres com baixos níveis de escolaridade possuem altas taxas de participação em famílias pobres e/ou indigentes. Isso se traduz numa vida de penúria para toda a família, posto que serão ínfimas as possibilidades de investimento dessas famílias em capital humano a consequência do não investimento terá um impacto negativo no *upgrade* dos indivíduos no que tange ao acesso aos bens necessários para o fomento de capital social. Em virtude disso, a crítica ao modelo universalista de políticas públicas se dá principalmente, devido ao fato deste modelo não ter conseguido diminuir substantivamente os níveis de pobreza para alguns grupos da população brasileira. Os estudos sobre desigualdade racial em anos recentes revelaram que o pertencimento racial é significativo na estruturação dos problemas sociais e econômicos (Henriques, 2001). Privilegiando o recorte racial[74], essas pesquisas apresentam dados sobre as condições de vida da população brasileira.

De acordo com pesquisa realizada por Luciana Jaccoud (2008):

> *"Entre os negros, observam-se menores índices de mobilidade ascendente, e essas dificuldades são maiores nos oriundos de estratos mais elevados de renda. Esse último grupo também é exposto a maiores possibilidades de mobilidade descendente. Esses estudos apontam que os rendimentos derivados do trabalho são invariavelmente menores entre os negros, em todos os estratos ocupacionais estudados. No que diz respeito à situação dos negros e mestiços no mercado de trabalho, no período 1930-1980, cabe lembrar que o processo de modernização econômica, somada à valorização da mão de obra nacional que se seguiu ao fim da fase de imigração massiva, deveriam ter beneficiado diretamente a mão de obra negra do país. Contudo, não se observou no período significativa convergência dos indicadores de renda e ocupação dos grupos branco e negro".* (JACCOUD, 2008: 54.)

[74] Ver trabalho de Carlos Hasenbalg, *"Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil",* 1979.

Na análise de algumas categorias objetivando identificar os gargalos referentes a esses problemas, os autores vistos acima demonstram que há uma *"naturalização"* da desigualdade, o que torna o Brasil um país extremamente injusto e excludente. Na mesma direção, Guimarães (2002) observa que:

> *"O pobre não seria, assim, portador de direitos no Brasil, independentemente da cor. Poderíamos, então, levantar o argumento de que a legitimidade desse preconceito se assenta exatamente no fato de que a maioria dos pobres é negra, e de que a imagem do pobre no Brasil está diretamente associada à negritude. Nesse sentido, o racismo, o preconceito e a discriminação operariam integrados a um importante processo de naturalização da pobreza. Ao mesmo tempo, a pobreza opera sobre a naturalização do racismo, exercendo uma importante influência no que tange à situação do negro no Brasil".* (*Guimarães 2002: 67*)

Para Henriques é exatamente a naturalização da desigualdade que *"engendra no seio da sociedade civil resistências teóricas, ideológicas e políticas para identificar o combate à desigualdade como prioridade das políticas públicas [...] a questão da desigualdade racial necessita ser incorporada como elemento central do debate".* (Henriques, 2001: 1) A desigualdade é o principal determinante da pobreza, que por sua vez é o maior problema estrutural do Brasil. Para enfrentar a questão é necessário desnaturalizar a desigualdade econômica e social, além de desnaturalizar a desigualdade racial, que permite formas sutis de discriminação racial e impedem o pleno desenvolvimento das potencialidades das pessoas *negras*. Torna-se, portanto, essencial deslindar os mecanismos institucionalizados de discriminação, para que propostas mais diretas sejam estruturadas objetivando mitigar as causas e os determinantes dessa problemática, diagnosticando os principais problemas e lacunas a serem preenchidos e redesenhando políticas públicas para o seu enfrentamento.

No próximo capítulo, será discutida a expansão dos direitos no Brasil, a participação do MN neste histórico e as políticas de intervenção social propostas pelo governo brasileiro.

MUDANÇAS SOCIAIS POLÍTICAS E ECONÔMICAS NO BRASIL

O histórico da condição social e econômica do *negro* e de sua participação na sociedade e no desenvolvimento do país foi, de acordo com Hasenbalg (1999) pouco explorada, em parte pela falta de registros sobre a cor da população nos censos demográficos do período de 1890 a 1940 e em parte porque os estudos sobre a industrialização priorizaram a emergência das novas relações de produção no mercado de trabalho[75], em que a nova classe trabalhadora se destacou como um importante instrumento para o desenvolvimento para a nação. Essa nova ordem ocorreu de forma mais intensa em São Paulo e em menor dimensão no Rio de Janeiro[76]. Segundo o autor, nessas etapas de transformação social ficaram *"à margem da história parcelas majoritárias das classes subalternas do ambiente urbano em formação"* (1999: 7). Segundo Hasenbalg, a reestruturação urbana ocorrida nesses estados não promoveu a integração de *negros* e mulatos nas estruturas de classe[77].

O caráter da experiência paulista é muito específico e pode ser observado na análise de Andrews:

> *"O mercado de trabalho de São Paulo não mostrou nenhum dos rígidos controles raciais impostos pelo Estado e usados, por exemplo, nos sistemas segregacionistas da África do Sul e do sul dos Estados Unidos durante esse mesmo período. Apesar disso, o mercado de trabalho foi poderosamente afetado pela intervenção direta do estado, que estava destinado a produzir resultados carregados com implicações raciais: a inundação do mercado local de trabalho com uma maré de imigrantes europeus."* (Andrews, 1988: 493, *Apud* Hasenbalg, 1999: 8)

Na interpretação de Florestan Fernandes (1965), a exclusão dos *negros* no desenvolvimento inicial de industrialização paulista até 1930 foi resultado da política estatal de imigração, situação que só foi minimizada pela diminuição do fluxo imigratório no final dessa década, quando houve uma revalorização dos trabalhadores brasileiros e a

---

[75] Ver Roger Bastide, 1959 e Florestan Fernandes, 1965.

[76]No Rio de Janeiro a dinâmica foi diferente, cidade que no final do século XIX tinha a maior concentração de população *negra* urbana do país e que recebeu um grande contingente de imigrantes estrangeiros durante a segunda metade do século XIX e nas décadas posteriores à abolição esse fluxo continuou, mas não produziu o impacto demográfico como em São Paulo e o processo de imigração no Rio de Janeiro se deu de maneira espontânea, diferente de São Paulo que foi subsidiada, ver Hasenbalg, 1999.

[77]Após a abolição os trabalhadores negros de São Paulo foram substituídos por imigrantes europeus nas fazendas de café e nos centros urbanos em fase de desenvolvimento econômico e de industrialização, enquanto negros e mulatos foram excluídos dos setores de emprego mais importantes, restando para estes a agricultura de subsistência nas áreas rurais e ou empregos em serviços não qualificados nos centros urbanos. Para uma análise pormenorizada ver Hasenbalg, 1999.

consequência foi sua integração à indústria. Contudo, essa condição não beneficiou efetivamente o trabalhador brasileiro devido à competição com o imigrante europeu melhor capacitado. O resultado foi a marginalização do *negro* no mercado de trabalho, situação que se generalizou em todo país (Hasenbalg, 1999). A estrutura que se formou dificultou não somente a entrada como também a manutenção e permanência dos *negros* durante o desenvolvimento industrial e a falta de produção de estatísticas oficiais sobre cor ou raça da população entre 1950 e 1980 contribuiu para invisibilizar essa situação. Portanto, até a década de 1980 os estudos sobre a condição do *negro* na sociedade careciam de dados mais efetivos que revelassem a realidade dessa população.

Foi na década de 1980, em plena crise econômica e social que algumas pesquisas censitárias sistemáticas, dentre as quais destaca-se a Pesquisa Nacional de Amostragem (PNAD) passaram a mensurar as condições dos grupos raciais na estrutura de classes e por consequência revelaram a situação da população *negra* e mestiça, cujo quadro não era nada alentador, pois o abismo entre brancos e *negros* foi evidenciado por meio de dados estatísticos de órgãos como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) [78] e o Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (IPEA), que demonstraram a condição vulnerável dos *negros* em todos os campos da sociedade, principalmente no âmbito da educação e do mercado de trabalho – condições que não são excludentes, ao contrário se reforçam, pois uma das consequências do baixo nível educacional do *negro* é a sua precária inserção no mercado de trabalho, que contribui para o seu baixo nível de rendimento[79].

Esse referencial teórico contribuiu para a propagação de estudos e debates sobre as desigualdades raciais por um prisma diferenciado, pois o uso de bases estatísticas mais sólidas possibilitaram novas inferências acerca do *status* do *negro* na sociedade brasileira. Um dos desdobramentos desses debates nos anos 1980, foi a proposição de ações feita pelo MN em âmbito político para o enfrentamento do racismo. Tais propostas que à época eram muito incipientes não se traduziram em rupturas efetivas, porque na década de 1980 o país passava por um momento político emblemático de transição — entre a ditadura e a redemocratização. Havia, portanto, um longo caminho a ser percorrido para que ocorresse uma mudança de paradigma na visão política e governamental quanto ao

[78] No final da década de 1970, portanto, aumentou em pequena escala o interesse do governo sobre as questões raciais. E esta mudança se confirmou com a decisão governamental de se incluir o quesito raça no Censo de 1980, que havia sido omitido no Censo de 1970.
[79] Ver Soares, 2000.

tratamento desse distúrbio social e naquele período não foi efetivada nenhuma proposta que combatesse diretamente o racismo. Contudo, admite-se que a visibilidade dada à situação da população *negra* permitiu, mesmo que de forma embrionária a incorporação gradativa das propostas do MN nas bases das ações governamentais, principalmente em meados da década de 1990, quando as propostas para a promoção da igualdade racial tomaram vulto na agenda governamental.

2.1. O MOVIMENTO NEGRO E A LUTA POR IGUALDADE

O MN brasileiro tem uma extensa trajetória de luta antirracista por igualdade e direitos e em razão da complexidade dessa longa trajetória, não será possível tratá-la num subcapítulo. Portanto, será apresentado um breve panorama dessa trajetória que foi detalhadamente estudada por Amauri Mendes Pereira (2008). Em um de seus estudos o autor examina o curso do MN, ressaltando três momentos fundamentais dessas organizações que ele denomina de *"impulsos"*. O *primeiro impulso* ocorre na década de 1930, através da criação da Frente Negra Brasileira (FNB), o *segundo impulso*, na década de 1940, evidenciado principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo. Este, o autor considera o momento de maior consciência desse movimento, porém com menos força e abrangência, e o *terceiro impulso*, mais distanciado ocorreu no início da década de 1970. Em sua abordagem, Pereira destaca que as etapas pelas quais passou esse movimento, possibilitaram um avanço do MN e permitiram que sua relação passasse a ser mais afinada com os sistemas de poder em busca da *"valorização do negro e da Cultura Negra e se colocam diretamente contra o racismo, buscando, através deste combate, o respeito da sociedade e a melhoria das condições de vida para a população afro-brasileira."* (2008: 26)

A compreensão dos avanços do MN elencados por Pereira permite perceber a estruturação das diferentes organizações do MN no sentido de se constituir como importantes atores sociais. A exemplo desse avanço, pode-se destacar a criação da Frente Negra Brasileira[80] que se traduziu num grande marco para o desenvolvimento do MN em São Paulo e em todo o país. Sua fundação em 1931, num momento de grande ebulição social e política, cujas características são retratadas por José Correia Leite (1992) foi tão relevante que teve o apoio de inúmeras personalidades e autoridades daquele estado. A expressividade desse movimento era tão grandiosa, que foi considerada *"uma espécie de representação da coletividade negra perante governos e outras instituições",* a ponto de na opinião de alguns militantes, ter permitido à população *negra* se sentir mais protegida, pois a FNB cumpria um papel semelhante ao dos consulados, situação que ficou evidenciada pela abertura de representações da FNB em diversos estados. Mas, o que parecia ser um grande avanço desse movimento no que tange a representação da

[80] Merece destaque o relevante papel da Imprensa Alternativa Negra (IAN), que promoveu uma grande difusão das ações desse movimento no país. Para uma análise pormenorizada ver A. Siss, *"Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa"*, 2003.

população *negra,* foi sendo minado por discordâncias internas sobre como deveria ser o posicionamento institucional da FNB perante a sociedade, somadas a muitas limitações estruturais, que seriam mais fortemente abaladas em 1937, após o decreto do Estado Novo, culminando no fechamento dessa organização e proibição de manifestações de ordem política. (Pereira, 2008: 33-34)

O *segundo impulso* desse movimento se estendeu entre os anos 1940 e 1970 e se estabeleceu principalmente por meio de ações culturais e políticas, o destaque é para o Teatro Experimental do Negro e o Teatro Popular Brasileiro. De acordo com Pereira, esse foi um momento de tomada de consciência do MN, por meio da agregação de novos atores sociais que se incorporaram ao MN com propostas de âmbito cultural. *"[...] vão se tornando mais visíveis negros artistas e desportistas como personalidades públicas, alguns desfrutando enorme prestígio. Lideranças negras, comunitárias ou de manifestações culturais crescem em importância para os políticos tradicionais na sua obsessão por votos."* (2008: 37). Esse movimento cultural tomou vulto em meados da década de 1940 e criou representações políticas, objetivando intervir, por exemplo, na Assembleia Nacional Constituinte. Fato marcante nesse período foi a realização do 1º Congresso do Negro Brasileiro em 1950, que nas palavras de Abdias do Nascimento foi:

> *"Uma iniciativa sem precedentes na história do homem de cor no Brasil. [...] Pretende dar uma ênfase toda especial aos problemas práticos e atuais da vida da nossa gente de cor. [...] Dará uma importância secundária, por exemplo, às questões etnológicas e menos palpitantes, interessado menos em saber qual será o índice encefálico do negro, ou se Zumbi suicidou-se realmente ou não, do que indagar quais os meios que poderemos lançar mão para organizar associações e instituições que possam oferecer oportunidades para a gente de cor se elevar na sociedade."* (Nascimento, 1950, *Apud* Pereira, 2008: 39)

Ao final do Congresso, foi elaborada e aprovada pela plenária uma Declaração de princípios focada na problemática pela qual passavam os negros.

> "*... O abandono a qual foi relegada depois da abolição e a estrutura econômica e social do país são as causas principais das atuais dificuldades da camada de cor da nossa população. Os problemas dos negros são apenas um aspecto particular do problema geral do povo brasileiro, de que não será possível separá-los sem quebra da verdade histórica e sociológica. Desta maneira, considera este Congresso necessário, a fim de remediar tal situação, o desenvolvimento do espírito associativo da gente de cor, a ampliação da facilidade de instrução e de educação técnica, profissional e artística, a proteção à saúde do povo, e, em geral, a garantia de oportunidades iguais para todos na base da aptidão e da capacidade de cada qual."* (Siss, 2003: 60)

Segundo Pereira, esse foi um momento muito singular para as organizações do MN, pois muitas ações extrapolaram o âmbito da militância, o que lhes garantiu o respeito

de importantes áreas da sociedade, período em que se observou maior presença de intelectuais *negros* no interior do MN, fator que contribuiu para impulsionar a pressão social exercida pelo MN quanto à condição da população *negra* no país. Contudo, na ótica de Pereira esse momento sofreu uma grande estagnação, devido à falta de um projeto global de nação que pudesse absorver por meio da estrutura produtiva, o grande contingente de mão de obra *negra* existente no país. Soma-se a isso, o período conturbado do segundo governo de Getulio Vargas devido ao impacto e as tensões resultantes de sua morte, que não favoreceu em nada o desenvolvimento do MN[81], devido ao auge da eficácia do *mito da democracia racial* e as diversas crises ocorridas nos anos 1950 e 1960, *"situação que se constituía como um obstáculo para a formação de uma consciência da realidade étnica no país"*. (Ramos, 1957: 158, *Apud*, Pereira, 2008: 42). Esses fatores corroboram para afirmar que o segundo impulso, apesar de ter sido fundamental para o avanço da conscientização do MN, no que se refere às rígidas estruturas de poder e a necessidade de ampliação e efetivação da luta contra o racismo, não produziu uma ruptura efetiva das condições da população *negra*, situação que começou a se modificar no *terceiro impulso*.

O *terceiro impulso* surgiu como resultado da visibilidade da questão racial e do MN na década de 1970, devido a consolidação e legitimação das manifestações culturais de matriz africana, quando teve início uma mobilização social por parte de alguns grupos *negros,* ocasião em que os conflitos de ordem racial tornaram-se mais evidentes e sua repercussão foi noticiada por intermédio dos órgãos de comunicação que anunciavam um acirramento do racismo, contradizendo a crença generalizada de integração e cordialidade. Contradição que foi mostrada por Carlos Hasenbalg:

> *"Como ideologia e como um conjunto de práticas cuja eficácia estrutural manifesta-se numa divisão racial do trabalho, o racismo é mais do que um reflexo epifenômeno da estrutura econômica, ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. Sua persistência histórica não deveria ser explicada como mero legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente supraordenado no presente".* (Hasenbalg, 1979: 118, *Apud*, Pereira, 2008: 43)

Nas palavras de Joel Rufino dos Santos, *"o Movimento Negro não abriria caminho sozinho pela exclusiva pertinácia de seus militantes e que seu avanço estaria conjugado ao colapso do mito da democracia racial, parte de um pacto ideológico que*

[81]Para uma análise pormenorizada da situação do movimento Negro neste período político ver Amauri Pereira, 2008.

conformava a noção anterior de Brasil". (Santos, 1985, *Apud* Pereira, 2008: 58) Ou seja, o MN procurou efetivamente avançar em sua luta por igualdade, mas não seria uma tarefa fácil romper com as ideologias vigentes no país, pois essa estrutura se impunha como uma barreira ao avanço da luta *negra*. Nas palavras de Pereira, esses três *impulsos* estimularam o desenvolvimento do MN e sua consolidação social e política. Contribuiu de modo a dar visibilidade às condições sociais e econômicas da população *negra* e para que políticas públicas concretas, visando à melhoria da qualidade de vida desse grupo pudessem ser efetivadas em âmbito nacional em anos recentes.

Tal notoriedade ocorreu em grande parte, devido às pesquisas sobre mobilidade social e por evidências que os dados estatísticos trouxeram acerca das condições dessa população, especialmente na década de 1970. Serviram da mesma forma para ampliar a visão do MN em termos de uma atuação mais aguerrida em torno da mobilização para a igualdade racial. O MN se apropriou desses estudos e passou a pressionar o governo brasileiro a reconhecer que o racismo e a discriminação racial, eram um entrave para o desenvolvimento econômico e social de grande parte da população *negra*.

Segundo Amauri Mendes Pereira (2008), na virada dos anos 1980 para 1990, o MN deu um salto para *cima* – na conquista de poder político e institucional e para *baixo* – na ampliação e fortalecimento das bases sociais do movimento, dinâmica que permitiu impulsionar a luta contra o Racismo. O autor destaca que, o primeiro salto se deveu ao fato de os militantes do MN terem se voltado para o fortalecimento de articulações *político-partidárias* e para os *processos eleitorais.* Essa articulação contribuiu para o avanço da militância, pois resultou na conquista de *mandatos e assessorias e cargos em órgãos oficiais.* Foi um período de grande efervescência e criação de vários 'Conselhos do Negro', órgãos com *status* oficiais consolidados através de legislação, que proporcionou aos militantes do MN um grande aprendizado em questões mais burocráticas, principalmente porque a conjuntura política era bastante favorável. O segundo salto, na visão de Pereira, foi fundamental para o fortalecimento das instituições do MN, bem como na estruturação das articulações internas do movimento social, na medida em que ampliou a vinculação entre as comunidades de maioria *negra* e intensificou o movimento cultural e religioso de matriz africana. (Pereira, 2008: 69)

De acordo com o autor, essa estrutura foi ampliada na medida em que:

> *"[...] tornaram-se mais comuns as associações, os convênios ou parcerias de Entidades Negras (ou militantes isolados) com órgãos governamentais, ONGs, ou com outros setores do Movimento Social. [...] Tais relações viabilizaram projetos de pesquisa...*

> *qualificação e profissionalização de quadros e de intervenção na elaboração e implementação de políticas públicas anti-discriminatórias.* (Pereira, 2008: 69)

Outro autor que destaca a atuação do MN é Ahyas Siss (2003), em sua avaliação, o MN atingiu um grau de maturidade em sua estrutura, pois suas iniciativas possuem uma atuação macrossocial devido a sua essência:

> *"[...] natureza política, educacional, cultural, de denúncia e de combate ao preconceito racial e as práticas racistas, de reivindicação, de mobilização e de pressão política na luta pela implementação de uma cidadania plena aos brasileiros em geral e aos afro-brasileiros em particular, atuando, em prol da igualdade e da valorização dos seres humanos..."* (Siss, 2003: 22).

Segundo o autor, é fundamental analisar o MN como uma entidade histórica e coletiva em primeiro lugar, pois suas ações extrapolam o plano da demanda. Importa ressaltar a relevância social do papel desse movimento, porque suas ações estão baseadas na luta *antirracista,* intimamente ligada à dignidade da pessoa humana, que é o fundamento da justiça social. Outro autor que analisa os avanços desse movimento é Siss, para o qual a luta do MN possui um substrato, cujo funcionamento se conforma como agente unificador de suas ações, cuja consequência é a busca pela igualdade de direitos e ampliação do respeito aos indivíduos de forma indistinta, ou seja, o que se postula é uma modificação nas estruturas sociais desiguais para *"bases mais justas, igualitárias, democráticas e sólidas."* Na visão do autor, as ações coletivas do MN postulam a concepção de uma identidade coletiva, de *implicações políticas [..]*. Esse é um mecanismo de formação de sujeitos políticos, por meio de uma ação simbólica que define os movimentos sociais (Siss, 2003: 22-3).

Conforme foi mencionado anteriormente, a década de 1980 foi emblemática no sentido de explicitar uma sucessão de problemas sociais, e foi justamente nesta década que emergiu um novo tipo de militância *negra,* que segundo Luiz Fernando Silva (2007), se modernizou ao aproveitar a abertura política do país e conseguiu se inserir num mundo em acelerada globalização, dialogando com organismos internacionais sobre as condições das pessoas *negras.* Essa militância se utilizou de pesquisas acadêmicas que expunham problemas de ordem prática, denunciando a falta de acesso ao mercado de trabalho e à educação, bem como, *"fenômenos de ordem subjetiva, mas sensíveis à desigualdade racial estatisticamente mensurável"* (Silva, 2007). De acordo com esta análise, um marco fundamental desse desenvolvimento foi a criação do Movimento Unificado Contra a

Discriminação Racial, em julho de l978 em São Paulo e posteriormente registrado como Movimento Negro Unificado – MNU, expandindo-se para outros estados.

A criação do MNU na visão de Luiz Fernando Silva se deu por meio de um ato público no Teatro Municipal de São Paulo na noite de 07 de julho de 1978, *"como consequência de uma série de debates desenvolvidos por entidades do movimento negro em algumas regiões do país, que defendiam a necessidade de uma única organização a nível nacional, com forças suficientes para mobilizar politicamente a população negra contra as barreiras da discriminação racial"*. Esse é um destaque dos marcos simbólicos que permearam e fortaleceram a organização do MN em torno da temática racial, agregando a luta de várias organizações para um único objetivo, o de transformar as condições de vida e de oportunidades das pessoas *negras* no Brasil (Silva, 2007).

> *"Em meio às mobilizações dos anos setenta, o poeta gaúcho Oliveira Silveira, a partir dos registros históricos que assinalavam esta data como o dia da morte de Zumbi, líder dos quilombolas palmarinos em l695, tomou a iniciativa de enfatizar o dia 20 de novembro como uma data significativa para a liberdade e emancipação da população negra, negando o 13 de maio, data oficial de assinatura da Lei Áurea que abolia definitivamente a escravidão no Brasil".* (Silva, 2007).

Para o MN, o 20 de novembro passou a ser considerado o "Dia Nacional da Consciência Negra", constituindo-se hoje em feriado em alguns importantes municípios brasileiros[82]. Muitas outras iniciativas surgiram, os chamados blocos afros do Carnaval de Salvador na década de 1970, cujo objetivo era resgatar a autoestima da população *negra*, através da retratação de aspectos culturais e políticos das nações africanas em seus enredos carnavalescos. A despeito desta abordagem, é importante ressaltar que, o objetivo aqui não é enfatizar os aspectos de ordem cultural, mas demonstrar que há no escopo dessa mobilização aspectos políticos de afirmação deste movimento que extrapolam uma visão simplista de cunho cultural, e se destacam por promover a autoestima desse grupo, além de fomentar outras demandas. É o conjunto dessas reivindicações de ordem culturalista que anos mais tarde seria levado para a agenda governamental brasileira, destacando a questão do reconhecimento identitário deste grupo, levando para o debate acadêmico e político a questão do direito à diferença entre outras tensões referentes ao racismo no Brasil na concepção de Luiz Fernando Silva:

[82] De acordo com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2008, em mais de 350 cidades, o 20 de Novembro, Dia da Consciência Negra já era considerado feriado.

> *"E essas mobilizações ganharam corpo em todo o cenário nacional, as questões relacionadas aos grupos negros, passaram a fazer parte constante dos debates acadêmicos, através de uma série de estudos e pesquisas sobre religião, processo de exclusão e participação política, identidade étnica etc. Todo esse cenário contribuiu, tanto para um maior conhecimento sobre a realidade de vida dos segmentos negros, como também, para a dinamização das organizações do Movimento Negro Nacional, que ampliaram suas possibilidades de atuação coletiva, nos diversos setores da sociedade brasileira"* (Silva, 2007).

Para o mesmo autor, além da grande mobilização social ocorrida na década de 1980, outras reivindicações foram adicionadas ao debate e contribuíram para dar maior visibilidade a matérias decorrentes da exclusão:

> *"[...] as questões de gênero, com reivindicações específicas para as mulheres negras dentro e fora das entidades, tanto do movimento negro como do movimento feminista nacional; as questões de terra, relacionadas às chamadas Comunidades Negras Rurais e tantas outras, tendo em vista o acirramento das contradições experimentadas pelo país, a partir do processo de globalização, que atingiu mais duramente os segmentos negros"* (Silva, 2007).

Portanto, é possível dizer que tanto as reivindicações englobadas acima, e outras não menos urgentes passaram a figurar na agenda do MN como temas fundamentais a serem discutidos em âmbito nacional, paralelamente as transformações políticas que vêm ocorrendo no país desde meados da década de 1990. Para o MN, não somente o debate era importante, mas que esses temas se configurassem como propostas a serem assumidas pelo governo por meio de políticas públicas, a fim de serem efetivadas em todos os campos da sociedade. Logo, o que se propunha simbólica e concretamente era a transformação das concepções ideológicas e das práticas cotidianas de discriminação, na medida em que o governo assumia uma postura antidiscriminatória, levantando questões que não eram debatidas de maneira concreta. Neste ponto, alude-se especificamente ao racismo que vem sendo analisado de forma mais efetiva, sendo uma variável para se refletir sobre as relações sociais no país e, acerca da proposição de políticas públicas. De acordo com Luiz Fernando Silva, *"ampliando as possibilidades de emancipação social, política e cultural dos segmentos sociais, historicamente excluídos do processo participativo, onde os descendentes dos negros escravizados constituem a grande maioria"* (2007).

Para o autor, a transformação da realidade por meio de ações específicas é uma das poucas possibilidades de alterar a realidade do país, no que se refere à diminuição das desigualdades raciais.

> *"Somente dessa forma, estaremos contribuindo para a restauração da dignidade e dos direitos de cidadania, viabilizando efetivamente, políticas públicas compensatórias, das desigualdades produzidas ao longo desses 500 anos, de forma a resgatar a autoestima do nosso povo e possibilitar o envolvimento de todos os segmentos sociais, no processo de desenvolvimento, cultural, político e econômico do país.* [...] *Após mais de um século da abolição da escravatura, somos ainda um país com profundas diferenças socioeconômicas, herdadas do escravismo colonial. Os articuladores da abolição não elaboraram nenhum programa de políticas sociais que possibilitassem a inclusão digna dos ex-escravos no sistema produtivo da nova ordem econômica do assalariamento."* (Silva, 2007).

Segundo Edward Telles, o MN além de lutar pela igualdade de direitos e o combate à discriminação racial, um de seus principais objetivos era *"desmascarar o mito da democracia racial, e para tanto elegiam como luta prioritária a construção da identidade negra na sociedade brasileira no final dos anos 80"* (Telles, 2003). As denúncias feitas pelo MN a despeito das desigualdades raciais vivenciadas por essa população, contribuíram para legitimar esse movimento, que ganhou maior destaque no cenário político brasileiro, quando assuntos como desigualdade racial e racismo passaram a ser considerados obstáculos relacionados à violação dos direitos humanos.

Segundo a análise de Telles o MN contribuiu para colocar o tema racial:

> *"[...] no centro da agenda nacional de direitos humanos do governo como da sociedade civil em geral. [...] Embora o movimento de direitos humanos do Brasil tenha começado principalmente com a oposição da classe média ao regime militar e suas violações de direitos políticos e civis, nos últimos anos esse movimento agrega, aos antigos, novos ativistas de base que lutam contra a injustiça social em termos econômicos, sociais e culturais"* (2003).

Corroborando essa abordagem, Huntley (2000) destaca que uma questão central que deveria fazer parte das discussões referentes aos indivíduos é o conceito de direitos humanos. Para autora, no limiar do século XXI ficou entendido que independente de sua cor, raça, gênero e outras características superficiais – toda pessoa tem direitos humanos fundamentais e é imprescindível que sejam respeitados e quando, de alguma forma, sofreram limitações precisam ser revistos pelas autoridades a fim de serem restituídos integralmente. Todos os países e seus governantes devem cumprir determinadas obrigações para estar em consonância com normas internacionais. O governo do Brasil, por exemplo, deve estar ciente de suas responsabilidades relacionadas aos temas da pobreza e das desigualdades raciais. Portanto, não importa a maneira de caracterizar o racismo e a discriminação, pois ambos constituem violações de direitos humanos.

> *"O racismo e a discriminação [...], são questões que estão incorporadas às práticas, às políticas e composições institucionais que levam um grupo de uma raça ou cor a estar em desvantagem e outro a gozar de privilégios. De certa forma, é o "efeito" das políticas e práticas públicas e privadas que aparentam neutralidade, mas que provocam impactos negativos sobre um grande número de afro-brasileiros que constitui a fonte de violações de direitos humanos. A violação de direitos humanos está na falta de esforços na elaboração de leis e políticas, na implementação de práticas que garantiriam a participação de brasileiros de ascendência africana em todas as esferas da sociedade".* (Huntley, 2000: 15)

A luta por direitos não foi prerrogativa somente do MN, mas de todos os movimentos sociais que emergiram no país entre as décadas de 1960 e 1970, ultrapassando os limites das reivindicações de caráter econômico. Estes movimentos se constituíram em torno de demandas específicas de grupos antirracistas, feministas, de homossexuais, de defesa do meio ambiente etc., que foram incorporadas à agenda das lutas sociais contemporâneas. A exemplo dessas reivindicações, pode-se destacar as de caráter cultural, que levaram os temas da identidade e da diferença para o centro do debate político e da justiça social. As lutas do MN, de mulheres e outras minorias sociais se expandiram na década de 1980 e denunciavam a exclusão sofridas por esses grupos no acesso a oportunidades e direitos. Ademais, colaboraram para pressionar o governo federal a propor ações contra a discriminação a minorias. Portanto, desde o início da década de 1980, a questão racial ganhou novamente destaque no debate nacional, mas desta vez refletindo a necessidade de intervenção governamental, na busca por minimizar as consequências das desigualdades sofridas pelos *negros*. Na visão de Ahyas Siss:

> *"Os intelectuais afro-brasileiros e os ativistas do Movimento Negro nacional dos anos 70/80 vão conceder prioridade à denúncia, questionamento e combate ao mito da democracia racial. [...] São frequentes os artigos em jornais da Imprensa Alternativa Negra – que ganha um novo e surpreendente vigor – explicando como essa abolição se deu no Brasil. [...] Quase que invariavelmente esses artigos enfatizam os aspectos políticos, econômicos e sociais que subjazem aos acontecimentos do 13 de maio de 1888 e concluem que, passado quase um século da pseudoliberdade concedida aos afro-brasileiros, esse grupo social não viu se alternarem, de forma significativa, as suas condições de existência, continuando vítimas da violência do Estado e de suas agências, bem como da discriminação racial, atualizada pelas relações raciais. [...] Na década de 1980, a passagem desse dia se tornará motivos de intensas manifestações e marchas de protesto contra a discriminação racial e contra o racismo em cidades como Rio de Janeiro e São Paulo."* (2003: 102)

Contudo, Luciana Jaccoud (2008) aponta que no último século, a despeito das importantes transformações ocorridas no país, o desenvolvimento econômico contribuiu para ampliar as oportunidades, tanto no âmbito da educação, quanto da cultura e deveria, a *priori* ter diminuído as diferenças. Contudo, não houve na mesma medida da ampliação

dessas oportunidades, uma alteração significativa nesse âmbito. Ainda assim, são interpretadas como consequência de outros fatores ocasionados por diversas carências, como a pobreza e a falta de qualificação do *negro* para o mercado de trabalho. (2008: 53) Nesse sentido, a avaliação da autora permite observar que, embora o assunto tenha sido bastante discutido desde meados da década de 1990 pelo governo e pela sociedade civil, ainda há uma enorme resistência em considerar que as desigualdades raciais não poderiam ser explicadas somente por questões de desenvolvimento, mas são consequências de outros problemas, por exemplo, o racismo[83].

O marco principal desse conjunto de denúncias foi a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, também chamada de *"Constituição Cidadã"*, que elencou um rol de direitos, os chamados *"Direitos Fundamentais"* e garantiu a possibilidade de intervenção social, caso esses direitos não fossem cumpridos. Sem dúvida, esse foi um passo importantíssimo na luta por igualdade, pois houve um grande avanço no tratamento dado à questão social, inclusive aos direitos das minorias. A violação dos direitos humanos dentre outros conflitos, foram acionados pelos movimentos sociais como demandas a serem resolvidas por meio de intervenção governamental. Dessa maneira, a Constituição Federal é muito precisa no que diz respeito ao combate a todos os tipos de discriminação, esse tópico pode ser visto, por exemplo, no capítulo da Constituição Federal relativo aos *"Dos Direitos e Garantias Fundamentais"*.

> *Artigo 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] "Parágrafo XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei[84]".*

O artigo quinto da Constituição dispõe sobre diversas questões acerca da igualdade entre homens e mulheres, liberdade de culto, entre outras e sua interpretação conduziu a uma abertura maior quanto a prerrogativas que foram asseguradas pelo Estado para todos os cidadãos brasileiros e se constituiu num baluarte na defesa dos direitos das minorias. Este artigo foi regulamentado por meio da Lei nº. 7716, de 5 de janeiro de 1989, posteriormente modificada pela Lei 8882 de 3 de junho de 1994 e novamente modificado em 13 de maio de 1997, pela Lei nº. 9459, que permitiu acrescentar também ao Artigo 140 do Código Penal relativo ao crime de injúria por utilização de *"elementos referentes*

[83]Ver análise realizada por Nelson do Valle Silva, 1999.
[84] Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

à raça, cor, etnia, religião ou origem", estabelecendo pena de "reclusão de um a três anos e multa".

O pressuposto do racismo e de outras formas de discriminação, apoiados na Carta Constitucional, serviu de alicerce para a criação de outros estatutos e leis, como o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990[85], o Estatuto do Idoso de 2003[86] e o Estatuto da Igualdade Racial que foi proposto em 1998, mas ficou em tramitação no Congresso por doze anos e foi aprovado somente em 20 de julho de 2010, após inúmeras modificações.[87] Esses estatutos objetivam reforçar e garantir os direitos desses grupos, sem falar em Leis específicas sobre a discriminação racial, como a Lei Nº 9.459, de 13 de maio de 1997, do Deputado Federal Paulo Paim, que altera os artigos 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de Janeiro de 1989, e define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, além do artigo 140 do Decreto-lei Nº. 2.848, de 7 de dezembro de 1940.

A Constituição Federal de 1988, além de sua importância legal e material, tornou-se um marco simbólico por ter sido promulgada no ano do centenário da abolição da escravidão. Este ano ficou marcado também por passeatas organizadas pelo MN pelos 100 anos de abolição da escravatura no Brasil, foi um ato de resistência, pois essas passeatas não objetivavam comemorar a data, mas usá-la simbolicamente para protestar contra as condições que o *negro* enfrentava na sociedade brasileira, mostrando o descontentamento desse grupo diante das desigualdades raciais no país. Portanto, o conjunto de transformações ocorridas nos últimos anos serviu para explicitar a emergência de temas como raça, pobreza, exclusão social entre outros de maneira a figurarem como tópicos urgentes a serem discutidos e tratados pelos governos por meio de políticas específicas, para seu enfrentamento nas diversas áreas na sociedade.

Outrossim, os debates resultantes de estudos e pesquisas envolvendo profissionais de diversas áreas enfatizavam que, os altos índices de exclusão que se avolumam no país atingem majoritariamente a população *negra*, e apontavam a importância de se buscar uma solução emergencial, implementando políticas afirmativas e cotas percentuais para o acesso e permanência de afrodescendentes nas universidades públicas, na perspectiva de diminuir as distorções educacionais deixadas como herança do sistema escravista (Guimarães, 2001). Aceitando mais abertamente essas diferenças como um entrave ao

[85] Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.
[86] Lei nº. 10.741, de 1º de outubro de 2003.
[87] O estatuto da Igualdade Racial, de autoria do senador Paulo Paim (PT-RS), ficou em tramitação no Congresso Nacional de 1998, e somente em 2010 foi aprovado como Lei Nº 12.280, de 20 de julho de 2010, mas suas principais reivindicações foram modificadas pelo Congresso Nacional.

pleno desenvolvimento dos *negros*, em meados dos anos 1990, o governo federal passou a discutir dentro da agenda política, questões relacionadas à raça. No caso brasileiro, essa agenda política governamental surge devido a uma mobilização histórica realizada pelo MN.

Foi nesse contexto que em 1995, o governo federal iniciou alguns debates em torno do tema, objetivando dar respostas a esse problema, buscando criar oportunidades de acesso aos direitos sociais e econômicos, tendo em vista a manutenção de séculos de exclusão. Embora esses itens tenham sido discutidos no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), tais iniciativas foram concretizadas no Governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010), período em que foi dada maior visibilidade às desigualdades raciais e de gênero, além de ter sido esse governo que efetivamente assumiu a execução das intervenções para mitigar as diferenças raciais, ao propor diversas políticas públicas voltadas para sua diminuição em sentido amplo, tentando minimizar a exclusão social. Os desdobramentos dessas ações serão vistos a seguir.

2.2. POLÍTICAS PARA A IGUALDADE RACIAL

As políticas para a promoção da igualdade racial foram implementadas em anos recentes, pois durante os primeiros setenta anos do século XX do ponto de vista econômico, político e social o Estado manteve ideologicamente uma postura que objetivava apagar as diferenças raciais. Mas segundo Antonio Sergio Guimarães (2001), isso não inviabilizou que o racismo e a discriminação racial fossem praticados rotineiramente no cotidiano das pessoas de ascendência africana. Essa realidade afirma-se de forma contundente, através dos dados sobre as condições socioeconômicas de pessoas *negras*, que estão destacadamente no topo dos maiores vitimados pela pobreza, discriminação, falta e/ou acesso restrito ao sistema de saúde, são os que possuem níveis de escolaridade mais baixos, os mais vitimados pela violência e ocupam lugar *"privilegiado"* nos presídios.

Contudo, essas questões são constantemente amparadas por discursos e estudos que atribuem essas desvantagens à pobreza e à desigualdade social[88], embora contrariem os dados estatísticos. Conforme demonstrado anteriormente, as desigualdades raciais não podem ser vistas somente como resquício do passado pós-escravista[89], que se perpetuaram na sociedade brasileira reduzindo as oportunidades dos *negros*. Com o seu reconhecimento, houve por parte do governo brasileiro a implantação de leis e decretos, que serão vistos abaixo em ordem cronológica, objetivando mostrar a gradativa construção e ampliação do escopo de atitudes que culminaram em políticas públicas mais efetivas para a promoção da igualdade racial.

No ano de 1995, foi decretada a Lei nº. 9029 – de 13 de abril de 1995[90] que proíbe práticas discriminatórias de qualquer ordem no âmbito do trabalho. Essa lei fomentou uma série de avaliações sobre as condições do *negro* no mercado de trabalho, e possibilitou ao MN questionar instituições privadas sobre a empregabilidade da população *negra* em empresas que tinham como valor a *"Responsabilidade Social"* e iniciar um diálogo voltado para ações mais específicas. Esse diálogo teve início em São Paulo, através do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, que introduziu na agenda social a questão da *"Diversidade Racial"*, aguçando ainda mais

[88] Ver análise de Maggie, 2007.
[89] Idem nota 51.
[90] Esta lei proíbe práticas discriminatórias, para efeitos admissionais ou de permanência da relação jurídica de trabalho por motivo de sexo, origem, raça, cor, estado civil, situação familiar ou idade.

o debate sobre raça. No mesmo ano, em 20 de novembro, o Presidente Fernando Henrique Cardoso criou o GTI – Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, que tinha o objetivo de propor ações para a valorização da população *negra*[91]. A criação deste grupo foi muito emblemática, porque colocou em pauta questões nunca antes discutidas num governo, elencando a prioridade da luta contra as desigualdades na agenda política social. Nesse âmbito, o governo demonstrou não somente sensibilidade, mas também o interesse em enfrentá-las. Na solenidade de criação do GTI no discurso oficial uma das afirmações do Presidente foi que *"tanto o governo como a sociedade deveriam lutar contra o racismo".* Portanto, esta foi de fato uma ação que dava mostras de que não poderia haver retrocesso político na postura do governo, quanto à resolução dos problemas sociais. Em 1996, o GTI tinha entre seus membros dez representantes de órgãos governamentais e mais oito representantes da sociedade civil, oriundos das entidades *negras*, numa demonstração de que a inclusão de ativistas do MN no GTI foi uma ação de incorporação, não somente dos representantes desse movimento, mas de uma série de reivindicações e propostas desses atores, que passaram a fazer parte da agenda governamental como futuras políticas públicas, pois a prioridade do GTI era inscrever a questão do *negro* na agenda nacional[92].

