

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Maria José de Jesus Alves Cordeiro

**Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul:
desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO-CURRÍCULO

SÃO PAULO

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Maria José de Jesus Alves Cordeiro

**Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul:
desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO-CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação-Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali.

SÃO PAULO

2008

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

Ao finalizarmos um trabalho como este, temos muitos a quem agradecer e também a quem dedicar, pois ninguém constrói nada sozinho e esta pesquisa é reflexo de muitas ações coletivas e corajosas.

Assim, quero dedicá-la:

a todos os alunos e alunas negros e indígenas cotistas pela coragem de enfrentar os estigmas aos quais estiveram expostos nesses quatro anos de vida acadêmica;

aos homens e mulheres de todas as raças, cores e etnias que lutaram e ainda lutam pelos direitos dos negros e dos indígenas e pelas políticas de ação afirmativa;

aos colegas pesquisadores integrantes dos muitos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros - Neabs, que padecem da falta de reconhecimento e recursos no âmbito das instituições;

aos companheiros da Associação Nacional de Pesquisadores Negros - ABPN, uma instância de luta e resistência;

aos amigos e inimigos conquistados nos últimos seis anos, graças à luta em prol das políticas de cotas;

aos professores e funcionários da UEMS, que sensibilizados passaram a respeitar e dialogar com a diversidade étnico-racial e as diferenças encontradas no seio da instituição e da sociedade;

à Prof^a. Leocádia Aglé Petry Leme, ex-Reitora da UEMS, que teve a coragem de dizer “sim” às políticas de cotas quando consultada pelo governador, mesmo sem o aval da comunidade acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A **DEUS**, **inteligência suprema, causa primária de todas as coisas** (Allan Kardec), responsável maior pela minha vitória;

a toda minha **família**, pelo apoio, incentivo e crédito dados a mim durante todas as etapas da minha vida;

a minha filha **Ana Luísa** e ao meu filho **Carlos Eduardo**, que mesmo distantes me dirigiram mensagens de fé, coragem e amor, aliadas a sua própria luta como estudantes e afro-brasileiros, servindo de exemplo para que eu não fraquejasse em momento algum. A minha filha **Brenda Maria**, que no auge de sua adolescência nem sempre compreendia minhas ausências e isolamento, mas que após cada conflito me olhava com amor;

a meu esposo **Epaminondas**, o homem que fez renascer em mim a crença no amor e nos homens, companheiro inseparável nos dias e noites de estudo e nos momentos de dores pela ausência de idéias;

às amigas, amigos e colegas de trabalho da **PROE/UEMS**, em especial Ângela Marin, Lair e Idália, em nome das quais agradeço pela amizade, apoio e disponibilidade com que todos sempre me atenderam e ajudaram nesta pesquisa;

ao meu honorável orientador **Prof. Dr. Alípio**, que mais uma vez soube conduzir minhas inquietações, medos e sofrimentos referentes a este trabalho, indo além de sua função, pois me aconselhou como um pai, orientou-me como um educador, corrigiu-me como um mestre e atuou como amigo nos momentos árdus,

Obrigada.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela

Eles nos fizeram muitas promessas, mais do que posso lembrar, mas nunca as cumpriram, menos uma: prometeram tomar nossa terra e a tomaram.

Nuvem Vermelha, dos Sioux Oglala Teton.
In: BROWN (1970, p. 224)

Se um homem que perdeu alguma coisa voltar atrás e procurá-la cuidadosamente, irá achá-la. É isso que os índios estão fazendo agora, quando lhes pedem as coisas que foram prometidas no passado; não acho que devam ser tratados como animais e esta é a razão pela qual cresci com as opiniões que tenho...

Tatanka Yotanka. Touro Sentado.
In: BROWN (1970, p. 261)

A CANÇÃO DO AFRICANO

Lá na úmida senzala,
Sentado na estreita sala,
Junto ao braseiro, no chão,
Entoa o escravo o seu canto,
E ao cantar correm-lhe em pranto
Saudades do seu torrão...

De um lado, uma negra escrava
Os olhos no filho crava,
Que tem no colo a embalar...
E a meia voz lá responde
Ao canto, e o filhinho esconde,
Talvez pra não o escutar!

“Minha terra é lá bem longe,
Das bandas de onde o sol vem;
Esta terra é mais bonita,
Mas à outra eu quero bem!”

“O sol faz lá tudo em fogo,
Faz em brasa toda areia
Ninguém sabe como é belo
Ver de tarde a *papa-ceia!*”

“Aqueles terras tão grandes,
Tão compridas como o mar,
Com suas poucas palmeiras
Dão vontade de pensar...”