Após a criação deste GTI, outras propostas e decretos para a promoção da educação e trabalho para a população *negra* se seguiram. Em 20 de março de 1996, foi instituído no âmbito do Ministério do Trabalho, o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação - GTEDEO, de constituição tripartite, cuja finalidade foi definir um programa de ações e propor estratégias de combate à discriminação no emprego e na ocupação, como preconizado na Convenção nº. 111, da Organização Internacional do Trabalho – OIT. Esse GT foi criado em resposta às denúncias feitas pelo MN em âmbito internacional no qual demonstravam que o Brasil não cumpria os termos desta Convenção em face das marcantes desigualdades raciais evidenciadas no âmbito do mercado de trabalho. E em 13 de maio de 1996, foi lançado o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), cujas prioridades listadas pelo

---

[91] Ver: GOVERNO FEDERAL. *Valorização da população negra. Atos e palavras do presidente Fernando Henrique Cardoso*. 1995 a 1998. Instalação do Grupo de Trabalho Interministerial para a valorização da População Negra. S.d. (Mimeo).

[92] É importante lembrar que as ações governamentais foram pautadas por demandas do Movimento Negro, pois em 1995 foi criado Grupo de Trabalho Interministerial, após *Marcha de Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida*, realizada pelo Movimento Negro em Brasília, para protestar contra as condições do *negro* na sociedade. Para ver esse histórico que será mostrado cronologicamente em outra seção desta Tese. Ver publicação de Hélio Santos: *"A busca de um caminho para o Brasil"*, 2009. E Ivair Augusto Alves dos Santos: *"Discriminação: uma questão de direitos humanos",* 1999.

Governo Federal foram na área de promoção e proteção de grupos excluídos ou discriminados. Dessa forma, o governo ratificou a importância do MN no cenário político brasileiro em razão desse movimento ter liderado uma luta histórica contra a discriminação racial que passou a fazer parte da luta pelos direitos humanos. Ainda em 1996, em 2 de julho, foi promovido o Seminário *"Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos"*, realizado em Brasília, patrocinado pelo Ministério da Justiça, com pesquisadores da questão racial de todo Brasil, objetivando a proposição de recomendações de ações, visando a elaboração de um programa de ação afirmativa a fim de promover o acesso da população *negra* à educação e emprego e discutir as questões raciais. A despeito das declarações de Fernando Henrique Cardoso na abertura do seminário, o presidente assumiu publicamente que o Brasil era um lugar onde a discriminação e o racismo eram praticados rotineiramente, e, portanto, era um país racista. Essa declaração não deixava dúvida quanto ao posicionamento do governo diante da problemática racial e fortalecia cada vez mais a necessidade de uma intervenção efetiva concernente a resolução desses problemas.

Finalmente, em 20 de novembro de 1996, através da Lei nº. 9.315, *"Zumbi dos Palmares"* foi inscrito no Livro dos Heróis da Pátria, sendo reconhecido como a maior figura *negra* representante da resistência contra a escravidão. Esse ato político provocou outros desdobramentos e se traduziu na necessidade de revisão da história brasileira contada nos livros e pode ser considerada uma vitória para o MN, pois as lutas das entidades *negras* e antirracistas pelo reconhecimento de Zumbi como herói *negro* dentre outras questões remontam o início do século[93]. O ano de 1996 foi significativamente importante para a história da questão racial no país, pois o presidente Fernando Henrique Cardoso abriu mais espaço na agenda política brasileira para essa discussão, propondo também outras ações[94].

---

[93] Ver Maria Aparecida da Silva Bento, 1999. *"Institucionalização da luta anti-racismo e branquitude".* In: A cor da desigualdade. Heringer, R. (Org.). RJ: IERÊ: Núcleo da Cor, LPS, IFCS, UFRJ.

[94]O presidente da República estimulou a discussão sobre as ações afirmativas quando, ao divulgar o Plano Nacional dos Direitos Humanos, também em 1996, incluiu como um dos seus objetivos o desenvolvimento de "ações afirmativas para o acesso dos *negros* aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta". E ainda foi mais claro, firmando o compromisso de desenvolver "políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra" (PNDH, 1996:30-1). A criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) Para a Valorização da População Negra e do Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação — GTDEO. O GTI teria por objetivo desenvolver políticas para a valorização da população *negra*, prioritariamente nas áreas de educação, trabalho e comunicação (GTI, 1996). O GTDEO, por sua vez, teria por objetivo definir um programa de ações e propor estratégias de combate à discriminação no emprego e na ocupação, conforme os princípios da convenção 111, que fora assinada em 1968 (PNDH, 1996). Com essas ações, parecia que pela primeira vez na história o *negro* deixaria de ser assunto apenas

No dia 20 de novembro de 1997, Dia Nacional da Consciência Negra, Raul Jungmann – Ministro extraordinário de política fundiária (1996-1999) entregou títulos de propriedade aos integrantes das comunidades *negras* remanescentes dos quilombos. Posteriormente, a demarcação das terras quilombolas passou a ser uma modalidade de ação afirmativa proposta pelos representantes do MN membros do Grupo de Trabalho Interministerial (1996).

O Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD foi criado no âmbito do Ministério da Justiça em 27 de maio de 1998, por meio da Lei nº. 9.649. Ainda em 1998, a Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República editou a publicação denominada *"Construindo a democracia racial"*, contendo discursos do Presidente Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 1998, bem como o Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial, que tratava de questões relativas à intervenção do Estado no tocante às desigualdades raciais. No entanto, foi somente em 04 de outubro de 2001, através do Decreto nº. 3.952, que o Governo Federal disciplinou a composição e as atividades do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD.

O Ministério do Trabalho, mediante a Portaria nº. 1.740, em 26 de outubro de 1999, determinou a inclusão de dados informativos da raça e da cor dos empregados, nos formulários da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS e no Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – CAGED. Este ato permitiria averiguar os avanços relativos à empregabilidade das pessoas *negras* e verificar dentre as demandas, quais atos seriam mais eficazes e ofereceriam maiores chances de emprego a este grupo. O desdobramento da atitude anterior ocorreu em 01 de junho de 2000, quando o Ministério do Trabalho instituiu a Portaria nº. 604, no âmbito das Delegacias Regionais do Trabalho, os Núcleos de Promoção da Igualdade de Oportunidades e de Combate à Discriminação, encarregados de coordenar intervenções de combate à discriminação em matéria de emprego e profissão. Por outro lado, foi de suma importância a participação do Brasil na Pré-Conferência Regional das Américas, realizada no Chile em dezembro de 2000, preparatória da Conferência Mundial que ocorreria em Durban, África do Sul em 2001. Essa participação conduziu os militantes do MN a uma visão mais ampla sobre o combate a todas as formas de discriminação. As Pré-Conferências Regionais consumadas em todas as capitais do país, organizadas pela Fundação Cultural Palmares e pelo Ministério da Cultura, com representantes do MN, da sociedade civil, acadêmicos, cientistas sociais,

---

do Ministério da Cultura e passaria a integrar o rol de preocupações de outros Ministérios, principalmente do Ministério do Trabalho.

parlamentares e gestores públicos, promoveram uma ampla discussão, resultando como proposta a adoção de Políticas Afirmativas.

Reforçando a necessidade de ações mais amplas em direção ao desenvolvimento social e ampliação de oportunidades para as minorias, em 09 de janeiro de 2001 foi editada a Lei nº 10.172 – Plano Nacional de Educação, incluindo orientações que estabelecem a importância de políticas de inclusão de minorias étnicas. Em 04 de setembro de 2001, o Ministério do Desenvolvimento Agrário, publicou a Portaria nº. 202 com foco na promoção da igualdade:

> *"Considerando que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial e contra a Mulher, a Convenção Internacional sobre a Repressão e Castigo de Crime de Apartheid, III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ora em curso na África do Sul, reafirmam o direito inalienável de todas as pessoas viverem em uma sociedade livre de racismo, xenofobia e de toda forma de intolerância e discriminação; Considerando o dever dos Estados de promover sociedades livres de racismo, xenofobia e toda forma de intolerância e discriminação, compatíveis com a dignidade inerente à pessoa humana; Considerando os Protocolos de Intenções celebrados entre o Ministério do Desenvolvimento Agrário e os Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão, e da Justiça, que visam à promoção de igualdade de oportunidades e de tratamento entre servidores e servidoras e beneficiários e beneficiárias da reforma agrária e da agricultura familiar em implementação no que se refere à adoção de política progressiva de cotas para assegurar o acesso".*

A institucionalização do Programa de Ações Afirmativas do MDA/INCRA foi efetuada mediante a Portaria nº 33 de 08 de março de 2001, e estabeleceu a necessidade de adotar como medidas compensatórias, especiais e temporárias, para acelerar a promoção da igualdade racial no campo, a reserva de 20% das vagas para *negros*, 20% para mulheres e 5% e pessoas com deficiência em suas contratações de pessoal. Trata-se de um Programa de Ações Afirmativas, Raça e Etnia, de reserva das vagas a servidores contratados por concurso, em cargos comissionados e empregados em empresas prestadoras de serviços para o MDA. Paralelamente ao decreto acima apresentado, em plano internacional ocorria outra ação considerável à efetivação das políticas de ação afirmativa no Brasil, a *"III Conferência Mundial Contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas*[95]*"*, em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 07 de setembro

[95]Nesta conferência participaram 173 países, quatro mil organizações não governamentais, totalizando mais de 16 mil pessoas. O Brasil teve a maior delegação, com 42 delegados e cinco assessores técnicos. Na conferência, coube à Edna Roland, *negra* e ativista brasileira a relatoria geral da conferência, representando as minorias vítimas de discriminação e intolerância. E ao final da Conferência culminou com a elaboração da *"Declaração de Durban"* e de uma Plataforma de Ação para direcionar os governos na concretização das ações pautadas durante a Conferência.

2001. O Presidente da República assinou a Declaração de Durban, comprometendo-se oficialmente a adotar medidas destinadas a eliminação do racismo, da discriminação a fim de promover oportunidades à população *negra*. A declaração considerou a escravidão e o tráfico de escravos crimes contra a humanidade ao reconhecer os africanos e os afrodescendentes como vítimas dessas atrocidades tanto no passado e no presente.

A Declaração e o Programa de Ação da Conferência de Durban incentivam os países a elaborar e desenvolver planejamentos nacionais para a promoção da diversidade, equidade, justiça social, igualdade de oportunidades e participação de todos, além de estratégias afirmativas visando, *"a criação de condições necessárias para a participação efetiva de todos nas tomadas de decisão e o exercício dos direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais em todas as esferas da vida com base na não-discriminação"*[96]. Mais do que uma postura do governo e do Estado brasileiro, a participação do Brasil neste encontro baseou-se em uma ativa participação das organizações do MN, que elaboraram nas Pré-Conferências realizadas no Brasil, uma série de propostas que foram levadas à Conferência. Tal esforço ganhou mais ressonância com a incorporação de muitas propostas na Declaração de Durban. A Conferência foi emblemática e é considerada um marco mundial, quanto à eliminação do racismo e de todas as formas de intolerância, a partir da qual as propostas afirmativas na modalidade de cotas no ensino público superior emergiram no cenário brasileiro. Segundo Antônio Sérgio Guimarães, o que impulsionou a efetivação dessa política foi a posição do Brasil na Conferência Mundial Contra a Discriminação Racial, em 2001:

> *"De fato, em Durban, o empenho pessoal do presidente levou a chancelaria brasileira a aposentar definitivamente a doutrina da "democracia racial", reconhecendo, em fórum internacional, as desigualdades raciais do país e se comprometendo a revertê-las pela adoção de políticas afirmativas"* (Guimarães, 2002).

Sua efetivação ocorreu em várias esferas da economia, em 16 de outubro de 2001, foi criada a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, vinculada ao Ministério Público Federal. Em 19 de dezembro do mesmo ano, ao discursar na cerimônia de entrega do Prêmio Nacional dos Direitos Humanos, o Presidente Fernando Henrique Cardoso defendeu abertamente a adoção de políticas afirmativas no Brasil. No dia 21 de dezembro do mesmo ano, o Supremo Tribunal Federal estabeleceu reserva de 20% das vagas para

[96] Item 99 da Declaração de Durban. Organização das Nações Unidas – ONU (2002). *Declaração e Plano de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Brasília: Fundação Cultural Palmares.

negros, 20% para mulheres e 5% para pessoas com deficiência nas empresas prestadoras de serviço ao STF. Em acordo com o ato do STF, o Ministério da Justiça, pela Portaria nº 1.156/01, estabeleceu reserva de 20% das vagas para *negros*, 20% para mulheres e 5% para pessoas com deficiência, nas empresas prestadoras de serviço a este órgão. Em dezembro de 2001, o Ministério da Justiça anunciou a adoção do sistema de cotas, nos moldes do iniciado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário. A implantação do sistema ficou sob a supervisão do Conselho Nacional de Combate à Discriminação, criado pelo Ministério da Justiça.

O governo brasileiro fez o depósito da declaração facultativa prevista no art. 14 da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, após a aprovação feita pelo Congresso Nacional, por efeito do Decreto Legislativo nº. 57, de 26 de abril de 2002. Como foi visto anteriormente o governo federal já vinha realizando alguns atos antidiscriminatórios, entretanto somente em13 de maio de 2002, o Decreto presidencial nº. 4.228, institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas, na mesma data foi lançado o Plano Nacional de Direitos Humanos II, e que este ponto foi elencado explicitamente. Outro órgão conhecido pelo elevado grau de exigência em seus concursos, o Instituto Rio Branco responsável pelo treinamento de diplomatas brasileiros, criou o programa de bolsas de estudo (vinte bolsas por ano) para afrodescendentes em cursos preparatórios voltados ao ingresso na Instituição.

No âmbito educacional, o Ministério da Educação lançou o Programa Diversidade da Universidade por Medida Provisória de nº. 63/2002. Ainda em 2002, as universidades públicas estaduais e federais começaram a discutir a implantação de ação afirmativa, a Universidade de Brasília – UnB começou a estudar a possibilidade de reserva de 20% das vagas para estudantes *negros*. A proposta levada ao Conselho Universitário previa a destinação de 20% das vagas no vestibular e no PAS (Programa de Avaliação Seriada) para *negros*. Entretanto, apesar do incentivo dado pelo presidente à discussão de medidas de ordem racial em sua administração, dentro do próprio governo houve muita resistência em aceitar políticas raciais. Na concepção de Joaze Bernardino, *"mesmo com o diagnóstico de que as barreiras educacionais que atingem os negros são o principal entrave à igualdade racial no país alguns setores do governo resistiram duramente, durante toda a administração Cardoso, à adoção de medidas racialistas."* (1999).

Segundo Antônio Sergio Guimarães (2002), sobretudo o Ministério da Educação à época sob a gestão do Ministro Paulo Renato Souza, recusou-se a aceitar o caráter *"racial"* das desigualdades educacionais, preferindo atribuí-las ao mau funcionamento

do ensino fundamental público e a diferenças de renda e classe social. Portanto, durante a gestão Cardoso (1995-2002), a ação governamental restringiu-se ao combate à pobreza[97], com os programas *color-blind*, *"Alvorada, Avança Brasil e Comunidade Solidária"*. (Guimarães, 2002). Embora a efetivação das políticas de ação afirmativa não tenha se concretizado no governo de Fernando Henrique Cardoso, é inegável que foi criada uma atmosfera favorável ao seu planejamento e implementação posteriores.

Na mudança governamental, um dos primeiros atos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003, foi a edição da Lei nº. 10.639, que instituiu o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar e determina o estudo da contribuição dos *negros* para formação da nossa nacionalidade, em estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e particular. Ademais, foi criada a Secretaria Especial para a Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR por meio da Lei nº. 10.678, de 21 de março de 2003, que é o órgão de assessoria imediata ao Presidente da República e tem status de Ministério, cujo objetivo foi conduzir as ações afirmativas já existentes e propor novas políticas. Como órgão de assessoria foi criado o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial – CNPIR, regulamentado em 20 de novembro, por força do Decreto nº. 4.885/03. Algumas indicações de *negros* à época para ocuparem cargos políticos[98] podem ser consideradas parte da estruturação das políticas afirmativas, implantadas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. A indicação da ex-governadora do Estado do Rio de Janeiro, Benedita da Silva ao cargo de Ministra da Assistência Social e do Procurador Regional da República Joaquim Barbosa Gomes, à vaga de Ministro do Supremo Tribunal Federal são algumas delas.

Entre as ações para a inclusão de minorias no âmbito educacional, o governo federal lançou o Programa Universidade para Todos – PROUNI[99], em 10 de setembro de 2004, primeiramente sob a Medida Provisória de nº. 213, posteriormente regulamentado pelo Decreto nº. 5.245, de 15 de outubro de 2004, que busca oferecer oportunidade de

---

[97] Em relação à pobreza, a ação governamental foi relativamente bem-sucedida, mesmo porque tal redução pode ser atribuída, em grande parte, à estabilização econômica, lograda com o Plano Real. Segundo os números do governo brasileiro (Brasil, 2000), de 1990 a 1997, reduziu-se em 10 pontos percentuais o número de brasileiros abaixo da linha da pobreza (de 44% para 34% da população).

[98] Esta ação política produziu um grande efeito social, mas Amauri Pereira (2008, p. 119), destaca que "houvera um pioneirismo do primeiro governo Brizola, no Rio, com três secretários negros, além da decisão política de levar Abdias do Nascimento (das mais conhecidas lideranças do Movimento Negro) da suplência à assunção do mandato de deputado federal, e, no segundo, a criação da SEDEPRON, assim como, no governo Montoro, em São Paulo, a criação do Conselho Estadual da Participação e Desenvolvimento, além da Comunidade Negra".

[99] O PROUNI é destinado à concessão de bolsa de estudo integral para cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior com ou sem fins lucrativos.

ingresso aos jovens carentes no ensino superior das universidades privadas em todo o país. As ações apresentadas acima fazem parte de um conjunto de medidas políticas de governos recentes, visando o enfrentamento das desigualdades raciais.

Na visão de Andrea Vieira, a fim de combater as desigualdades uma variedade de países democráticos ou não têm adotado a chamada ação afirmativa, ou discriminação positiva, que consiste em conceder vantagens a grupos discriminados em função de gênero, raça e etnia, casta, origem nacional etc., para proporcionar-lhes a igualdade de oportunidades. (Vieira, 2005).

No âmbito estadual o governo do Estado do Rio de Janeiro sancionou quatro leis estaduais nº. 3.524/2000, nº. 3.708/2001, nº. 4.061/2003 e nº. 4.151/2003, determinando cotas nos cursos de graduação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ e na Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF, a candidatos *negros*, pessoas com deficiência e egressos da Rede de Ensino Público Estadual. A despeito das leis elencadas acima, nenhum ato causou tanta polêmica quanto às leis estaduais do governo do Rio de Janeiro de implantação de cotas nas universidades públicas. É interessante notar que as cotas não se direcionavam especificamente para os *negros*, mas a outros grupos que não foram sequer contabilizados no debate. A seguir, será apresentado o referencial teórico de modo a discutir essas políticas no Brasil.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

> *"A liberdade não é suficiente. Não apagamos as cicatrizes de séculos dizendo 'agora você é livre para ir aonde quiser e fazer o que desejar e escolher os líderes que lhe agradem'. Não pegamos uma pessoa que por anos ficou presa por correntes e a libertamos, a trazemos para o início da linha de partida de uma corrida e daí dizemos, 'você está livre para competir com todos os outros' e acreditamos que, com isso, fomos completamente justos... Não é suficiente apenas abrir as portas da oportunidade. Todos nossos cidadãos devem ter a habilidade necessária para atravessar essas portas'.* (parte do discurso de Lyndon Jonhson, proferido na Universidade de Harvard, em 1965)

Neste capítulo são abordados os conceitos de *Welfare State* e cidadania, que são parte da base teórica que está sendo considerada nesta tese para a reflexão sobre a adoção das ações afirmativas no Brasil. Para isso, considera-se o conceito clássico de cidadania tal como postulado por T. H. Marshall, como um pressuposto à garantia de direitos, construída distintamente ao longo do tempo nos diferentes países para legitimar os direitos para o conjunto dos cidadãos. Posteriormente, será examinado o conceito de *"Reconhecimento"* para problematizar a definição dos grupos incorporados pelas ações afirmativas. Contudo, antes de abordar dos conceitos acima elencados, será observado o destaque dado na atualidade à concepção dos direitos.

O Relatório do Desenvolvimento Humano de 2004 (United Nations Human Development Report, 2004) mostrou que, para se tornarem mais inclusivos os Estados-nação precisam adotar políticas que reconheçam e valorizem explicitamente as diferenças culturais e esta é uma medida de democracia. Do mesmo modo, direcionar o crescimento econômico a favor dos pobres para fomentar a expansão socialmente igualitária de oportunidades constitui base fundamental, porém insuficiente para o desenvolvimento. Além do que, há fortes evidências de que o crescimento econômico, *per se*, não promove automaticamente a superação das discriminações. Nota-se que a expansão do Estado de Bem Estar Social não eliminou a desigualdade racial e étnica, o que estimulou a adoção de políticas em favor de grupos étnicos e racialmente discriminados com o intuito de reparar os problemas relacionados à exclusão socioeconômica, um exemplo é o caso da ação afirmativa. Estas medidas são um componente que incluem investimentos sociais preferenciais para alcançar igualdade de oportunidades e reconhecem as reivindicações coletivas que englobam a destinação de empregos, promoções, contratos públicos e programas de admissão e permanência na educação superior.

Algumas políticas adotam cotas numéricas e outras são mais flexíveis. Tais políticas podem ser efetivadas de forma voluntária e descentralizada, ou podem ser

determinadas por lei. Para Wimmer (2002), práticas nacionalistas de exclusão e inclusão são o fundamento das sociedades modernas e definem o acesso de pessoas à cidadania, aos direitos civis, aos recursos democráticos e aos programas de bem-estar social. A ideia impositiva do Estado que aponta determinadas especificidades de alguns atores para que sejam atingidos, não se contrapõe a uma organização social e política que prevê uma condição mínima de bem estar da população, que se encaminha para o plano político, porque o Estado ao assumir o papel de promotor de igualdade, acaba por ofertar as condições pertinentes a uma condição mínima de sobrevivência.

3.1. *WEFARE STATE* E CIDADANIA[100]

A promoção do *"bem-estar"* social é parte do papel do Estado, que deve propor ações para ampliar os direitos sociais e ao mesmo tempo fomentar um cenário (desafiador) e estimulador ao efetivar políticas sociais para atingir democraticamente o ideal de igualdade entre os indivíduos no conjunto da sociedade. Essa concepção visa incluir indivíduos que dispõem de poucas oportunidades socioeconômicas – condições associadas ao que Erving Goffman (1988) classifica como *"estigma"* e Oliveira Vianna (1932) conceituou como *"marca"*. Esses estereótipos compartimentam a sociedade em estratos que se associam a outros fatores, tais como renda, moradia, *status*, escolaridade e emprego.

Essas condições se conjugam e são essencializadas por meio das experiências individuais e da função social exercidas pelas categorias que enquadram esses indivíduos dentro da sociedade. Portanto, a base do conceito de cidadania tem sua origem na implicação de uma igualdade social entre os sujeitos, enquanto o conceito de classes que perdurou durante séculos preconizava o oposto, pois se ancora na ideia de que as desigualdades eram naturais, sem que isso fosse visto como um problema nas sociedades antigas. Na sociedade moderna, no entanto, a divergência entre cidadania e classes sociais proposta pelo capitalismo provocou uma grande tensão social, com constantes embates

[100] Em minha Dissertação de Mestrado, defendida em 2005, início uma discussão sobre *Welfare State e Cidadania*, na visão de T. H. Marshall e por se tratar de uma temática correlata nesta Tese, revisitei o trabalho de Marshall contemplado em minha Dissertação me apropriando do mesmo com nova abordagem. A partir deste esclarecimento, considero dispensável fazer autocitação daquele trabalho.

entre esses dois princípios de organização da vida social e sem dúvida foi o início de uma longa e delicada batalha na disputa por direitos.

No estudo clássico de T. H. Marshall (1967), este assinala que o conceito de cidadania emerge pela apropriação paulatina dos direitos, considerando que o transcurso que caracteriza a criação e evolução de cada direito se deu em diferentes momentos históricos — os direitos civis no século XVIII, os políticos no XIX e os sociais no século XX. No plano teórico a conformação desses direitos foi muito significativa ao propor uma transformação social, porém na prática fomentou lutas e em muitas sociedades sua concretude ainda não se configura como uma realidade. Cabe lembrar que o direito civil cuja base é a liberdade individual, se traduz no direito de trabalhar, rompeu a sujeição do trabalhador a relações pessoais de subordinação do sistema servil, porém não conseguiu extinguir o regime de enquadramento realizado pelo capitalismo. Contudo, liberdade e cidadania nas cidades estavam inseridas dentro das normas de nacionalização, relação que se consolidou como *status geral*.

Na concepção de direitos postulada por Marshall, originalmente a participação em comunidades locais dava ao sujeito certas prerrogativas de assistência (Marshall, 1967). Nesse sentido, a evolução do direito civil foi díspar em cada país, pois primeiramente as formas de assistência foram contrapostas ao conceito de cidadania, porque os homens adultos eram excluídos dos direitos sociais, por serem cidadãos *par excellence*[101]. O exercício da cidadania, por exemplo, refere-se à condição de exercer o poder político de participação; mas inicialmente essa forma de participação não se incluía nos direitos de cidadania, porque era privilégio de uma classe econômica limitada. Esse direito, segundo Marshall era visto pela sociedade capitalista como um produto secundário dos direitos civis.

No que se refere aos direitos sociais, grande parte deles foi consolidado como elemento fundamental de cidadania em sua dimensão social e o *status* de cidadania completou-se, universalizou-se, provocando certo desajuste com a estratificação social no concernente à classe. Por outro lado, os direitos sociais demandam uma aplicação e intervenção estatal ativa sobre a vida social, que é o direito como ordenamento normativo, também conhecido como direito positivo[102]. Na visão de Marshall, quando se trata da

[101] Segundo T. H. Marshall (1967), o indivíduo que tinha algum tipo de assistência social distanciava-se do *status* de cidadão.

[102] Direito positivo italiano abrange o conjunto de normas de conduta e de organização, constituindo uma unidade e tendo por conteúdo a regulamentação das relações fundamentais para a convivência e

concretude dos direitos, no que se refere ao direito social, os indivíduos necessitam ter suas necessidades básicas atendidas, ou seja, é a condição de *bem-estar social* do ponto de vista econômico, além do direito a segurança e a garantia de participação em todas as esferas sociais, dentro dos padrões de civilização que estão postos na sociedade. Dentre as instituições que estão mais intimamente ligadas aos direitos sociais destacam-se os serviços sociais e o sistema educacional.

A matriz dos direitos universais foi assumida pelo Estado moderno, que fundou suas bases em regras válidas para todos e rompeu com as relações pessoais de subordinação vigentes desde o período feudal. Após uma longa evolução histórica esses direitos foram estendidos a todos os integrantes da sociedade, juntamente com a noção de cidadania que fazia de todos livres. O Estado de Bem Estar Social consolidou-se e com ele a ampliação das demandas coletivas da sociedade por meio da concretização das garantias sociais. Nesse contexto, a integração social passou a ser por definição a capacidade dos indivíduos de se integrar de forma plena e efetiva à sociedade por meio de seu próprio trabalho. Por outro lado, as políticas de integração sempre buscaram grandes equilíbrios através da homogeneização da sociedade a partir do centro, um exemplo são as tentativas de promover o acesso aos serviços públicos, à instrução e o aumento das oportunidades para o conjunto da sociedade. Contudo, nas sociedades modernas essa condição não é atingida em sua plenitude por grande parte dos indivíduos. É importante destacar que o advento da cidadania proporcionou uma transformação no significado das relações sociais e a efetiva mudança na vida dos indivíduos, pois estes tinham um tipo de cidadania abstrata e individualizada, porém mais controlada pelo Estado (Marshall, 1967).

Se por um lado observa-se uma perda de significado do mundo decorrente da reificação que se alastrou pelo conjunto do tecido social, por outro também é possível se observar que os direitos civis, políticos e sociais foram ampliados e os indivíduos passaram a vivenciar novos tipos de relações sociais. Houve desta forma, a expansão dos direitos, mas, com identificação e práticas ainda abstratas demais, que na sua plenitude não garantiam significado para a vida individual e coletiva. Essas lacunas permitiram o crescimento dos movimentos sociais, que se fortaleceram ao assumirem a luta pela garantia dos direitos e da igualdade, pela diminuição das injustiças, que no mundo

---

sobrevivência do grupo social, tais como relações familiares, as relações econômicas. Essas normas têm como escopo mínimo o impedimento de ações que possam levar à destruição da sociedade.

contemporâneo passaram a ter significados e demandas diferenciadas para os diversos grupos.

Deste modo, observa-se por meio desta análise uma contribuição que norteia os estudos sobre cidadania, pois em sua análise, Marshall assinala que o contrato é o elo de união entre *as comunidades feudais iniciais, ao contrário de seus predecessores arcaicos*, que permaneciam coesos por simples sentimentos ou recrutados por ficção. No entanto, Marshall alerta que o elemento contratual *no feudalismo coexistiu com um sistema de classes baseado em status*, e na medida em que o contrato se transformava em costume, contribuiu para perpetuar o *status* de classe. Nesse âmbito, Marshall dissocia o contrato moderno do contrato feudal assinalado por um novo desenvolvimento, o progresso foi um obstáculo para o feudalismo e precisava ser afastado, *pois o contrato moderno é essencialmente um acordo entre homens que são livres e iguais em status, embora não necessariamente em poder*. Deste modo, o *status* não foi eliminado do sistema social (Marshall, T. H., p. 76-77, *Apud* Mendes, 2005).

Ao analisar a problemática das desigualdades sociais, o autor faz uma associação entre *status* e direitos civis, porém no que se refere aos direitos sociais essa associação não é visível. Em sua justificação Marshall cita o direito de propriedade, destacando que este não é um direito de possuir propriedade, mas um direito de adquiri-la. Da mesma forma, refere-se ao direito à liberdade de palavra, que passa a ser pouco substantivo quando há falta de educação, ou seja, a educação é vista como uma das bases para se garantir o direito à liberdade. Sequencialmente Marshall observa que a *Poor Law* se constituiu num auxílio ao capitalismo e não como uma ameaça, com isso, a indústria ficou isenta das responsabilidades inerentes à integração do contrato de trabalho, ao passo que a competição no mercado de trabalho aumentou. Considerando o argumento sobre a educação primária, o autor demonstra que esta também se constituiu como uma ajuda ao sistema, pois aumentou o valor do trabalhador sem educá-lo para além de sua condição de subsistência. Portanto, no que se refere aos direitos civis, Marshall afirma que o remédio jurídico estava muitas vezes fora do alcance do indivíduo permitindo que os preconceitos de classe, que caracterizaram a distribuição da justiça no século XVIII, não fossem abolidos por leis e só poderiam ser por intermédio de educação social e edificação de uma tradição de imparcialidade (idem p. 80).

Há na visão de Marshall, a nítida percepção de que os direitos civis em sua essência eram tidos como plenamente individuais, sendo esta a razão pela qual se harmonizaram com o capitalismo, e sob o artifício da personalidade jurídica os grupos se

tornaram capazes de agir legalmente como indivíduos. O autor destaca nessa ordem a posição dos sindicatos que não procuraram obter a personalidade jurídica, podendo, portanto, exercer direitos civis vitais coletivamente em nome de seus membros sem a responsabilidade coletiva formal, levando à constatação de que os direitos civis passaram a ser, para os trabalhadores, um mecanismo de elevação de sua posição econômica e social. Nesta perspectiva, este direito firmava a reivindicação segundo a qual os trabalhadores, enquanto cidadãos estariam habilitados a certos direitos sociais. No entanto, a forma legítima de assegurar os direitos sociais é por meio do exercício do poder político, pois os direitos sociais pressupõem um direito absoluto num tipo de civilização cujo padrão é o cumprimento das obrigações legais de cidadania e seu conteúdo não depende do valor econômico da reivindicação individual.

Assim, o autor conclui que somente ao final do século XIX ocorre o primeiro grande avanço no campo dos direitos sociais na Inglaterra, que se expandiu durante o século XX, embora a ampliação dos serviços sociais não seja, primordialmente, um meio de igualar as rendas. Isto porque benefícios na forma de um serviço pressupõem que os direitos dos cidadãos não podem ser definidos de modo preciso. Portanto, considera-se que pode ser razoavelmente fácil fazer com que toda criança até certa idade passe um número de horas na escola, porém muito mais difícil é satisfazer as expectativas de que a educação deveria estar a cargo de professores treinados para um grupo moderado de crianças. Assim, é possível dizer que a educação encontra-se intimamente ligada à ocupação e que um dos benefícios que o estudante espera dela é a qualificação para ocupar uma posição social. Pode-se inferir que, por intermédio da educação em sua relação com a estrutura ocupacional, a cidadania opera como um instrumento de estratificação social (ibidem, p. 88).

No concernente às políticas sociais, as diferenças entre os indivíduos passaram a ser consideradas no que se refere à construção de políticas públicas para a diminuição das desigualdades. Bobbio (1990) observa que, não há um consenso em relação aos direitos sociais, pois mesmo observando os três direitos fundamentais, trabalho, educação e saúde, não está claro o que se projeta e qual legislação opera na vinculação aos direitos sociais, visto que deve-se considerar as diferenças existentes entre os indivíduos para se realizar determinadas ações. Por outro lado, o princípio da igualdade surge para neutralizar as desigualdades no exercício do direito – nesse sentido é que se fala de *"igualdade de direitos"* (Neves, 2001). Esse é o princípio da isonomia, que define a integração ou acesso igualitário às instituições. Considerando ainda o princípio da igualdade, o respeito à

diversidade pressupõe a aceitação de valores, interesses, crenças e etnias no mesmo espaço social e político, ou seja, as diferenças podem ser reconhecidas e incorporadas no âmbito social sem privilégios de determinados grupos, portanto, o sentido da igualdade só é viabilizado quando há respeito recíproco e simétrico às diferenças.

Nesse caso, estas não são vistas como geradoras de desigualdades, mas fazem parte do conjunto social como mais um componente para o desenvolvimento econômico e social. Deduz-se que os princípios orientadores desse conceito são assumidos por uma sociedade em que na prática esses direitos ainda não foram atingidos por determinados grupos, por resistências políticas e sociais ligadas a raça, etnia, gênero, etc. A igualdade, portanto, passa a ser a forma de estabelecer e respeitar as diferenças *"a diversidade de valores, interesses, crenças e etnias no mesmo espaço social e político e que torna possível a implantação do princípio da igualdade".* (Neves, 2001). Abaixo se examina o conceito de *Reconhecimento*, para se compreender as bases da justificação das ações afirmativas.

3.2. RECONHECIMENTO E AÇÕES AFIRMATIVAS

A teoria do *Reconhecimento* analisada nesta tese tem base nos estudos de Axel Honneth (2003) e se vincula à tradição da "Teoria Crítica". Nesse sentido, pode-se dizer que Honneth inaugura uma nova abordagem acerca da construção da identidade por meio de estudos sobre o pensamento de Hegel, fazendo por sua vez, uma crítica às visões anteriores ao retomar em sua análise aspectos que em sua visão não foram convenientemente respondidos[103]. Honneth analisa os conflitos, suas configurações sociais e institucionais para só então identificar sua lógica. Para isso, usa como referência os conceitos formulados por Hegel, unindo universalismo e desenvolvimento, observando os conflitos advindos das experiências de desrespeito social, do não reconhecimento de certas identidades pessoais ou coletivas e ao elucidar esses conflitos observa que é possível restaurar as relações de reconhecimento mútuo, conjugando tais circunstâncias ao âmbito "moral", para que se opere o desenvolvimento social.

Toda formulação feita por Honneth, parte da reconstrução lógica dos conflitos desencadeados pelo desrespeito à formação da identidade, cujas dimensões são a emotiva, a estima social e a jurídico-moral e é nessas duas últimas dimensões que Honneth foca sua análise, pois se traduzem em conceitos possíveis de serem solucionados, posto que, estão diretamente vinculados à realidade social passível de intervenção fundamentados em critérios normativos. Com isso, o autor inicialmente reconstrói as linhas argumentativas de Hegel para propor a distinção entre três formas de reconhecimento que acabam por estimular os conflitos, confirmando que as motivações por novas fases do reconhecimento derivam exatamente do desrespeito, e devem, portanto, ser reparadas normativamente na perspectiva de conter as divergências. Honneth ressalta que as oposições são lutas morais e propõe, na medida de sua crítica normativa, um modelo avaliativo dos conflitos sociais.

Honneth utiliza o conceito de reconhecimento tal como formulado por Hegel, em oposição ao modelo hobbesiano de luta social[104]. Nessa definição Hegel conceitua a esfera social como o espaço da eticidade, em que as relações intersubjetivas ocorrem para além do poder estatal ou da convicção moral individual. A esfera social reflete, portanto, a possibilidade de autorreconhecimento entre os sujeitos por meio de suas capacidades e potencialidades, este seria um tipo de reconhecimento da singularidade e originalidade do

[103] Para uma análise aprofundada do trabalho de Axel Honneth ver "Crítica ao Poder".
[104] Ver Honneth, 2003.

outro, condição que possibilitaria uma autorreflexão das dimensões de sua própria identidade, estimulando sempre novas lutas por reconhecimento num ciclo dinâmico que se estabelece na sociedade pelo processamento desses vínculos. A construção da identidade para Hegel acontece num ambiente dialógico preexistente a qualquer prática social ou política, que marca a dinâmica de interação entre os sujeitos. Sendo a condição "ética" a base para a aceitação recíproca intersubjetiva, é um reconhecimento a *priori*, ou seja, anterior à formação dos sujeitos, o que pressupõe a existência de direitos, embora estes não sejam vistos de forma explícita. O contrato neste caso ratifica tacitamente os direitos já existentes, portanto, a luta social será uma luta tão somente por reconhecimento, que é um conflito promotor do restabelecimento e do desenvolvimento das dimensões da subjetividade humana. Ao avaliar a constituição da identidade humana assentado no pensamento de Hegel, Honneth apreende que os sujeitos se constroem segundo a autointerpretação de si mesmos dentro de um contexto dialógico e cultural.

Em seu estudo Honneth examina os pressupostos de uma fenomenologia das formas do reconhecimento nas diferentes esferas da vida social. Estas são vislumbradas por diferentes formas de reconhecimento, como também de desrespeito, movimentando os conflitos sociais que ocorrem em distintos campos de interação social, a exemplo da família, da sociedade civil e do Estado, cada qual contendo especificidades no que tange a autonomia e individuação. Uma crítica feita por Honneth à abordagem de Hegel é que ao tratar dos diferentes estágios da formação da consciência individual, Hegel abandona as alternativas da comunicação que diz respeito à intersubjetividade prévia do ser humano, o que o impossibilitou de observar os diferentes graus de autonomia dos sujeitos dentro da teoria da intersubjetividade. Hegel, segundo Honneth, orienta sua análise para uma filosofia do espírito que em suma é compreendido como um ente que possui a condição de se autodiferenciar, e ainda tem a capacidade de se expor e se resguardar, é a condição preconizada pela alteridade, pois essa lógica conduz o indivíduo a uma reflexão sobre si e sobre o outro, cuja dinâmica se insere na capacidade de interação social. Honneth se apropria dessa formulação e mostra quais os tipos de experiência que o sujeito precisa vivenciar para se perceber como uma pessoa dotada de direitos de forma legítima, o que significa participar da vida pública institucional. Dentre os principais aspectos dessa formação estão o cognitivo (inteligência) e a auto-objetivação (constituída através da vontade individual), mas de acordo com Honneth, Hegel não consegue tratar a ideia de vontade de forma intersubjetiva. Na relação de reconhecimento há uma reciprocidade cujo conceito de *amor* é o elemento fundamental para que o sujeito se reconheça, sinta-

se aprovado e tenha autoconfiança para agir e participar da formação política. Outro ponto essencial da relação de reconhecimento é o fato de que, na condição de interação entre os sujeitos está subentendido a expectativa de reconhecimento pelos outros sujeitos.

No que se refere à questão do direito, este seria o fundamento intersubjetivo para as relações sociais que não admite limitações, pois tenciona cada sujeito a respeitar as pretensões legítimas de todos os outros sujeitos. No entanto, este princípio não garante o reconhecimento dos direitos uns pelos outros. É necessário, portanto, que sejam muitas vezes utilizados conteúdos materiais, considerando a abstração das relações de reconhecimento, até se concretizar essa ordem na sociedade civil. Com isso, a temática do reconhecimento da maneira que foi formulada conceitualmente por Hegel, e revisitada por Honneth, é bastante complexa[105], mas permite propor algumas distinções analíticas que podem ser utilizadas para pensar o tema das ações afirmativas no Brasil, por exemplo, através de um exercício que privilegie o olhar para o tema dos direitos fundamentado na dignidade humana e, sobretudo, na promoção da igualdade onde os indivíduos tenham a mesma estima social e, consequentemente as mesmas oportunidades de acesso aos bens sociais. A promoção da igualdade da pessoa humana deve se traduzir em liberdade e ser ofertada a todos sem distinção, de modo que o reconhecimento, tal como postulado por Hegel e trabalhado por Honneth na perspectiva da moralidade se configure num valor para a sociedade civil.

Embora pertençam a diferentes tradições teóricas, os conceitos de cidadania e reconhecimento não são incompatíveis entre si, mas se complementam, pois a noção de cidadania possui, *a priori*, alguma forma de *"reconhecimento".* E é possível utilizar sua base para pensar os direitos humanos e a necessidade de serem *"reconhecidos"* e respeitados. Para Axel Honneth (2003), reconhecimento[106] é o conceito fundamental de justiça que sugere a distribuição, embora o conceito de reconhecimento desenvolvido por Hegel leve em consideração as diferenças entre os indivíduos, pressupondo um reconhecimento recíproco entre os indivíduos, na medida em que os mesmos se identifiquem mutuamente em sua autonomia. O princípio do conceito de reconhecimento

[105] O conceito de reconhecimento aqui utilizado se diferencia de outros estudos que valorizam a vertente cultural e que diz respeito a identidades culturais, reconhecimento e valorização positiva da diversidade cultural. Ver Fraser, 2001.

[106] Na análise de Charles Taylor (1992), é por meio do reconhecimento do que é diferente no outro que a identidade é construída, ou seja, a identidade é construída pelo reconhecimento ou pela falta dele. A noção de reconhecimento formulada por Taylor postula que a vida humana possui uma natureza dialógica, significa dizer que a afirmação da identidade do outro se dá na razão direta do contato com o outro. A construção da identidade social em Taylor está vinculada ao reconhecimento, porque é através do reconhecimento social das diferenças que se pode assegurar o direito.

de Hegel utilizado por Axel Honneth em seus estudos aponta na direção das desigualdades econômicas que certos grupos sofrem na sociedade contemporânea. A essência do reconhecimento que Honneth apresenta diz respeito ao direito, cujo encadeamento na estrutura social deve ser explicado com referência às pretensões normativas estruturalmente inscritas na relação de reconhecimento recíproco.