“Lá todos vivem felizes,
Todos dançam no terreiro;
A gente lá não se vende
Como aqui, só por dinheiro.”

O escravo calou a fala,
Porque na úmida sala
O fogo estava a apagar;
E a escrava acabou seu canto,
Pra não acordar com o pranto
O seu filhinho a sonhar!

O escravo então foi deitar-se,
Pois tinha de levantar-se
Bem antes do sol nascer,
E se tardasse, coitado,
Teria de ser surrado,
Pois bastava escravo ser.

E a cativa desgraçada
Deita seu filho, Calada,
E põe-se triste a beijá-lo,
Talvez temendo que o dono
Não viesse, em meio do sono,
De seus braços arrancá-lo!

Castro Alves,
Recife, 1863.

RESUMO

O Brasil tem uma imagem de nação tolerante e democrática que não pratica segregação racial. A ideologia da mestiçagem vem sendo reproduzida no sentido da repetição, geração após geração, usando principalmente como veículo de transmissão/reprodução o sistema de educação e dentro deste o currículo. As ações afirmativas, neste caso a política de *cotas*, vêm questionando essa imagem e fazendo com que os brasileiros pensem mais criticamente em justiça e equidade étnica e racial. As cotas são consideradas medidas de reparação, compensação e de inclusão sócio-cultural. Na UEMS, as cotas chegaram por meio da Lei nº. 2.589, de 26/12/2002, que dispõe sobre a reserva de vagas para indígenas, e a de nº. 2.605, de 06/01/2003, que dispõe sobre a reserva de 20% das vagas para negros. Foram regulamentadas mediante discussão com lideranças do movimento negro, indígenas e comunidade acadêmica. Para acompanhar e avaliar o processo de sua implementação e seus resultados, tendo sido eu a gestora responsável por sua implantação na UEMS, realizei esta pesquisa no doutorado em Educação-Currículo da PUC/SP, tendo como objetivo *identificar e analisar o que ou a quem se atribui o sucesso ou insucesso acadêmico dos cotistas, do ingresso à formatura*. É uma pesquisa qualitativa, que utiliza o estudo de caso como metodologia e também dados de natureza quantitativa. Foram pesquisados os trinta e sete (37) cursos da universidade, analisando-se e comparando-se o desempenho de brancos, negros e indígenas desde os dados dos vestibulares realizados no mês de dezembro dos anos de 2003, 2004, 2005 e 2006, bem como todas as médias finais dos anos letivos de 2004, 2005, 2006 e 2007, ano em que os primeiros cotistas concluíram os cursos de quatro anos. Também foram aplicados questionários para identificação do perfil dos cotistas. Os resultados apurados demonstram que não existem diferenças dignas de destaque entre o desempenho de brancos e negros cotistas. Essa conclusão desmonta o núcleo do argumento da meritocracia, demonstrando ademais que, diferentemente do que muitos apregoaram em tom de alerta e ameaça, o desempenho dos negros cotistas foi inteiramente satisfatório na média dos cursos, tendo sido superior ao dos brancos em vários deles. Quanto aos indígenas, o alto índice de abandono dos cursos é o que mais sobressai na pesquisa e se sobrepõe em importância aos resultados do seu desempenho acadêmico, que se mostrou insatisfatório. De modo geral, os resultados da pesquisa também mostram que a permanência no sistema de ensino superior é o maior desafio para brancos pobres, negros e indígenas.

Palavras-chave: Currículo. Ações afirmativas. Cotas. Raça/Etnia. Meritocracia. UEMS.