Na defesa deste princípio Honneth ressalta que:

> *"[...]. A luta dos sujeitos por reconhecimento recíproco de sua identidade é uma pressão intrassocial para o estabelecimento prático de instituições garantidoras da liberdade, trata-se da pretensão dos indivíduos ao reconhecimento intersubjetivo de sua identidade inerente à vida social...".* (Honneth, 2003:48).

Por outro lado Honneth destaca que:

> *"Se os sujeitos precisam abandonar e superar as relações éticas nas quais eles se encontram originariamente, visto que não veem plenamente reconhecia sua identidade particular, então a luta que procede daí não pode ser um conflito prático que se acende entre os sujeitos é por origem um acontecimento ético, na medida em que objetiva o reconhecimento intersubjetivo das dimensões da individualidade humana*[107]*"* (Honneth, 2003:48).

Na visão de Honneth, a estrutura da relação de reconhecimento recíproco é a mesma, pois na medida em que um sujeito sabe que é reconhecido por outro sujeito em suas capacidades e propriedades, ou seja, um sujeito sempre virá a conhecer as partes de sua identidade inconfundível e existe uma dinâmica inerente nesta lógica, porque é exatamente a relação que se estabelece entre os indivíduos que irá produzir uma nova configuração do *Eu,* quando este se vê confirmado e as formas de reconhecimento vão sendo aprimoradas de maneira mais ampla para a individualidade. Neste princípio, a compreensão de reconhecimento subjaz à relação ética entre os sujeitos e consiste em etapas de conciliação e conflito e, portanto, vão se substituindo até chegar num plano *"ótimo"* de reconhecimento. Nesse caso, a luta é um *medium* moral e leva a uma etapa mais madura de relação ética, pois as relações sociais se estabelecem porque há um afastamento dos sujeitos de suas determinações naturais e a consequência é a ampliação da individualidade efetuada em duas etapas de reconhecimento recíproco. Neste caso, as diferenças se medem pela dimensão da identidade pessoal que se confirma na prática. O caminho da nova relação social se dá por meio da universalização jurídica, ou seja, as

[107] Hegel reinterpreta o modelo de uma luta originária de todos contra todos em que Thomas Hobbes na sequência de Maquiavel, inaugura a história da filosofia social moderna.

relações práticas que os sujeitos mantinham são transformadas em pretensões de direitos universais, garantidas contratualmente. *"Há deste modo, um movimento socializador do reconhecimento devido à universalização dos direitos, que rompe com os limites particularistas traçados por vínculos tradicionais".* Conforme este conceito, os conflitos sociais levam a passagem da *'eticidade'* natural para a absoluta estruturando o reconhecimento mútuo, ou seja, um reconhecimento qualitativo entre os membros de uma sociedade, designando uma forma de reconhecimento superior ao cognitivo por meio de relações recíprocas. Esta forma de reconhecimento se traduz na relação cognitivo-formal de reconhecimento do direito, como pessoa de direito[108] abstrata na relação de *'Reconhecimento do Estado'*. (Honneth, 2003: 50-51, *Apud,* Mendes, 2005).

Portanto, na análise de Honneth, toda dinâmica da luta pelo reconhecimento parte da relação entre não reconhecimento e posteriormente reconhecimento legal, ou seja, trata-se de compreender ou valorizar uma *"diferença"* que antes não gozava de proteção legal. Nessa breve análise do conceito de reconhecimento tentou-se lançar luz sobre a urgência de se legitimar as identidades e as diferenças, não no sentido da homogeneização, mas para que elas sejam vistas dentro do ordenamento social e estimulem as engrenagens sociais, políticas e econômicas a funcionarem com o intuito de dirimir as lacunas geradas pela não assimilação, para que essas diferenças não sirvam como uma justificativa para limitar as oportunidades dos indivíduos, mas ao contrário, para construir uma ordem de democratização das oportunidades. Portanto, importa compreender o quanto algumas categorias se vinculam à questão das desigualdades no país, como *raça, racismo, discriminação* e podem ser observadas analiticamente para solucionar a problemática das desigualdades e promover as mudanças tão necessárias quanto ao acesso aos direitos de forma plena por grupos em situação de vulnerabilidade social. Portanto, o papel do Estado é fundamental, pois este ente pode atuar formalmente para fomentar a igualdade ao assumir o direcionamento das políticas sociais para este fim, de modo a promover os grupos mais vulneráveis. Sendo assim, distinguir redistribuição e reconhecimento analiticamente é importante para entender a conexão entre essas dinâmicas. Categorias como reconhecimento e redistribuição, minorias e inclusão, raça e igualdade entre outras, podem ajudar a entender que toda luta contra injustiças pode estar fundamentada na redistribuição e no reconhecimento.

[108] Para esta definição ver F. P. Püschel. *Responsabilização na Sociedade Civil,* in: Novos Estudos, nº. 63, julho de 2002.

São muitas as variedades das políticas de reconhecimento[109], mas analisou-se aqui o conceito de reconhecimento no que se refere às possibilidades que o mesmo apresenta, de contribuir para a formulação empírica de alternativas que possibilitem intervenções plausíveis para mitigar as enormes desigualdades raciais, que no Brasil são motivadas pela falta de acesso igualitário aos direitos, visto que alguns grupos têm impedimentos diretos e indiretos para acessar a educação e o mercado de trabalho de forma igualitária ou quando muito esse acesso se dá de forma subalternizada em razão das diferenças históricas *"fundadas"* no modelo tradicional, que privilegia um tipo ideal de indivíduo em detrimento dos demais grupos que compõem a sociedade. Cabe lembrar que as disputas por reconhecimento ocorrem justamente num mundo marcado pela desigualdade material – de renda e posse de propriedades, do acesso ao trabalho assalariado, de educação e expectativa de vida. A mudança paradigmática se dá no momento em que o Estado começa a rever suas concepções tradicionais no contexto político e social, em razão da resistência dessas desigualdades, assumindo que é fundamental buscar alternativas mais solidárias para o tratamento das questões sociais que envolvem as minorias. Nesse sentido, a ideia de *Redistribuição* não está apartada do *Reconhecimento* como será visto a seguir.

[109] O conceito de reconhecimento tem sua base na visão de Hegel e foi apropriado com nova abordagem por Axel Honneth e Charles Taylor.

3.3. REDISTRIBUIÇÃO

O fenômeno da globalização na atualidade é utilizado para explicar as diferenças, questões étnicas e outras formas de desigualdades relacionadas a esse tema. Chua (2002, 2003), aponta que a globalização se configura numa das principais causas do fortalecimento de conflitos de ordem étnica, pois sua consequência imediata é a distribuição desigual dos benefícios comerciais entre os grupos étnicos. Chua observa que há avanços no que concerne a políticas direcionadas para frear esse quadro, contudo há barreiras que dificultam a visibilidade de algumas ações, um exemplo é a pobreza que atinge grande parte dos indivíduos. Isso implica na necessidade de concepção de diferentes alternativas para solucionar conflitos muito complexos e de difícil resolução. A crise do Estado-nação é outra importante causa do fracasso das políticas econômicas, que não conseguiram atingir os diferentes grupos na mesma proporção (Bardhan, 2005). Por outro lado, Amin (1997) observa que a globalização também contribuiu para expandir as políticas baseadas nas identidades étnicas, ou seja, esse fenômeno permitiu explicitar as demandas de diversos grupos, principalmente as chamadas minorias étnicas e sociais. Neste sentido, por um lado a globalização é vista como uma das causas dos conflitos étnicos, por outro lado é apontada como fomentadora das demandas das minorias étnicas e sociais. Num exame do caso brasileiro, entende-se que as questões étnicas aqui existentes não estão relacionadas a conflitos dessa ordem, o que se observa é uma luta dos movimentos sociais apoiada na concepção dos direitos humanos, para confirmar a necessidade do respeito às diferenças e não uma tentativa de imposição de bases étnicas como matriz de direitos. Constata-se que essas identidades são acessadas como parte de um conjunto de ações, que são direcionadas para a mobilização política objetivando atingir fins coletivos que visam ampliar as oportunidades e equidade entre os grupos.

Na visão de Nancy Fraser (2010), o reconhecimento baseado nas identidades pode gerar distorções quanto à essência dessas demandas e produzir conflitos de ordem normativa. A autora afirma que houve uma transformação na escala desses conflitos, pois as reivindicações que se traduzem no reconhecimento da diferença culminaram em diversos conflitos sociais no mundo, através *"de campanhas pela soberania nacional e autonomia subnacional, a batalhas em torno do multiculturalismo, aos movimentos recém-energizados pelos direitos humanos internacionais, que buscam promover tanto o respeito universal pela humanidade compartilhada, como a estima pela distinção cultural".* Visão predominante em diversos movimentos sociais como o feminismo, cuja

prioridade inicial era a redistribuição. (2010: 115). Para Fraser, a queda da hegemonia da contestação política se deu em virtude da ascensão de reivindicações por redistribuição igualitária, que se tornou o centro das demandas atuais, sendo que outras variáveis se ajustam a esse esquema, como o crescimento da retórica neoliberal que se apoiou no igualitarismo, além da difusão de incertezas quanto à possibilidade da ampliação da democracia social do estado keynesiano frente à globalização. Na análise de Fraser, sua preocupação fundamental diz respeito as demandas de redistribuição e do reconhecimento, pois segundo a autora, há o que se pode chamar de *"problema de deslocamento"*, pois no contexto de globalização, de capitalismo 'selvagem', tais demandas precisam ser observadas com bastante atenção, principalmente porque este tipo de conjuntura contribui para um aumento vertiginoso das desigualdades econômicas.

Para Fraser importa pensar a política social enquanto uma política de reconhecimento que articule *status* e redistribuição. Portanto, sua crítica é contundente no que se refere à associação do modelo de identidade conforme o reconhecimento hegeliano, na perspectiva da transferência deste para o âmbito cultural e político, quando nesta visão o pertencimento a um grupo não reconhecido culturalmente como igual conduz a uma distorção na relação *consigo mesmo*, ou seja, o estigma provocado pelo olhar do outro que possui o *status* dominante provoca em contrapartida uma autoimagem negativa daquele que é depreciado e visto como *diferente*. A crítica de Fraser refere-se à impossibilidade de haver uma sociedade essencialmente cultural, pois existem outras relações concomitantes que ora fortalecem, ora enfraquecem esse esquema, tais como as econômicas, as políticas, as sociais. Em suma, uma visão que considere somente a cultura numa perspectiva central, rejeita os mecanismos econômicos concernentes à distribuição, pois considera apenas e tão somente as estruturas dominantes e os padrões culturais. (2010: 117)

Deste modo, para Fraser esses conflitos ocorrem num contexto de extrema desigualdade material, em que há escassez no acesso ao trabalho assalariado, à posse de renda, de propriedade, de igualdade às condições básicas de saúde, que não são obtidas de forma equivalente pelo conjunto da população, ou seja, os governos não realizam uma distribuição equânime. Portanto, mais do que realizar uma crítica à política de identidade, é fundamental que se desenvolva uma teoria crítica do reconhecimento, que não se direcione apenas a identificar visões da política cultural da diferença, mas que esteja compartilhada à política social da igualdade. Na visão de Fraser, ambos, reconhecimento e redistribuição, são importantes e necessários para atingir a justiça e acredita ser possível

que a política de reconhecimento sirva de apoio à política redistributiva, sugerindo que é importante se pensar em variedades de políticas de identidade que se adequem às lutas por igualdade social.

A autora apresenta com um problema, a perda de centralidade do conceito de classe, quando diversos movimentos sociais se mobilizaram, considerando a diferença como um eixo fundamental. Segundo Fraser, a perda dessa centralidade fez ruir muitas oportunidades de reivindicações e de contestação de uma série de injustiças, porque essas reivindicações estão às vezes sobrepostas e às vezes em conflito umas com as outras em razão de demandas por transformações de ordem cultural que se misturam a demandas por redistribuição econômica, que permanecem em conflito dentro e entre os movimentos sociais. (Fraser, 2001: 248)

Essas concepções sobre injustiça precisam ser distinguidas de modo a se evitar confusões, para Fraser o primeiro tipo de injustiça é a socioeconômica, esta primeira concepção de justiça está enraizada na estrutura político-econômica da sociedade, seus principais exemplos incluem a *"exploração, a marginalização econômica e privações"*. A natureza da injustiça socioeconômica foi conceituada por teóricos igualitários, como Karl Marx que trata da exploração capitalista, John Rawls, que concebe a ideia de justiça como uma escolha justa de determinados princípios que estão relacionados à distribuição de *"bens primários"*. Amartya Sen observa que justiça requer garantia de igual exercício das *capacidades,* enquanto para Ronald Dworkin é fundamental que haja *igualdade de recursos.* A segunda concepção de injustiça está ligada ao âmbito cultural ou simbólico, e este tipo de injustiça diz respeito aos padrões sociais de *representação, interpretação e comunicação,* tendo como exemplos *"a dominação cultural [...]; o não reconhecimento [...]; e o desrespeito [...]".* (Fraser, 2001: 249-50)

Há neste contexto, diferenças entre injustiça socioeconômica e injustiça cultural, que estão presentes nas sociedades contemporâneas e estruturadas em práticas que promovem a subalternização de alguns grupos e, portanto, os dois tipos de injustiça devem ser remediados, pois na prática possuem uma interligação. Então, longe de ocuparem esferas separadas, injustiça econômica e injustiça cultural normalmente estão imbricadas dialeticamente e se reforçam mutuamente, num cenário em que as normas culturais enviesadas de forma injusta contra alguns são institucionalizadas pelo Estado e na economia, enquanto as desvantagens de ordem econômica dificultam a participação igualitária na produção de cultura tanto nas esferas públicas quanto no cotidiano. Apesar dessa interligação, Fraser distingue analiticamente injustiça econômica de injustiça

cultural, observando que o remédio para injustiça econômica é a reestruturação político-econômica de algum tipo, o que poderia envolver redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, sujeitar investimentos à tomada de decisão democrática ou transformar outras estruturas econômicas básicas, de forma que a autora se refere ao grupo *remédios* pelo termo *redistribuição*.

No que concerne à injustiça cultural, em contraste com a econômica, é necessário que se estimulem as mudanças culturais e/ou simbólicas, segundo uma reavaliação positiva das identidades desrespeitadas e dos produtos culturais de grupos marginalizados. Pode envolver também reconhecimento e valorização positiva da diversidade cultural, e Fraser se refere a esse grupo pelo termo *reconhecimento*. A autora conclui que a distinção entre os dois tipos de remédios redistributivos e de reconhecimento é analítica, remédios redistributivos pressupõem uma concepção subjacente de reconhecimento, *"os proponentes de redistribuição socioeconômica igualitária fundamentam suas alegações no 'valor igual de cada pessoa' tratando redistribuição econômica como expressão de reconhecimento"*, similarmente, remédios de reconhecimento pressupõem uma concepção de redistribuição. Já os proponentes do reconhecimento multicultural baseiam suas reivindicações no imperativo de uma distribuição justa de *"bens primários"*, tratando o reconhecimento cultural como uma espécie de redistribuição. (Fraser, 2001: 251-252).

Fraser propõe uma compreensão dos conceitos de reconhecimento e redistribuição, questionando se podem ser irreduzíveis ou se podem ser reduzidos um ao outro. Nesse sentido, interroga qual a relação entre as demandas de reconhecimento, *"cujo objetivo é sanar injustiças culturais, e reivindicações por redistribuição, cujo fim é reparar injustiças econômicas. E quais tipos de interferências podem surgir quando ambos os tipos de demandas são feitos mutuamente?"* (Fraser, 2001: 253). A autora aponta a importância dessas interferências, pois as demandas culturais são conduzidas para chamar a atenção para a especificidade de algum grupo, e tem a tendência de promover a diferenciação entre grupos, já às demandas redistributivas reivindicam a extinção de arranjos econômicos calcados nas especificidades dos grupos, pois tendem a promover sua homogeneização ensejando uma aparente contradição entre ambas, além de provocar uma tensão capaz de interferir uma na outra. Neste sentido a autora aponta para um dilema entre redistribuição e reconhecimento, ao mesmo tempo afirma que há pessoas destituídas de ambos e necessitam tanto de reconhecimento como de redistribuição, portanto, precisam reivindicar e negar suas especificidades ao mesmo

tempo. Segundo essa visão, as demandas dos diferentes tipos de coletividades sociais colocam num extremo, aqueles que se ajustam ao modelo redistributivo de justiça e no outro extremo, aquelas coletividades relacionadas ao modelo de reconhecimento no qual o ajuste simultâneo deste e daquele modelo de justiça são complexos e difíceis, posto que o primeiro se fundamenta na economia política, pois concebe uma injustiça de ordem estrutural em oposição à outra que é de ordem cultural. (Fraser, 2001: 254).

Fraser questiona se há comunidades puras que demandem reconhecimento e/ou redistribuição, mostrando um exemplo que se ajusta a essa visão, o da concepção de sexualidade menosprezada, *"Gays e lésbicas sofrem de heterossexismo [...] ao lado disso está à homofobia, desvalorização cultural da homossexualidade."* (Fraser, 2001: 257). Embora essa não seja a única interpretação sobre sexualidade, a autora diz que essa demanda está arraigada à estrutura cultural-valorativa da sociedade e essa injustiça requer reconhecimento, mas esses grupos podem sofrer também injustiças econômicas em razão do *não reconhecimento*, embora essas injustiças não estejam diretamente arraigadas à estrutura econômica. A problematização feita por Fraser ao discutir os dois extremos demonstra a complexidade de se analisar o tema e querer ao mesmo tempo, remediar essas especificidades. Mas, de acordo com a autora há modelos híbridos em essas distinções não são tão objetivas, principalmente por necessitarem de ações conjugadas em virtude da estrutura político-econômica e da cultural-valorativa, pois é possível observar grupos que são oprimidos ou subordinados e que sofrem os dois tipos de injustiça. A autora destaca que é possível observar a atuação de estruturas primárias e originais e no caso dessas comunidades ambivalentes não é possível um tratamento isolado, pois elas precisam da reparação de ambos os tipos de injustiças, a exemplo da questão que envolve *"raça" e "gênero".* Contudo, os dois remédios apontam para direções opostas e não são facilmente perseguidos de modo simultâneo. (Fraser, 2001: 262)

No enfrentamento do racismo o dilema é análogo, pois a *raça* é uma variável que alicerça a divisão capitalista de trabalho e a divisão dentro do trabalho assalariado. Do mesmo modo, ordena o acesso a mercados de trabalho oficiais e transforma grandes segmentos da população em subproletariados e "supérfluos", excluídos do sistema produtivo, resultando numa estrutura político-econômica que gera modos de exploração, marginalização e privação específicos com base na *"raça"*. Visto desta forma, esse tipo de injustiça necessita de soluções redistributivas, exigindo a abolição da divisão racial do trabalho. No entanto, esse tipo de diferenciação está diretamente relacionado a dimensões culturais valorativas, levando-a para o universo do reconhecimento. Pois do mesmo modo

que *"um aspecto central do racismo é o Eurocentrismo: a construção autoritativa de normas que privilegiam traços associados com o fato de ser branco, em detrimento está o racismo cultural: a desvalorização e depreciação de coisas tidas com 'negras' [...]".* (Fraser, 2001: 263)

> *Ao lado disso está uma série de perdas sofridas pelas pessoas de cor, incluindo representações estereotipadas humilhantes na mídia como criminal, bestial, primitivo, estúpido* [...]*; violência e agressão em todas as esferas da vida quotidiana; sujeição a normas eurocêntricas nas quais as pessoas de cor são vistas como desviantes ou menores e que trabalham para prejudicá-las, mesmo na ausência de intenções de discriminação; discriminação atitudinal; exclusão e/ou marginalização de esferas públicas e corpos deliberativos; e negação de direitos legais plenos e igualdade de proteção.* (Fraser, 2001: 264)

No exemplo apresentado acima, a autora demonstra a importância do reconhecimento positivo à especificidade desvalorizada de um grupo. E por ser um tipo ambivalente de coletividade possui uma face político-econômica e outra cultural-valorativa que se reforçam mutuamente de forma dialética. Contudo, o dilema está em considerar que a lógica da redistribuição é eliminar a diferença da *'raça'*, enquanto a lógica do reconhecimento é valorizar a especificidade do grupo, por ser um modo híbrido conceitualmente. (2001: 264) Deste modo, Fraser parte para o exame alternativo desses dois tipos de injustiça, no que se refere ao multiculturalismo *"ao propor um remédio afirmativo (multiculturalismo) para a injustiça, objetiva-se corrigir os resultados indesejáveis de arranjos sociais sem modificar o arcabouço que os gera"* (2001: 265-266). Quanto aos remédios transformativos, estes são direcionados para corrigir os resultados indesejáveis pela reestruturação do arcabouço que os produz, já na perspectiva de redistribuições afirmativas se pressupõe uma concepção de reconhecimento universal, de valor igual das pessoas, *'comprometimento oficial de reconhecimento'*. Uma alternativa segundo Fraser são os remédios transformativos, que possibilitam reduzir a desigualdade social sem criar classes estigmatizadas de pessoas beneficiárias de vantagens especiais, ademais tendem a promover reciprocidade e solidariedade nas relações de reconhecimento, gerando uma lógica diferente entre os grupos. No entanto, Fraser não consegue explicar de que modo seria possível solucionar os problemas relativos à *raça*, pois o remédio para este caso está na possibilidade de desconstrução da cultura arraigada. Na conclusão da autora não há um termo para o dilema redistribuição/reconhecimento nesse caso, mas é lícito optar por abordagens que

minimizem os conflitos no caso de grupos que sofrem injustiças múltiplas e cruzadas. (2001: 279).

As visões acima apresentadas consideram um quadro de ordem mundial, em que diversos conflitos étnicos se avolumam por questões de territórios, política, religiosa etc. No caso do Brasil essas condições observadas em escala mundial não possuem uma aplicabilidade fática, pois a luta dos movimentos sociais está margeada por tentativas de conciliação desses movimentos sociais com o governo, principalmente porque o Brasil pode ser identificado como um país em que políticas universais não conseguiram garantir acesso igual aos direitos para todos os grupos, especialmente para os que são vitimados pela discriminação racial. Portanto, a injustiça econômica e a injustiça social são reforçadas por normas enviesadas vigentes na sociedade, que privilegiam alguns grupos em detrimento de outros, colaborando para o crescimento e o acirramento das desigualdades ao impedir a participação igualitária dos grupos étnicos nas diferentes esferas sociais. Essa condição fortalece a submissão econômica desses segmentos pela falta de acesso aos meios de sustentabilidade e estes permanecem relegados à subalternidade na estrutura político-econômica exploradora, marginalizante e privatizante fundamentada na ideia subjacente de superioridade e de privilégio entre as *raças* que promove uma forma de exclusão que amplia as desigualdades.

Portanto, as políticas afirmativas visam romper com esse quadro por meio de discriminação positiva, para atingir os segmentos particularmente desfavorecidos e recuperar o equilíbrio capaz de reinserir o sujeito na sociedade de maneira equânime, para a sua completa integração. Na sociedade brasileira verifica-se que a população *negra* é discriminada e tratada de forma desigual (negativamente) nos vários segmentos e as políticas positivas podem gerar mudanças em termos de justiça social e igualdade de direitos para essa população. É objeto dessa política que o termo *"raça"* seja revisto, posto que este termo vem desde o início do século XX estruturando o acesso desigual à educação de qualidade, ao mercado de trabalho e à renda, transformando alguns segmentos da população em subproletários e ou quase excluídos do sistema produtivo. Portanto, a adoção de políticas de ação afirmativa traduz uma alteração no campo social e econômico, pois ao mesmo tempo em que o governo reconhece que há racismo no país, ao buscar promover a igualdade de direitos e de oportunidades trata essa questão pela via da redistribuição e do reconhecimento. Nesse âmbito, apesar dessas políticas terem gerado muitos debates, não podem ser vistas apenas como ações de caráter étnico, mas sim como geradoras de oportunidades para os diferentes grupos, considerando que a

origem social e a *cor* dos indivíduos serviram como sustentáculos da exclusão e da marginalização durante muitas décadas. Abaixo será abordada a configuração da política de ação afirmativa no Brasil.

3.4. AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

A origem das ações afirmativas é quase sempre atribuída aos Estados Unidos, devido às ações que foram fomentadas na década de 1960, no governo do presidente John F. Kennedy. Contudo, o sistema de cotas foi introduzido na Índia desde 1948, para amparar as *"classes atrasadas"* (os *dalits* ou intocáveis), a fim de garantir-lhes o acesso a empregos públicos e às universidades. Segundo João Feres Júnior (2004) com as transformações ocorridas no mundo do trabalho, os objetivos das políticas sociais foram ampliados e passaram a atuar também sobre as desigualdades sociais condicionadas por questões de raça, gênero e étnicas. O autor ressalta que historicamente a igualdade é vista como ideia reguladora do mérito, mas para que os indivíduos possam ser julgados pelo mérito próprio é preciso que as bases sob as quais esse julgamento se assenta sejam iguais. Portanto, o *Estado de Bem-Estar Social* deve estar ancorado num processo histórico da luta pela extensão do princípio da igualdade. Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa visam realizar uma discriminação positiva, porque atingem segmentos particularmente desfavorecidos e seu objetivo é recuperar o equilíbrio capaz de reinserir o indivíduo na sociedade de maneira igualitária, alcançando sua completa integração. (Feres Jr., 2004)

A ação afirmativa no Brasil é uma atitude normativa de direitos e é entendida por Feres Junior como *"justa"* considerando o contexto histórico brasileiro. A justificativa moral de tal política deve levar em conta o regime político legal da sociedade brasileira no que se refere a sua constitucionalidade. Logo, a adoção de ação afirmativa em parte se justifica por ser uma alternativa para diminuir as desigualdades, em virtude do seu *"reconhecimento"*, tendo por consequência a execução de medidas de caráter redistributivo. Desse modo, a ação afirmativa se conforma ao modelo normativo do *Estado de Bem-Estar.* Segundo o autor, é necessário se estabelecer qual é o efeito possível e ou desejável de cada política específica para a promoção da igualdade para a população *negra*, pois implícita ou explicitamente, entendeu-se que no Brasil, as desigualdades sociais condicionadas por questões de raça tiveram efeitos perversos para este grupo e vêm sendo enfrentadas por meio de políticas de ação afirmativa e antidiscriminatórias, que operam no plano da sociedade contra o individualismo jurídico meramente negativo. (Feres Jr., 2004).

As políticas de ação afirmativa são entendidas como políticas públicas que visam corrigir injustiças[110] e desigualdades socioeconômicas, procedentes de discriminação atual ou histórica sofrida por um grupo. *"Para tanto, concedem-se vantagens competitivas para membros de certos grupos que vivenciam uma situação de inferioridade a fim de que, num futuro estipulado, esta situação seja revertida"* (Guimarães, 1999). Assim sendo, essas políticas pretendem garantir, por meio de um tratamento temporariamente diferenciado, a equiparação das oportunidades entre os grupos que compõem a sociedade. Reprimir a discriminação racial exige um refinamento das políticas públicas no sentido de atingir determinados grupos, principalmente porque essas políticas objetivam corrigir práticas discriminatórias institucionalizadas, contudo, detectar tais práticas não é uma tarefa fácil. Parte desta abordagem possui base nos escritos da Teoria da Justiça de Rawls (1971), formulada para abordar o problema da justiça distributiva e é em grande medida uma resposta ao utilitarismo clássico[111].

Quanto às políticas de ação afirmativa no Brasil, o que se considera é o efeito estrutural das desigualdades, pois mesmo que a discriminação não seja tão perversa hoje como foi há algumas décadas atrás, os defensores das ações afirmativas ressaltam que os efeitos da discriminação no passado ainda podem ser sentidos por membros de grupos minoritários no presente, pois eles limitariam suas chances e oportunidades. Por conseguinte, o princípio das ações afirmativas no Brasil, toma por base as desigualdades históricas sofridas pela população *negra* e a continuidade dessas desigualdades na sociedade contemporânea, demonstradas facilmente por meio das estatísticas econômicas e sociais. Toda essa problemática conduz à lógica para a redistribuição baseada no reconhecimento das desigualdades raciais, que se traduz em políticas públicas de ações afirmativas. Essa perspectiva da redistribuição pressupõe uma concepção de reconhecimento universal, de valor moral igual das pessoas.

O reconhecimento das desigualdades raciais no Brasil é um tema muito complexo, pois não representa uma valorização das *"diferenças"* através da inclusão de grupos discriminados. No entanto, se assume que há exclusão e discriminação baseadas na raça

---

[110] Inclui a teoria de Marx de exploração capitalista, a visão de John Raws de justiça como escolha justa dos princípios que governam a distribuição de *"bens primários"*, a visão de Amartya Sem de que justiça requer garantias de exercício igual das *"capacidades para funcionar"* e a visão de Ronald Dworklin que requer *"igualdade de recursos".* Para um aprofundamento sobre essa questão ver texto de Nancy Fraser, *"Repensando o reconhecimento",* 2010.

[111] Para Rawls, ainda que o utilitarismo conduza a juízos corretos acerca da igualdade, o utilitarismo comete o erro de não atribuir valor intrínseco à igualdade, mas apenas valor instrumental. Isto quer dizer que a igualdade não é boa em si — é boa apenas porque produz a maior felicidade total (Rawls, 1971).

e a ação afirmativa se configura como uma alternativa para minimizar esse problema. Desta forma, essas ações conferem força ao conceito de cidadania, pois o reconhecimento das desigualdades raciais pressupõe que os indivíduos vitimados não tinham igual direito à estima na sociedade e a correção dessas injustiças por meio das políticas de ação afirmativa seria uma forma de assumir que os indivíduos, numa sociedade democrática de base liberal têm direito à estima e consequentemente à valorização de *"si"*, mesmo que simbolicamente essa condição seja impulsionada por meio de políticas compensatórias ou redistributivas, mas visam estimular o pleno exercício da cidadania[112]. No Brasil com o objetivo de corrigir as desigualdades de ordem racial, as políticas de ações afirmativas[113] vêm sendo implantadas para a inclusão de *negros* e de outras minorias no ensino superior. No próximo capítulo será discutido o acúmulo de desvantagens enfrentadas pelos *negros* no âmbito educacional.

[112] Para uma análise do processo de cidadania vigente no Brasil ver os trabalhos de Wanderley Guilherme dos Santos. *Cidadania e justiça.* RJ. Ed. Campus, 1994, e de José Murilo de Carvalho. *Cidadania no Brasil.* Ed. Civilização Brasileira, 2001.
[113] Várias ações antidiscriminatórias foram vistas no capítulo II desta tese.

POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As políticas de ação afirmativa para a educação superior foram adotadas em razão das enormes desigualdades existentes entre brancos e outros grupos neste setor. Como foi destacado, o sistema de cotas implementado nas universidades públicas estaduais do Rio de Janeiro foi inovador e apesar da polêmica, teve importância simbólica para a compreensão e reflexão das desigualdades raciais neste setor, pois contribuiu para dar visibilidade a questões que eram pouco debatidas pela sociedade civil. Outras experiências em todo o Brasil se somaram às da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), fomentando ainda mais o desdobramento dessa política no país. Em levantamento realizado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa[114], atualmente 70% das universidades públicas federais e estaduais adotam algum tipo de ação afirmativa, demonstrando que apesar da polêmica causada pela lei que instituiu o sistema de cotas na UERJ e na UENF, a maioria dos programas de ação afirmativa teve sua criação por meio de resoluções e deliberações internas das próprias universidades, ou seja, através do pleno exercício de sua autonomia. Neste âmbito, o objetivo deste capítulo é apresentar um breve cenário das desigualdades entre brancos e *negros* na educação.

Confirmando o quadro de desigualdades no âmbito da educação, uma pesquisa realizada por Ricardo Henriques (2002), demonstra que no ensino universitário há uma enorme desigualdade entre pessoas brancas e *negras*:

> *"Ao analisarmos os níveis de escolaridade a partir do recorte racial, constatamos que a escolaridade de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos de estudo. A intensidade dessa discriminação racial, expressa em termos de escolaridade formal dos jovens adultos brasileiros, é extremamente alta, sobretudo se lembrarmos que se trata de 2,3 anos de diferença em uma sociedade cuja escolaridade média dos nossos jovens brancos e negros de uma mesma Cohorte (faixa geracional) seja intensa, não é somente a magnitude dessa diferença que representa um elemento perturbador da discriminação observada".* (Henriques: 2002, 39)

Em sua reflexão, Henriques ressalta que é necessário se pensar que tipo de sociedade se quer, pois a níveis de escolaridade tão distantes entre brancos e *negros*, o que se torna visível é que houve um impedimento social histórico de ascensão para os *negros*, que pode ser constatado analisando as gerações anteriores:

[114] Ver: http://gemaa.iesp.uerj.br

> *"Em termos do projeto de sociedade que o país está construindo, o mais inquietante é a evolução histórica e a tendência de longo prazo dessa discriminação. Apesar da escolaridade média de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século XX, a diferença de 2,3 anos de estudo entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,2 anos de estudo é a intensidade da diferença entre os avós desses jovens."* (Henriques, 2002: 39-41).

Ao se analisar os níveis de instrução entre brancos e *negros* numa linha do tempo, percebe-se que não houve uma equiparação significativa em anos recentes entre esses dois grupos ao se avaliar o nível de instrução. O que se observa, no entanto, é a confirmação da análise feita por Henriques, que demonstra a existência de diferenças nos níveis de escolaridade entre esses dois grupos. Ao se comparar brancos e *negros*, este último grupo apesar de ter aumentado a média de anos de estudo ao longo do tempo, ainda apresenta um percentual inferior ao dos brancos, ou seja, mesmo com os avanços em políticas públicas na área da educação básica direcionadas para aumentar a permanência dos indivíduos nas escolas, nota-se a incidência de outros mecanismos que interferem nesse processo, conforme destacou Nelson do Valle Silva (2000), que criam filtros dentro do sistema, diminuindo as chances de permanência dos *negros* nas escolas[115]. Na tabela abaixo é possível verificar que houve um aumento do nível de instrução dos *negros*, contudo esse percentual permanece estável se comparado ao nível de instrução alcançado pelos brancos, ou seja, a desigualdade entre esses dois grupos não diminui com o passar do tempo[116]. Numa análise mais criteriosa sobre o nível de instrução de brancos e *negros* no país, nota-se que as ações implementadas em anos recentes para diminuir às desigualdades raciais possibilitaram ampliar o nível educacional dos *negros*, no entanto, essas ações ainda não permitiram diminuir o *gap* entre os dois grupos.

[115] Não serão abordadas nesse trabalho questões sobre a estrutura das instituições de ensino básico, contudo entende-se que merecem ser analisadas em profundidade para que se evidenciem quais são os mecanismos que fomentam a exclusão.
[116] Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2009.

TABELA 1 – NÍVEL DE INSTRUÇÃO – 15 ANOS OU MAIS

Indicadores Raça ou Cor	Categorias	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Média de anos de estudos de instrução formal 15 anos	**Brasil**	**5,2**	**5,3**	**5,5**	**5,7**	**5,8**	**5,9**	**6,1**	**6,4**	**6,5**	**6,7**	**6,8**	**7,0**	**7,1**	**7,3**	**7,4**	**7,5**
	Branca	6,1	6,2	6,4	6,5	6,7	6,8	7,0	7,3	7,4	7,6	7,7	7,8	8,0	8,1	8,3	8,4
	Negra	4,0	4,1	4,3	4,5	4,5	4,7	4,9	5,2	5,5	5,6	5,8	6,0	6,2	6,3	6,6	6,7

Fonte: Microdados da PNAD (IBGE). Elaboração: IPEA/DISO/NINSOC – Núcleo de Gestão de Informações Sociais.
Notas: 1. A PNAD não foi realizada em 1994 e 2000. 2. Raça negra é composta de pretos e pardos.

Logo abaixo, a tabela 2 representa as taxas de analfabetismo entre brancos e *negros*, e é possível verificar que embora o nível de escolaridade dos *negros* esteja aumentando gradativamente, conforme observado na tabela 1, ao se comparar a diferença percentual no nível de analfabetismo entre os dois grupos ao longo do tempo, em 1992 a diferença era de 15 pontos percentuais, caindo para 7,5 pontos percentuais em 2009, isto é, houve uma queda de 7,5 na diferença entre os dois grupos e se forem examinadas as taxas de analfabetismo dos *negros* esse percentual é ainda mais significativo, ou seja, em 1992 este índice era de 25,7 e em 2009 caiu para 13,4, isto é houve uma queda de 12,3 pontos percentuais no nível de analfabetismo desse grupo. Contudo as diferenças entre brancos e *negros* ainda são enormes, mas é importante considerar que em relação à queda do analfabetismo, o país obteve um grande avanço e isso se deve em grande medida aos programas do governo federal, a exemplo do *Bolsa Família,* que por ser um programa de transferência de renda, atinge as famílias mais carentes e condiciona o recebimento do benefício à permanência das crianças e jovens na escola[117].

[117] O programa assegura a permanência de crianças e jovens nas escolas, contudo a qualidade do ensino e aprendizagem são questões que merecem ser debatidas.

TABELA 2 – NIVEIS DE TAXAS DE ANALFABETISMO

Indicadores Raça ou Cor	Categorias	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Taxa de analfabetismo 15 anos ou mais	**Brasil**	**17,2**	**16,4**	**15,5**	**14,6**	**14,7**	**13,8**	**13,3**	**12,4**	**11,9**	**11,6**	**11,5**	**11,1**	**10,5**	**10,1**	**10,0**	**9,7**
	Branca	10,6	10,0	9,5	9,3	8,9	8,4	8,3	7,7	7,5	7,1	7,2	7,0	6,6	6,2	6,2	5,9
	Negra	25,7	24,7	23,4	21,7	22,2	20,8	19,8	18,2	17,3	16,9	16,3	15,5	14,7	14,2	13,6	13,4

Fonte: Microdados da PNAD (IBGE). Elaboração: IPEA/DISO/NINSOC – Núcleo de Gestão de Informações Sociais.
Notas: 1. A PNAD não foi realizada em 1994 e 2000. 2. Raça negra é composta de pretos e pardos.

Na tabela 3, abaixo, vê-se que não há diferenças significativas entre brancos e *negros* no que concerne a frequência à escola. Em anos recentes houve um aumento da frequência à escola tanto dos brancos, quanto dos *negros*, que se deve em grande medida aos programas de redistribuição de renda do governo federal, que impõem em contrapartida ao repasse da verba para as famílias à assiduidade das crianças e jovens às escolas. Do mesmo modo, as tabelas 4, 5, 6 e 7, representam as taxas líquidas de frequência às escolas por faixa etária e confirmam o observado na tabela abaixo.

TABELA 3 – PROPORÇÃO DE JOVENS POR FREQUÊNCIA À ESCOLA (6 A 14 ANOS)

Indicadores Raça ou Cor	Categorias	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Proporção de crianças e jovens que frequentam escola 6 a 14 anos	**Brasil**	**84,2**	**86,5**	**88,6**	**89,6**	**91,3**	**93,1**	**94,2**	**95,3**	**95,8**	**96,1**	**96,1**	**96,6**	**96,9**	**97,0**	**97,5**	**97,6**
	Branca	88,6	90,2	91,8	92,6	93,8	95,1	95,6	96,5	96,8	97,1	97,2	97,4	97,7	97,8	98,1	98,0
	Negra	79,9	82,8	85,3	86,5	88,8	91,2	92,9	94,2	94,9	95,2	95,2	95,9	96,3	96,5	97,2	97,3

Fonte: Microdados da PNAD (IBGE). Elaboração: IPEA/DISO/NINSOC – Núcleo de Gestão de Informações Sociais.
Notas: 1. A PNAD não foi realizada em 1994 e 2000. 2. Raça negra é composta de pretos e pardos.

TABELA 4 – TAXA DE FREQUÊNCIA LÍQUIDA À ESCOLA (0 A 5 ANOS)

Indicadores Raça ou Cor	Categorias	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Taxa de frequência líquida à escola 0 a 5 anos	**Brasil**	**7,0**	**7,6**	**18,9**	**19,3**	**20,9**	**21,2**	**22,7**	**25,3**	**26,9**	**28,2**	**30,5**	**30,6**	**33,0**	**34,0**	**37,2**	**38,1**
	Branca	7,2	7,5	20,2	20,8	21,9	21,6	23,9	26,1	28,5	29,3	32,1	31,7	34,2	35,4	38,7	38,8
	Negra	6,9	7,6	17,5	17,5	19,8	20,8	21,5	24,4	25,2	26,9	28,9	29,5	32,0	32,8	35,9	37,5

Fonte: Microdados da PNAD (IBGE). Elaboração: IPEA/DISO/NINSOC – Núcleo de Gestão de Informações Sociais.
Notas: 1. A PNAD não foi realizada em 1994 e 2000. 2. Raça negra é composta de pretos e pardos.

TABELA 5 – TAXA DE FREQUÊNCIA LÍQUIDA À ESCOLA (6 A 14 ANOS)

Indicadores Raça ou Cor	Categorias	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Taxa de frequência líquida à escola 6 a 14 anos	**Brasil**	**72,4**	**74,0**	**76,6**	**78,0**	**79,5**	**81,4**	**82,6**	**82,7**	**83,2**	**83,6**	**83,5**	**84,3**	**84,6**	**85,2**	**85,7**	**91,1**
	Branca	77,9	78,7	80,8	81,6	82,5	83,4	84,1	84,0	84,0	84,7	84,5	85,0	84,8	85,3	85,6	91,8
	Negra	67,1	69,2	72,4	74,3	76,5	79,5	81,2	81,5	82,5	82,6	82,7	83,7	84,5	85,1	85,9	90,7

Fonte: Microdados da PNAD (IBGE). Elaboração: IPEA/DISO/NINSOC – Núcleo de Gestão de Informações Sociais.
Notas: 1. A PNAD não foi realizada em 1994 e 2000. 2. Raça negra é composta de pretos e pardos.

TABELA 6 – TAXA DE FREQUÊNCIA LÍQUIDA À ESCOLA (15 A 17 ANOS)

Indicadores Raça ou Cor	Categorias	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Taxa de frequência líquida à escola 15 a 17 anos	**Brasil**	**18,2**	**18,9**	**22,2**	**24,2**	**26,6**	**29,9**	**32,7**	**36,8**	**39,9**	**43,0**	**44,2**	**45,2**	**47,0**	**47,9**	**50,4**	**50,9**
	Branca	26,9	27,5	32,1	33,9	38,0	40,7	44,0	49,5	52,3	54,8	56,1	56,5	58,3	58,6	61,0	60,3
	Negra	9,2	10,2	12,0	13,4	14,8	18,6	21,2	24,4	28,2	31,8	33,5	35,5	37,3	39,3	42,2	43,5

Fonte: Microdados da PNAD (IBGE). Elaboração: IPEA/DISO/NINSOC – Núcleo de Gestão de Informações Sociais.
Notas: 1. A PNAD não foi realizada em 1994 e 2000. 2. Raça negra é composta de pretos e pardos.

TABELA 7 – TAXA DE FREQUÊNCIA LÍQUIDA À ESCOLA (18 A 24 ANOS)

Indicadores Raça ou Cor	Categorias	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Taxa de frequência líquida à escola 18 a 24 anos	**Brasil**	**4,6**	**4,8**	**5,9**	**5,8**	**6,2**	**6,8**	**7,4**	**8,9**	**9,8**	**10,6**	**10,4**	**11,2**	**12,5**	**13,0**	**13,7**	**14,4**
	Branca	7,2	7,7	9,1	9,2	9,9	10,9	11,7	14,1	15,5	16,6	16,0	17,2	19,1	19,8	20,5	21,3
	Negra	1,5	1,5	2,0	1,8	2,0	2,0	2,5	3,2	3,8	4,4	4,9	5,5	6,3	6,9	7,7	8,3

Fonte: Microdados da PNAD (IBGE). Elaboração: IPEA/DISO/NINSOC – Núcleo de Gestão de Informações Sociais.
Notas: 1. A PNAD não foi realizada em 1994 e 2000. 2. Raça negra é composta de pretos e pardos.

As tabelas acima mostram dados mais gerais sobre as taxas de escolarização de brancos e *negros* entre 1992 e 2009, isto é, antes e depois da adoção do sistema de cotas no Brasil[118], constata-se que houve uma elevação gradual nas taxas de escolaridade para brancos e *negros* e a diminuição das taxas de analfabetismo em todas as faixas etárias. Na análise desses dados, é possível considerar que houve aumento dos anos de estudos para os dois grupos (15 anos ou mais), o que significa que mais indivíduos dos dois grupos estão aptos a cursar a educação superior. Na tabela 7, pode-se verificar que o crescimento para os *negros* foi de 553% enquanto que para os brancos foi de 296%, ou seja, quase o dobro para o primeiro grupo. Ao se limitar às datas da implantação dos primeiros programas de ação afirmativa até 2009, o crescimento é ainda mais expressivo: 189% para *negros* e 128% para brancos. Embora esta correlação dependa da análise de outras variáveis, é possível supor que houve uma expansão do número de *negros* com frequência regular nas escolas.

Avançando nessa análise Guimarães (*et al*., 2002), verifica que o problema de acesso do *negro* brasileiro às universidades é também um problema de sua ausência nas estatísticas universitárias, pois até o ano de 2000, não havia em nenhuma universidade pública brasileira registro sobre a identidade racial ou de cor de seus alunos. Segundo este autor, somente quando surgiu a demanda por ações afirmativas para a educação superior é que surgiram as primeiras iniciativas, na forma de censos e de pesquisas por amostra

[118] Tal fato não é tomado aqui como uma consequência para o aumento das taxas de escolaridade verificadas nas tabelas analisadas, mesmo porque essas ações não ocorreram no Brasil de forma linear, ou seja, não poderia explicar esse aumento. Objetiva-se, tão somente ilustrar que durante esse período ocorreram várias ações, que paralelamente podem ter contribuído para a elevação da escolaridade entre os brasileiros, somando-se a isso um período de estabilidade econômica e social pelo qual passou o país.

para sanar tal deficiência. Dados da primeira estatística feita em algumas universidades demonstram que a proporção de jovens que se definem como *"pardos"* e *"pretos"* nas universidades brasileiras, principalmente naquelas públicas e gratuitas, está muito abaixo da proporção desses grupos de cor na população (Guimarães, *et al.,* 2002).

Na tabela 8 constata-se que os mesmos níveis de desigualdade de acesso são registrados em várias universidades públicas do país, como na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na Universidade Federal do Paraná (UFPR), na Universidade Federal da Bahia (UFBA), na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na Universidade de Brasília (UnB) e na Universidade de São Paulo(USP).

TABELA 8 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES SEGUNDO A COR UFRJ, UFPR, UnB, UFBA,UFMAE USP – 2001

	UFRJ	UFPR	UFMA	UFBA	UnB	USP
Branca	76.8	86.5	47	50.8	63.7	78.2
Negra	20.3	8.6	42.8	42.6	32.3	8.3
Amarela	1.6	4.1	5.9	3	2.9	13.0
Indígena	1.3	0.8	4.3	3.6	1.1	0.5
Total	100	100	100	100	100	100
% de negros no Estado	44.63	20.27	73.36	74.95	47.98	27.4
Déficit	24.33	11.67	30.56	33.55	15.68	18.94

Fonte: Pesquisa Direta. Programa A Cor da Bahia/UFBA.
I Censo Étnico Racial da USP e IBGE. Tabulações Avançadas. Censo de 2000.

Ao examinar a tabela acima uma informação é facilmente observada, a desproporção entre brancos e *negros* (nesta análise estão somados pretos e pardos), ressalvando os estados do Maranhão e da Bahia, onde se encontra uma proporção paritária entre os dois grupos no interior das universidades quando essa observação é realizada isoladamente, mas ao se examinar o percentual de *negros* nesses estados, ambos apresentam um déficit de 30,56% e 33,55% respectivamente em relação ao número de *negros* na população. Nas outras universidades pesquisadas os dados são ainda mais marcantes, pois a proporção de *negros* nas universidades não chega a 10% na UFRJ e na UFPR, enquanto na UnB verifica-se o percentual de 32,3% de *negros.* Esse cenário mostra um sucinto retrato das universidades brasileiras, pois as barreiras de exclusão não diferem muito ao se avaliar o país em conjunto. Algumas justificativas para a não absorção de candidatos *"pretos"* e *"pardos"* nos vestibulares das universidades públicas estão vinculadas à seleção, pois é a classe socioeconômica das famílias dos candidatos a responsável pelo nível de qualidade do ensino recebido que interfere diretamente no filtro

de seleção e classificação dos candidatos para as melhores universidades brasileiras. Com isso, os candidatos "*pretos*" e "*pardos*" por pertencerem em sua maioria aos estratos inferiores da hierarquia socioeconômica, são mais afetados pelos filtros do sistema de seleção meritocrático do vestibular. No entanto, algumas análises destacam apenas o mérito em algumas situações, como por exemplo, nas condições de desigualdades extremas, não pode ser considerado o fator determinante para a definição de regras, pois outros fatores interferem nessas seleções.

> *"O modelo de distribuição de renda não é monádico, mas relacional, já que os indivíduos antes mesmo de tomarem parte na rede de relações baseadas no mercado, encontram-se inseridos em uma teia de valores pré-definidos socialmente, o que torna algumas pessoas mais "capacitadas" ou mais "habilitadas" do que outras para exercer determinadas tarefas e mesmo para deter o controle dos meios de produção. O mérito próprio não pode, deste modo, ser tomado como fator determinante para a obtenção do sucesso."* (Vieira 2005).

Através das investigações sobre a implementação do sistema de cotas na educação superior, verifica-se que essas ações são de tal forma flexíveis, pois permitiram às universidades que adotaram o sistema uma combinação de modelos, cujo objetivo é a inclusão de *negros* e outros grupos em desvantagem social. As diferentes configurações do sistema de cotas instituídas pelas universidades públicas brasileiras podem ser vistas nos anexos desta tese. A variedade de modelos se traduz em possibilidades reais de inclusão de minorias na educação superior, ao mesmo tempo em que os critérios aprovados pelas universidades demonstram que há diversas possibilidades de planejar e executar uma política de ação afirmativa. Logo, o sistema de cotas viabiliza atingir quantitativamente um patamar mais equânime de acesso a essas universidades por parte dos *negros*, indivíduos marcados por múltiplos níveis de desigualdades. No próximo capítulo será examinada a adoção do sistema de cotas, por meio da análise dessa experiência na Universidade Estadual da Zona Oeste.

O ESTUDO DE CASO

A proposta de se realizar um estudo de caso se deveu ao fato de o tema abordado ser uma questão contemporânea e, portanto, sujeito a transformações. Entende-se, dessa forma, que a metodologia adotada é a que melhor possibilita responder as hipóteses formuladas nessa tese. Apesar de se tratar de um assunto polêmico, o sistema de cotas se consolidou não por seus resultados, mas pelo princípio que busca atingir, isto é, diminuir as desigualdades entre brancos, *negros* e outras minorias no ensino superior. Portanto, é fundamental ressaltar que a coleta de dados para elaborar o estudo se constitui numa etapa fundamental para compreender o objeto de estudo. Esta não é uma tarefa fácil, pois o acesso aos elementos necessários à composição da pesquisa nem sempre é realizado de forma linear, por isso é crucial utilizar várias fontes e interligá-las de maneira que ofereçam melhores condições de estudar o fenômeno.

O estudo de caso é uma pesquisa empírica e por sua natureza requer um enorme cuidado em sua realização (Yin, 2002). Primeiro, porque esta modalidade de pesquisa não oferece uma base consistente para se fazer generalizações. Segundo, porque um estudo qualitativo aborda um fenômeno concreto que é passível de transformações que pode ou não caracterizar com clareza as questões que se pretende verificar.

De acordo com Yin, *"[...]. Um estudo de caso é uma investigação empírica que: investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos."* (Yin, 2002: 32) Desse modo, a pesquisa qualitativa não depende de análise estatística para que sejam realizadas inferências, contudo esses dados podem ser usados como sustentação para se tecer comparações. (Glazier, 1992) A despeito da investigação realizada nessa tese, é importante destacar algumas questões vivenciadas no campo que interferiram na coleta de dados, de forma que será feira uma descrição para esclarecer alguns tópicos que possuem correlação direta com esse momento inicial.

O sistema de cotas, conforme foi mostrado no decorrer dessa tese foi alvo de inúmeras polêmicas e após a adoção do sistema pelas universidades públicas, para responder aos críticos da medida, muitas pesquisas foram realizadas objetivando comprovar a eficiência e eficácia do sistema. Portanto, esses estudos foram elaborados em parte, com a intenção de comprovar o êxito dos programas. Nesse sentido, um dos fatores estudados foi o índice de rendimento dos alunos cotistas, bem como, sua permanência, ou seja, as ações internas realizadas pelas universidades para acompanhar

o desenvolvimento dos alunos cotistas e mantê-los em patamares de igualdade frente aos demais estudantes que ingressaram pelo sistema universal. De fato, houve por parte da UERJ e de outras universidades públicas brasileiras[119], a comprovação de que os alunos cotistas apresentavam bons rendimentos, o que conferia êxito ao programa, numa constatação de que a forma de ingresso não impactava na qualidade acadêmica desses alunos. Nessa direção, buscou-se nessa tese verificar se numa universidade que foi criada após a adoção do sistema de cotas, é o caso da Universidade Estadual da Zona Oeste (UEZO), esses resultados se confirmam. Deste modo interessava averiguar:

1º. Em que medida o estímulo de ações afirmativas para a inclusão do *negro* na educação superior pode ser um instrumento eficaz no combate à discriminação racial?

2º. Em que medida o sistema de cotas pode auxiliar a desmontar uma engrenagem perversa de exclusão racial?

Para analisar esse fenômeno, a intenção inicial foi examinar uma pesquisa qualitativa realizada entre os discentes; o quadro de ingresso dos cotistas; as taxas de aproveitamento e evasão; o perfil socioeconômico dos alunos e suas expectativas, tanto em relação ao curso escolhido, quanto à sua trajetória acadêmica, ou seja, observar se as relações sociais na universidade possibilitavam de alguma forma a ampliação de redes de solidariedade, dentre outras questões que contribuíssem para consolidar a análise dessa pesquisa.

A realização da pesquisa na UEZO, contou com a autorização da Pró-Reitoria de Graduação, tanto para facilitar a entrada na universidade, quanto para fornecer os dados que seriam fundamentais à realização da análise. Em seguida ao trabalho teórico para a construção dessa tese, buscou-se efetivamente realizar o trabalho de campo, mas alguns entraves dificultaram a realização do mesmo. Após receber autorização para a execução da pesquisa, a Pró-Reitora de Graduação informou que essa anuência somente poderia ser ratificada após a reunião com o Conselho Universitário, cujo tema entraria na pauta para votação. Porém, foi necessário aguardar por mais de seis meses esse retorno, apesar das inúmeras tentativas que foram feitas para obter algum posicionamento da Pró-Reitora de Graduação a respeito da autorização. Depois de um longo período de espera que se estendeu por quase um ano, o que se obteve foi a cópia de algumas informações quantitativas sobre os cotistas. Sem dúvida, a escassez de informações recebidas impactou sobremaneira na finalização da pesquisa, bem como nas possibilidades reais de

[119] Para conhecer algumas das avaliações realizadas pelas universidades, ver: Ações Afirmativas e o Combate ao Racismo nas Américas. Org. Sales Augusto dos Santos, 2007.

análise do caso, ou seja, o acordo de cooperação feito inicialmente, não se configurou na prática. Em virtude de tais contratempos, houve um enorme atraso para se concluir a pesquisa, sendo necessário redesenhar o escopo final do trabalho.

Ao longo desse estudo buscou-se dialogar com as teorias apresentadas, objetivando apresentar algumas reflexões que conduzissem a possíveis caminhos para responder às questões formuladas. Devido à falta de acesso às informações, foi preciso reconduzir o estudo para tecer algumas análises do substrato recolhido por meio da pesquisa qualitativa realizada com os discentes[120]. Esses dados ofereceram um material importante para examinar o caso, ao mesmo tempo, vale ressaltar que a presente análise possui muitos limites em razão do exposto acima. As questões apontadas inicialmente nessa tese se traduzem num desafio ainda maior ao se estudar esse caso, devido a sua natureza social, e, portanto, possui um dinamismo que não possibilita um controle sobre as informações apresentadas[121].

[120] Pesquisa *"UNIVERSIDADE COM CIÊNCIA E CONSCIÊNCIA"*
[121] Ver Ignácio Cano, 2010. Introdução à Avaliação de Programas Sociais.

5.1. O CASO DO SISTEMA DE COTAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA ZONA OESTE

A Universidade Estadual da Zona Oeste foi criada por meio do Decreto Lei Nº 37.100, de 18 de março de 2005[122], vinculada inicialmente à estrutura da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, e à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação. É, portanto, a primeira universidade pública no Rio de Janeiro criada após a adoção do sistema de cotas – leis estaduais 3524/01 e 3708/01, que instituíram cotas nas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro para egressos das redes públicas de ensino[123]. A Universidade Estadual da Zona Oeste (UEZO) foi instalada em parte do prédio e terreno do Instituto de Educação Sarah Kubitschek e teve seu primeiro vestibular no ano de 2006. Os candidatos aprovados iniciaram seus estudos no segundo semestre daquele ano e o primeiro quadro discente foi de 607 alunos. Em 2007, foram admitidos 720 novos alunos, atingindo 1327 discentes; no ano de 2008, foram admitidos 720 novos alunos, totalizando 2047 discentes. Num somatório simples incluindo as seleções dos anos de 2009, 2010 e 2011, calcula-se que atualmente a UEZO possua um total de 4200 discentes aproximadamente, nesta projeção, não estão sendo consideradas as taxas de evasão e/ ou trancamento de matrícula. A UEZO se torna um caso interessante a ser estudado, porque o baixo quantitativo de alunos possibilita realizar estudos mais aprofundados sobre o sistema de cotas, dado que é possível recolher amostras mais específicas considerando o quantitativo de cursos, pois atualmente a UEZO conta com dez cursos, dos quais cinco são da modalidade "Tecnologia" e cinco da modalidade "Bacharelado".

O foco dessa universidade é o desenvolvimento tecnológico e humano, posto que visa atender às demandas específicas da região onde está instalada, pois não há outras universidades públicas na localidade. Esse objetivo pode contribuir para fomentar o desenvolvimento local no que concerne ao conhecimento tecnológico de nível superior. Nessa direção, os cursos oferecidos estão na base das parcerias realizadas entre a

[122] O Decreto de criação do Centro Universitário Estadual da Zona Oeste – UEZO encontra-se nos anexos desta tese.

[123]Categorias de cotas: a) 20% (vinte por cento) para alunos oriundos da rede pública de ensino; b) 20% (vinte por cento) para negros; e c) 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência; ou nascidas no Brasil pertencentes a povos indígenas; ou filhos de policiais civis e militares, bombeiros, inspetores de segurança e de administração penitenciária mortos em serviço ou incapacitados permanentemente.

universidade e o setor produtivo[124]. Essa estrutura é apontada pelos gestores como a vocação da universidade, na medida em que visa atender a atual configuração socioeconômica da região, além das demandas de desenvolvimento regional. É interessante notar que suas ações objetivam promover o crescimento da empregabilidade e da inclusão social.

O objetivo da UEZO é a integração do saber acadêmico e da inovação tecnológica, propondo-se a cooperar com o desenvolvimento do Estado e seus cursos, que estão listados abaixo refletem essa vocação:

- Tecnologia em Produção de Fármacos;
- Tecnologia em Produção de Biotecnologia;
- Tecnologia em Produção Siderúrgica;
- Tecnologia em Produção de Polímeros;
- Tecnologia em Gestão de Construção Naval e Offshore;
- Tecnologia em Sistemas de Informação.

Na perspectiva de crescimento, a UEZO pretende criar novos cursos de Graduação:

- Tecnologia em Perícia Forense;
- Engenharia de Petróleo e Gás;
- Engenharia de Alimentos;
- Engenharia de Produção;
- Engenharia Portuária;
- Engenharia Ambiental.

A despeito das descrições feitas acima, observa-se pela especificidade dos cursos apontados pelos gestores como a vocação da UEZO, que um dos objetivos dessa universidade é atender especialmente à demanda do setor produtivo, sou seja, formar mão de obra qualificada para a indústria[125]. Embora não se possa propor essa correlação sem analisar outras variáveis, uma reflexão possível para a baixa procura pelos cursos da

[124] A universidade conta com a parceria de diversas empresas e instituições de ensino superior tais como, Petrobras-CENPES, LNCC, COPE, IME, ITA, Farmanguinhos, Secretaria de Energia, Indústria Naval e Petróleo, dentre outras.

[125] Um dos grandes problemas apontados pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) é a falta de mão de obra qualificada para atender suas demandas, o que reflete o tímido crescimento desse setor em anos recentes. Ver: www.cni.org.br

UEZO, conforme será visto adiante, pode evidenciar que a vocação da UEZO esteja na contramão das demandas da população local. Nesse sentido, o estudo desse caso é relevante porque esta Universidade difere de todas as outras experiências de cotas no Estado do Rio de Janeiro, por ter sido criada após o advento do sistema. É a partir desse dado fundamental na composição do corpo discente que se estruturou a rotina em todos os segmentos da universidade. Logo abaixo são apresentadas algumas tabelas com os dados referentes ao total de cotistas por tipo de curso, que aludem à quantidade de vagas que foram preenchidas através do sistema de cotas, bem como o aproveitamento e o coeficiente de rendimento desses estudantes.

Modalidade: Tecnologia
Curso: Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS)
Tabela 9 – Dados do programa de vagas reservadas da UEZO por ano de ingresso e situação acadêmica

Ano	Vagas oferecidas	Vagas preenchidas	Estudantes formados	Estudantes Ativos	Estudantes Evadidos	Estudantes Trancados	Estudantes Desistentes
2006	60	21	0	20	1	0	0
2007	46	28	0	27	1	0	0
2008	14	5	0	4	1	0	0
2009	14	3	0	3	0	0	0
2010	42	7	0	5	2	0	0
2011	36	16	0	16	0	0	0
Total	**212**	**80**	-	**75**	**4**	-	-

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas

No curso de Análise de Desenvolvimento de Sistemas (TADS) entre os anos de 2006 e 2011 foram oferecidas 220 vagas para cotistas, das quais 60 no ano de 2006 e 39 ficaram ociosas. No ano de 2007 foram oferecidas 46 vagas, das quais 18 ficaram ociosas, em 2008 e 2009 foram oferecidas 14 vagas em cada ano e deixaram de ser preenchidas 9 e 11 vagas respectivamente, em 2010 foram oferecidas 42 vagas e somente 7 foram preenchidas, restando 35 vagas e no ano de 2011 foram oferecidas 36 vagas, das quais 16 foram preenchidas, restando 20 vagas ociosas. Observa-se que a demanda por este curso é baixa considerando o quantitativo de vagas ociosas, pois somando todos os anos analisados 132 vagas não foram preenchidas, ou seja, mais da metade das vagas oferecidas ficaram ociosas. Nos seis anos analisados, somente nos anos de 2008 e 2009 sobraram menos vagas. Do ponto de vista empírico, não se pode afirmar quais seriam as possíveis causas do não preenchimento dessas vagas, essa avaliação mereceria um estudo mais detalhado, considerando a absorção dos futuros profissionais pelo mercado de trabalho, mas também cabendo pesquisas futuras que possam esclarecer esse fenômeno.

Verifica-se na tabela acima que os alunos cotistas que ingressaram no 2º semestre de 2006, até janeiro de 2012 ainda não haviam se formado. De acordo com as informações de docentes da universidade, esse fato é proveniente do alto índice de repetência desses alunos diante da dificuldade que apresentam em determinadas disciplinas, fato que será analisado adiante.

Na tabela 10, os percentuais de demanda das vagas é baixo, confirmando que tem havido uma queda na procura por esse curso, contudo se observa que há um bom aproveitamento dos alunos, fato que não possui impacto quanto ao índice de estudantes evadidos, que nos anos de 2009 e 2010 atingiram respectivamente 20% e 28%.

Tabela 10 – Percentual da demanda e aproveitamento

Ano	Vagas Preenchidas (%)	Estudantes formados (%)	Estudantes Ativos (%)	Estudantes Evadidos (%)
2006	13	0,0	95	4,8
2007	13	0,0	96	3,6
2008	1	0,0	80	20,0
2009	21	0,0	100	0,0
2010	3	0,0	71	28,6
2011	6	0,0	100	0,0

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas

O coeficiente de rendimento observado na tabela abaixo mostra que o índice dos alunos no período de 2006, que era de 5,6, sofreu uma queda nos anos de 2007 a 2009, no ano de 2010 houve um acréscimo, subindo para 5, tornando a cair para 3,8 em 2011. Esses fatos levam a reflexões, na busca por compreender quais seriam as possíveis causas desses índices.

Tabela 11 – Coeficiente de rendimento acumulado

Estudantes Ativos				
Ano	**CRA**	**S**	**CV%**	**N**
2006	5,6	1,8	32	20
2007	4,7	2	43	27
2008	4,9	1,3	26	4
2009	4,2	0,9	22	3
2010	5	0,7	14	5
2011	3,8	2,2	58	8

CRA = coeficiente de rendimento acumulado, S= desvio padrão, CV = coeficiente de variação, N = número de alunos.
Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas

Observou-se no curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS), analisando desde o primeiro vestibular em 2006 até o ano de 2011, em média somente um terço das vagas reservadas para o sistema de cotas foram preenchidas. Outro dado importante que merece destaque é o índice de evasão, que é baixo, tendo sua maior alta nos anos de 2008, 20% e em 2010, 28,6%. Embora o índice de estudantes ativos seja em média de 90%, dos alunos que ingressaram nos anos de 2006 e 2007 nesse curso não se verificam estudantes formados. Na avaliação estatística do coeficiente de rendimento acumulado dos alunos neste curso, considerando todos os anos observados, a média do CRA é de 4,7%, índice que pode ser considerado baixo, ao se observar que para o graduando se candidatar a uma bolsa de iniciação científica oferecida pelas principais agências de fomento é necessário ter o mínimo de 7 no coeficiente de rendimento (CRA).

No curso de Biotecnologia, diminui a diferença entre as vagas oferecidas e preenchidas, conforme tabela abaixo.

Curso: Tecnologia em Biotecnologia (TB)
Tabela 12 – Dados do programa de vagas reservadas da UEZO por ano de ingresso e situação acadêmica

Ano	Vagas oferecidas	Vagas preenchidas	Estudantes formados	Estudantes Ativos	Estudantes Evadidos	Estudantes Trancados	Estudantes Desistentes
2006	60	37	15	12	23	0	2
2007	46	34	7	17	11	4	2
2008	14	14	0	5	8	0	1
2009	14	13	0	7	3	1	2
2010	42	14	0	9	0	0	5
2011	36	9	0	7	0	0	2
Total	**212**	**121**	**22**	**57**	**45**	**5**	**14**

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Tecnologia em Biotecnologia

Os dados do curso de Biotecnologia (TB) coletados em 2012, referentes ao ano de 2006 e 2007 apresentam algumas contradições, porém para exemplificar será analisado somente o ano de 2006. Das 60 vagas oferecidas, 15 discentes se formaram 12 estão ativos, 23 evadiram-se e 02 desistiram. Na análise dos dados deste curso verifica-se que há uma contradição entre o quantitativo de vagas preenchidas, que foi 37 e o número de formandos somados ao de estudantes ativos: 27. Enquanto o número de estudantes evadidos e desistentes totaliza 25. Somando os dois últimos tem-se 52, o que não corresponde ao total de vagas preenchidas. Quando perguntado à gestora sobre tais incongruências, a mesma disse que "os dados eram exatamente aqueles e que correspondiam à coleta que foi realizada internamente".

Entre os anos de 2008 a 2011 não foram identificados problemas conforme os observados em 2006 e 2007. Contudo, nos anos de 2010 e 2011 houve uma queda no número de vagas preenchidas, respectivamente de 42 vagas, foram preenchidas 14, sobrando 28 e de 36, apenas 9, ficando ociosas 27 vagas. Na tabela 12, pode-se observar percentualmente a queda do número de vagas ocupadas através do sistema de cotas.

Tabela 13 – Percentual da demanda e aproveitamento

Ano	Vagas preenchidas (%)	Estudantes Formados (%)	Estudantes Ativos (%)	Evasão (%)
2006	62	41	32	62
2007	74	21	50	32
2008	100	0	36	57
2009	93	0	54	23
2010	33	0	64	0
2011	25	0	78	0

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Tecnologia em Biotecnologia

Conforme exposto acima, ao se verificar o percentual de demanda do curso de Biotecnologia, também se constata uma oscilação que em 2006, 62% das vagas foram preenchidas, em 2008, 100%, enquanto em 2011 apenas 25%. Essa é uma tendência que se repete na maioria dos cursos. Entretanto, não está no escopo dessa pesquisa analisar esse fenômeno, contudo pesquisas futuras poderão ser realizadas para compreender suas causalidades.

Tabela 14 – Coeficiente de rendimento acumulado

Estudantes Ativos (%)				
Ano	**CRA**	**S**	**CV%**	**N**
2006	6,3	1,7	27	27
2007	5,8	1,7	29	24
2008	4,4	2,2	50	5
2009	4	1,9	47	7
2010	4,6	1,7	37	9
2011	5,2	2,8	53	6

CRA = coeficiente de rendimento acumulado, S = desvio padrão, CV = coeficiente de variação, N = número de alunos.
Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Tecnologia em Biotecnologia

O coeficiente de rendimento observado na tabela acima mostra que o índice dos alunos no período de 2006, que era de 6,3, sofreu uma queda nos anos de 2007 a 2010. Houve um aumento do índice no ano de 2011, subindo para 5,2. Entretanto, em relação ao de 2006 a diferença ainda é de 0,9%.

No curso de Tecnologia em Biotecnologia (TB) é possível observar que os anos de 2010 e 2011 foram os que apresentaram menores índices de preenchimento de vagas reservadas para o sistema de cotas, respectivamente 33% e 25%, todavia a porcentagem de estudantes ativos sofreu um acréscimo ao longo dos anos, no ano de 2011 esse índice foi o maior em comparação com todos os anos observados, alcançando 78%. Neste curso identificam-se os maiores índices de evasão nos anos de 2006, 62% e em 2008, 57% de alunos evadidos. Dentre os alunos que ingressaram nos anos de 2006 e 2007, respectivamente, 41% e 21% estão formados. Na avaliação estatística do coeficiente de

rendimento acumulado dos alunos do curso de Tecnologia em Biotecnologia, considerando todos os anos observados, a média do CRA é de 5,05%.

Curso: Tecnologia em Construção Naval (TCN)

Tabela 15 – Dados do programa de vagas reservadas da UEZO por ano de ingresso e situação acadêmica

Ano	Vagas oferecidas	Vagas preenchidas	Estudantes formados	Estudantes Ativos	Estudantes Evadidos	Estudantes Trancados	Estudantes Desistentes
2006	60	20	7	9	11	-	-
2007	46	41	7	23	17	-	1
2008	14	16	-	6	10	-	-
2009	14	17	-	11	4	1	1
2010	42	14	-	11	1	1	1
2011	36	10	-	8	0	1	1
Total	**212**	**148**	**14**	**68**	**43**	**3**	**4**

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Tecnologia em Construção Naval

Ao se observar as vagas que foram oferecidas no curso de Tecnologia em Construção Naval (TCN), do ano de 2006 a 2011, nota-se que no ano de 2006, sobraram 40 vagas ociosas e respectivamente em 2007, 5 vagas. Nos anos de 2008 e 2009 observa-se uma inconsistência dos dados, pois o número de vagas preenchidas é superior ao de vagas oferecidas. Em 2010, ficaram 28 vagas ociosas e em 2011, 26 vagas. Verifica-se na tabela acima que os alunos cotistas que ingressaram no 2º semestre de 2006 e no 1º semestre de 2007, respectivamente em cada ano, apenas 7 se formaram.

Na tabela 16, os percentuais de demanda das vagas é baixo, confirmando a queda na procura por esse curso, contudo se observa que há um bom aproveitamento dos alunos, fato que não possui impacto quanto ao índice de estudantes evadidos, que nos anos de 2006, 2007 e 2008 atingiram respectivamente 55%, 41% e 63%.

Tabela 16 – Percentual da demanda e aproveitamento

Ano	Vagas preenchidas (%)	Estudantes Formados (%)	Estudantes Ativos (%)	Evasão (%)
2006	33	35	45	55
2007	89	17	56	41
2008	11,4	-	38	63
2009	12,1	-	65	24
2010	33	-	79	7
2011	28	-	80	-

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Tecnologia em Construção Naval

O coeficiente de rendimento observado na tabela abaixo mostra que o índice dos alunos do período de 2006, que era de 6,3, sofreu uma queda nos anos de 2007 e 2008, no ano de 2009 e 2010 houve uma melhora, subindo respectivamente para 5,7 e 6,4, tornando a cair para 5,1 em 2011.

Tabela 17 – Coeficiente de rendimento acumulado

Estudantes Ativos (%)				
Ano	**CRA**	**S**	**CV%**	**N**
2006	6,3	1,7	27	16
2007	5,9	1,5	25	30
2008	4,7	0,8	17	6
2009	5,7	1,6	28	11
2010	6,4	0,9	14	11
2011	5,1	2	39	-

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Tecnologia em Construção Naval

No curso de Tecnologia em Construção Naval (TCN), das vagas reservadas para o sistema de cotas entre os anos de 2006 e 2011, em média somente um terço foram preenchidas e somente no ano de 2007, esse percentual atingiu 89%. O índice de estudantes evadidos nesse curso é bastante elevado, verificamos os maiores percentuais nos anos de 2008, 63%, 2006, 55% e 2007, 41%. Dentre os alunos que ingressaram nos anos de 2006 e 2007 se formaram respectivamente 35% e 17%. Na avaliação estatística do coeficiente de rendimento acumulado dos alunos do curso de Tecnologia em Construção Naval, o ano de 2010 apresenta o maior índice de rendimento acumulado que é de 6,4%. Considerando todos os anos observados, a média do CRA é de 5,7%.

Curso: Tecnologia em Polímeros (TP)

Tabela 18 – Dados do programa de vagas reservadas da UEZO por ano de ingresso e situação acadêmica

Ano	Vagas oferecidas	Vagas preenchidas	Estudantes Formados	Estudantes Ativos	Estudantes Evadidos	Estudantes Trancados	Estudantes Desistentes
2006	60	18	3	7	8	1	2
2007	46	16	2	10	6	0	0
2008	14	14	0	3	11	0	0
2009	14	11	0	6	5	0	0
2010	42	10	0	7	0	0	3
2011	36	10	0	8	0	0	2
Total	**212**	**79**	**5**	**41**	**30**	**1**	**7**

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Tecnologia em Polímeros

Das vagas que foram oferecidas no curso de Tecnologia em Polímeros (TP), do ano de 2006 a 2011, no ano de 2006, sobraram 42 vagas ociosas e respectivamente em 2007, 30 vagas, 2008, todas foram preenchidas, em 2009, sobraram 3 vagas, 2010, 32 vagas e 2011, 26 vagas. Verifica-se na tabela acima que os alunos cotistas que ingressaram no 2º semestre de 2006, até janeiro de 2012 apenas 3 se formaram e 2, dos que ingressaram em 2007.

Na tabela 19, os percentuais de demanda das vagas vêm caindo ao longo dos anos, confirmando queda na procura por esse curso. Quanto ao índice de estudantes evadidos, no ano de 2008 chegou a 79%.

Tabela 19 – Percentual da demanda e aproveitamento

Ano	Vagas preenchidas (%)	Estudantes Formados (%)	Estudantes Ativos (%)	Evasão (%)
2006	30	17	39	44
2007	35	13	63	38
2008	100	0	21	79
2009	79	0	55	45
2010	24	0	70	0
2011	28	0	80	0

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Tecnologia em Polímeros

O coeficiente de rendimento observado na tabela abaixo mostra que o índice dos alunos do período de 2006, que era de 5,6, subiu em 2007 para 6,1. Em 2008 passou para 3,7, tendo uma elevação em 2009, chegando a 5,1. No ano de 2010 caiu para 4,6, tornando a cair para 4 em 2011.

Tabela 20 – Coeficiente de rendimento acumulado

Estudantes Formados e Ativos (%)				
Ano	CRA	S	CV%	N
2006	5,63	2,18	39	10
2007	6,1	1,6	26	13
2008	3,74	0,81	22	3
2009	5,1	2,1	42	6
2010	4,6	2,1	46	8
2011	4	3,25	81	4

CRA = coeficiente de rendimento acumulado, S = desvio padrão, CV = coeficiente de variação, N = número de alunos.
Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Tecnologia em Polímeros

No curso de Tecnologia em Polímeros (TP), das vagas reservadas para o sistema de cotas em média somente 30% foram preenchidas por esse sistema, exceto nos anos de 2008 e 2009, que atingiram 100% e 79% respectivamente. Contudo, dos alunos que ingressaram em 2008, o percentual de evasão foi de 79%, o mais elevado se comparado aos demais anos. Em 2006, o percentual de evasão foi de 44%, em 2007 foi de 38% e em 2009 atingiu 45%. Dentre os alunos que ingressaram nos anos de 2006 e 2007 se formaram respectivamente 17% e 13%. Na avaliação estatística do coeficiente de rendimento acumulado dos alunos deste curso, o ano de 2007 apresentou o maior índice de rendimento acumulado que foi de 6,1%. Considerando todos os anos observados, a média do CRA é de 4,9%.

Curso: Tecnologia em Produção de Fármacos (TPF)

Tabela 21 – Dados do programa de vagas reservadas da UEZO por ano de ingresso e situação acadêmica

Ano	Vagas oferecidas	Vagas preenchidas	Estudantes Formados	Estudantes Ativos	Estudantes Evadidos	Estudantes Trancados	Estudantes Desistentes
2006	60	8	0	4	4	0	0
2007	46	26	0	10	12	4	0
2008	14	13	0	7	4	1	1
2009	14	3	0	1	1	0	1
2010	42	6	0	5	1	0	0
2011	36	13	0	6	0	0	7
Total	**212**	**69**	**-**	**33**	**22**	**5**	**9**

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Tecnologia em Produção de Fármacos

Das vagas que foram oferecidas no curso de Tecnologia em Produção de Fármacos (TPF), no ano de 2006, das 60 vagas oferecidas, somente 8 foram preenchidas, sobrando 52 vagas ociosas e respectivamente em 2007, sobraram 20 vagas, 2008, 1 vaga, 2009, 11 vagas, 2010, 36 vagas e 2011, 23 vagas. Até janeiro de 2012 ainda não haviam estudantes formados.

Na tabela 22, os percentuais de demanda das vagas vêm sofrendo uma queda ao longo dos anos. Quanto ao índice de estudantes evadidos, no ano de 2006 chegou a 50%.

Tabela 22 – Percentual da demanda e aproveitamento

Ano	Vagas preenchidas (%)	Estudantes Formados (%)	Estudantes Ativos (%)	Evasão (%)
2006	13	0	50	50
2007	57	0	38	46
2008	93	0	54	31
2009	21	0	33	33
2010	14	0	83	17
2011	36	0	46	0

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Tecnologia em Produção de Fármacos

O coeficiente de rendimento observado na tabela abaixo mostra que o índice dos alunos do período de 2006, que era de 4,7, teve um aumento nos anos de 2007 e 2008, respectivamente 5,6 e 6,1, caindo no ano de 2009 e 2010 para 4,8 e 4,6 e no ano de 2011 a surpreendente queda para 2,2.

Tabela 23 – Coeficiente de rendimento acumulado

Estudantes Formados e Ativos (%)				
Ano	**CRA**	**S**	**CV%**	**N**
2006	4,7	1,3	28	4
2007	5,6	1	18	11
2008	6,1	1,6	26	7
2009	4,8	0	0	1
2010	4,6	2,7	58	5
2011	2,2	0	0	1

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Tecnologia em Produção de Fármacos

No curso de Tecnologia em Produção de Fármacos (TPF), das vagas reservadas para o sistema de cotas, somente no ano de 2008 foram preenchidas 93% das vagas, considerando os demais anos, à exceção de 2007, em que foram preenchidas 57%, o percentual médio não superou 23,6%. O quantitativo de alunos evadidos também é significativo, dentre os alunos que ingressaram em 2006, 50% evadiram, isto é, das 60 vagas que foram oferecidas, apenas 8 foram preenchidas e somente 4 alunos encontram-se ativos. Entre os alunos que ingressaram em 2007, das 46 vagas que foram oferecidas, foram preenchidas 26 e somente 10 encontram-se ativos, pois 7 desistiram do curso. Dentre os alunos que ingressaram nos anos de 2006 e 2007 nenhum se formou. Quando se observa a avaliação estatística do coeficiente de rendimento acumulado dos alunos do curso de Tecnologia em Produção de Fármacos, somente nos anos de 2007 e 2008 se verificam os maiores índices de rendimento acumulado, respectivamente 5,6 e 6,1%. Em todos os outros anos o índice ficou abaixo de 5, tendo uma média de 4,6%.

Curso: Tecnologia em Processos Metalúrgicos (TPM)

Tabela 24 – Dados do programa de vagas reservadas da UEZO por ano de ingresso e situação acadêmica

Ano	Vagas oferecidas	Vagas preenchidas	Estudantes Formados	Estudantes Ativos	Estudantes Evadidos	Estudantes Trancados	Estudantes Desistentes
2006	60	25	5	16	9	0	0
2007	46	28	0	8	18	1	1
2008	14	14	0	5	9	0	0
2009	14	14	0	6	6	2	0
2010	42	8	0	7	0	0	1
2011	36	16	0	11	0	0	5
Total	**212**	**105**	**5**	**53**	**42**	**3**	**7**

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Tecnologia em Processos Metalúrgicos

No curso de Tecnologia em Processos Metalúrgicos (TMO), no ano de 2006, sobraram 35 vagas ociosas e respectivamente em 2001, 18 vagas, em 2008 e 2009, todas as vagas foram preenchidas, em 2010, sobraram 34 vagas e 2011, 20 vagas. Houve somente 5 formandos entre os alunos que ingressaram em 2006.

Na tabela 25, os percentuais de demanda das vagas em 2008 e 2009 chegaram a 100%. O índice de estudantes evadidos foi maior nos anos de 2007 e 2008, 64% de evasão.

Tabela 25 – Percentual da demanda e aproveitamento

Ano	Vagas preenchidas (%)	Estudantes Formados (%)	Estudantes Ativos (%)	Evasão (%)
2006	42	20	64	36
2007	61	0	29	64
2008	100	0	36	64
2009	100	0	40	40
2010	19	0	88	0
2011	44	0	69	0

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Tecnologia em Processos Metalúrgicos

O coeficiente de rendimento observado na tabela abaixo mostra o índice dos alunos do período de 2006, que era de 5,3, sofreu uma queda nos anos de 2007 e 2008m, chegando a 4,7 e 4,8, subindo para 5,3 em 2009, para 6,4 em 2010, com ligeira queda em 2011, quando atingiu um patamar de 5,2.

Tabela 26 – Coeficiente de rendimento acumulado

Estudantes Formados e Ativos (%)				
Ano	**CRA**	**S**	**CV%**	**N**
2006	5,3	1,5	28	16
2007	4,7	2,2	47	8
2008	4,8	1,5	32	5
2009	5,3	0,9	16	6
2010	6,4	1,5	24	6
2011	5,2	2,9	57	6

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Tecnologia em Processos Metalúrgicos

No curso de Tecnologia em Processos Metalúrgicos, das vagas reservadas para o sistema de cotas, somente nos anos de 2007, 2008 e 2009 foram preenchidas mais de 50% das vagas, em 2007 foram preenchidas 61% das vagas, porém o percentual de evasão também foi alto, atingindo 64%, este foi o ano que apresentou o maior índice de evasão. Nos anos de 2008 e 2009, foram preenchidas 100% das vagas oferecidas para o sistema de cotas, mas o percentual de evasão foi de 64% em 2008 e 40% em 2009. Dentre os alunos que ingressaram em 2006, 20% se formaram. Quando se observa a avaliação estatística do coeficiente de rendimento acumulado dos alunos do curso de TPM, somente o ano de 2010 apresentou o maior índice que foi de 6,4%. Enquanto a média de todos os anos foi de 5,2%. Finalizando as análises dos cursos da Modalidade Tecnológica, a seguir serão analisados os cursos da Modalidade Bacharelado.

Os cursos da modalidade Bacharelado passaram a ser oferecidos na UEZO a partir de 2009, portanto, ao final dessa pesquisa ainda não havia alunos formados. Como foi observado nas tabelas anteriores, há uma tendência de queda na procura pelos cursos da UEZO, em alguns cursos observou-se uma elevada taxa de evasão, enquanto o coeficiente de rendimentos dos alunos raramente ultrapassa 6 e em nenhum dos cursos examinados esse coeficiente atingiu o patamar de 7, o que em tese impossibilitaria todos os alunos cotistas a se candidatarem a bolsas de iniciação científica oferecidas pelas principais agências de fomento à Ciência e Tecnologia. Por outro lado, percebe-se, com base dessas análises iniciais, que se a vocação da UEZO é atender à demanda produtiva e promover o desenvolvimento local, dos alunos que ingressaram em 2006 e 2007, o contingente de formados não atende nesse quesito, às metas da Universidade. Resta saber se essa tendência está relacionada somente aos cursos da Modalidade Tecnológica, que devido a sua especificidade não atende às demandas da população local, o que pode, em parte confirmar a reflexão feita no início deste capítulo ou se há de fato uma tendência generalizada de queda na procura pelos cursos da UEZO e nesse sentido, cabe averiguar quais seriam as causas desse fenômeno.

Modalidade: Bacharel
Curso: Ciências Biológicas (CB)

Tabela 27 – Dados do programa de vagas reservadas da UEZO por ano de ingresso e situação acadêmica

Ano	Vagas oferecidas	Vagas preenchidas	Estudantes Formados	Estudantes Ativos	Estudantes Evadidos	Estudantes Trancados	Estudantes Desistentes
2009	21	18	0	11	4	1	2
2010	28	12	0	11	1	0	0
2011	28	16	0	11	0	0	5
Total	**77**	**46**	**-**	**33**	**5**	**1**	**7**

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Ciências Biológicas

No curso de Ciências Biológicas (CB), em 2009 ficaram 3 vagas ociosas, em 2010, 16 e em 2011, 14. Constata-se um aumento nos dois últimos anos. Entre estudantes evadidos, trancados e desistentes, somam-se 7 alunos dos que ingressaram em 2009. Em 2011, 5 estudantes desistiram do curso.

Na tabela 28, entre os percentuais de demanda das vagas, o ano de 2010 é o que apresenta o maior patamar, que é de 92%. Quanto ao índice de estudantes evadidos, nos anos de 2009 e 2010 atingiram respectivamente 22% e 8%.

Tabela 28 – Percentual da demanda e aproveitamento

Ano	Vagas preenchidas (%)	Estudantes Formados (%)	Estudantes Ativos (%)	Evasão (%)
2009	86	0	61	22
2010	43	0	92	8
2011	57	0	69	0

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Ciências Biológicas

O coeficiente de rendimento observado na tabela abaixo mostra que o índice dos alunos no período de 2009, que era de 5,7, sofreu uma queda no ano de 2010, chegando a 3,8 e em 2011, subiu para 5,8.

Tabela 29 – Coeficiente de rendimento acumulado

Estudantes Formados e Ativos (%)				
Ano	**CRA**	**s**	**CV%**	**N**
2009	5,7	1,7	30	10
2010	3,8	1,8	47	11
2011	5,8	3,1	53	10

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Ciências Biológicas

Os cursos da modalidade Bacharelado tiveram seu início em 2009. No curso de Ciências Biológicas, das vagas reservadas para o sistema de cotas, no ano de 2009 foram preenchidas 86% das vagas, em 2010 foram preenchidas 43% e em 2011 foram preenchidas 57% das vagas oferecidas para o sistema de cotas. O maior percentual de

alunos ativos é o daqueles que ingressaram em 2007, com 92%, enquanto o maior índice de evasão é observado no ano de 2009, atingindo 22%. Quando examinamos a avaliação estatística do coeficiente de rendimento acumulado dos alunos do curso de Ciências Biológicas, somente o ano de 2010 apresentou o menor índice que foi de 3,8%. Enquanto a média de todos os anos foi de 5,1%.

Curso: Ciências da Computação (CC)

Tabela 30 – Dados do programa de vagas reservadas da UEZO por ano de ingresso e situação acadêmica

Ano	Vagas oferecidas	Vagas preenchidas	Estudantes Formados	Estudantes Ativos	Estudantes Evadidos	Estudantes Trancados	Estudantes Desistentes
2009	21	17	0	11	4	1	1
2010	28	14	0	11	1	1	1
2011	28	10	0	8	0	1	1
Total	**77**	**41**	**-**	**30**	**5**	**3**	**3**

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Ciências da Computação

No curso de Ciências da Computação (CC), em 2009 restaram 4 vagas ociosas, em 2010, 14 e em 2011, 18. Constata-se um aumento nos dois últimos anos. Entre estudantes evadidos, trancados e desistentes somam-se 6 alunos dos que ingressaram em 2009. Em 2010, 3 e em 2011, 2 estudantes.

Na tabela 31, dentre os percentuais de demanda de vagas, o ano de 2011 é o que apresenta o maior patamar, que é de 80%. Quanto ao índice de estudantes evadidos, nos anos de 2009 e 2010 atingiram respectivamente 24% e 7%.

Tabela 31 – Percentual da demanda e aproveitamento

Ano	Vagas preenchidas (%)	Estudantes Formados (%)	Estudantes Ativos (%)	Evasão (%)
2009	81	0	65	24
2010	50	0	79	7
2011	36	0	80	0

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Ciências da Computação

O coeficiente de rendimento observado na tabela abaixo mostra que o índice dos alunos do período de 2009, que era de 5,7, subiu para 6,4 no ano de 2010 e em 2011 houve uma queda, ficando em 5,1.

Tabela 32 – Coeficiente de rendimento acumulado

Estudantes Formados e Ativos (%)				
Ano	**CRA**	**S**	**CV%**	**N**
2009	5,7	1,6	28	11
2010	6,4	0,9	14	11
2011	5,1	2	39	-

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Ciências da Computação

No curso de Ciências da Computação (CC), das vagas reservadas para o sistema de cotas, no ano de 2009 foram preenchidas 81% das vagas, em 2010 foram preenchidas 50% e em 2011 foram preenchidas 36% das vagas. O percentual de alunos ativos está acima de 60% em todos os anos. Enquanto o maior índice de evasão é observado no ano

de 2009, atingindo 24%. Quando se observa a avaliação estatística do coeficiente de rendimento acumulado dos alunos deste curso por ano, vê-se em 2009, 5,7%, em 2010, 6,4% e em 2011, 5,1%.

Curso: Engenharia de Produção (EP)

Tabela 33 – Dados do programa de vagas reservadas da UEZO por ano de ingresso e situação acadêmica

Ano	Vagas oferecidas	Vagas preenchidas	Estudantes Formados	Estudantes Ativos	Estudantes Evadidos	Estudantes Trancados	Estudantes Desistentes
2009	21	21	0	18	0	3	0
2010	28	4	0	4	0	0	0
2011	28	24	0	23	0	0	1
Total	**77**	**49**	**-**	**24**	**-**	**3**	**1**

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Engenharia de Produção

No curso de Engenharia de Produção (EP), em 2009 todas as vagas foram preenchidas, em 2010 foram oferecidas 28 vagas e somente 4 foram preenchidas, restando 24 vagas ociosas e em 2011 restaram 4 vagas ociosas e grande parte dos estudantes estão ativos. Dentre os alunos que ingressaram em 2009, 3 trancaram matrícula e em 2011, 1 estudante desistiu do curso.

Na tabela 34, dentre os percentuais de demanda de vagas, o ano de 2010 é o que apresenta o maior patamar, que é de 100%, em 2009 e 2011 o percentual de aproveitamento também é elevado, 86%. Não houve evasão neste curso.

Tabela 34 – Percentual da demanda e aproveitamento

Ano	Vagas preenchidas (%)	Estudantes Formados (%)	Estudantes Ativos (%)	Evasão (%)
2009	100	0	86	0
2010	14	0	100	0
2011	86	0	86	0

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Engenharia de Produção

O coeficiente de rendimento observado na tabela abaixo mostra que o índice dos alunos no período de 2009 que era de 5,5, subiu para 6,2 no ano de 2010 e em 2011 houve uma queda, ficando em 5,7.

Tabela 35 – Coeficiente de rendimento acumulado

Estudantes Formados e Ativos (%)				
Ano	**CRA**	**s**	**CV%**	**N**
2009	5,5	1,9	35	18
2010	6,2	2,2	35	4
2011	5,7	2,4	42	11

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Engenharia de Produção

No curso de Engenharia de Produção (EP), das vagas reservadas para o sistema de cotas, no ano de 2009 foram preenchidas 100% das vagas, em 2010 foram preenchidas 14% e em 2011 foram preenchidas 86% das vagas oferecidas para o sistema de cotas.

Embora o ano de 2010 tenha apresentado o menor índice no preenchimento das vagas, é o que possui 100% dos alunos ativos, enquanto em 2009 e 2011 observa-se 86% de alunos ativos em ambos os anos. Quando se observa a avaliação estatística do coeficiente de rendimento acumulado dos alunos do curso de Engenharia de Produção por ano, vê-se em 2009, 5,5%, em 2010, 6,2% e em 2011, 5,7%.

Curso: Farmácia

Tabela 36 – Dados do programa de vagas reservadas da UEZO por ano de ingresso e situação acadêmica

Ano	Vagas oferecidas	Vagas preenchidas	Estudantes Formados	Estudantes Ativos	Estudantes Evadidos	Estudantes Trancados	Estudantes Desistentes
2009	21	19	0	15	2	2	0
2010	28	10	0	9	1	0	0
2011	28	17	0	14	0	0	3
Total	**77**	**46**	**-**	**38**	**3**	**2**	**3**

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Farmácia

No curso de Farmácia (CF), em 2009 restaram 2 vagas ociosas, em 2010, 18 e em 2011, 11. Constata-se um aumento nos dois últimos anos. Entre estudantes evadidos, trancados e desistentes, somam-se 4 alunos dos que ingressaram em 2009. Em 2010, 1 e em 2011, 3 estudantes.

Na tabela 37, entre os percentuais de demanda de vagas, o ano de 2010 é o que apresenta o maior patamar, que é de 90%. Quanto ao índice de estudantes evadidos, nos anos de 2009 e 2010 atingiram respectivamente, 11% e 10%.

Tabela 37 – Percentual da demanda e aproveitamento

Ano	Vagas preenchidas (%)	Estudantes Formados (%)	Estudantes Ativos (%)	Evasão (%)
2009	90	0	79	11
2010	36	0	90	10
2011	61	0	82	0

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Farmácia

O coeficiente de rendimento observado na tabela abaixo mostra que o índice dos alunos no período de 2009, que era de 5,2, subiu para 7,3 no ano de 2010 e em 2011 teve uma ligeira queda, ficou em 6,8.

Tabela 38 – Coeficiente de rendimento acumulado

Estudantes Formados e Ativos (%)				
Ano	**CRA**	**S**	**CV%**	**N**
2009	5,2	2,2	43	15
2010	7,3	0,8	11	9
2011	6,8	0,7	10	8

Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.
Curso: Farmácia

No curso de Farmácia (CF), das vagas reservadas para o sistema de cotas no ano de 2009, foram preenchidas 90% das vagas, em 2010 foram preenchidas 36% e em 2011 foram preenchidas 61% das vagas oferecidas para o sistema de cotas. Embora o ano de

2010 tenha apresentado o menor índice de preenchimento das vagas, é o que possui 90% dos alunos ativos, enquanto que em 2009 79% de alunos estão ativos e em 2011 o percentual é de 82%. Quanto ao percentual de evasão, em 2009 foram 11% e 2010, 10%. Quando se observa a avaliação estatística do coeficiente de rendimento acumulado dos alunos deste curso por ano, vê-se em 2009, 5,2%, em 2010, 7,3% e em 2011, 6,8%.

Considerando a análise dos cursos da Modalidade Bacharelado, observa-se que em comparação com os cursos da Modalidade Tecnológica, embora se tenha percebido também uma diminuição na procura pelos cursos da UEZO em geral, os de Bacharelado apresentam uma oscilação no que se refere ao número de vagas ociosas. No ano de 2009, nas primeiras turmas dessa modalidade houve em geral um preenchimento das vagas acima de 70%, o que não se verificou nos cursos Tecnológicos. Além disso, outra diferença notada é quanto ao coeficiente de rendimento dos alunos de Bacharelado, que em todos os cursos ficou acima de 5, somente no curso de Ciências Biológicas, no ano de 2010 houve uma queda desse patamar médio, caindo para 3,8. Com essas observações, pode-se inferir que uma das razões para a diferença entre as duas modalidades pode estar na especificidade dos cursos Tecnológicos e esse é um fator importante a ser considerado pelos gestores da UEZO.

Tabela 39 – Consolidação dos dados dos Cursos Analisados

Modalidade – Tecnológica (2006-2011)

CURSOS	**Vagas oferecidas**	**Vagas preenchidas**	**Estudantes formados**	**Estudantes ativos**	**Estudantes evadidos**	**Estudantes trancados**	**Estudantes desistentes**	**CRA Média**
Análise e Des. de Sistemas	212	80	-	75	4	-	-	4,7
Biotecnologia	212	121	22	57	45	5	14	5,05
Construção Naval	212	148	14	68	43	3	4	5,7
Polímeros	212	79	5	41	30	1	7	4,7
Produção de Fármacos	212	69	-	33	22	5	9	4,7
Processos Metalúrgicos	212	105	5	53	42	3	7	5,3

Modalidade – Bacharelado (2009-2011)

CURSOS	**Vagas oferecidas**	**Vagas preenchidas**	**Estudantes formados**	**Estudantes ativos**	**Estudantes evadidos**	**Estudantes trancados**	**Estudantes desistentes**	**CRA Média**
Ciências Biológicas	77	46	-	33	5	1	7	5,1
Ciência da Computação	77	41	-	30	5	3	3	5,7
Engenharia de Produção	77	49	-	24	-	3	1	5,8
farmácia	77	46	-	38	3	2	3	6,4

Fonte: Consolidação com base nos dados da UEZO, 01/2012.

Observando a tabela acima, cuja consolidação foi feita por curso e engloba o total geral de todos os anos, é possível tecer algumas comparações mais gerais entre os cursos.

Na Modalidade Tecnológica, o curso de Tecnologia em Construção Naval foi teve o maior número de vagas preenchidas, 148 e o maior índice de coeficiente de rendimento, 5,7, mas o curso que apresenta o maior número de estudantes ativos é o de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, com 75 e o menor índice de estudantes evadidos, 4. Enquanto o curso de Tecnologia em Biotecnologia foi o que teve o maior índice de evasão, entre estudantes evadidos e desistentes, soma-se 59, e como se verá adiante, é o curso com maior percentual de insatisfação por parte dos alunos. Na Modalidade Bacharelado, o curso de Farmácia tem o maior número de alunos ativos e melhor coeficiente de rendimento acumulado, 6,4. Enquanto o curso de Ciências Biológicas apresenta o maior índice de evasão, entre estudantes evadidos e desistentes, soma-se 12. Contudo, observa-se que em nenhum dos cursos houve o preenchimento total das vagas oferecidas por meio do sistema de cotas.

Tabela 40 – Percentual de estudantes formados que utilizaram o programa de vagas reservadas (NI, RP e DF), nos diferentes cursos tecnológicos com ingresso em 2006 e 2007

Ano	Curso	Quantidade de estudantes formados por tipo de cota (%)		
		NI	RP	DF
2006	Tecnologia em Construção Naval	43	57	0
	Tecnologia em Biotecnologia	33	67	0
	Tecnologia em Polímeros	67	33	0
	Tecnologia em Produção de Fármacos	50	50	0
	Tecnologia em Processos Metalúrgicos	80	20	0
2007	Tecnologia em Construção Naval	71	29	0
	Tecnologia em Biotecnologia	43	57	0
	Tecnologia em Polímeros	50	50	0
	Tecnologia em Produção de Fármacos	50	50	0
	Tecnologia em Processos Metalúrgicos	0	0	0

NI= *negros* e indígenas, RP= Rede pública, DF= Deficientes físicos.
Fonte: Base de dados da UEZO, 01/2012.

A tabela 40 acima representa o percentual de alunos formados por tipo de cotas – "*negros* e índios" e da "rede pública". No qual se observa que dentre os alunos que ingressaram no ano de 2006, somente em três cursos é possível ver percentuais de formandos acima de 50%. Das cotas reservadas para *negros e índios* destacam-se os cursos de Tecnologia em Processos Metalúrgicos, com 80% dos alunos formados, Tecnologia em Polímeros, 67% e Tecnologia em Produção de Fármacos, 50% de alunos

formados. Das vagas reservadas para a *Rede Pública* de ensino, destacam-se os cursos de Tecnologia em Biotecnologia 67% de alunos formados, Tecnologia em Construção Naval, 57% e Tecnologia em Produção de Fármacos, 50% de alunos formados. Dos alunos que ingressaram no ano de 2007 pode-se observar que das vagas reservadas para o sistema de cotas para *negros e índios*, o curso de Tecnologia em Construção Naval se formaram 71% dos alunos, e 50% nos cursos de Tecnologia em Polímeros e Tecnologia em Produção de Fármacos. Quanto às vagas reservadas para estudantes da *Rede Pública*, 57% dos formados são do curso de Tecnologia em Biotecnologia e 50% dos cursos de Tecnologia em Polímeros e Tecnologia em Produção de Fármacos.

Apresenta-se abaixo uma tabela referente ao Vestibular Estadual de 2010, do Centro Universitário Estadual da Zona Oeste – UEZO, que contribui para confirmar os dados vistos nas tabelas anteriores, em relação à baixa procura pelos cursos deste Centro Universitário. No qual observa-se que à exceção do curso de Farmácia, cuja demanda superou a oferta, todos os demais cursos ficaram vagas ociosas. Para fins dessa pesquisa, na próxima seção, serão vistos alguns gráficos que apresentam um breve perfil dos discentes para então apresentar uma conclusão sobre o caso estudado.

Tabela 41 – Relação Candidato/Vagas no Vestibular Estadual de 2010

CURSO	Total			Não Reservada			Rede Pública			Negros/Indígenas			Pessoas com Deficiência/Filhos de Policiais...		
	Nº Vagas	Inscritos	Relação Cand/Vaga	Nº Vagas	Inscritos	Relação Cand/Vaga	Nº Vagas	Inscritos	Relação Cand/Vaga	Nº Vagas	Inscritos	Relação Cand/Vaga	Nº Vagas	Inscritos	Relação Cand/Vaga
Biotecnologia	90	50	0,6	48	49	1	18	1	0,1	18	0	0	6	0	0
Ciências Biológicas	60	42	0,7	32	41	1,3	12	1	0,1	12	0	0	4	0	0
Ciências da Computação	60	57	1	32	54	1,7	12	1	0,1	12	2	0,2	4	0	0
Engenharia de Produção	60	81	1,4	32	77	2,4	12	2	0,2	12	1	0,1	4	1	0,3
Farmácia	60	177	3	32	164	5,1	12	8	0,7	12	5	0,4	4	0	0
Tec. em Produção de Polímeros	90	12	0,1	48	12	0,3	18	0	0	18	0	0	6	0	0
Tecnologia em Produção de Fármacos	90	5	0,1	48	5	0,1	18	0	0	18	0	0	6	0	0
Tecnologia e Gestão em Construção Naval e Offshore	90	28	0,3	48	26	0,5	18	2	0,1	18	0	0	6	0	0
Tecnologia em Produção Siderúrgica	90	2	0	48	2	0	18	0	0	18	0	0	6	0	0
Tecnologia em Sistema de Informação	90	24	0,3	48	22	0,5	18	2	0,1	18	0	0	6	0	0
GERAL	780	478	0,6	416	452	1,1	156	17	0,1	156	8	0,1	52	1	0

Fonte: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Sub-Reitoria de Graduação – SR-1 – Departamento de Seleção Acadêmica – DSEA, 2010.

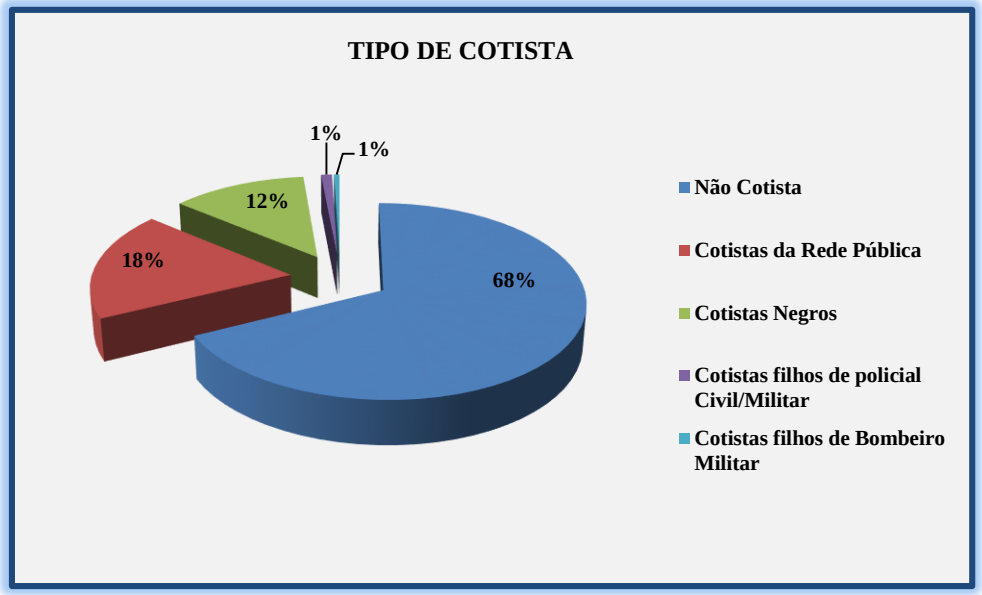
5.2. PESQUISA *"UNIVERSIDADE COM CIÊNCIA E CONSCIÊNCIA"* DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA ZONA OESTE[126]

Além dos dados estatísticos sobre o sistema de cotas da Universidade Estadual da Zona Oeste, vistos na seção anterior, nesse estudo de caso foram utilizados os dados de uma pesquisa realizada com os discentes[127], objetivando conhecer o perfil desses alunos, com foco na correlação desses dois quesitos para responder às questões formuladas por esta tese. Nesse sentido, as informações coletadas foram expostas graficamente possibilitando ao leitor uma visualização mais objetiva. Contudo, antes de se passar para o exame dos gráficos, será feita uma breve descrição sobre a realização dessa etapa da pesquisa.

O planejamento da pesquisa se deu da seguinte forma: houve ampla divulgação na UEZO sobre a pesquisa e uma convocação de alunos para trabalharem como assistentes de pesquisa. Após o processo seletivo, os aprovados passaram por uma capacitação para repassarem aos colegas o objetivo do estudo e seus desdobramentos para a Universidade. Antes da execução da pesquisa houve um diálogo dos assistentes com colegas informando a respeito das cotas, no qual foi apresentado um questionário, solicitando seu preenchimento e devolução no ato. Todas as turmas, de todos os períodos e cursos da UEZO foram visitadas e informadas. Embora o questionário não tenha sido personalizado, foi registrado se o/a respondente era ou não cotista. A amostra contou com cerca de duzentos respondentes, que equivale a um terço do total de alunos ativos da Universidade atualmente, sendo, portanto, uma amostra significativa para responder às questões formuladas por esta tese. A elaboração dos gráficos abaixo foi feita com base no levantamento realizado através do relatório da pesquisa da UEZO.

[126] Esta pesquisa foi coordenada pelo Professor Amauri Pereira Mendes, da cadeira de Sociologia da UEZO.
[127] Os relatórios acessados encontram-se nos anexos desta tese.

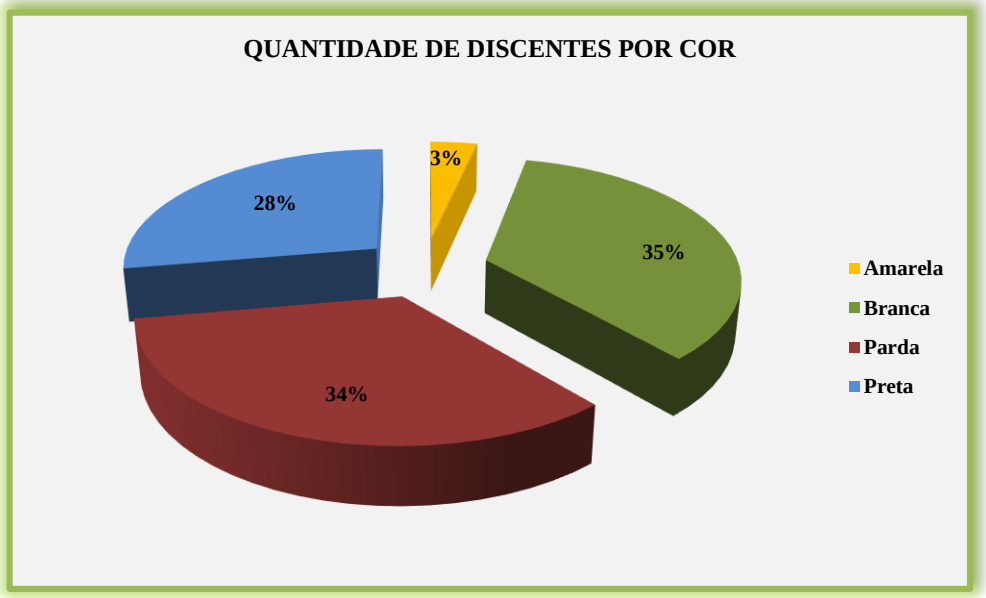
GRÁFICO 1 – PERCENTUAL POR MODALIDADE DE INGRESSO



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados absolutos, 2012.

No gráfico acima pode-se observar que o percentual de respondentes não cotistas foi maior, 68% dos respondentes, pois somados todos os tipos de cotistas observa-se o percentual de 32%. O gráfico acima confirma os dados de ingresso apresentados anteriormente, quando foi possível ver que o número de vagas preenchidas através do sistema é baixo e o índice de evasão é bastante elevado. Esse dado informa pela representatividade mostrada no presente gráfico, que é provável que este não seja o perfil da maioria dos alunos.

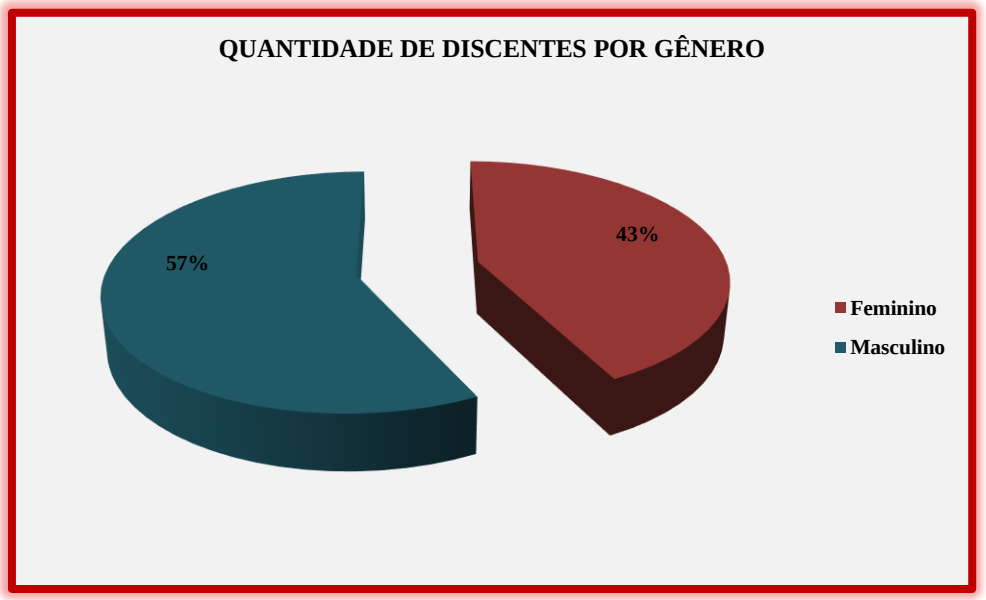
GRÁFICO 2 – PERCENTUAL DE DISCENTES POR COR



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados absolutos, 2012.

No gráfico acima observa-se que embora a maioria dos respondentes não seja cotista, o percentual de pretos e pardos é extremamente relevante, pois somados os dois grupos temos o percentual é de 62% dos respondentes, contra 35% de brancos e somente 3% de amarelos.

GRÁFICO 3 – PERCENTUAL DE DISCENTES POR GÊNERO

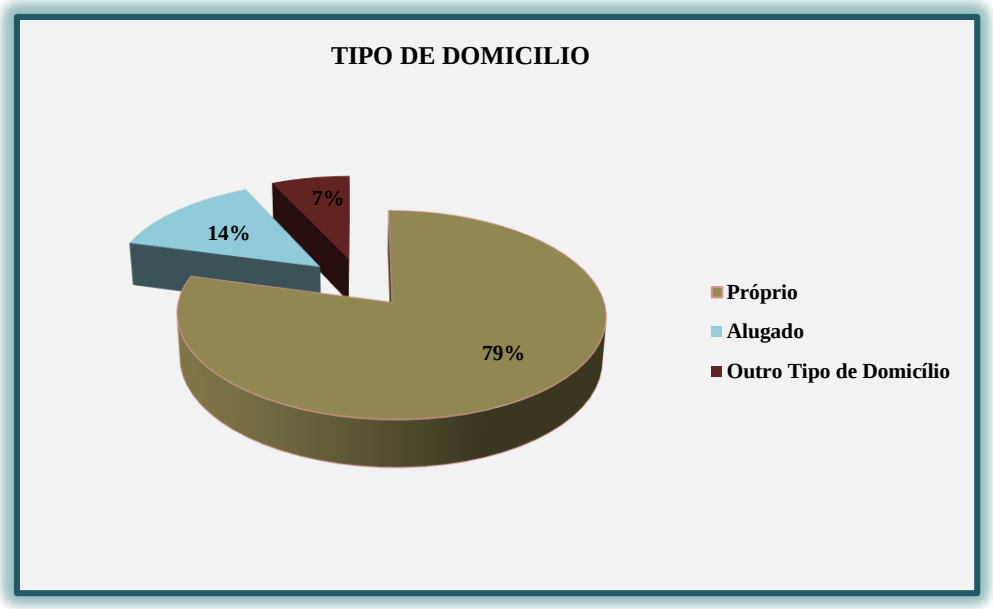


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados absolutos, 2012.

No gráfico acima nota-se que a maioria dos alunos é do gênero masculino, 57% contra 43% do feminino, há uma diferença de 14 pontos percentuais entre ambos. Essa

prevalência pode significar que os alunos do gênero masculino tendem a procurar mais os cursos da modalidade tecnológica que são em sua maioria voltados para a indústria. Essa inferência baseada na estrutura observada na indústria, pois ainda há no país uma predominância de pessoas do gênero masculino nos postos de trabalho da indústria[128].

GRÁFICO 4 – PERCENTUAL DE DISCENTES POR TIPO DE DOMICÍLIO

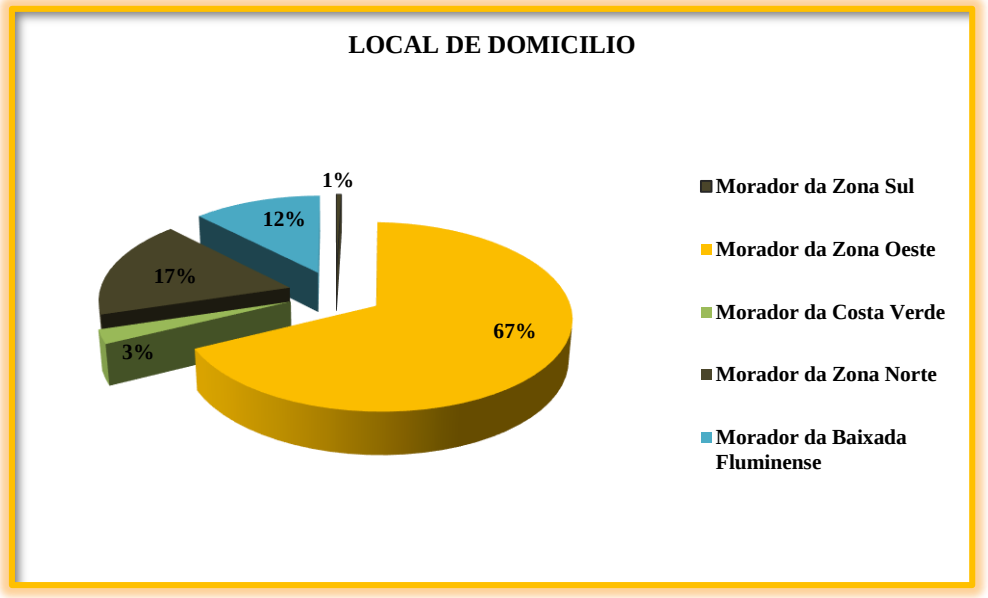


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados absolutos, 2012.

Outra questão que foi proposta na pesquisa diz respeito ao tipo de moradia dos alunos e ao se observar o gráfico acima, constata-se que a maioria dos alunos possui residência própria, 79%. O percentual de alunos que possuem domicílio alugado é de 14%, enquanto 7% respondeu que possui outro tipo de domicílio. Conforme se pode verificar no gráfico abaixo, a grande maioria dos estudantes são moradores da Zona Oeste, o que contribui para o acesso mais fácil à Universidade.

[128] Ver Classificação Brasileira de Ocupações (CBO): http://www.mtecbo.gov.br/cbosite

GRÁFICO 5 – PERCENTUAL DE DISCENTES POR LOCAL DE DOMICILIO



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados absolutos, 2012.

OBS: Na tabela acima houve uma subdivisão dos bairros do Município do RJ, que inclui as Zonas Norte, Oeste e Sul. Os municípios da Baixada Fluminense fazem parte da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, bem como os municípios que compreendem a Costa Verde. Abaixo listamos somente o quantitativo de bairros de cada região do município do RJ e os respectivos municípios da Baixada Fluminense e da Região da Costa Verde (litoral sul do estado do RJ).

***** A Zona Sul possui atualmente 18 bairros, considerando algumas comunidades que por sua extensão e número de habitantes são enquadradas nessa categoria.

** A Zona Oeste possui 43 bairros.

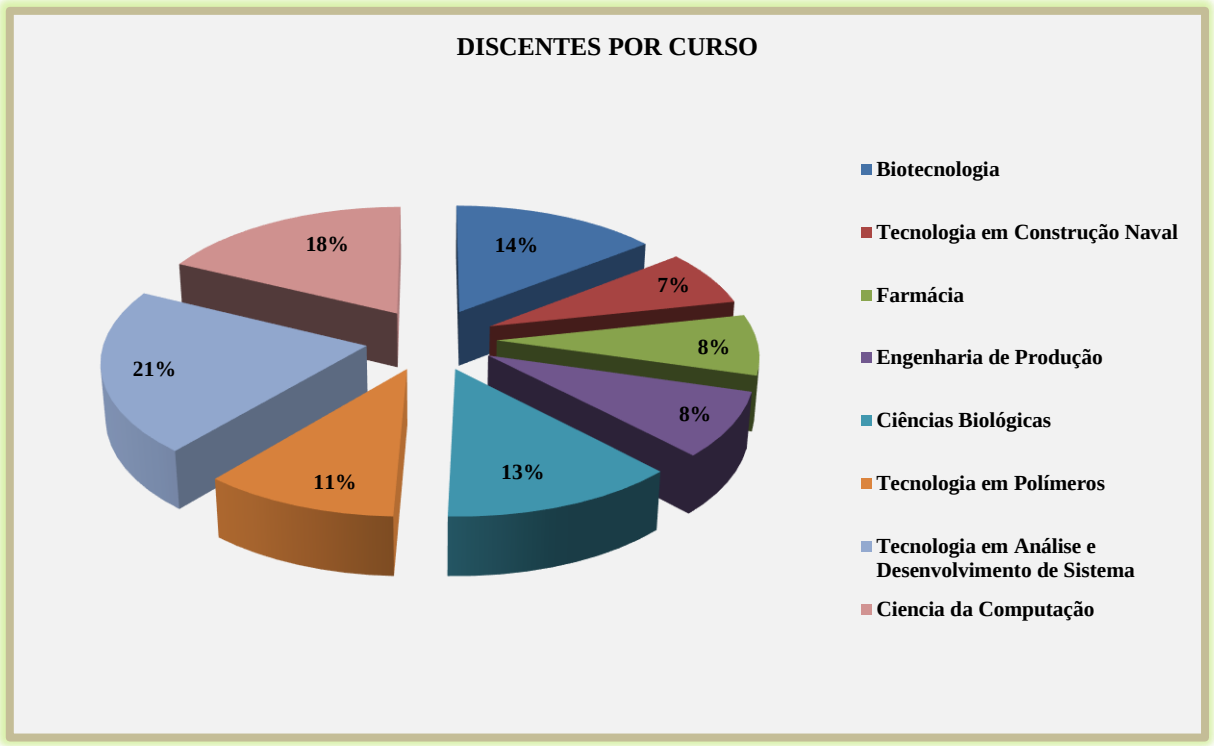
*** A Costa Verde compreende os municípios de Itaguaí, Mangaratiba, Rio Claro, Angra dos Reis e Parati.

**** A Zona Norte possui 91 bairros.

*****A Baixada Fluminense compreende os municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Japeri, Magé. Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados e São João de Meriti.

De acordo com o gráfico acima, observa-se que a maioria dos alunos da UEZO reside na Zona Oeste, 67% dos respondentes. Enquanto 17% são moradores da Zona Norte, 12% da Baixada Fluminense, 3% da Costa Verde e 1% da Zona Sul. Isso demonstra que a Universidade cumpre parte de sua função social ao absorver moradores da região e das regiões limítrofes. Um elemento que chama a atenção é que essas regiões são consideradas “subúrbios” e a maior parte da população é carente, o que denota uma possibilidade real de absorção de alunos mais pobres, essa pode ser considerada uma potencialidade da universidade, embora não seja possível confirmar nessa análise se o público mais carente está sendo absorvido de fato.

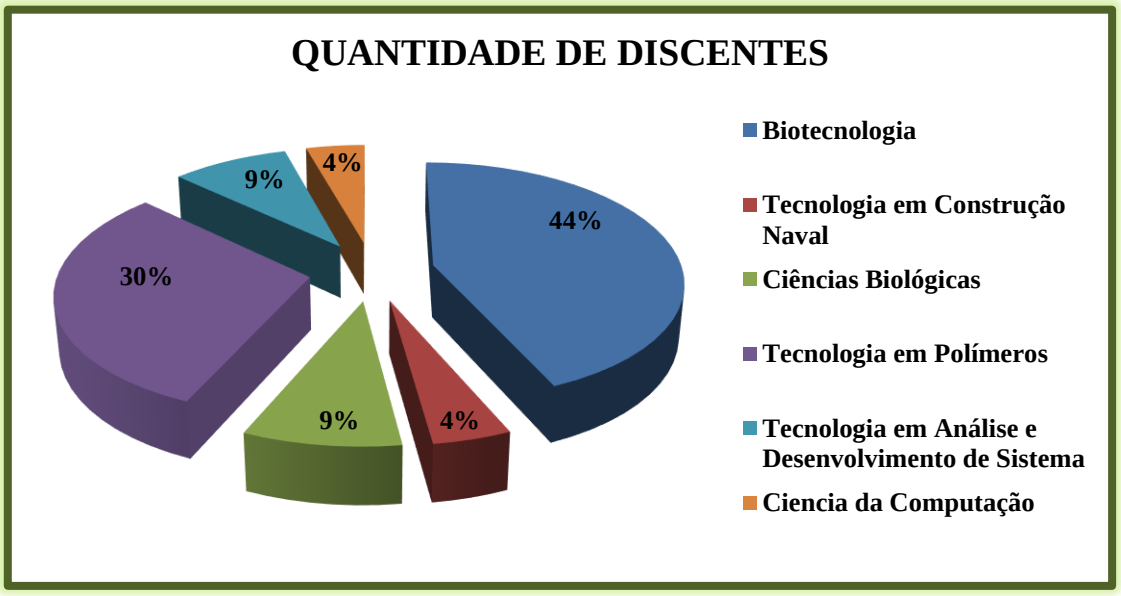
GRÁFICO 6 - PERCENTUAL DE DISCENTES POR TIPO DE CURSO



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados absolutos, 2012.

O gráfico acima apresenta o percentual de alunos por tipo de curso e se observa que os cursos que possuem o maior percentual são dos de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistema e Ciência da Computação, 21% e 18% respectivamente, ambos na área de informática e em expansão no mercado de trabalho. Seguidos pelo curso de Biotecnologia, 14%, Ciências Biológicas, 13%, Tecnologia em Polímeros, 11%, Farmácia e Engenharia de Produção, ambas com 8% e Tecnologia em Construção Naval, 7%. Os cursos da UEZO são predominantemente na área tecnológica e visam atender também às demandas de indústrias localizadas na região, cujas atividades possuem relação direta com os cursos oferecidos.

GRÁFICO 7 - PERCENTUAL DE DISCENTES CUJO CURSO NÃO É O DESEJADO



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados absolutos, 2012.

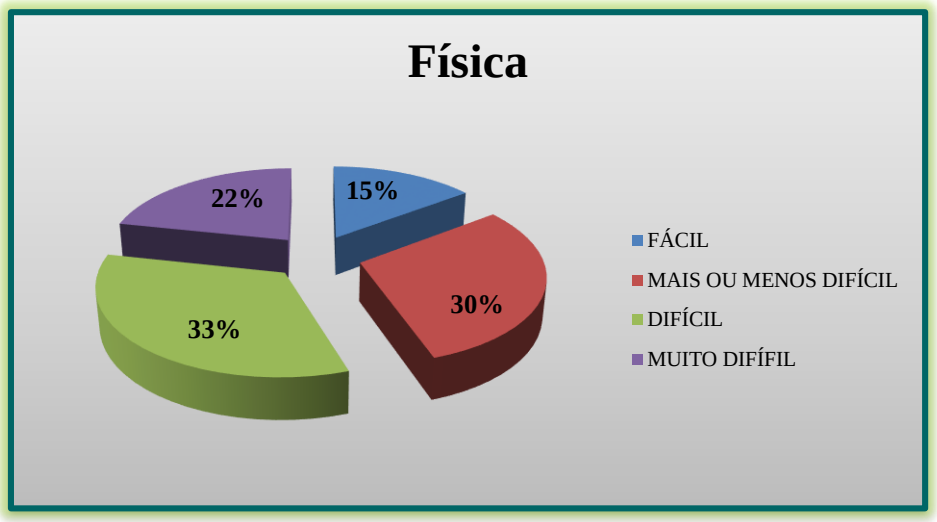
Conforme o gráfico acima vê-se que o curso de Biotecnologia figura com 44% do percentual de insatisfação, seguido pelo curso de Tecnologia em Polímeros, 30%. Comparando aos dados estatísticos sobre o sistema de cotas nessa universidade, observados anteriormente o percentual de evasão desses dois cursos é elevado, 43,5% de evasão no curso de Biotecnologia e 51,5% no de Tecnologia em Polímeros. Observa-se também que somente 4% dos alunos de Tecnologia em Construção Naval e Ciência da Computação está insatisfeita com sua escolha.

Outra questão que foi pontuada pelos docentes da UEZO quanto ao baixo número de formandos, se relacionada ao elevado índice de repetência dos alunos cotistas, pois de acordo com alguns docentes, os alunos apresentam muitas dificuldades nas matérias de cálculos, ou seja, aquelas relacionadas à área de exatas (matemática, física e química), que são obrigatórias e devem ser cursadas nos primeiros períodos da graduação. De acordo com um docente da UEZO, houve por parte de um professor a iniciativa de oferecer aulas extras de cálculos para esses alunos, mas como não havia na Universidade um programa de apoio a esses estudantes, essa iniciativa não avançou. Nesse sentido, observa-se que esse fator pode ser uma barreira à permanência dos alunos cotistas na UEZO e pode ser uma das explicações para a queda na procura por esses cursos. Esse fato pode ser ratificado quando se observa o coeficiente de rendimento dos alunos dos cursos Tecnológicos, que em todos os cursos dessa modalidade esse índice é muito baixo,

principalmente quando comparado ao coeficiente de rendimento dos alunos da Modalidade Bacharelado.

A seguir são apresentados três gráficos que demonstram o nível de dificuldade dos alunos em disciplinas que fazem parte do ciclo básico e são obrigatórias para todos os cursos.

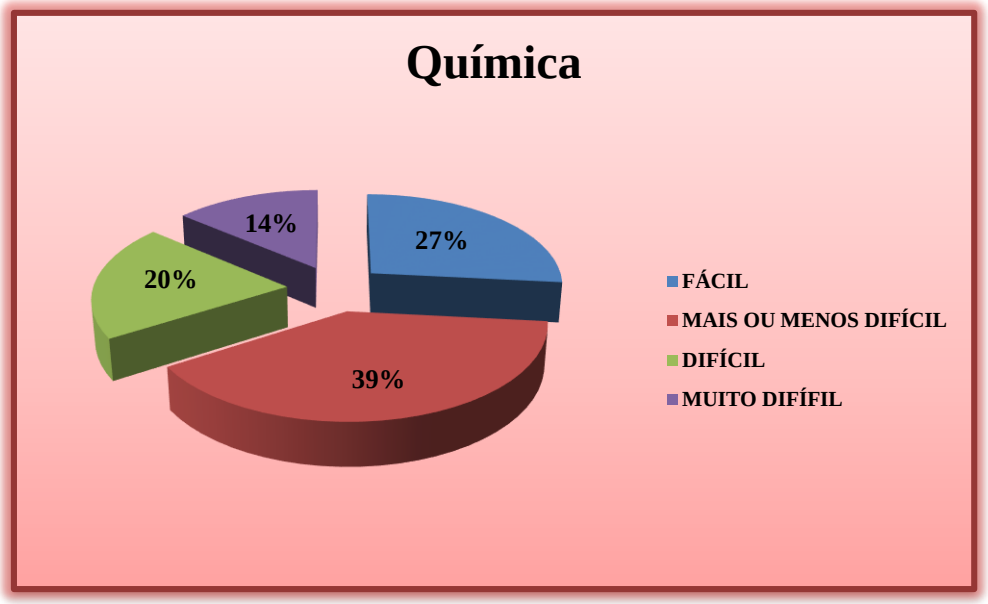
GRÁFICO 8 – PERCENTUAL DE DIFICULDADE EM FÍSICA



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados absolutos, 2012.

A disciplina de Física faz parte do currículo básico de todos os cursos e no gráfico acima é possível observar que para 30% dos alunos essa disciplina é considerada muito difícil. Ao se elencar gradativamente esses índices, vê-se que para 15% o nível 1 de dificuldade (baixo), para 30% o nível 2 de dificuldade (médio), para 33% o nível 3 de dificuldade (alto) e para 22% o nível 4 de dificuldade (elevado). Logo, é possível inferir que somados os níveis 3 e 4, para 55% a disciplina é difícil, o que poderia implicar num índice elevado de reprovação, situação que é observada pelos docentes. Abaixo observa-se o nível de dificuldade dos alunos nas disciplinas de Química e Matemática respectivamente, para verificar se nas disciplinas do currículo básico essa tendência se confirma.

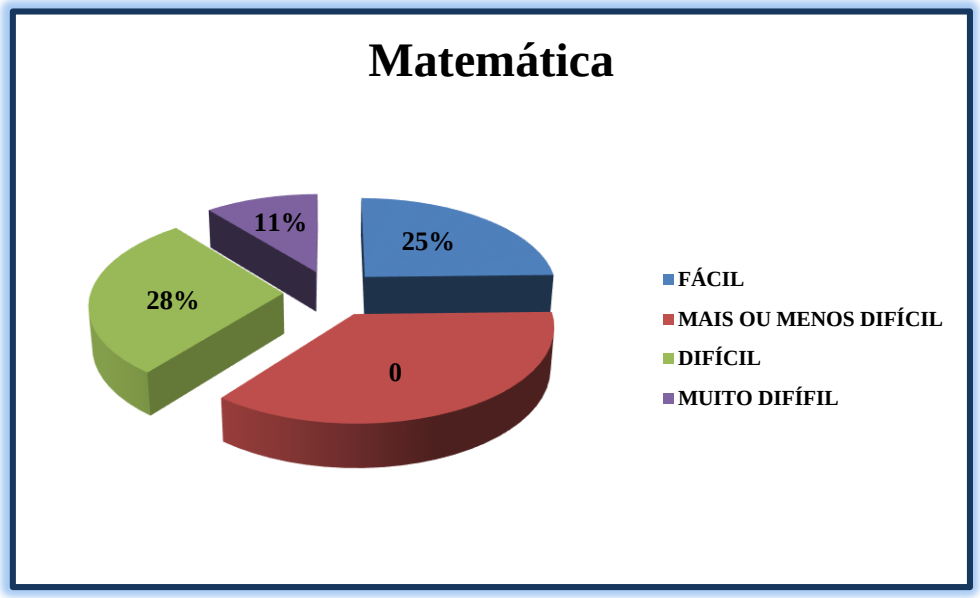
GRÁFICO 9 – PERCENTUAL DE DIFICULDADE EM QUÍMICA



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados absolutos, 2012.

Examinando o gráfico acima é possível observar que para 14% dos alunos a disciplina de Química é considerada muito difícil. Se elencarmos gradativamente esses índices, observa-se para 27% o nível 1 de dificuldade (baixo), para 39% o nível 2 (médio), para 20% o nível 3 (alto) e para 14% o nível 4 (elevado). Somados os níveis 3 e 4, 34% consideram a disciplina difícil, ao se comparar aos dois níveis anteriores para 66% dos alunos esta disciplina não é considerada difícil. Portanto, pode-se considerar que esta disciplina possui um grau de dificuldade menor para os alunos em relação à disciplina de Física.

GRÁFICO 10 – PERCENTUAL DE DIFICULDADE EM MATEMÁTICA

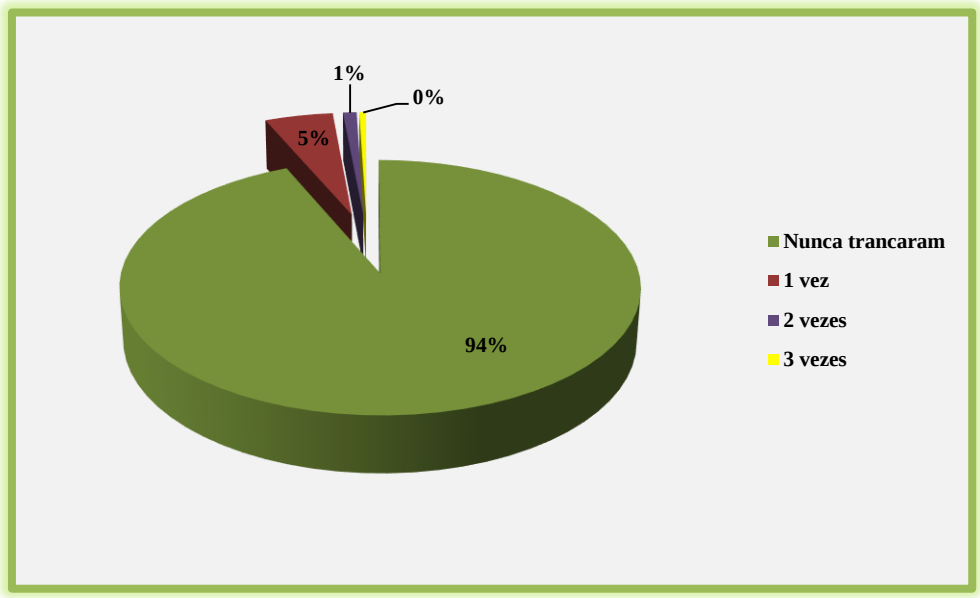


F

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados absolutos, 2012.

Através da análise do quadro acima é possível observar que somente 11% dos alunos consideram essa disciplina muito difícil. Ao se observar gradativamente esses índices, para 55% o nível 1 de dificuldade (baixo), para 36% o nível 2 (médio), para 28% o nível 3 (alto) e para 11% o nível 4 (elevado). Somados os níveis 3 e 4, 39% consideram a disciplina difícil contra 61% que não avaliam a disciplina como difícil. Ao se avaliar as três disciplinas nota-se que, há uma variação no nível de dificuldade e somente em Física se observa um percentual acima de 50%, quando somados os dois maiores níveis de dificuldade, esse quesito, a priori, pode contribuir em parte para elevar o índice de repetência dos alunos cotistas, conforme informado pelos docentes, embora não possa ser considerado uma barreira à permanência dos alunos cotistas na UEZO ou justificar a evasão.

GRÁFICO 11 – PERCENTUAL DE DISCENTES QUE JÁ TRACARAM MATRÍCULA



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados absolutos, 2012.

O gráfico acima se refere ao percentual de alunos que já trancaram matrícula. É possível observar que esses índices são irrelevantes, pois somente 5% dos alunos respondentes trancaram matrícula uma vez. Por ser esta uma situação temporária, diferentes causas podem levar o aluno a essa decisão. Contudo, nota-se que os maiores índices são de evasão, principalmente nos cursos da Modalidade Tecnológica, conforme foi visto na tabela 39.

Por fim, a pesquisa contou com duas perguntas abertas, cujo objetivo foi saber o que seria sucesso profissional e realização pessoal para esses alunos. No que se refere à primeira questão, ou seja, ter sucesso profissional, para os alunos significa *"terminar a graduação, ter um bom emprego, atuar na profissão escolhida, ter estabilidade financeira"*, quanto à segunda questão, para os alunos a realização pessoal está imbricada à questão anterior, pois a grande maioria elencou que realização significa *"estabilidade financeira, conclusão da graduação e reconhecimento profissional"*, de modo que pode-se perceber que o curso superior é visto como o degrau para se alcançar sucesso profissional. A visão desses alunos comprova o que o capital, tal como visto no item 1.3, converge com essas expectativas e que em determinados espaços, pode ser potencializado através de redes sociais de cooperação e solidariedade. Após o diagnóstico acima, apresenta-se a conclusão desta tese.

CONCLUSÕES

Nessa tese buscou-se examinar os mecanismos de combate à discriminação racial na educação superior têm sido eficazes. As ações adotadas em anos recentes pelas universidades públicas brasileiras, cujo objetivo foi proporcionar maior igualdade entre brancos e *negros* foram provocadas por uma série de circunstâncias econômicas que se avolumaram com o passar do tempo, evidenciando as enormes desigualdades raciais vigentes no país que produziram um enorme abismo entre brancos e *negros* no país, dentre as quais se destaca a falta de mobilidade social do *negro* e a visível exclusão desse grupo em vários setores da sociedade, principalmente no âmbito do ensino superior e em postos de maior *status* no mercado de trabalho.

Sem dúvida as estruturas que fomentam as desigualdades são muito complexas e deslindá-las não é tarefa simples, pois as engrenagens desse fenômeno não são facilmente mensuráveis, principalmente no que concerne efetivamente ao racismo, que pode ser travestido de inúmeras figuras que dificultam o seu exame e por consequência a sua resolução e ou rompimento. Ao longo dos capítulos dessa tese foram discutidas algumas estruturas desse problema, que muitas vezes estão sobrepostas e, muitas delas permaneceram invisibilizadas por um longo período. Também por esse motivo durante muitas décadas o debate em torno da desigualdade racial margeou a realidade, dificultando o rompimento dessas estruturas.

Nessa análise observou-se que o pensamento social brasileiro das primeiras décadas do século XX até o meado deste, sustentou ideologias que se difundiram na sociedade brasileira, o que se constituiu num empecilho para o debate em torno das desigualdades raciais, adiando assim, o seu enfrentamento. O posicionamento do pensamento social daquele período subsidiou a formação de um imaginário social que enquadrava o *negro* numa condição total de subalternidade, com base em ideias racialistas sobre sua incapacidade intelectual que o expunha a uma condição social e economicamente desfavorável. Essas visões se perpetuaram durante muitas décadas e contribuíram para tornar essa problemática cada vez mais difícil de ser resolvida.

Para além da superação de mitos e ideologias, os problemas sociais, econômicos e políticos se intensificaram no país, configurando, por um lado, um clima de incertezas sociais e econômicas devido ao crescimento vertiginoso da violência, das desigualdades e da miséria, quando o *negro* passou a ser visto como um *"problema social".* Por outro lado, os movimentos sociais ganharam espaço político para discutir suas demandas por

direitos, igualdade e cidadania, principalmente após 1988 quando respaldados pela Constituição Federal, assumiram bandeiras coletivas por redistribuição de renda, reconhecimento, entre outras.

O conjunto dessas demandas foi assumido pelo governo, de modo que não seria possível recuar e a promoção da igualdade racial vem se efetivando em parte por meio da política de ação afirmativa, que considerada numa perspectiva normativa, possibilitou ao Estado realizar intervenções para ampliar o acesso de *negros* em setores onde a igualdade era de direito, mas não de fato.

E para investigar a contribuição dessa política para a diminuição das desigualdades raciais, examinou-se empiricamente seus desdobramentos, por meio de uma análise exploratória do caso do sistema de cotas da Universidade Estadual da Zona Oeste. O caso da UEZO possui muitas lacunas e algumas questões que foram pontuadas no percurso do quinto capítulo sugerem que a "negação" de informações é um dado relevante a ser visto, pois as instituições públicas que adotam o sistema de cotas precisam ter um plano de ação para a execução da política e no caso da UEZO, esse planejamento não havia sido elaborado até a conclusão dessa pesquisa.

Devido às barreiras encontradas para a realização da pesquisa, o estudo de caso dessa tese foi examinado numa perspectiva exploratória, objetivando discutir a inclusão de *negros* através da análise do processo, ou seja, da estruturação e das diretrizes adotadas pela instituição para a sua execução. Estrutura essa, que ainda não havia sido efetivada na UEZO, conforme se mostrou acima.

Desse modo, a análise dos dados quantitativos demonstrou que ocorre a absorção de alunos por meio do sistema de cotas, embora se tenha visto que ao longo dos anos, a procura pelos cursos da UEZO vem diminuindo. Contudo, isso não significa que o sistema de cotas não esteja atendendo aos seus objetivos, pois seria necessária uma avaliação paralela de outras variáveis que possam estar contribuindo para provocar essa situação, a exemplo da grande especificidade da maioria dos cursos que são voltados em grande parte para atender às demandas da indústria. Esse pode ser um fator que contribui para a baixa procura por esses cursos.

Nesse sentido, analisou-se em que medida o estímulo de ações afirmativas para a inclusão do *negro* na educação superior pode ser um instrumento eficaz no combate às desigualdades neste setor e conclui-se, a partir da observação do caso em questão, que as vagas oferecidas pelo sistema de cotas não são totalmente preenchidas, pois em todos os

cursos se verificou que sobraram vagas, ou seja, não há uma demanda expressiva para os cursos da UEZO.

Verificou-se também um elevado índice de evasão dos alunos cotistas, o que pode estar relacionado à falta de um planejamento institucional que possibilite a permanência e o pleno desenvolvimento dos alunos cotistas no interior da Universidade. Portanto, no caso estudado o sistema de cotas inclui, mas não é possível verificar se o mesmo, sem ações conjugadas é suficiente para manter os alunos cotistas no curso universitário. Portanto, as inconsistências que foram mostradas podem revelar a necessidade de urgente estruturação de ações mais efetivas para que o sistema seja eficiente e eficaz no combate às desigualdades raciais no ensino superior.

A segunda hipótese formulada nessa tese diz respeito à análise empírica da política de ação afirmativa para verificar em que medida o sistema de cotas pode colaborar para desmontar uma engrenagem perversa de exclusão racial. A despeito da segunda hipótese formulada nessa tese, é importante tecer alguns comentários para elucidar a questão.

Buscou-se demonstrar nessa tese que a exclusão racial ocorre por inúmeros fatores e que determinados tipos de intervenções podem romper ciclos viciosos de desigualdades, assumindo-se dessa forma que, o sistema de cotas apoiado por ações internas promoveriam o acesso e as condições necessárias para a manutenção dos alunos cotistas na universidade de forma a fomentar o seu desenvolvimento intelectual e social, ou seja, essas ações, se efetivadas na prática, funcionariam como um canal de promoção social desses indivíduos e, por consequência permitiriam para ampliar seu capital social e desmontar engrenagens perversas de exclusão.

Contudo, preocupa observar que os gargalos ilustrados ao longo da análise não choquem ou ao menos chamem a atenção dos gestores nos sentido de questionar suas causas, pois analisando alguns aspectos referentes ao cotidiano dos cotistas no interior da universidade vê-se claramente que muitas questões merecem maior atenção e, ao se problematizar esses aspectos é possível encontrar respostas que sirvam de base para a consolidação dessa política, fomentando o desenvolvimento de redes de apoio internas para a permanência desses alunos, cooperando, desse modo, para a eficácia do sistema de cotas.

Na mesma direção, a problemática do índice de rendimento dos alunos chama a atenção para examinar os possíveis erros e acertos do sistema de cotas, pois a política pública precisa ter uma intenção imediata, mas também prospectiva, isto é, não pode

prescindir do planejamento, execução, monitoramento e avaliação e paralelamente a reestruturação das ações que não atendam às metas propostas.

Então cabe ao gestor público, enquanto intermediário da política, intervir quando problemas dessa ordem são identificados e enveredar todos os esforços para que o sistema não seja minado por barreiras internas ou pela não realização de ações, para que os alunos cotistas possam superar suas dificuldades e concluir seu ciclo formativo.

Por fim, vale ressaltar que a indignação inicial que provocou a realização desta tese continua, pois se percebeu implicitamente, que em certas circunstâncias a lógica de reprodução de ideologias se perpetua, mesmo que inconscientemente. E, no caso estudado, observou-se que os mecanismos institucionais de combate às desigualdades raciais precisam ser construídos para que não se estabeleçam novas formas de exclusão racial. Acredita-se, desse modo, que o sistema de cotas, enquanto uma política pública, se bem direcionado e com metas claramente definidas, pode estruturar o combate às desigualdades raciais no ensino superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREWS, G. R. (1992). *"Desigualdade Racial no Brasil e nos Estados Unidos: Uma Comparação Estatística"*. Estudos Afro-Asiáticos, n° 22, pp. 47-83.

ARENDT, H. (2004). *A Condição Humana*, Rio de Janeiro: Forense Universitária.

ARENDT, H. (1979). *As Origens do Totalitarismo.* Rio de Janeiro: Editora Documentário.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO. Brasília: PNUD (formato eletrônico).

ATLAS RACIAL. Brasília: PNUD (formato eletrônico).

AZEVEDO, C. M. M. (2004). *Onda Negra, Medo Branco: o negro no imaginário das elites século XIX*. 2ª edição. Editora Anablume. SP.

BARCELOS, L. C. (1992). *"Educação: um quadro das desigualdades raciais"*. In Estudos Afro-Asiáticos. nº 23, dezembro.

BARRETO, V. S. (1994). "Novos Padrões Tecnológicos. Desigualdades Raciais e Novas Exclusões". *Análise & Dados*. *O Negro*, vol. 3, n° 4, março, pp. 14-17.

BENTO, M. A. S. & CARONE, I. (Orgs). (2002). *Psicologia racial do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.* Editora Vozes. Petrópolis. RJ.

BERNARDINO, J. (2002). *Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil*. Rio de Janeiro: Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, nº. 2.

BERNARDINO, J. (1999).

BOBBIO, N. (1990). A Era dos Direitos. Rio de Janeiro. Campus.

BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. (1999). "Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista". *Escritos de Educação*. Petrópolis, Ed. Vozes, pp. 17-32.

BOURDIEU, P. (1989). "A Gênese do Conceito de *Habitus* e de Campo". *In* P. Bourdieu, *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro/Lisboa, Difel, pp. 59-74.

BOURDIEU, P. (1983). A opinião pública não existe. In: *Questões de Sociologia*. São Paulo: Marco Zero, p. 173-182. *In: Maria José Rezende. "Opinião pública e democracia na América Latina"*. Revista Espaço Acadêmico, nº 38, julho de 2004.

CANO, I. (2010). *"Introdução à Avaliação de Programas Sociais".*

CANOTILHO, J. J. G. (1998). Direito Constitucional e Teoria da Constituição. 2 ed. Coimbra: Livraria Almedina.

CARNEIRO, M. L. (1990). "Sob a Máscara do Nacionalismo. Autoritarismo e Anti-Semitismo na Era Vargas (1930-1945)". *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 1, n° 1, pp. 23-40.

CARVALHO, J. J. (2006). *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior.* Attar Editorial, São Paulo.

CARVALHO, J. J. (2003). *Ações Afirmativas para negros e índios no ensino superior: as propostas dos NEABs.* Em Ações Afirmativas: Políticas Públicas contra as desigualdades raciais. Renato Emerson dos Santos e Fátima Lobato (Orgs). DP&A editora/LPP/UERJ.

CASHMORE, E. *et. Alli* (2000). *Dicionário das relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus. Tradução de Dinah Kleve.

CASTRO, M. H. G. (1991). "Descentralização e Política Social no Brasil: As Perspectivas dos Anos 90". *Espaço & Debates*, nº 32, NERU, pp. 80-87.

CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES (CBO): http://www.mtecbo.gob.br/cbosite

COHEN, E. & FRANCO R. (2004). Avaliação de Projetos Sociais. Petrópolis: Editora Vozes.

COSTA, S. (2002). *A construção sociológica da raça no Brasil.* Estudos Afro-Asiáticos ano 24, n° 1 (especial).

D'ADESKY, J. (2003). *Ação Afirmativa e igualdade de oportunidades*. Rio de Janeiro, mimeo.

D' ADESKY, J. (2001). *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Pallas editora. RJ.

DAHL, R. (1989). Um prefácio à teoria democrática, Rio de Janeiro: Zahar.

D'ARAUJO, M. C. (2003). *Capital social.* Zahar Editora.

DEGLER, C. N. (1976). *Nem preto nem branco: escravidão e relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos.* Editorial Labor do Brasil. Coleção de Bolso Labor. RJ.

DIEESE - Departamento lntersindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos www.dieese.org.br

DRAIBE, S. M. (1989). "O *Welfare State* no Brasil: Características e Perspectivas". *Ciências Sociais Hoje*. São Paulo/Rio de Janeiro, Vértice/Anpocs.

DWORKIN, R. (2000). *Uma questão de princípio*. São Paulo: Ed. Martins, Fontes.

DWORKIN, R. (1999). *Los Derechos em serio.* Barcelona: Editorial Airel, S.A.

DWORKIN, R. (1991a). Taking Rights Seriously. 6 ed. London: Duckworth.

EASTLAND, T. (1996). *Ending Affirmative Action: The Case for Colorblind Justice.* NewYork, Basic Books.

FERES JR. J. & ZONINSEIN, J. (Orgs.). (2006). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas.* Editora: UnB.

FERES JR., J. (2008). *Ação Afirmativa: Política Pública e Opinião.* Sinais Sociais, v. 3, p.38-77.

FERES JR., J. (2006). *Aspectos Semânticos da Discriminação Racial no Brasil: para além da modernidade.* Revista Brasileira de Ciências Sociais (Impresso), v. 21, p. 163-176.

FERES JR., J. (2004). *"Ação Afirmativa no Brasil: Fundamentos e Críticas".* Revista Econômica, Rio de Janeiro, vol. 6, nº. 2, p. 291-312, dezembro.

FERNANDES, F. (1978). *A integração do negro na sociedade de classes.* São Paulo: Dominus: EDUSP.

FERNANDES, F. (1972). *O Negro no Mundo do Branco*. São Paulo, Difusão Européia do Livro.

FERNANDES, F. (1965). *"A Integração do Negro na Sociedade de Classes"*. Volumes 1 e 2. São Paulo, Dominus Editora.

FOLHA DE S. PAULO (s/d). *"Racismo Cordial"*. São Paulo, Editora Ática.

FRASER, N. (2010). Repensando o Reconhecimento. Rio de Janeiro: Revista Enfoques-Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 114-128, agosto (traduzido do original "Rethinding precognition", New LeftReview, London, mai-jun 2000, nº 3.

FRASER, N. (2001). *From redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a 'Postsocialist' Age.* In: S. Seideman; J. Alexander. (orgs). A new social theory reader. Londres: Routledge, pp. 285-293.

FREYRE, G. (1999). Casa Grande & Senzala. (36ª ed.). São Paulo/Rio de Janeiro, Record.

FRY, P. & MAGGIE, Y. ET. AL. (Orgs.). (2007). *Divisões Perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo.* Editora Civilização Brasileira.

FRY, P. & MAGGIE, Y. (2003). *Questões de taxonomia, ou como o Brasil se tornou um país de brancos e negros na era das cotas.* In.: Anais do XXVII Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, MG.

FRY, P. (1995-1996), *"O que a Cinderela Negra tem a dizer sobre a 'política racial' no Brasil"*. Revista da USP, nº 28, dez-fev., pp. 122-135.

FRY, P. (2000). *"Politics, Nationality, and the Meaning of 'Race' in Brazil".* Daedulus, vol.129, n° 2, Spring, pp. 83-117.

GILROY, P. (2001). *O Atlântico Negro.* São Paulo/Rio de Janeiro, Editora 34/UCAM.

GOMES, J. B. (2001). *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: O direito como instrumento de transformação social.* Rio de Janeiro: Editora Renovar.

GOMES, J. B. (2000). *Instrumentos e métodos de mitigação da desigualdade em direito constitucional e internacional.* Rio de Janeiro. Disponível em www.mre.gov.br. Acessado em: 16/05/2004.

GOMES, J. B. (1999). *O debate constitucional das ações afirmativas. In:* SANTOS, Renato Emerson e GUIMARÃES, Antônio S. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. Rio de Janeiro, Ed. 34.

GOVERNO FEDERAL. *Valorização da população negra. Atos e palavras do presidente Fernando Henrique Cardoso.* 1995 a 1998. Instalação do Grupo de Trabalho Interministerial para a valorização da População Negra. S.d. (Mimeo).

GOVERNO FEDERAL/MINISTÉRIO DA JUSTIÇA (2000). Secretaria de Estado dos Direitos Humanos Construindo a democracia racial. Brasília.

GOVERNO FEDERAL/MINISTÉRIO DA JUSTIÇA (1996). "Pronunciamento do Presidente da República na Abertura do Seminário Multiculturalismo e Racismo". *Multiculturalismo e Racismo: O Papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos*. Mimeo.

GOVERNO FEDERAL/MINISTÉRIO DA JUSTIÇA (1996). *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília: Presidência da República, 1996 (Também o site: www.mj.gov.br/sndh/pndh/quadroãpndh.htm).

GOVERNO FEDERAL/MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. ASSESSORIA INTERNACIONAL (2001). Programa de promoção da igualdade: guia de elaboração. Brasília: MTE.

GOVERNO FEDERAL/POLÍTICA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL (2004). Brasília: Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial-*SEPPIR*.

GOVERNO FEDERAL/PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. (1998). Construindo a democracia racial. Brasília: Presidência da República.

GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL PARA A VALORIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA (GTI)/PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS (PNDH). (1997). *Realizações e perspectivas.* Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos.

GUIMARÃES, A. S. & HUNTLEY, L. (Orgs.). (2000). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil.* Editora Paz e Terra.

GUIMARÃES, A. S. (2002). *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Ed.34.

GUIMARÃES, A. S. (2001). *Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito.* Estúdios Sociológicos, São Paulo, v. XX, n. 61, p. 147-162.

GUIMARÃES, A. S. (1999). *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo, Editora 34.

GUIMARÃES, A. S. (1997). *A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil.* In.: SOUZA, J. (org.). Multiculturalismo e Racismo: Uma Comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15.

HANCHARD, M. (2001). *Orfeu e Poder: o Movimento Negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988).* EdUERJ-UCAM. RJ.

HANCHARD, M. (1996). *Cinderela Negra? Raça e Esfera Pública no Brasil*. Estudos Afro-Asiáticos. N° 30, RJ.

HASENBALG, C. (1997). *"O Contexto das Desigualdades Raciais"*. In J. Souza (org.), Multiculturalismo e Racismo: Uma Comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília, Paralelo 15.

HASENBALG, C. (1996). *"Revisitando o Projeto UNESCO: O Negro no Rio de Janeiro"*. Trabalho apresentado na XX Reunião da Associação Brasileira de Antropologia, Salvador, 14-18 de abril.

HASENBALG, C. (1996). *Os Números da Cor*. Rio de Janeiro, Centro de Estudos Afro-Asiáticos.

HASENBALG, C. (1995). *"Entre o Mito e os Fatos: Racismo e Relações Raciais no Brasil"*. Dados — Revista de Ciências Sociais, vol. 38, n° 2, pp. 355-74.

HASENBALG, C. A. (1988). *Raça e mobilidade social.* In: HASENBALG, C. A. & SILVA, N. V. Estrutura social, mobilidade e raça. Rio de Janeiro: Vértice.

HASENBALG, C. A. (1982). *A pesquisa das desigualdades raciais no Brasil.* In.: HASENBALG, C. A. & SILVA, N. V. relações raciais no Brasil contemporâneo. Rio de janeiro: Rio Fundo Editora.

HASENBALG, C. (1979). *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil.* Rio de Janeiro, Edições Graal.

HENRIQUES, R. (2001). *Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90.* IPEA. Home page: http://www.ipea.gov.br

HERINGER, R. & SCALON, M. C. (2000). *"Desigualdades Sociais e Acesso a Oportunidades no Brasil"*. Revista Democracia *Viva*, nº 7, Rio de Janeiro.

HONNETH, A. (2003). *Luta por Reconhecimento: a Gramática Moral dos Conflitos Sociais*. Ed. 34.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2003) – *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese dos indicadores sociais.* Rio de Janeiro.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE (2000). Síntese dos Indicadores Sociais 1999. Rio de Janeiro: IBGE.

JACCOUD, L. (2008). *As Políticas Públicas e as Desigualdades Raciais no Brasil*. IPEA.

JACCOUD, L. & BEGHIN, N. (2002). *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA.

MAGGIE, Y. & e FRY, P. (2002). *O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras.* Enfoques on-line, v.1, n.1.

MAGGIE, Y. & e FRY, P. (1994). "*Cor, hierarquia e sistema de classificação: a diferença fora do lugar."* In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 7, no 14, Pág 121-314.

MAGGIE, Y. & MELLO, K. S. S. (1989). *O que se cala quando se fala do negro no Brasil.* In Cativeiro e Liberdade. UERJ.

MAIA, L. M. (2001). *Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Os direitos das Minorias Étnicas*. Brasília: Anais do Ministério da Justiça do Brasil.

MAIO, M. C. (1997). *A história do Projeto UNESCO: estudos raciais e ciências sociais no Brasil.* Tese de doutorado. IUPERJ. RJ.

MARSHALL, T. H. (1967). *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro, Zahar.

MARTINS, R. (2003) – *Desigualdades raciais e políticas de inclusão racial: um sumário da experiência brasileira recente*. [s.l]: CEPAL.

MARTINS, S. (1996). *"Ação Afirmativa e Desigualdade Racial no Brasil"*. *Estudos Feministas*, vol. 4, n° 1, pp. 202-208.

MARX, A. (1997). *"A Construção da Raça no Brasil: Comparação Histórica e Implicações Políticas"*. In J. Souza (org.), Multiculturalismo e Racismo. Uma Comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília, Paralelo 15, pp.157-167.

MEDEIROS, C. A. (2004). *Na lei e na raça.* DP& A editora/LPP-UERJ.

MELLO, M. A. de. Óptica Constitucional – A igualdade e as Ações Afirmativas. Disponível em http://www.gemini.stf.gov.br/netahtml/discursos/ma_palestraTST.htm. Acesso em: 27 nov. 2001.

MELO, M. A. B. C. de (1990a), *"A Formação de políticas públicas e a transição democrática: O caso da política social".*Dados, vol. 33, nº. 3, Rio de Janeiro.

MNU (1988). *10 Anos de Luta Contra o Racismo*. São Paulo, Confraria do Livro.

MNU (1988). *Movimento Negro Unificado. 1978-1988. 10 anos de Luta Contra o Racismo*. Salvador.

MOTTA, A. & SANTOS, R. (1994). *Questão Racial e Política: Experiências em Políticas Públicas*. São Paulo, Cebrap/University of Texas at Austin/Fundação Ford.

MUNANGA, K. (1999). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.* Editora Vozes. Petrópolis. RJ

MUNANGA, K. (org.) (1996). *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo, EDUSP/Estação Ciência.

NEVES, M. (2001) *Justiça e Diferença numa Sociedade Global Complexa.* In.: Democracia Hoje: Novos desafios para a teoria democrática Contemporânea.(Org.) Jessé de Souza. Editora UnB.

OLIVEIRA, L. E. G. *et Alii* (1983). *O Lugar do Negro na Força de Trabalho.* Rio de Janeiro, IBGE.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU (2002). *"Declaração e Plano de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata".* Brasília: Fundação Cultural Palmares.

PAIXÃO, M. (2003). *Desenvolvimento humano e relações raciais*. DP& A-LPP-UERJ.

PEREIRA, A. M. (2008). *Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro.* 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 128p.

PEREIRA, A. M. (2003). "*Um raio em céu azul*": *reflexões sobre política de cotas e a identidade nacional brasileira.* Estudos Afro-Asiáticos. Ano 25, n° 3. RJ.

PEREIRA, J. B. B. (1996). *"Racismo à Brasileira"*. *In* K. Munanga (org.), Estratégias Políticas de Combate à Discriminação Racial. São Paulo, Edusp/Estação Ciência, pp.75-78.

PERIÁ, M. (2004). Dissertação de Mestrado: *"Ação Afirmativa: Um Estudo sobre a Reserva de Vagas para Negros nas Universidades Públicas Brasileiras – O Caso do Estado do Rio de Janeiro".*

PUTNAM, R. (1993). *Comunidade e Democracia: a Experiência da Itália Moderna.* Ed. FGV.

RAWLS, J. (2000 [1971]). *Uma Teoria de Justiça*. São Paulo: Martins Fontes.

REIS, F. W. (1997). *"Mito e Valor da Democracia Racial"*. In J. Souza (ed.), Multiculturalismo e Racismo: Uma Comparação Brasil/EUA. Brasília, Paralelo 15.

REIS, G. (2005). Dissertação de Mestrado. *O reconhecimento das desigualdades raciais pelo setor privado: uma análise do discurso das ações afirmativas.*

RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (2004): PNUD Lisboa, Trinova Editora.

RESKIN, B. (1997).*Affirmative Action in Employment.* Washington, American Sociological Association.

SANSONE, L. (1998). *"Racismo sem Etnicidade: Políticas Públicas e Desigualdade Racial em Perspectiva Comparada".* Dados, vol. 41, n° 4, pp. 751-784.

SANSONE, L. (1996). *"Nem Somente Preto ou Negro. O Sistema de Classificação de Cor que Muda"*. Afro-Ásia, n° 18, pp. 165-188.

SANT'ANNA, W. & PAIXÃO, M. (1997). "*Desenvolvimento Humano e População Afrodescendente no Brasil: Uma Questão de Raça".* Proposta, nº 73.

SANTOS, S. A. (Org.) (2007) *"Ações Afirmativas e o Combate ao Racismo nas Américas".*

SANTOS, S. A. (1997) *"Falta de Mão-de-Obra, Habilidades Técnicas ou Origem Racial? Fatores que Condicionaram a Imigração de Europeus para o Estado de São Paulo no Final do Século XIX"*. Revista Brasiliense de Pós-graduação em Ciências Sociais, vol. 1, n° 1, pp. 37-73.

SANTOS, W. G. (1979). *Cidadania e Justiça: A Política Social na Ordem Brasileira*. Rio de Janeiro, Campus.

SCHWARCZ, L. M. (2005). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1931*. São Paulo: Companhia das Letras.

SCHWARCZ, L. M. (1996). *"A Questão Racial no Brasil".*In L. M. Schwarcz & L. V. de S. Reis (Orgs.), *Negras Imagens. Ensaio sobre Cultura e Escravidão no Brasil*. São Paulo, Edusp, pp. 153-178.

SEYFERTH, G. (1996). *"Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização"*. In Raça, Ciência e Sociedade. CHOR MAIO, Marcos e VENTURA SANTOS, Ricardo. FIOCRUZ/CCBB. RJ.

SIERRA, V & RODRIGUES, D. (2011). *Democracia, Direitos Humanos e Cidadania: as "novas políticas de reconhecimento" e os impasses na judicialização da questão social.* Rio de Janeiro: Revista Espaço Acadêmico, nº 116, janeiro.

SILVA Jr., H. (2000). *Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa: e lei como obstáculo e como instrumentos dos direitos e interesses do povo negro*.

SILVA Jr., H. (1998). *Anti-Racismo – Coletânea de Leis Brasileiras (Federais, Estaduais e Municipais).* São Paulo, Ed. Oliveira Mendes.

SILVA, C. B. R. (2007). *Movimento negro e ações afirmativas no Brasil.* Anais do XIII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS).

SILVA, L. F. M. (2004). *Estudo sóciojurídico relativo à implementação de políticas de ação afirmativa e seus mecanismos para negros no Brasil: aspectos legislativo, doutrinário, jurisprudencial e comparado*. Rio de Janeiro.

SILVA, L. F. M. (2003). *Ação afirmativa e cotas para afro-descendentes: algumas considerações sócio-jurídicas*. In: SANTOS, Renato Emerson, Lobato, Fátima (Orgs.). *Ações afirmativas: políticas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A.

SILVA, N. V. (1994). *"Uma Nota sobre 'Raça Social"*. Estudos Afro-Asiáticos, nº 26, pp. 81-96.

SILVA, N. V. (2000). *Extensão e natureza das desigualdades raciais no Brasil.* In: GUIMARÃES, A. S. & HUNTLEY, L. (Orgs.). Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil. Editora Paz e Terra.

SILVA, N. V. e HASENBALG, C. (2000). *"Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil".* DADOS, vol. 43, nº 3, pp. 423-445.

SILVA, N. V. (1999). *"Desigualdades raciais e ciclos de vida".* In: A cor da desigualdade. Heringer R. (org.). RJ: IERÊ: Núcleo da Cor, LPS, IFCS, UFRJ.

SILVÉRIO, V. R. (2004). *Negros em movimento: a construção da autonomia pela afirmação de direitos.* Em Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade. Joaze Bernardino e Daniela Galdino (Orgs). DP&A e PPcor-LPP-UERJ.

SISS, A. (2003). *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB.

SKIDMORE, T. E. (1976) *Preto no Branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

SOUZA, J. *A Ralé Brasileira*. Ensaio para publicação pela Editora UFMG, gentilmente cedido pelo autor e pesquisador.

TAYLOR, C. (1994). *"The Politics of Recognition"*. In: A. Gutman ed. Multiculturalism. Princeton University Press, pp. 25-74.

TELLES, E. (2003). *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford.

UNGER, R. M. (2004). *O Direito e o Futuro da Democracia*. São Paulo: Editora Boitempo.

VAINER, C. (1990). *Estado e raça no Brasil: notas exploratórias.* Estudos Afro-Asiáticos n° 18. RJ. 1990

VIEIRA, A. L. C. (2005). *Ação afirmativa e o combate as desigualdades raciais no Brasil: em busca do caminho das pedras.* Tese de Doutorado.

VILAS-BÔAS, R. M. (2003). *Ações Afirmativas e o Princípio da Igualdade*. Rio de Janeiro: América Jurídica.

WILKINSON R. & PICKETT, K. (2010). *O Espírito da Igualdade - por que razão sociedades mais igualitárias funcionam quase sempre melhor*. Portugal, Barcarena: Editorial Presença.

YIN, R. K. (2001). *Estudo de Caso – planejamento e métodos*.2.ed. Porto Alegre: Bookman.

ANEXO 1

ANEXO 1 – Questionário da Pesquisa *"Universidade com Ciência e Consciência"* doCentro Universitário Estadual da Zona Oeste-UEZO

Questionário – Pesquisa UEZO

PESQUISA

UNIVERSIDADE COM CIÊNCIA E CONSCIÊNCIA

Questionário para estudantes

Curso: ( ) Semestre ( ) 1, 2, 3, É seu curso desejado ( ) Já trancou matrícula ( ) 1, 2, 3...
Sexo ( ) Cor ( ) preto, branco, pardo, amarelo, indígena
Rede Privada ( ) EP (Rede Estadual ou Municipal) (Pedro II, Col Aplicação, Colégio Militar, FAETEC,)
Cotas ( ) Negro, Indígena, Outra Nâo Cotas ( )

Residência:( ) Própria Alugada Outra ( ) Onde? ( )
( ) regiões sul ( ) norte ( )baixada fluminense

Sobre conteúdos pedagógicos:
Matemática: fácil ( ) Mais ou menos ( ) Difícil ( ) Muito difícil ( )
Física:Fácil ( ) Mais ou menos ( ) difícil ( ) Muito difícil ( )
Química: Fácil ( ) Mais ou menos ( ) Difícil ( ) Muito difícil ( )
língua Portuguesa ( ) Fácil Outras: (qual)

Atividades Culturais de preferência: ( ) Literatura, ouvir música, assistir shows, dança (samba, funk, outros), canto, tocar instrumentos (quais), artes plásticas, Teatro, Cinema, Internet (sites de relacionamento, notícias, pesquisa, jogos

Pratica esportes: sim (qual) futebol, voleibol, basquetebol, Handebol, natação, outro ( ) Não ( )

O que seria sucesso profissional para você?_____
E realização pessoal? _____
Disciplina: Sociologia
Professor: Amauri Mendes Pereira

ANEXO 2

TABELA 1. UNIVERSIDADES INSTITUIÇÕES ESTADUAIS DE ENSINO SUPERIOR QUE ADOTAM PROGRAMAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E SEUS MODELOS

UNIVERSIDADE/INSTITUIÇÃO	**MODELO DE AÇÃO AFIRMATIVA/LEI OU RESULUÇÃO**
ESCS – Escola Superior de Ciência da Saúde - DF	Reserva de 40% das vagas, para os alunos que comprovem ter cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em escolas públicas do Distrito Federal. (Lei Distrital N°3.361104).
FAETEC–Fundação de apoio à Escola Técnica do RJ	Reserva de 20% de vagas para afrodescendentes, 20% para oriundos da rede pública e 5% para deficientes. (Lei Estadual N°4151/03).
FAMERP – Faculdade Medicina São José do Rio Preto	Adição de pontos para alunos oriundos da rede pública (30 pontos) para alunos oriundos e (+10 pontos para afrodescendentes). (Deliberação CONSU-A-12/04).
FATEC – Faculdade de Tecnologia - SP	Adotou sistema de pontuação acrescendo pontos para afrodescendentes e egressos do ensino público. (Decreto N°49.602, de 13 de maio de 2005).
UEA – Universidade do Estado do Amazonas	Reserva de 80% das vagas para candidatos que comprovem haver cursado as três séries do ensino médio em instituições públicas ou privadas no Estado do Amazonas e não possuam curso superior completo ou não o estejam cursando em instituição pública de ensino; e destes 60% para alunos que tenham cursado o ensino médio na rede pública. (Lei N°2.894, de 31 de maio de 2004).
UEG – Universidade Estadual de Goiás	Reserva de 20% das vagas para alunos oriundos de escola pública, 20% para negros e 5% para indígenas e portadores de deficiência. (Lei N°14.832, de 12 de julho de 2004).
UEL – Universidade Estadual de Londrina	Reserva de 20% das vagas para alunos de escolas públicas e 20% para afrodescendentes também oriundos de escolas públicas.
UEL – Universidade Estadual de Londrina	Reserva de 40 % das vagas para estudantes oriundos de Instituições Públicas de Ensino, sendo que até metade das vagas deste percentual deverão ser reservadas a candidatos que se auto declararem negros. (RESOLUCÃO CU N ° 78/2004).
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais	Reserva de 20% das vagas para afrodescendentes e 20% para egressos de escolas públicas que comprovarem carência e de 5% para indígenas e portadores de deficiência. (Lei Estadual N°15.259 de 27 de julho de 112004).
UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul	Reserva de 20% de vagas para negros (Lei N°2605/2003), e 10% de vagas para índios. (Lei N°2589/2002) (Resolução SEPE 382/2003)
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense	Reserva de 20% de vagas para afrodescendentes, 20% para estudantes da rede pública e 5% para portadores de necessidades especiais e oriundos de povos indígenas. (Lei n04151/03)
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa	Reserva de 10% das vagas para candidatos oriundos de escolas públicas e 5% para candidatos de escolas públicas que se autodeclararem negros. (Resolução UNIV Nº9, de 26 de abril de 2006).
UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Reserva de 50% das vagas para candidatos hipossuficientes (carentes) e 10% para portadores de deficiência física. (Lei de Criação da UERGS (Lei 11.646/01).
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Reserva de 20% de vagas para afrodescendentes, 20% para estudantes da rede pública e 5% para portadores de necessidades especiais e oriundos de povos indígenas. (Lei Nº 04151103).
UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte	Reserva de 50% das vagas para alunos que comprovarem o ensino médio através de escola pública do Rio Grande do Norte. Reservada esta cota, o restante dos inscritos, incluídos alunos de escolas privadas e de outros Estados, disputarão os 50% de vagas restantes. Existe um sistema de pontuação diferenciado para os candidatos com melhor desempenho nas disciplinas do ensino médio com afinidade para o curso ao qual está concorrendo. Como critério de desempate, o processo prevê a adoção das

	notas por áreas e persistindo o empate haverá a seleção pela idade do candidato.
UEZO – Universidade Estadual da Zona Oeste - RJ	Reserva de 20% de vagas afrodescendentes, 20% para oriundos da rede pública e 5% para deficientes. (Lei Estadual N°4151/03).
UNEB – Universidade do Estado da Bahia	Reserva de 40% de vagas para afrodescendentes, oriundos de escolas públicas, nos cursos de graduação e pós-graduação. (RESOLUÇÃO N°196/2002)
UNEMAT – Universidade do Mato Grosso	Reserva de 25% das vagas para candidatos que se auto declararem negros. (Resolução N°200/2004 - CONEPE (Anexo IV).
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas	Adição de pontos para alunos da rede pública (30 pontos) e de (30 pontos) mais (10 pontos) para afrodescendentes carentes (Deliberação CONSU-A-12/04).
UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros - MG	Reserva de 20% das vagas para afrodescendentes e 20% para egressos de escolas públicas que comprovarem carência e de 5% para indígenas e portadores de deficiência. (Lei Estadual N°15.259 de 27 de julho de 112004).
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Reserva vagas para indígenas integrantes das tribos paranaenses com base na Lei Estadual Nº 13.134/2001, do artigo 2° dessa Lei.
UPE – Universidade do Estado de Pernambuco	Reserva de 20% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas municipais e estaduais de Pernambuco. (RESOLUÇÃO CONSUN N° 10/2004).
USP – Universidade de São Paulo	Adota o Sistema de Pontuação Acrescida, no qual um fator de acréscimo de 3% será aplicado às notas das 1ª e 2ª fases para alunos da rede pública. INCLUSP - Programa de Inclusão Social da USP (Conselho Universitário, de 23 maio de 2006).

Fonte: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (2006).

ANEXO 3

TABELA 2. UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR QUE ADOTAM PROGRAMAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E SEUS MODELOS

UNIVERSIDADE/INSTITUICAO	MODELO DE ACAO AFIRMATIVA/LEI OU RESOLUÇAO
CEFET – Sergipe	Reserva de 5% das vagas total geral, de cada curso oferecido, aos Portadores de Necessidades Especiais. (Atendendo ao Decreto Federal Nº 298/99, Art. 40).
CEFET BA – Bahia	Reserva de 50% das vagas para alunos da rede publica e afrodescendentes. Deste percentual 60% destinado para os auto declarados negros, 5% índios-descendentes e 35% para alunos da rede pública. (Resolução Nº 10106 do Conselho Diretor).
CEFET – Rio Grande do Norte - RN	Reserva de 50% das vagas para candidatos oriundos da rede pública. (Resolução N°04/2005 do Conselho Diretor de 17/02/2005).
UFABC – Universidade Federal do ABC	Reserva de 50% das vagas para alunos da rede pública, afrodescendentes e indígenas. (Resolução N°1, de7 de abril de 2006).
UFAL – Universidade Federal de Alagoas	Reserva 20% das vagas para afrodescendentes que sempre estudaram em escolas públicas; desse total, 60% para mulheres afrodescendentes, vindas de escolas públicas em ensino médio e 40% para homens Afrodescendentes, também vindos de escolas públicas.
UFBA – Universidade Federal da Bahia	Reserva de 45% das vagas, sendo: 36,55% para candidatos de escola pública que se declararam pretos ou pardos; 6,45% para candidatos de escola pública de qualquer etnia ou cor; (2%) candidatos de escola pública que se declararam índios-descendentes. (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE).
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo	Reserva de vagas para negros, indígenas e escolas públicas.
UFF – Universidade Federal Fluminense	Bônus de 10% na nota final do vestibular para candidatos que tenham cursado todo o ensino médio em escolas das redes municipal e estadual do país.
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora - MG	Reserva de 50% das vagas para egressos de escolas públicas e dentro deste percentual uma reserva de25% para auto declarados negros. (Resolução N°16 de 04/11/2004).
UFMA – Universidade Federal do Maranhão	Reserva de 50% das vagas para afrodescendentes.
UFPA – Universidade Federal do Pará	Reserva de 50% das vagas para alunos oriundos da rede pública; sendo 40% destinadas a declarantes pretos ou pardos. (Resolução N°3.361, de 5 de agosto de 2005).
UFPR – Universidade Federal do Paraná	Reserva de 20% das vagas para estudantes afrodescendentes, sendo considerados como tais os que se enquadrarem como pretos ou pardos, e 20% para estudantes de escola pública Resolução N°37/04-COUN. Edital específico para indígenas.
UFRAM – Universidade Federal Rural da Amazônia	Reserva vagas conforme a proporção de inscritos do ensino público e privado. Os mais pobres costumam levar dois terços delas.
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Reserva de 45% das vagas para alunos a rede publica e afrodescendentes. (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE).
UFRN – Universidade. Federal do Rio Grande do Norte	Adição de pontos fixos sob a nota do aluno (AI) da rede pública que tiver nota igualou superior a média dos candidatos inscritos (AP). Pontos estes calculados com base no desempenho dos alunos da rede pública e que variam de acordo com o curso. (Argumento de Inclusão).
UFRGS –Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Reserva de 30% das vagas destinadas a egressos de escolas públicas, metade das quais destinadas a candidatos negros.
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina	Reserva de 20% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e 10% para negros, também formados em colégios de caráter público
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos	O Sistema de Reserva de Vagas será implantado na UFSCar, a partir de 2008. De **2008 a 2010,** o sistema de reserva de vagas disponibilizará 20% de vagas a egressos do ensino médio de escolas públicas e de escolas indígenas. Deste percentual da reserva de vagas, 35% serão ocupadas por alunos negros (pardos e pretos) e 1% ocupadas por alunos indígenas; de **2011 a 2013,** o sistema disponibilizará 40% das vagas a egressos do ensino médio de escolas públicas

	e de escolas indígenas. Deste percentual, 35% serão ocupadas por alunos negros (pardos e prelos) e 1 % ocupadas por alunos indígenas; de **2014 a 2016,** o sistema disponibilizará 50% das vagas a egressos do ensino médio de escolas públicas e de escolas indígenas. Deste percentual, 35% serão ocupadas por alunos negros (pardos e pretos) e 1% ocupadas por alunos indígenas; em **2017,** quando se completam 10 anos do início da implantação do sistema de reserva de vagas, os colegiados superiores apreciarão, mediante a avaliação, a necessidade de sua continuidade, extensão ou a sua extinção.
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria	Reserva de 10% das vagas para estudantes afro-brasileiros, 20% para egressos de escolas públicas e 5% para portadores de necessidades especiais.
UFT – Universidade Federal de Tocantins	Reserva de 5% das vagas destinadas à etnia indígena. (Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE N°3A12004).
UnB – Universidade de Brasília	Reserva de 20% das vacas para negros (RESOLUCÃO CEPE N. 38/2003).
UNIFESP –Universidade Federal de São Paulo	Aumento de 10% das vagas em cada curso destinadas a afrodescendentes e indígenas oriundos da rede pública. (Resolução N°23/2004 do Conselho Universitário).
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco	Adota pontuação adicional de 10º na nota final para os estudantes da rede pública.

Fonte: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (2006).

ANEXO 4

TABELA 3. LEIS ESTADUAIS QUE INSTITUEM PROGRAMAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO ENSINO SUPERIOR E RESPECTIVAS UNIVERSIDADES ABRANGIDAS

Alagoas- Lei nº 6.542, de 7/12/2004 **UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas**
Amapá- Leis Estaduais n°s. 1022 e 1023 de 30/06/2006 e 1258 de 18/09/2008 **UEAP – Universidade do Estado do Amapá**
Amazonas- Lei nº 2.894, de 31/05/2004 **UEA – Universidade do Estado do Amazonas**
Goiás- Lei nº14.832, de 12/07/2004 **UEG – Universidade Estadual de Goiás**
Maranhão- Lei n.º 9.295 de 17/11/2010 **UEMA – Universidade Estadual do Maranhão**
Mato Grosso do Sul- Leis nº 2605 e nº 2589 **UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul**
Minas Gerais- Lei Estadual n° 15.259 de 27/07/2004; Resolução n° 104 CEPEX/2004; Lei Estadual nº 13.465, de 12/1/2000 **UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais** **UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros**
Paraná- Lei n° 13.134 de 18/04/2001 Casa Civil, modificada pela Lei Estadual nº14.995/2006, de 09/01/2006, Edital nº 007/2007 COORPS, Edital nº 01 2006 CUIA. Resolução n° 029/2006 SETI **UEM – Universidade Estadual de Maringá** **UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste** **UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná**
Rio de Janeiro – Lei Estadual nº4151/03 **UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro** **UENF – Universidade Estadual do Norte-Fluminense** **UEZO – Centro Universitário Estadual da Zona Oeste**
Rio Grande do Norte – Lei Estadual Nº 8.258, de 27/12/2002 **UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**
Rio Grande do Sul – Lei 11.646/01 **UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul**

Fonte: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (2006).

ANEXO 5

TABELA 1. PERCENTUAL POR TIPO DE COTISTA

TIPO DE COTISTA	QUANTIDADE DE DISCENTES
Não Cotista	136
Cotistas da Rede Pública	37
Cotistas Negros	25
Cotistas Indígenas	-
Cotistas filhos de policial Civil/Militar	2
Cotistas filhos de Inspetor de Segurança Administração Penitenciária	-
Cotistas filhos de Bombeiro Militar	1
Cotistas com Deficiência Auditiva	-
Cotistas com Deficiência Visual	-
Cotistas com Deficiência Mental	-
Cotistas com Deficiências Múltiplas	-

Fonte: Pesquisa UEZO. *"Universidade com Ciência e Consciência".* 2011-2012

TABELA 2. QUANTIDADE DE DISCENTES POR COR

COR	QUANTIDADE DE DISCENTES
Amarela	**7**
Branca	71
Indígena	-
Parda	68
Preta	56

Fonte: Pesquisa UEZO. *"Universidade com Ciência e Consciência".* 2011-2012

TABELA 3. QUANTIDADE DE DISCENTES POR GÊNERO

GÊNERO	QUANTIDADE DE DISCENTES
Feminino	**86**
Masculino	116

Fonte: Pesquisa UEZO. *"Universidade com Ciência e Consciência".* 2011-2012

TABELA 4. QUANTIDADE DE DISCENTES POR TIPO DE DOMICÍLIO

TIPO DE DOMICÍLIO	QUANTIDADE DE DISCENTES
Próprio	160
Alugado	28
Outro Tipo de Domicílio	14

Fonte: Pesquisa UEZO. *"Universidade com Ciência e Consciência".* 2011-2012

TABELA 5. QUANTIDADE DE DISCENTES POR LOCAL DE DOMICÍLIO

LOCAL DE DOMICÍLIO	QUANTIDADE DE DISCENTES
Morador da Zona Sul*	1
Morador da Zona Oeste**	136
Morador da Costa Verde***	5
Morador da Zona Norte****	35
Morador da Baixada Fluminense*****	25

Fonte: Pesquisa UEZO. *"Universidade com Ciência e Consciência".* 2011-2012

TABELA 6. QUANTIDADE DE DISCENTES POR CURSO

CURSO	QUANTIDADE DE DISCENTES	QUANTIDADE DE DISCENTES CUJO CURSO NÃO É O DESEJADO
Biotecnologia	26	10
Tecnologia em Construção Naval	13	1
Farmácia	14	-
Engenharia de Produção	15	-
Ciências Biológicas	23	2
Tecnologia em Polímeros	19	7
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistema	38	2
Ciencia da Computação	32	1

Fonte: Pesquisa UEZO. *"Universidade com Ciência e Consciência".* 2011-2012

TABELA 7. QUANTIDADE DE DISCENTES POR DIFICULDADES EM DISCIPLINAS

DIFICULDADE POR TIPO DE DISCIPLINA	QUANTIDADE DE DISCENTES			
	NÍVEL 1 FÁCIL	NÍVEL 2 MAIS OU MENOS DIFÍCIL	NÍVEL 3 DIFÍCIL	NÍVEL 4 MUITO DIFÍCIL
Física	30	61	68	44
Matemática	50	73	58	22
Química	54	80	41	28

Fonte: Pesquisa UEZO. *"Universidade com Ciência e Consciência".* 2011-2012

TABELA 8. QUANTIDADE DE RESPONDENTES POR DIFICULDADES EM OUTRAS DISCIPLINAS

DIFICULDADE POR TIPO DE DISCIPLINA	**QUANTIDADE DE DISCENTES**			
	NÍVEL 1 FÁCIL	NÍVEL 2 MAIS OU MENOS DIFÍCIL	NÍVEL 3 DIFÍCIL	NÍVEL 4 MUITO DIFÍCIL
Algoritmo	1			
Ambiente de Internet	1			
Arquitetura Naval	1			
Auditoria e Segurança	1			
Banco de Dados	2			1
Bioestatística			1	
Biologia	10	3		
Biologia Molecular				1
Biologia Vegetal				1
Bioquímica		2	1	
Calculo			1	1
Calculo I			1	1
Computação Gráfica				1
Desenho Técnico	1			
Estatística			1	
Estrutura de Dados				1
Farmacologia	1	1		
Físico-Química			1	1
Fisiologia		1	1	
Geografia	2			
História	5			
Historiologia	1		1	
ICM	2	1		
Imunologia		1		
Inglês	6		1	
Introdução à Ciência				1
Introdução ao Processamento de Dados		1		
Linguagem de Programação			1	
Microbiologia	1			
POO				1
Português	7	1	3	
Português Instrumental		1		
Programação Orientada			2	
Química Analítica				1
Redes			1	
Redes II				1
Resistência de Materiais		1	1	
Sociologia	1	2		
Tecnologia da Informação	1			
Tratamento Térmico		1		

Fonte: Pesquisa UEZO. *"Universidade com Ciência e Consciência"*. 2011-2012

TABELA 9. QUANTIDADE DE RESPONDENTES QUE ACESSAM A INTERNET

DISCENTES QUE USAM INTERNET
202

Fonte: Pesquisa UEZO. *"Universidade com Ciência e Consciência".* 2011-2012

TABELA 10. QUANTIDADEDE DISCENTES POR TIPO DE SITE ACESSADO

TIPO DE SITE	QUANTIDADE DE DISCENTES
Sites de Relacionamento	138
Sites de Notícias	176
Sites de Pesquisa	189
Sites de Jogos	70

Fonte: Pesquisa UEZO.

"Universidade com Ciência e Consciência. 2011-2012

TABELA 11. QUANTIDADE DE RESPONDENTES POR TRANCAMENTO DE MATRÍCULA

DISCENTES QUE TRANCARAM MATRÍCULA					
Nunca trancaram	**1 vez**	**2 vezes**	**3 vezes**	**4 vezes**	**5 vezes**
189	10	2	1	-	-

Fonte: Pesquisa UEZO. *"Universidade com Ciência e Consciência".* 2011-2012

TABELA 12. RESPONDENTES QUE PRATICAM ALGUM TIPO DE ESPORTE

TIPO DE ESPORTE OU OUTRA ATIVIDADE	QUANTIDADE DE DISCENTES
Basquete	49
Vôlei	24
Handebol	10
Natação	21
Futebol	16
Canto	20
Dança	46
Musculação	14
Caminhada /Corrida	10
Outras	21

Fonte: Pesquisa UEZO. *"Universidade com Ciência e Consciência".* 2011-2012

TABELA 13. QUANTIDADE DE RESPONDENTES POR LAZER PRATICADO

TIPO DE ATIVIDADE DE LAZER	QUANTIDADE DE DISCENTES
Ler	97
Assistir Shows	98
Ouvir Música	182

Exposições	-
Cinema	69
Teatro	-
Tocar Instrumento	-

Fonte: Pesquisa UEZO. *"Universidade com Ciência e Consciência".* 2011-2012

APÊNDICE 1

LEI DE CRIAÇÃO DA UEZO E OUTRAS AÇÕES RELACIONADAS

LEI Nº 5380, DE 16 DE JANEIRO DE 2009.

DISPÕE SOBRE A FUNDAÇÃO CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTADUAL DA ZONA OESTE – UEZO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O Centro Universitário Estadual da Zona Oeste - UEZO, instituído em conformidade com o disposto na Lei nº 3.808, de 5 de abril de 2002, e nos Decretos nº 37.100/2005, nº38.959/2006 e nº39.171/2006, é constituído por esta Lei como fundação de direito público, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

Art. 2º O UEZO terá por objetivos institucionais, observado o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:

I – ministrar o ensino de educação tecnológica, graduação superior e de pós-graduação, mestrado e doutorado;

II – promover cursos de extensão universitária;

III – promover pesquisas nas áreas de ciências e tecnologias, atividades estas voltadas para o desenvolvimento econômico, social local, conforme as peculiaridades e vocações das diversas regiões do Estado do Rio de Janeiro, sempre focadas na inovação tecnológica e no empreendedorismo.

Parágrafo único. O UEZO poderá, também, prestar serviços técnicos à comunidade e a instituições públicas e privadas, utilizando, única e exclusivamente, os servidores docentes pesquisadores, os servidores técnicos e o corpo discente.

Art. 3º O UEZO terá como Chanceler o Governador do Estado.

Art. 4º São órgãos do UEZO, além de outros constantes de sua Estrutura regimental:

I – Conselho Universitário;

II – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão;

III – Conselho Curador; e

IV – Reitoria, composta por um Reitor e por um Vice-Reitor.

Art. 5º A Reitoria, órgão executivo dirigido pelo Reitor, representa, coordena, superintende e administra o patrimônio e os interesses do UEZO, bem como coordena a execução de todas as suas atividades.

§1º O processo de escolha do Reitor e Vice-Reitor deverá ser o de eleições direitas e secretas, com participação de toda comunidade universitária, garantindo o peso de 70% (setenta por cento) para o corpo docente, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, 15% (quinze por cento) para o corpo discente e 15% (quinze por cento) para o corpo técnico.

§2º São elegíveis para os cargos de Reitor e Vice-Reitor os professores admitidos na carreira docente e membros do quadro ativo permanente, de notória experiência acadêmica, conforme estabelecido no Regimento Interno.

§3º As candidaturas para Reitor e Vice-Reitor, em chapa única, devem ser homologadas pelo Conselho Universitário.

§4º São considerados eleitos Reitor e Vice-Reitor do UEZO os membros da chapa que obtiver mais de 50% (cinqüenta por cento) dos votos válidos.

§5º São considerados votos válidos aqueles dados diretamente a qualquer dos candidatos, como também os votos em branco.

§6º Caso nenhuma chapa satisfaça a exigência do §4º deste artigo, haverá um segundo turno entre as duas chapas mais votadas.

§7º Os nomes do Reitor e Vice-Reitor eleitos, após homologação pelo Conselho Universitário em reunião especificamente convocada para tal, serão enviados ao órgão competente do Governo do Estado até 60 (sessenta) dias antes de findo o mandato do dirigente que estiver sendo substituído, para posterior nomeação e posse pelo Governador do Estado.

§8º O mandato do Reitor e Vice-Reitor é de 04 (quatro) anos, vedada a reeleição consecutiva.

§9º O primeiro Reitor da UEZO que cumprirá mandato de 04 (quatro) anos, excepcionalmente, será escolhido, nomeado e empossado pelo Chanceler do Centro Universitário.

Art. 6º A estruturação acadêmica do UEZO compreenderá:

I – Educação Superior, organizada em:

a) Cursos de graduação tecnológica;

b) Cursos de graduação plena;

c) Cursos de pós-graduação stricto sensu (Mestrado e Doutorado); e

d) Cursos de pós-graduação latu sensu.

II – Cursos de Extensão.

Parágrafo único. O Conselho Universitário, obedecendo às diretrizes estabelecidas nesta Lei e do que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, poderá, a qualquer tempo, criar ou extinguir novos cursos de formação.

Art. 7º Constituem patrimônio do UEZO:

I – o acervo dos bens móveis, ações, direitos e outros valores que lhe forem destinados pelo Poder Público Federal, Estadual e Municipal;

II – doações e legados de pessoas físicas e jurídicas, nacionais, internacionais ou estrangeiras, públicas ou privadas;

III – o acervo dos bens móveis e imóveis, direitos e outros valores da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, que hajam sido colocados à disposição e que estejam sendo, por qualquer motivo, utilizados pelo UEZO.

Parágrafo único. Os bens e direitos do UEZO serão utilizados ou aplicados exclusivamente para a consecução dos seus objetivos didático-científicos.

Art. 8º Constituem recursos financeiros do UEZO:

I – as dotações e receitas consignadas nos orçamentos do Estado do Rio de Janeiro;

II – auxílios ou subvenções de Poderes, órgãos ou entidades, públicas ou privadas nacionais, internacionais ou estrangeiras;

III – rendas auferidas com a prestação de serviços e outras atividades produtivas inerentes às suas atividades; e

IV – outras rendas.

Art. 9º O Quadro de Pessoal do UEZO, cujo quantitativo está definido no Anexo I, submetido ao regime estatutário estadual, será composto de:

I –Grupo de servidores docentes pesquisadores:

a) professor adjunto, com exigência de Doutorado;

b) professor associado, com exigência de Doutorado e de efetivo exercício por pelo menos 10 (dez) anos na categoria de adjunto, com submissão à avaliação por uma banca constituída por três avaliadores que possuam o título de Doutor, a partir de critérios que serão definidos pelo UEZO;

c) professor titular, com exigência de Doutorado.

II **–** Grupo de servidores técnicos:

a) profissionais de Nível Superior, composto da categoria Laboratorista, com exigência de formação superior na área de atuação ou correlata;

b) profissionais de Nível Médio, composto da categoria Técnico de Laboratório, com exigência de formação em ensino profissionalizante na área de atuação ou correlata.

Parágrafo único. Para os fins previstos nesta Lei, inclusive para a concessão dos direitos e benefícios por ela estabelecidos, entende-se como portador de título de mestre ou de doutor aquele que o tenha obtido em curso de pós-graduação credenciado pelos órgãos competentes em âmbito nacional, ou obtido no exterior, desde que o tenha revalidado no país, em conformidade com as normas vigentes.

Art. 10. A investidura dos cargos públicos a que se refere esta Lei será precedida de aprovação em concurso público de provas ou provas e títulos, nos termos do que dispõe a legislação em vigor, observados os parâmetros estabelecidos pelo Conselho Universitário, não se lhe aplicando o estágio experimental previsto no art. 2º, §2º do Decreto-lei nº220, de 18 de julho de 1975.

§1º O Reitor do UEZO autorizará, após aprovação dada pelo Conselho Universitário, a realização de concursos públicos, observado o planejamento global de orçamento e da política de recursos humanos do Poder Público Estadual, mediante autorização prévia da Chefia do Poder Executivo.

§2º O prazo de validade do Concurso Público, as condições de sua realização e os requisitos para inscrição dos candidatos serão fixados em Edital, divulgado de modo a atender aos princípios constitucionais.

§3º Compete ao Reitor do UEZO expedir os atos de designação para investidura de pessoal. **§4º** O ato de designação para investidura deverá, necessariamente, conter as seguintes indicações, sob pena de nulidade:

I - fundamento legal;

II - denominação do cargo;

III - remuneração inicial; e

IV - nome e identificação do funcionário.

§5º O servidor docente ou técnico aprovado em concurso público será integrado ao Quadro Permanente de Pessoal do UEZO no nível I de sua categoria ou em nível único, no caso do Professor Titular.

§6º Durante o estágio probatório, que terá duração de 36 (trinta e seis) meses, o servidor não poderá mudar de categoria, nem se afastar por qualquer motivo, excetuando-se as hipóteses expressamente ressalvadas pelo Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado do Rio de Janeiro.

§7º O servidor, na constância do estágio probatório, será avaliado por Comissão especialmente designada para esse fim, obedecidos os critérios do Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado do Rio de Janeiro.

Art. 11. A carga horária a ser cumprida pelos funcionários do UEZO será de 40 (quarenta) horas semanais, ressalvada a existência de jornada especial, na forma da legislação vigente.

Art. 12. Os vencimentos dos servidores docentes do Quadro Permanente da UEZO, por categoria e níveis são os fixados no Anexo II desta Lei, a contar de 1º de janeiro de 2009, cujos valores serão majorados em 01/06/2009, 01/12/2009, 01/06/2010, 01/12/2010, 01/06/2011 e 01/12/2011, adotando-se, a partir de cada data, os valores previstos pela tabela respectiva.

Parágrafo único. O Poder Executivo, por ato próprio, poderá antecipar as parcelas descritas no caput deste Artigo.

Art. 13. Os vencimentos dos servidores técnicos do Quadro Permanente do UEZO, por categorias e níveis, são os fixados no Anexo III desta Lei, a contar de 1º de janeiro de 2009.

Art. 14. Os servidores docentes e técnicos do UEZO farão jus à promoção horizontal estruturada em níveis.

§ 1º Os níveis do Grupo de servidores docentes pesquisadores são:

I – Os integrantes do cargo de Professor, categoria Adjunto, terão nível inicial I e nível final IV;

II – Os integrantes do cargo de Professor, categoria Associado, terão nível V;

III – Os integrantes do cargo de Professor Titular terão um único nível.

§ 2º Os níveis do Grupo de servidores técnicos são:

I – Os integrantes da categoria de Laboratorista terão nível inicial I e nível final V;

II – Os integrantes da categoria de Técnico de Laboratório terão nível inicial I e nível final V.

Art. 15. A progressão nos níveis ocorrerá com interstícios mínimos de 05 (cinco) anos de efetivo exercício ou docência na UEZO, não computado o tempo em que o servidor estiver cedido à outra instituição ou em gozo de licença sem vencimentos.

Art. 16. O Governador do Estado aprovará, por decreto, as normas para a progressão em níveis, considerando, no caso dos servidores docentes, o mérito acadêmico e a avaliação da prática docente, obedecendo aos critérios objetivos, mensuráveis e em concordância com os padrões acadêmicos de excelência estabelecidos no País. No caso dos servidores técnicos, poderá ser considerada a formação escolar superior à exigida para o cargo, conclusão de cursos de especialização, mérito e aprovação em avaliação específica.

§1º A proposta de norma para regulamentação da progressão em níveis deverá ser objeto de apreciação pelo Conselho Universitário da UEZO.

§2º A progressão para Professor Associado exigirá a condição já descrita no art. 9º, inciso I, alínea “b”, desta lei.

§3º O ingresso no cargo de Professor Titular só ocorrerá mediante aprovação e classificação em concurso público, realizado pela UEZO, de provas e títulos, com esta finalidade específica, sendo vedada a ascensão funcional a tal cargo.

Art. 17. Além do vencimento, poderão ser pagos aos servidores do UEZO:

I – adicionais de insalubridade e de periculosidade, de acordo com a legislação vigente para os servidores estatutários;

II – adicional por tempo de serviço, limitado a 60% (sessenta por cento), nos termos da legislação pertinente, pago na forma de triênios, cada um dos quais correspondendo a 5% (cinco por cento) do vencimento ou salário pago correspondente ao cargo e respectiva carga horária, sendo o primeiro de 10% (dez por cento), nos termos do art. 1º da Lei nº 1.118, de 12 de fevereiro de 1987;

III – auxílios previamente autorizados pelo Governador do Estado.

Art. 18. Fica assegurado ao servidor docente pesquisador do UEZO, a cada 06 (seis) anos de efetivo exercício, o direito ao afastamento por 01 (um) semestre, a título de licença sabática, com manutenção dos salários e demais vantagens inerentes ao cargo ocupado, desde que a licença obrigue a atuação do docente em outra instituição, nacional ou estrangeira, de natureza universitária ou técnica, para o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão vinculado a sua área de conhecimento.

Parágrafo único. O UEZO regulamentará o exercício do direito da licença sabática, considerando o mérito acadêmico e a conveniência administrativa e orçamentária.

Art. 19. Em caráter excepcional poderão ser admitidos profissionais nacionais e estrangeiros, de alta competência e notória especialização, na categoria de Professor Visitante, com projeto específico, contendo plano de trabalho, prazo de contratação e honorário mensal ou por tarefa a ser pago ao profissional, com remuneração igual à prevista para os servidores docentes do quadro permanente do UEZO de mesmo perfil acadêmico.

Art. 20. Os requisitos básicos para investidura e descrição sintética das atribuições dos cargos técnicos do Quadro Permanente de Pessoal do UEZO encontram-se definidos no Manual de Cargos dos Servidores do Quadro Permanente de Pessoal do UEZO, aprovado pelo Conselho Universitário, constantes do Anexo V desta Lei.

Art. 21. A estrutura organizacional do UEZO, bem como a atribuição de cada órgão componente, será definida em seu Estatuto e Regimento Geral, aprovado por Decreto do Governador do Estado, com observância do disposto na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional e nesta Lei.

§1º O quantitativo e os vencimentos dos cargos em comissão do UEZO são aqueles constantes do Anexo IV desta Lei, de acordo com as denominações básicas e símbolos apresentados.

§2º Cabe ao Reitor indicar os ocupantes dos cargos em comissão, observado os seguintes critérios:

I - nível de escolaridade;

II - experiência profissional;

III - escolha ou consulta nos cargos previstos em regulamento.

Art.22. A UEZO realizará estudos para que, ao final da implementação deste plano, seja instalado o regime de trabalho em dedicação exclusiva para os docentes da instituição, a ser estabelecido por lei específica.

Art. 23. As despesas resultantes da aplicação desta lei correrão por conta do orçamento da FAETEC durante o processo de implantação da UEZO na forma de fundação, e de dotações orçamentárias próprias, ficando o Poder Executivo autorizado a realizar as suplementações que se fizerem necessárias.
Art. 24. Fica revogada a Lei nº 4805, de 29 de junho de 2006.
Art. 25. Esta Lei entrará em vigor em 1º de janeiro de 2009.
Rio de Janeiro, 16 de janeiro de 2009.
SÉRGIO CABRAL
Governador

Autor do substitutivo: Comissão de Constituição e Justiça
Relator: Deputado PAULO MELO
Autor do projeto original: PODER EXECUTIVO
Mensagem nº 60/2008

APÊNDICE 2

FUNDAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTADUAL DA ZONA OESTE

Parecer em Plenário

Ementa da Proposição

DISPÕE SOBRE A FUNDAÇÃO CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTADUAL DA ZONA OESTE – UEZO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

Texto do Parecer

PARECER ORAL

DA COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA ÀS EMENDAS DE PLENÁRIO AO PROJETO DE LEI Nº 1938/2008, QUE "DISPÕE SOBRE A FUNDAÇÃO CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTADUAL DA ZONA OESTE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS".

Autor do Projeto: PODER EXECUTIVO

Autores das Emendas: Deputado DIONÍSIO LINS (01); Deputado LUIZ PAULO (02 E 03, 11 A 16), Deputado ANDRÉ CORRÊA (04 A 06); Deputado COMTE BITTENCOURT (07 A 10); Deputado MARCELO FREIXO (17); Deputado ALESSANDRO MOLON (18)

Relator: Deputado PAULO MELO

(FAVORÁVEL AS EMENDAS 02, 03, 06, 13, 14, 16; FAVORÁVEL, COM SUBEMENDA ÀS EMENDAS 08 e 09; CONTRÁRIO ÀS EMENDAS 01, 04, 05, 07, 10, 11, 12, 15 e 17; PREJUDICADA À EMENDA 18 PELA APROVAÇÃO DA SUBEMENDA À EMENDA 09; CONCLUINDO POR SUBSTITUTIVO)

I – RELATÓRIO

São 18 emendas de plenário apresentadas pelos deputados DIONÍSIO LINS, LUIZ PAULO, ANDRÉ CORRÊA, COMTE BITTENCOURT, MARCELO FREIXO e ALESSANDRO MOLON.

II – PARECER DO RELATOR

As emendas foram analisadas sob o ponto de vista da legalidade e do aperfeiçoamento do projeto.

Desta forma o parecer é FAVORÁVEL AS EMENDAS 02, 03, 06, 13, 14, 16; FAVORÁVEL, COMSUBEMENDA ÀS EMENDAS 08 e 09; CONTRÁRIO ÀS EMENDAS 01, 04, 05, 07, 10, 11, 12, 15 e 17; PELA PREJUDICABILIDADE DA EMENDA 18 PELA APROVAÇÃO DA SUBEMENDA Á EMENDA 09; CONCLUINDO POR SUBSTITUTIVO:

SUBEMENDA À EMENDA 08

O art. 22 do projeto passa a ter a seguinte redação:

Art. 22 – As despesas resultantes da aplicação desta lei correrão por conta do orçamento da FAETEC durante o processo de implantação da UEZO na forma de fundação, e de dotações orçamentárias próprias, ficando o Poder Executivo autorizado a realizar as suplementações que se fizerem necessárias.

SUBEMENDA À EMENDA 09

Acrescente-se o seguinte artigo ao projeto:

Art. – A UEZO realizará estudos para que, ao final da implementação deste plano, seja instalado o regime de trabalho em dedicação exclusiva para os docentes da instituição, a ser estabelecido por lei específica.

SUBSTITUTIVO AO PROJETO DE LEI 1938/2008

EMENTA:

DISPÕE SOBRE A FUNDAÇÃO CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTADUAL DA ZONA OESTE – UEZO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

Autor do Substitutivo: COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

RESOLVE:

Art. 1º O Centro Universitário Estadual da Zona Oeste - UEZO, instituído em conformidade com o disposto na Lei nº3.808, de 05 de abril de 2002 e nos Decretos nº 37.100/2005, nº38.959/2006 e nº39.171/2006, é constituído por esta Lei como fundação de direito público, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

Art. 2º O UEZO terá por objetivos institucionais, observado o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:

I– ministrar o ensino de educação tecnológica, graduação superior e de pós-graduação, mestrado e doutorado;

II– promover cursos de extensão universitária;

III– promover pesquisas nas áreas de ciências e tecnologias, atividades estas voltadas para o desenvolvimento econômico, social local, conforme as peculiaridades e vocações das diversas regiões do Estado do Rio de Janeiro, sempre focadas na inovação tecnológica e no empreendedorismo.

Parágrafo único. OUEZO poderá, também, prestar serviços técnicos à comunidade e a instituições públicas e privadas, utilizando, única e exclusivamente, os servidores docentes pesquisadores, os servidores técnicos e o corpo discente.

Art. 3º O UEZO terá como Chanceler o Governador do Estado.

Art. 4º São órgãos do **UEZO**, além de outros constantes de sua Estrutura regimental:

I – Conselho Universitário;

II– Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão;

III– Conselho Curador;

IV– Reitoria, composta por um Reitor e por um Vice-Reitor.

Art. 5º A Reitoria, órgão executivo dirigido pelo Reitor, representa, coordena, superintende e administra o patrimônio e os interesses do UEZO, bem como coordena a execução de todas as suas atividades.

§1º - O processo de escolha do Reitor e Vice-Reitor deverá ser o de eleições direitas e secretas, com participação de toda comunidade universitária, garantindo o peso de 70% (setenta por cento) para o corpo docente, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, 15% (quinze por cento) para o corpo discente e 15% (quinze por cento) para o corpo técnico.

§2º - São elegíveis para os cargos de Reitor e Vice-Reitor os professores admitidos na carreira docente e membros do quadro ativo permanente, de notória experiência acadêmica, conforme estabelecido no Regimento Interno.

§3º - As candidaturas para Reitor e Vice-Reitor, em chapa única, devem ser homologadas pelo Conselho Universitário.

§4º - São considerados eleitos Reitor e Vice-Reitor do UEZO os membros da chapa que obtiver mais de 50% (cinqüenta por cento) dos votos válidos.

§5º - São considerados votos válidos aqueles dados diretamente a qualquer dos candidatos, como também os votos em branco.

§6º - Caso nenhuma chapa satisfaça a exigência do §4º deste artigo, haverá um segundo turno entre as duas chapas mais votadas.

§7º - Os nomes do Reitor e Vice-Reitor eleitos, após homologação pelo Conselho Universitário em reunião especificamente convocada para tal, serão enviados ao órgão competente do Governo do Estado até 60 (sessenta) dias antes de findo o mandato do dirigente que estiver sendo substituído, para posterior nomeação e posse pelo Governador do Estado.

§8º - O mandato do Reitor e Vice-Reitor é de 04 (quatro) anos, vedada a reeleição consecutiva.

§9º - O primeiro Reitor da UEZO que cumprirá mandato de 04 (quatro) anos, excepcionalmente, será escolhido, nomeado e empossado pelo Chanceler do Centro Universitário.

Art. 6º A estruturação acadêmica do UEZO compreenderá:

I– Educação Superior, organizada em:

a) Cursos de graduação tecnológica;

b) Cursos de graduação plena;

c) Cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado);

d) Cursos de pós-graduação *latu sensu*.

II– Cursos de Extensão.

Parágrafo único– O Conselho Universitário, obedecendo às diretrizes estabelecidas nesta Lei e do que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, poderá, a qualquer tempo, criar ou extinguir novos cursos de formação.

Art. 7º Constituem patrimônio do UEZO:

I – o acervo dos bens móveis, ações, direitos e outros valores que lhe forem destinados pelo Poder Público Federal, Estadual e Municipal;

II– doações e legados de pessoas físicas e jurídicas, nacionais, internacionais ou estrangeiras, públicas ou privadas;

III – o acervo dos bens móveis e imóveis, direitos e outros valores da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, que hajam sido colocados à disposição e que estejam sendo, por qualquer motivo, utilizados pelo UEZO.

Parágrafo único. Os bens e direitos do UEZO serão utilizados ou aplicados exclusivamente para a consecução dos seus objetivos didático-científicos.

Art. 8º Constituem recursos financeiros do UEZO:

I – as dotações e receitas consignadas nos orçamentos do Estado do Rio de Janeiro;

II – auxílios ou subvenções de Poderes, órgãos ou entidades, públicas ou privadas nacionais, internacionais ou estrangeiras;

III – rendas auferidas com a prestação de serviços e outras atividades produtivas inerentes às suas atividades;

IV – outras rendas.

Art. 9º O Quadro de Pessoal do UEZO, cujo quantitativo está definido no Anexo I, submetido ao regime estatutário estadual, será composto de:

I – Grupo de servidores docentes pesquisadores:

a) professor adjunto, com exigência de Doutorado;

b) professor associado, com exigência de Doutorado e de efetivo exercício por pelo menos 10 (dez) anos na categoria de adjunto, com submissão à avaliação por uma banca constituída por três avaliadores que possuam o título de Doutor, a partir de critérios que serão definidos pelo UEZO;

c) professor titular, com exigência de Doutorado.

II – Grupo de servidores técnicos:

a) profissionais de Nível Superior, composto da categoria Laboratorista, com exigência de formação superior na área de atuação ou correlata;

b) profissionais de Nível Médio, composto da categoria Técnico de Laboratório, com exigência de formação em ensino profissionalizante na área de atuação ou correlata.

Parágrafo único – Para os fins previstos nesta Lei, inclusive para a concessão dos direitos e benefícios por ela estabelecidos, entende-se como portador de título de mestre ou de doutor aquele que o tenha obtido em curso de pós-graduação credenciado pelos órgãos competentes em âmbito nacional, ou obtido no exterior, desde que o tenha revalidado no país, em conformidade com as normas vigentes.

Art. 10 A investidura dos cargos públicos a que se refere esta Lei será precedida de aprovação em concurso público de provas ou provas e títulos, nos termos do que dispõe a legislação em vigor, observados os parâmetros estabelecidos pelo Conselho Universitário, não se lhe aplicando o estágio experimental previsto no art. 2º, §2º do Decreto-lei nº220, de 18 de julho de 1975.

§1º - O Reitor do UEZO autorizará, após aprovação dada pelo Conselho Universitário, a realização de concursos públicos, observado o planejamento global de orçamento e da política de recursos humanos do Poder Público Estadual, mediante autorização prévia da Chefia do Poder Executivo.

§2º - O prazo de validade do Concurso Público, as condições de sua realização e os requisitos para inscrição dos candidatos serão fixados em Edital, divulgado de modo a atender aos princípios constitucionais.

§3º - Compete ao Reitor do UEZO expedir os atos de designação para investidura de pessoal.

§4º - O ato de designação para investidura deverá, necessariamente, conter as seguintes indicações, sob pena de nulidade:

I - fundamento legal;

II - denominação do cargo;

III - remuneração inicial;

IV - nome e identificação do funcionário.

§5º - O servidor docente ou técnico aprovado em concurso público será integrado ao Quadro Permanente de Pessoal do UEZO no nível I de sua categoria ou em nível único, no caso do Professor Titular.

§6º - Durante o estágio probatório, que terá duração de 36 (trinta e seis) meses, o servidor não poderá mudar de categoria, nem se afastar por qualquer motivo, excetuando-se as hipóteses expressamente ressalvadas pelo Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado do Rio de Janeiro.

§7º - O servidor, na constância do estágio probatório, será avaliado por Comissão especialmente designada para esse fim, obedecidos os critérios do Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado do Rio de Janeiro.

Art. 11 A carga horária a ser cumprida pelos funcionários do UEZO será de 40 (quarenta) horas semanais, ressalvada a existência de jornada especial, na forma da legislação vigente.

Art. 12 Os vencimentos dos servidores docentes do Quadro Permanente da UEZO, por categoria e níveis são os fixados no Anexo II desta Lei, a contar de 1º de janeiro de 2009, cujos valores serão majorados em 01/06/2009, 01/12/2009, 01/06/2010, 01/12/2010, 01/06/2011 e 01/12/2011, adotando-se, a partir de cada data, os valores previstos pela tabela respectiva.

Parágrafo único. O Poder Executivo, por ato próprio, poderá antecipar as parcelas descritas no *caput* deste Artigo.

Art. 13 Os vencimentos dos servidores técnicos do Quadro Permanente do UEZO, por categorias e níveis, são os fixados no Anexo III desta Lei, a contar de 1º de janeiro de 2009.

Art. 14 Os servidores docentes e técnicos do UEZO farão jus à promoção horizontal estruturada em níveis.

§ 1º - Os níveis do Grupo de servidores docentes pesquisadores são:

I – Os integrantes do cargo de Professor, categoria Adjunto, terão nível inicial I e nível final IV;

II – Os integrantes do cargo de Professor, categoria Associado, terão nível V;

III – Os integrantes do cargo de Professor Titular terão um único nível.

§ 2º - Os níveis do Grupo de servidores técnicos são:

I – Os integrantes da categoria de Laboratorista terão nível inicial I e nível final V;

II – Os integrantes da categoria de Técnico de Laboratório terão nível inicial I e nível final V.

Art. 15 A progressão nos níveis ocorrerá com interstícios mínimos de 05 (cinco) anos de efetivo exercício ou docência na UEZO, não computado o tempo em que o servidor estiver cedido à outra instituição ou em gozo de licença sem vencimentos;

Art. 16 O Governador do Estado aprovará, por decreto, as normas para a progressão em níveis, considerando, no caso dos servidores docentes, o mérito acadêmico e a avaliação da prática docente, obedecendo aos critérios objetivos, mensuráveis e em concordância com os padrões acadêmicos de excelência estabelecidos no País. No caso dos servidores técnicos, poderá ser considerada a formação escolar superior à exigida para o cargo, conclusão de cursos de especialização, mérito e aprovação em avaliação específica.

§1º - A proposta de norma para regulamentação da progressão em níveis deverá ser objeto de apreciação pelo Conselho Universitário da UEZO.

§2º - A progressão para Professor Associado exigirá a condição já descrita no art. 9º, inciso I, alínea b desta lei.

§3º - O ingresso no cargo de Professor Titular só ocorrerá mediante aprovação e classificação em concurso público, realizado pela UEZO, de provas e títulos, com esta finalidade específica, sendo vedada a ascensão funcional a tal cargo.

Art. 17 Além do vencimento, poderão ser pagos aos servidores do UEZO:

I – adicionais de insalubridade e de periculosidade, de acordo com a legislação vigente para os servidores estatutários;

II – adicional por tempo de serviço, limitado a 60% (sessenta por cento), nos termos da legislação pertinente, pago na forma de triênios, cada um dos quais correspondendo a 5% (cinco por cento) do vencimento ou salário pago correspondente ao cargo e respectiva carga horária, sendo o primeiro de 10% (dez por cento), nos termos do art. 1º da Lei nº 1.118, de 12 de fevereiro de 1987;

III – auxílios previamente autorizados pelo Governador do Estado.

Art. 18 Fica assegurado ao servidor docente pesquisador do UEZO, a cada 06 (seis) anos de efetivo exercício, o direito ao afastamento por 01 (um) semestre, a título de licença sabática, com manutenção dos salários e demais vantagens inerentes ao cargo ocupado, desde que a licença obrigue a atuação do docente em outra instituição, nacional ou estrangeira, de natureza universitária ou técnica, para o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão vinculado a sua área de conhecimento.

Parágrafo único. O UEZO regulamentará o exercício do direito da licença sabática, considerando o mérito acadêmico e a conveniência administrativa e orçamentária.

Art. 19 Em caráter excepcional poderão ser admitidos profissionais nacionais e estrangeiros, de alta competência e notória especialização, na categoria de Professor Visitante, com projeto específico, contendo plano de trabalho, prazo de contratação e honorário mensal ou por tarefa a ser pago ao profissional, com remuneração igual à prevista para os servidores docentes do quadro permanente do UEZO de mesmo perfil acadêmico.

Art. 20 Os requisitos básicos para investidura e descrição sintética das atribuições dos cargos técnicos do Quadro Permanente de Pessoal do UEZO encontram-se definidos no Manual de Cargos dos Servidores do Quadro Permanente de Pessoal do UEZO, aprovado pelo Conselho Universitário, constantes do Anexo V desta Lei.

Art. 21 A estrutura organizacional do UEZO, bem como a atribuição de cada órgão componente, será definida em seu Estatuto e Regimento Geral, aprovado por Decreto do Governador do Estado, com observância do disposto na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional e nesta Lei.

§1º - O quantitativo e os vencimentos dos cargos em comissão do UEZO são aqueles constantes do Anexo IV desta Lei, de acordo com as denominações básicas e símbolos apresentados.

§2º - Cabe ao Reitor indicar os ocupantes dos cargos em comissão, observado os seguintes critérios:

I - nível de escolaridade;

II - experiência profissional;

III - escolha ou consulta nos cargos previstos em regulamento.

Art.22– A UEZO realizará estudos para que, ao final da implementação deste plano, seja instalado o regime de trabalho em dedicação exclusiva para os docentes da instituição, a ser estabelecido por lei específica.

Art. 23 – As despesas resultantes da aplicação desta lei correrão por conta do orçamento da FAETEC durante o processo de implantação da UEZO na forma de fundação, e de dotações orçamentárias próprias, ficando o Poder Executivo autorizado a realizar as suplementações que se fizerem necessárias.

Art. 24 Fica revogada a Lei nº 4.805, de 29 de junho de 2006.

Art. 25 Esta Lei entrará em vigor em 1º de janeiro de 2008.

Plenário Barbosa Lima Sobrinho, 17 de dezembro de 2.008.

Deputado PAULO MELO, Relator.

APÊNDICE 3

PROJETO DE LEI Nº 1938/2008

PROJETO DE LEI Nº 1938/2008

EMENTA:

DISPÕE SOBRE A FUNDAÇÃO CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTADUAL DA ZONA OESTE – UEZO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

Autor(es): PODER EXECUTIVO

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

RESOLVE:

Art. 1º O Centro Universitário Estadual da Zona Oeste - UEZO, instituído em conformidade com o disposto na Lei nº3.808, de 05 de abril de 2002 e nos Decretos nº 37.100/2005, nº38.959/2006 e nº39.171/2006, é constituído por esta Lei como fundação de direito público, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

Art. 2º O UEZO terá por objetivos institucionais, observado o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:

I– ministrar o ensino de educação tecnológica, graduação superior e de pós-graduação, mestrado e doutorado;

II– promover cursos de extensão universitária;

III– promover pesquisas nas áreas de ciências e tecnologias, atividades estas voltadas para o desenvolvimento econômico, social local, conforme as peculiaridades e vocações das diversas regiões do Estado do Rio de Janeiro, sempre focadas na inovação tecnológica e no empreendedorismo.

Parágrafo único. OUEZO poderá, também, prestar serviços técnicos à comunidade e a instituições públicas e privadas.

Art. 3º O UEZO terá como Chanceler o Governador do Estado.

Art. 4º São órgãos do **UEZO**, além de outros constantes de sua Estrutura regimental:

I – Conselho Universitário;

II– Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão;

III– Conselho Curador;

IV– Reitoria, composta por um Reitor e por um Vice-Reitor.

Art. 5º A Reitoria, órgão executivo dirigido pelo Reitor, representa, coordena, superintende e administra o patrimônio e os interesses do UEZO, bem como coordena a execução de todas as suas atividades.

§1º - O processo de escolha do Reitor e Vice-Reitor deverá ser o de eleições direitas e secretas, com participação de toda comunidade universitária, garantindo o peso de 70% (setenta por cento) para o corpo docente, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, 15% (quinze por cento) para o corpo discente e 15% (quinze por cento) para o corpo técnico.

§2º - São elegíveis para os cargos de Reitor e Vice-Reitor os professores admitidos na carreira docente e membros do quadro ativo permanente, de notória experiência acadêmica, conforme estabelecido no Regimento Interno.

§3º - As candidaturas para Reitor e Vice-Reitor, em chapa única, devem ser homologadas pelo Conselho Universitário.

§4º - São considerados eleitos Reitor e Vice-Reitor do UEZO os membros da chapa que obtiver mais de 50% (cinquenta por cento) dos votos válidos.

§5º - São considerados votos válidos aqueles dados diretamente a qualquer dos candidatos, como também os votos em branco.

§6º - Caso nenhuma chapa satisfaça a exigência do §4º deste artigo, haverá um segundo turno entre as duas chapas mais votadas.

§7º - Os nomes do Reitor e Vice-Reitor eleitos, após homologação pelo Conselho Universitário em reunião especificamente convocada para tal, serão enviados ao órgão competente do Governo do Estado até 60 (sessenta) dias antes de findo o mandato do dirigente que estiver sendo substituído, para posterior nomeação e posse pelo Governador do Estado.

§8º - O mandato do Reitor e Vice-Reitor é de 04 (quatro) anos, vedada a reeleição consecutiva.

§9º - O primeiro Reitor da UEZO que cumprirá mandato de 04 (quatro) anos, excepcionalmente, será escolhido, nomeado e empossado pelo Chanceler do Centro Universitário.

Art. 6º A estruturação acadêmica do UEZO compreenderá:

I– Educação Superior, organizada em:

a) Cursos de graduação tecnológica;

b) Cursos de graduação plena;

c) Cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado);

d) Cursos de pós-graduação *latu sensu*.

II– Cursos de Extensão.

Parágrafo único– O Conselho Universitário, obedecendo às diretrizes estabelecidas nesta Lei e do que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, poderá, a qualquer tempo, criar ou extinguir novos cursos de formação.

Art. 7º Constituem patrimônio do UEZO:

I – o acervo dos bens móveis, ações, direitos e outros valores que lhe forem destinados pelo Poder Público Federal, Estadual e Municipal;

II– doações e legados de pessoas físicas e jurídicas, nacionais, internacionais ou estrangeiras, públicas ou privadas;

III – o acervo dos bens móveis e imóveis, direitos e outros valores da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, que hajam sido colocados à disposição e que estejam sendo, por qualquer motivo, utilizados pelo UEZO.

Parágrafo único. Os bens e direitos do UEZO serão utilizados ou aplicados exclusivamente para a consecução dos seus objetivos didático-científicos.

Art. 8º Constituem recursos financeiros do UEZO:

I – as dotações e receitas consignadas nos orçamentos do Estado do Rio de Janeiro;

II – auxílios ou subvenções de Poderes, órgãos ou entidades, públicas ou privadas nacionais, internacionais ou estrangeiras;

III – rendas auferidas com a prestação de serviços e outras atividades produtivas inerentes às suas atividades;

IV – outras rendas.

Art. 9º O Quadro de Pessoal do UEZO, cujo quantitativo está definido no Anexo I, submetido ao regime estatutário estadual, será composto de:

I – Grupo de servidores docentes pesquisadores:

a) professor adjunto, com exigência de Doutorado;

b) professor associado, com exigência de Doutorado e de efetivo exercício por pelo menos 10 (dez) anos na categoria de adjunto, com submissão à avaliação por uma banca constituída por três membros que possuam o título de Doutor, a partir de critérios que serão definidos pelo UEZO;

c) professor titular, com exigência de Doutorado.

II – Grupo de servidores técnicos:

a) profissionais de Nível Superior, composto da categoria Laboratorista, com exigência de formação superior na área de atuação ou correlata;

b) profissionais de Nível Médio, composto da categoria Técnico de Laboratório, com exigência de formação em ensino profissionalizante na área de atuação ou correlata.

Art. 10 A investidura dos cargos públicos a que se refere esta Lei será precedida de aprovação em concurso público de provas ou provas e títulos, nos termos do que dispõe a legislação em vigor, observados os parâmetros estabelecidos pelo Conselho Universitário, não se lhe aplicando o estágio experimental previsto no art. 2º, §2º do Decreto-lei nº220, de 18 de julho de 1975.

§1º - O Reitor do UEZO autorizará, após aprovação dada pelo Conselho Universitário, a realização de concursos públicos, observado o planejamento global de orçamento e da política de recursos humanos do Poder Público Estadual, mediante autorização prévia da Chefia do Poder Executivo.

§2º - O prazo de validade do Concurso Público, as condições de sua realização e os requisitos para inscrição dos candidatos serão fixados em Edital, divulgado de modo a atender aos princípios constitucionais.

§3º - Compete ao Reitor do UEZO expedir os atos de designação para investidura de pessoal.

§4º - O ato de designação para investidura deverá, necessariamente, conter as seguintes indicações, sob pena de nulidade:

I - fundamento legal;

II - denominação do cargo;

III - remuneração inicial;

IV - nome e identificação do funcionário.

§5º - O servidor docente ou técnico aprovado em concurso público será integrado ao Quadro Permanente de Pessoal do UEZO no nível I de sua categoria ou em nível único, no caso do Professor Titular.

§6º - Durante o estágio probatório, que terá duração de 36 (trinta e seis) meses, o servidor não poderá mudar de categoria, nem se afastar por qualquer motivo, excetuando-se as hipóteses expressamente ressalvadas pelo Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado do Rio de Janeiro.

§7º - O servidor, na constância do estágio probatório, será avaliado por Comissão especialmente designada para esse fim, obedecidos os critérios do Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado do Rio de Janeiro.

Art. 11 A carga horária a ser cumprida pelos funcionários do UEZO será de 40 (quarenta) horas semanais, ressalvada a existência de jornada especial, na forma da legislação vigente.

Art. 12 Os vencimentos dos servidores docentes do Quadro Permanente da UEZO, por categoria e níveis são os fixados no Anexo II desta Lei, a contar de 1º de janeiro de 2009, cujos valores serão majorados em 01/06/2009, 01/12/2009, 01/06/2010, 01/12/2010, 01/06/2011 e 01/12/2011, adotando-se, a partir de cada data, os valores previstos pela tabela respectiva.

Parágrafo único. O Poder Executivo, por ato próprio, poderá antecipar as parcelas descritas no *caput* deste Artigo.

Art. 13 Os vencimentos dos servidores técnicos do Quadro Permanente do UEZO, por categorias e níveis, são os fixados no Anexo III desta Lei, a contar de 1º de janeiro de 2009.

Art. 14 Os servidores docentes e técnicos do UEZO farão jus à promoção horizontal estruturada em níveis.

§ 1º - Os níveis do Grupo de servidores docentes pesquisadores são:

I – Os integrantes do cargo de Professor, categoria Adjunto, terão nível inicial I e nível final IV;

II – Os integrantes do cargo de Professor, categoria Associado, terão nível V;

III – Os integrantes do cargo de Professor Titular terão um único nível.

§ 2º - Os níveis do Grupo de servidores técnicos são:

I – Os integrantes da categoria de Laboratorista terão nível inicial I e nível final V;

II – Os integrantes da categoria de Técnico de Laboratório terão nível inicial I e nível final V.

Art. 15 A progressão nos níveis ocorrerá com interstícios mínimos de 05 (cinco) anos de efetivo exercício ou docência na UEZO, não computado o tempo em que o servidor estiver cedido à outra instituição ou em gozo de licença sem vencimentos;

Art. 16 O Governador do Estado aprovará, por decreto, as normas para a progressão em níveis, considerando, no caso dos servidores docentes, o mérito acadêmico e a avaliação da prática docente, obedecendo aos critérios objetivos, mensuráveis e em concordância com os padrões acadêmicos de excelência estabelecidos no País. No caso dos servidores técnicos, poderá ser considerada a formação escolar superior à exigida para o cargo, conclusão de cursos de especialização, mérito e aprovação em avaliação específica.

§1º - A proposta de norma para regulamentação da progressão em níveis deverá ser objeto de apreciação pelo Conselho Universitário da UEZO.

§2º - A progressão para Professor Associado exigirá a condição já descrita no art. 9º, inciso I, alínea b desta lei.

§3º - O ingresso no cargo de Professor Titular só ocorrerá mediante aprovação e classificação em concurso público, de provas e títulos, realizado com esta finalidade específica, sendo vedada a ascensão funcional a tal cargo.

Art. 17 Além do vencimento, poderão ser pagos aos servidores do UEZO:

I – adicionais de insalubridade e de periculosidade, de acordo com a legislação vigente para os servidores estatutários;

II – adicional por tempo de serviço, nos termos da legislação pertinente, pago na forma de triênios, cada um dos quais correspondendo a 5% (cinco por cento) do vencimento ou salário pago correspondente ao cargo e respectiva carga horária, sendo o primeiro de 10% (dez por cento), nos termos do art. 1º da Lei nº 1.118, de 12 de fevereiro de 1987;

III – auxílios previamente autorizados pelo Governador do Estado.

Art. 18 Fica assegurado ao servidor docente pesquisador do UEZO, a cada 06 (seis) anos de efetivo exercício, o direito ao afastamento por 01 (um) semestre, a título de licença sabática, com manutenção dos salários e demais vantagens inerentes ao cargo ocupado, desde que a licença obrigue a atuação do docente em outra instituição, nacional ou estrangeira, de natureza universitária ou técnica, para o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão vinculado a sua área de conhecimento.

Parágrafo único. O UEZO regulamentará o exercício do direito da licença sabática, considerando o mérito acadêmico e a conveniência administrativa e orçamentária.

Art. 19 Em caráter excepcional poderão ser admitidos profissionais nacionais e estrangeiros, de alta competência e notória especialização, na categoria de Professor Visitante, com projeto específico, contendo plano de trabalho, prazo de contratação e honorário mensal ou por tarefa a ser pago ao profissional, com remuneração igual à prevista para os servidores docentes do quadro permanente do UEZO de mesmo perfil acadêmico.

Art. 20 Os requisitos básicos para investidura e descrição sintética das atribuições dos cargos técnicos do Quadro Permanente de Pessoal do UEZO encontram-se definidos no Manual de Cargos dos Servidores do Quadro Permanente de Pessoal do UEZO, aprovado pelo Conselho Universitário, constantes do Anexo V desta Lei.

Art. 21 A estrutura organizacional do UEZO, bem como a atribuição de cada órgão componente, será definida em seu Estatuto e Regimento Geral, aprovado por Decreto do Governador do Estado, com observância do disposto na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional e nesta Lei.

§1º - O quantitativo e os vencimentos dos cargos em comissão do UEZO são aqueles constantes do Anexo IV desta Lei, de acordo com as denominações básicas e símbolos apresentados.

§2º - Cabe ao Reitor indicar os ocupantes dos cargos em comissão, observado os seguintes critérios:

I - nível de escolaridade;

II - experiência profissional;

III - escolha ou consulta nos cargos previstos em regulamento.

Art. 22 As despesas resultantes da aplicação desta Lei correrão por conta da transferência da dotação orçamentária do UEZO, enquanto unidade mantida pela FAETEC, e de dotações orçamentárias próprias, ficando o Poder Executivo autorizado a realizar as suplementações que se fizerem necessárias.

Art. 23 Fica revogada a Lei nº4.805, de 29 de junho de 2006.

Art. 24 Esta Lei entrará em vigor na data da publicação.

Rio de Janeiro, 15 de dezembro de 2008.

SÉRGIO CABRAL

Governador

JUSTIFICATIVA

MENSAGEM Nº 60/2008. Rio de Janeiro, 15 de dezembro de 2008.

EXCELENTÍSSIMOS SENHORES PRESIDENTE E DEMAIS MEMBROS DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Tenho a honra de encaminhar à deliberação dessa nobre Casa Legislativa a inclusa proposta de Projeto de Lei que **"DISPÕE SOBRE A FUNDAÇÃO CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTADUAL DA ZONA OESTE – UEZO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS"**.

A proposta visa institucionalizar, como fundação, o Centro Universitário Estadual da Zona Oeste – UEZO; estabelecer plano de carreira para o corpo docente e para o quadro técnico; além de tratar de outros assuntos correlatos.

Com o advento da Constituição da República em 05 de outubro de 1988, o princípio da dignidade da pessoa humana foi elevado à categoria de direitos e garantias fundamentais do indivíduo. Surge, então, para o Estado um compromisso com a sociedade de promover e incentivar não só a saúde, segurança como também a educação.

Assim, torna-se obrigatório para os Estados-membros atender o disposto no art. 206 da Constituição da República, principalmente os incisos V, VI, VII e VIII.

Neste contexto, o Projeto de Lei apresentado estabelece regras para o ingresso de profissionais nos quadros do UEZO – docentes e técnicos -, disciplina sua remuneração, regulamenta a eleição de reitor e vice-reitor e contempla diversos outros aspectos relevantes para uma instituição que se pretende seja efetiva na prestação de educação de qualidade.

Ao ensejo e ao tempo de renovar minhas expressões de elevado apreço a Vossas Excelências e certo de contar, uma vez mais, com a colaboração dessa Egrégia Casa de Leis, **deflagro o processo legislativo tendente a alcançar a providência almejada e solicito seja atribuída a sua tramitação o regime de urgência previsto no art. 114 da Constituição do Estado**.

SÉRGIO CABRAL

Governador

APÊNDICE 4

DECRETO Nº 42.842

Decreto 42.842 - 16/02/11 - SUNOP/SILEP - Publicado no D. O. de 17/02/11

DECRETO Nº 42.842 DE 16 DE FEVEREIRO DE 2011

APROVA O ESTATUTO DA FUNDAÇÃO CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTADUAL DA ZONA OESTE – UEZO.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições constitucionais e legais, e tendo em vista o que consta do processo administrativo n° E-26/15080/2010,

DECRETA:

Art. 1º - Fica aprovado o Estatuto da FUNDAÇÃO CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTADUAL DA ZONA OESTE – UEZO, na forma do Anexo Único deste Decreto, conforme o disposto no art. 21 da Lei Estadual nº 5.380, de 16 de janeiro de 2009.

Art. 2º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 16 de fevereiro de 2011

SÉRGIO CABRAL

ANEXO

FUNDAÇÃO CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTADUAL DA ZONA OESTE UEZO

ESTATUTO

CAPÍTULO I

DA NATUREZA E DAS FINALIDADES

Art. 1º - O Centro Universitário Estadual da Zona Oeste, criado pela Lei 5.380 de 16 de janeiro de 2009, com sede na Cidade do Rio de Janeiro e atuação em todo o Estado do Rio de Janeiro, pertencente ao Sistema Estadual de Ensino, é fundação pública de natureza autárquica de regime especial, integrante da Administração Pública Estadual Indireta, vinculada à Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia, detendo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

§ 1º - O UEZO é instituição especializada na oferta de educação superior, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com atuação prioritária na área tecnológica.

§ 2º - O UEZO rege-se pelo ato normativo mencionado neste artigo, por seu Estatuto e Regimento Geral e pela legislação em vigor.

Art. 2º - O UEZO tem por finalidade, observado o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, em nível superior, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos

e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

Art. 3º - O UEZO, observada a finalidade definida no artigo 2º, tem como características básicas:

I. Oferta de educação tecnológica, levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e a incorporação crescente de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços;

II. Atuação na área tecnológica, nos diversos setores da economia;

III. Conjugação, no ensino, da teoria com a prática;

IV. Articulação verticalizada e integração da educação tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia;

V. Oferta de ensino superior de Graduação e de Pós-Graduação na área tecnológica;

VI. Oferta de formação especializada em todos os níveis de ensino, levando em consideração as tendências do setor produtivo e do desenvolvimento tecnológico;

VII. Realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços;

VIII. Desenvolvimento da atividade docente, abrangendo os diferentes níveis e modalidades de ensino, observada a qualificação exigida em cada caso;

IX. Utilização compartilhada dos laboratórios e dos recursos humanos;

X. Desenvolvimento do processo educacional que favoreça, de modo permanente, a transformação do conhecimento em bens e serviços, em prol da sociedade;

XI. Estrutura organizacional flexível, racional e adequada às suas peculiaridades e objetivos;

XII. Integração das ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo.

CAPÍTULO II
DAS CARACTERÍSTICAS E OBJETIVOS

Art. 4º - O UEZO, observadas a finalidade e as características básicas definidas nos artigos 2º e 3º, tem por objetivos:

I. Ministrar ensino superior de Graduação e de Pós-Graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;

II. Ofertar educação continuada, por diferentes mecanismos, visando à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica;

III. Prestar serviços técnicos à comunidade e a instituições públicas e privadas;

IV. Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas de forma criativa e estendendo seus benefícios à comunidade;

V. estimular a produção cultural, o empreendedorismo, o desenvolvimento científico e tecnológico e o pensamento reflexivo;

VI. Estimular e apoiar a geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional;

VII. Promover a integração com a comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida, mediante ações interativas que concorram para a transferência e aprimoramento dos benefícios e conquistas auferidos na atividade acadêmica e na pesquisa aplicada.

CAPÍTULO III

DO CHANCELER

Art. 5º - O UEZO tem como Chanceler o Governador do Estado do Rio de Janeiro.

Parágrafo Único – Ao Governador, no exercício da função de Chanceler, compete:

I. Presidir os atos e solenidades do UEZO a que comparecer;

II. Propor aos órgãos superiores do UEZO, por intermédio do Reitor, iniciativas que contribuam para expansão e o desenvolvimento do Centro Universitário.

CAPÍTULO IV

DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Seção Única

Da Estrutura Básica

Art. 6º - São princípios norteadores da organização do UEZO:

I. Manutenção da unidade de administração e patrimônio;

II. Flexibilidade de ensino, pesquisa e extensão ajustável às condições circunstanciais da vida socioeconômica da comunidade, tais como mercado de trabalho, mão-de-obra;

III. Estrutura orgânica que lhe permita manter-se fiel aos princípios fundamentais de planejamento, coordenação, descentralização pela delegação de competência e o indispensável controle;

IV. Desenvolvimento de educação continuada, integrando o Ensino Superior, em Graduação e Pós-Graduação, através da oferta de cursos, projetos e programas no âmbito de ensino, pesquisa e extensão.

Art. 7º - A estrutura do UEZO compreende:

I. Conselho Universitário

II. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

III. Conselho Curador

IV. Reitoria, composta por um Reitor e um Vice-Reitor

V. Centros Setoriais

VI. Unidades

VII. Departamentos

§ 1º - O Reitor, juntamente com um Vice-Reitor, exercerá a administração superior do UEZO, com assessoria obrigatória de quatro Pró-Reitorias que lhes são diretamente subordinadas. São elas:

a) Pró-Reitoria de Graduação;

b) Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação;

c) Pró-Reitoria de Extensão;

d) Pró-Reitoria de Administração e Finanças.

§ 2º - A administração superior do UEZO contará ainda com uma assessoria assim composta:

a) Chefia de Gabinete;

b) Secretaria Geral;

c) Auditoria Interna;

d) Assessoria Jurídica;

e) Prefeitura;

f) Biblioteca.

§ 3º - O detalhamento da estrutura operacional do UEZO, bem como a organização e competência dos Centros Setoriais, das Unidades e dos Departamentos, serão estabelecidos em Regimento Geral, aprovado pelo Conselho Universitário.

Subseção I

Do Conselho Universitário

Art. 8º - Ao Conselho Universitário, órgão máximo normativo, deliberativo e consultivo do UEZO, ressalvada a competência própria do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, compete privativamente, observada a legislação em vigor:

I. Aprovar o orçamento do UEZO;

II. Aprovar normas gerais sobre a organização administrativa do UEZO, respeitadas as disposições do Estatuto e do Regimento Geral;

III. Por proposta do Reitor ou de pelo menos 2/3 (dois terços) de seus membros, alterar o presente Estatuto, sempre que tais alterações se imponham pela dinâmica dos serviços e pelo desempenho das atividades do UEZO;

IV. Decidir os recursos de atos do Reitor nos casos previstos e na forma do Regimento Geral;

V. Exercer as demais atribuições especificadas no Regimento Geral.

Parágrafo Único - As alterações estatutárias somente vigorarão após a homologação da autoridade competente, sendo que as de natureza acadêmica só vigorarão no período letivo seguinte.

Art. 9º - O Conselho Universitário terá a seguinte composição:

I. Reitor que o presidirá;

II. Vice-Reitor;

III. Pró-Reitor de Graduação;

IV. Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação;

V. Pró-Reitor de Extensão;

VI. Pró-Reitor de Administração e Finanças;

VII. 1 (um) membro docente do corpo efetivo de cada unidade, e seu suplente, eleitos, para mandato de 2 (dois) anos, permitida a recondução, pelas respectivas Unidades, tanto pelo corpo docente, como pelo corpo discente, obedecido sempre o percentual mínimo de 70% (setenta por cento) de peso para o corpo docente;

VIII. 1 (um) membro do corpo discente, indicado em eleição direta, para mandato de 1 (um) ano, permitida a recondução, cujo colégio eleitoral é composto pelos alunos integrantes do quadro do UEZO há mais de 6 (seis) meses.

§ 1º - Os membros relacionados nos incisos I, II, III, IV, V e VI são membros natos.

§ 2º - Estão aptos a votar nas eleições de que trata o inciso VII tanto os docentes ocupantes de cargo efetivo como os discentes integrantes do quadro da UEZO há mais de (seis) meses.

§ 3º - Após a realização de concurso público para provimento dos cargos efetivos do corpo técnico-administrativo, os servidores desta categoria contarão com um assento no Conselho Universitário.

Subseção II

Do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

Art. 10 - Ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, órgão de supervisão e coordenação do ensino, da pesquisa e da extensão no UEZO, com atribuições deliberativas no âmbito de sua competência, compete:

I. A supervisão e coordenação técnico-pedagógica das atividades universitárias;

II. Exercer as demais atribuições especificadas no Regimento Geral.

Parágrafo Único – As decisões normativas do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão serão formalizadas em Deliberações, promulgadas pelo Reitor.

Art. 11 - O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão terá a seguinte composição:

I. Reitor, que o presidirá;

II. Vice-Reitor;

III. Pró-Reitor de Graduação;

IV. Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação;

V. Pró-Reitor de Extensão;

VI. Pró-Reitor de Administração e Finanças;

VII. 1(um) membro docente do corpo efetivo de cada unidade, e seu suplente, eleitos pelas respectivos Unidades, para mandato de 2 (dois) anos, permitida a recondução, tanto pelo corpo docente, como pelo corpo discente, obedecido sempre o percentual mínimo de 70% (setenta por cento) de peso para o corpo docente;

VIII. Um membro do corpo discente, indicado em eleição direta, para mandato de 2 (dois) anos, cujo colégio eleitoral deverá compreender a totalidade dos alunos.

§ 1º - Os membros relacionados nos incisos I, II, III, IV, V e VI são membros natos.

§ 2º - Os membros eleitos do Conselho de que trata este artigo deverão obrigatoriamente ser distintos dos membros do Conselho Universitário.

Subseção III

Do Conselho Curador

Art. 12 - Ao Conselho Curador, órgão de fiscalização financeira, patrimonial e orçamentária do UEZO, compete acompanhar a execução orçamentária, fiscalizar a administração financeira, apreciar os atos que interessam à posição patrimonial do UEZO e dar parecer sobre as contas do Reitor.

Art. 13 - O Conselho Curador terá a seguinte composição:

I. Reitor, como membro honorário e Presidente, sem direito a voto;

II. Um membro efetivo e respectivo suplente, representante da Secretaria de Estado de Fazenda;

III. Um membro efetivo e respectivo suplente, representante da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão;

IV. Um membro efetivo e respectivo suplente, representante da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia;

V. dois membros efetivos e respectivos suplentes indicados pelo Reitor ad referendum do Conselho Universitário.

Subseção IV

Da Reitoria

Art. 14 - A Reitoria, órgão executivo máximo da Administração Superior, dirigido pelo Reitor, representa, coordena, superintende e administra o patrimônio e os interesses do UEZO, bem como coordena a execução de todas as suas atividades.

Art. 15 - O Reitor e o Vice-Reitor são escolhidos através de eleições diretas e secretas, pela comunidade acadêmica, na forma da legislação vigente, deste Estatuto e do Regimento Geral, para um mandato de quatro anos, contados da data da posse, vedada a reeleição consecutiva.

§ 1º - Os nomes do Reitor e Vice-Reitor eleitos, após a homologação pelo Conselho Universitário em reunião especificamente convocada para tal, serão enviados ao órgão competente do Governo do Estado, até 60 (sessenta) dias antes de findo os seus mandatos, para posterior nomeação e posse pelo Governador do Estado.

§ 2º - O colégio eleitoral será composto pelos discentes, a partir do segundo período, dos docentes e dos servidores técnico-administrativos todos do corpo efetivo.

Art. 16 - Compete ao Reitor:

I. Zelar pelo cabal respeito aos princípios que nortearam a criação do Centro Universitário;

II. Representar o UEZO, interna ou externamente, em juízo ou fora dele, no âmbito de suas competências;

III. Administrar, fiscalizar e superintender as atividades, praticando todos os atos executivos necessários à consecução dos objetivos do Centro Universitário, inclusive delegar competências e propor a criação e extinção de órgãos;

IV. Resolver os casos inadiáveis de administração ou de defesa de interesses do UEZO, não abrangidos em suas competências específicas, submetendo os respectivos atos à homologação do órgão próprio;

V. exercer as demais atribuições especificadas no Regimento Geral.

Art. 17 - Compete ao Vice-Reitor:

I. Substituir o Reitor em seus impedimentos legais e eventuais;

II. Acompanhar, coordenar, integrar e supervisionar as ações comuns, bem como promover a articulação entre cursos;

III. Exercer as demais atribuições especificadas no Regimento Geral.

Art. 18 - Nas faltas ou impedimentos do Reitor e do Vice-Reitor, as funções de administração superior do UEZO serão exercidas pelo Pró-Reitor de Graduação.

Parágrafo Único – Nas faltas concomitantes do Reitor, do Vice-Reitor e do Pró-Reitor de Graduação, a administração superior do UEZO caberá sucessivamente ao Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, ao Pró-Reitor de Extensão e ao Pró-Reitor de Administração e Finanças.

Subseção V

Da Pró-Reitoria de Graduação

Art. 19 - A Pró-Reitoria de Graduação, dirigida por um Pró-Reitor nomeado pelo Reitor, é o órgão responsável pela coordenação, planejamento, avaliação e controle das atividades de apoio e desenvolvimento do ensino do UEZO.

Art. 20 - A Pró-Reitoria de Graduação contará com as seguintes divisões:

a) Coordenação de Logística de Turno;

b) Secretaria Acadêmica;

c) Coordenação de Estágios;

d) Setor de Vestibular e Transferências;

e) Setor de Diplomação.

Subseção VI

Da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Art. 21 - A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, dirigida por um Pró-Reitor nomeado pelo Reitor, é o órgão responsável pela coordenação, planejamento, avaliação e controle das atividades de apoio e desenvolvimento da pesquisa e do ensino de Pós-Graduação do UEZO.

Art. 22 - A Pró-Reitoria Pesquisa e Pós-Graduação contará com as seguintes divisões:

I. Coordenação de Laboratórios;

II. Secretaria de Pós-Graduação;

III. Coordenação de Eventos.

Subseção VII

Da Pró-Reitoria de Extensão

Art. 23 - A Pró-Reitoria de Extensão, dirigida por um Pró-Reitor nomeado pelo Reitor, é o órgão responsável pela coordenação, planejamento, avaliação, controle e desenvolvimento das atividades de extensão do UEZO.

Art. 24 - A Pró-reitoria de Extensão contará com uma Coordenação de Extensão.

Subseção VIII

Da Pró-reitoria de Administração e Finanças

Art. 25 - A Pró-reitoria de Administração e Finanças, exercida por um servidor nomeado pelo Reitor, é o órgão encarregado de prover e executar as atividades relacionadas com a administração, gestão de pessoal e planejamento orçamentário do UEZO e sua execução financeira e contábil.

Art. 26 - A Pró-Reitoria de Administração e Finanças contará com cinco coordenadorias:

I. Coordenadoria Financeira, composta por uma Divisão de Tesouraria, uma Divisão de Contabilidade e uma Assessoria de Contabilidade Analítica;

II. Coordenadoria Administrativa de Planejamento e Orçamento, composta por uma Divisão de Planejamento Orçamentário, uma Divisão Orçamento e Empenhamento e uma Assessoria de Planejamento e Gestão;

III. Coordenadoria Administrativa de Recursos Humanos, composta de uma Divisão de Administração de Pessoal e uma Divisão de Pagadoria;

IV. Coordenadoria Administrativa de Contratos, Convênios e Licitações, composta de uma Divisão Contratos e Convênios e uma Divisão de Preparo de Licitações;

V. Coordenadoria de Suprimentos, composta por uma Divisão de Preparo de Requisições e uma Divisão de Cotação e Mercado.

Capítulo V
DA COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA

Art. 27 - A comunidade universitária do UEZO é composta dos corpos docente, discente e técnico-administrativo.

Parágrafo Único - Os direitos e deveres, formas de admissão e regime de trabalho, dentre outros itens referentes à gestão de pessoal, serão discriminados no Regimento Geral e em atos do Reitor, observada a legislação vigente.

Seção I
Do Corpo Docente

Art. 28 - O regime jurídico do corpo docente será o determinado pela legislação vigente, relativa aos servidores públicos estaduais, no que couber.

§ 1º- Observar-se-á a legislação aplicável às modalidades de regime de trabalho.

§ 2º- As horas de trabalho a que estejam obrigados os docentes compreendem todas as atividades de ensino, pesquisa, extensão e de administração.

Seção II
Do Corpo Discente

Art. 29 - O corpo discente do Centro será constituído por alunos regulares e por alunos especiais.

§ 1º - São alunos regulares os matriculados, com direito ao respectivo diploma, após o cumprimento integral do currículo.

§ 2º - São alunos especiais, com direito a certificado após a conclusão do curso, os que se matriculam em cursos amparados pela legislação em vigor.

Seção III
Do Corpo Técnico-administrativo

Art. 30 - O regime jurídico do pessoal técnico-administrativo será o determinado pela legislação vigente, relativa aos servidores públicos estaduais, no que couber.

Seção IV
Do Regime Disciplinar

Art. 31 - O regime disciplinar do corpo docente e do pessoal técnico-administrativo do UEZO será o definido em Lei e, no que couber, o constante no Regimento Geral.

Art. 32 - O regime disciplinar do corpo discente será o estabelecido em Regulamento próprio aprovado pelo Conselho Universitário, observada a legislação vigente.

Capítulo VI

DA ORDEM ECONÔMICA E FINANCEIRA

Seção I

Do Patrimônio

Art. 33 - O patrimônio do UEZO é constituído por:

I. Instalações, imóveis e equipamentos que constituem os bens patrimoniais;

II. Bens e direitos adquiridos ou que vier a adquirir.

Art. 34 - O UEZO poderá adquirir bens móveis, imóveis e valores, independentemente de autorização, observada a legislação pertinente.

Art. 35 - O patrimônio do UEZO constará de cadastro geral, com as alterações devidamente anotadas.

Seção II

Do Regime Financeiro

Art. 36 - Os recursos financeiros do UEZO serão provenientes de:

I. Dotações que lhe forem anualmente consignadas no Orçamento do Estado do Rio de Janeiro;

II. Doações, auxílios e subvenções que lhe venham a ser feitas ou concedidas pela União, Estado ou Município, ou por qualquer entidade pública ou privada;

III. Remuneração de serviços prestados a entidades públicas ou particulares, mediante convênio ou contratos específicos;

IV. Valores de contribuições e emolumentos por serviços prestados que forem fixados em projetos desenvolvidos pelo UEZO, com observância da legislação específica sobre a matéria;

V. Resultado das operações de crédito e juros bancários;

VI. Receitas eventuais;

VII. Alienação de bens móveis e imóveis.

Parágrafo Único – A expansão e manutenção do UEZO serão asseguradas basicamente por recursos consignados anualmente pelo Estado do Rio de Janeiro.

Capítulo VII

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 37 - O UEZO, conforme sua necessidade específica poderá constituir outros órgãos colegiados de natureza normativa e consultiva.

Art. 38 - A participação de servidor do UEZO em atividades realizadas na prestação de serviços à comunidade, a título de colaboração esporádica em projeto de sua especialidade e sem prejuízo de suas atribuições funcionais, está sujeita a autorização prévia do Reitor, de acordo com projetos aprovados após a tramitação de regular procedimento administrativo.

Art. 39 - As disposições do presente Estatuto e do Regimento Geral serão complementadas por meio de normas baixadas pelo Conselho Universitário.

Art. 40 - Os casos omissos serão dirimidos pelo Reitor, mediante consulta e recurso ao Conselho Universitário.

Capítulo VIII

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 41 - O primeiro Reitor do UEZO, que cumprirá um mandato de 04 (quatro) anos, é, excepcionalmente, escolhido, nomeado e empossado pelo Chanceler do Centro Universitário.

Art. 42 - Dentro do prazo de 180 (cento e oitenta) dias de vigência do presente Estatuto, será feito o novo Regimento Geral do UEZO, que deverá ser aprovado pelo Governador do Estado por decreto.

Art. 43 - Enquanto não for aprovado o novo Regimento Geral baseado no presente Estatuto, será aplicado, no que couber, o Regimento Geral Anterior.

Art. 44 - O presente Estatuto entrará em vigor na data de publicação do decreto de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.