ABSTRACT

Brazil has an image of a tolerant and democratic nation that doesn't practice racial segregation. The ideology of miscegenation has been reproduced through repetition, generation after generation, using mainly the education system as vehicle, and the curriculum. The affirmative actions, in this case the policy of quotas, are questioning that image and making Brazilians think more critically about ethnic and racial justice and equity. The quotas are considered instruments for repairing, compensation and sociocultural inclusion. At UEMS, the quotas were established by the Law no. 2.589, of December 26, 2002, that reserves vacancies for indigenes and the Law no. 2.605, of January 6, 2003, that reserves 20% of the vacancies for blacks. They were regulated after debate with leaderships of the black movement, indigenes and the academic community. To follow up and evaluate the process of their implementation and their results, as the responsible manager for their implantation in UEMS, I accomplished this research as thesis of my doctorate in Education-Curriculum at PUC/SP, aiming *to identify and to analyze to what or whom is attributed the success or academic failure of the students admitted in the quota system, from their admittance to graduation*. It's a qualitative research, that uses the case study methodology, but also quantitative data. Thirty seven (37) courses of the university were focus of the investigation. I analyzed and compared the performance of whites, blacks and indigenes from their admittance tests on December 2003, 2004, 2005 and 2006, to the final averages of their school years of 2004, 2005, 2006 and 2007, when the first students under the quota system concluded the four year courses. There were also applied questionnaires to identify the profile of those students. The results demonstrate that there isn't any significant difference between white and black students' academic performance under quota system. That conclusion disassembles the nucleus of the argument of meritocracy and demonstrates also that, differently from what is announced as alert and threat, the performance of blacks under quotas was entirely satisfactory in the average of the courses, having been superior to that of whites in many of them. As for the indigenes, the high rates of drop-out of the courses stand out in the research and it is shown more relevant to the results than the academic performance, that was unsatisfactory. In general, the results of the research also shows that the permanence in the higher education system is the biggest challenge for poor whites, black and indigenes people.

Key-words: Curriculum. Affirmative Actions. Quotas. Race/Ethnicity. Meritocracy. UEMS (University of the State of Mato Grosso do Sul, Brazil).

RESUMEN

Brasil tiene la imagen de una nación tolerante y democrática que no practica segregación racial. La ideología del mestizaje viene produciéndose en el sentido de la repetición, generación tras generación, utilizando principalmente como vehículo de transmisión/reproducción, el sistema educacional y, dentro de él, el currículo. Las acciones afirmativas, en este caso la política de cuotas, viene cuestionando esa imagen y haciendo con que los brasileños piensen más críticamente en justicia y equidad étnica y racial. Las cuotas se consideran medidas de reparación, compensación y de inclusión socio-cultural. En la UEMS las cuotas han llegado por medio de la Ley n.º. 2.589, de 26/12/2002, que dispone sobre la reserva de plazas para indígenas y de la Ley n.º. 2.605, de 06/01/2003, que insta la reserva de 20% de las plazas para negros. Han sido reglamentadas mediante discusiones con líderes del movimiento negro, indígena y de la comunidad académica. Para acompañar y evaluar el proceso de su implementación y sus resultados, habiendo sido yo la gestora responsable por su implantación en la UEMS, he realizado esta investigación en el doctorado en Educación-Currículo de la PUC/SP, objetivando *identificar y analizar qué o a quién se atribuye el éxito o fracaso académico de los cuotistas, desde su ingreso hasta la titulación*. Se trata de una averiguación cualitativa que utiliza no sólo el estudio de caso como metodología, sino también datos de naturaleza cuantitativa. Han sido examinados los treinta y siete (37) cursos de la universidad, verificándose y comparándose el desempeño de blancos, negros e indígenas a partir de los datos de los exámenes de selectividad realizados en el mes de diciembre de los años 2003, 2004, 2005 y 2006, así como todas las notas finales de 2004, 2005, 2006 y 2007, año en que los primeros cuotistas han concluido los cursos con duración de cuatro años. También han sido aplicados cuestionarios para la identificación de su perfil. Los resultados obtenidos demuestran que no hay diferencias dignas de destaque entre la actuación de blancos y negros cuotistas. Esa conclusión desmonta el núcleo del argumento de la meritocracia, evidenciando que, diferentemente de lo que se había divulgado en tono de alerta y amenaza, el desempeño de los negros cuotistas fue totalmente satisfactorio en la mayoría de los cursos, siendo superior al de los blancos en varios de éstos. Cuanto a los indígenas, el alto índice de abandono en los cursos es lo que más se sobresale en la investigación y se sobrepone en importancia a los resultados de su actuación académica, que se ha mostrado insatisfactoria. De modo general, los datos obtenidos corroboran que la permanencia en el sistema de enseñanza superior es el mayor desafío para blancos pobres, negros e indígenas.

Palabras-clave: Currículo, Acciones afirmativas, Cuotas, Raza/Etnia, Meritocracia, UEMS.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Processos seletivos realizados nos anos de 2003 a 2006.....	71
Tabela 2 – Relatório socioeconômico dos candidatos que concorreram nos processos seletivos de 2001 a 2006.....	92
Tabela 3 – Origem escolar e declaração de etnicidade dos alunos matriculados em 2007.....	94
Tabela 4 – Acadêmicos que se declararam negros, indígenas e outro com renda de até 3 (três) salários mínimos	95
Tabela 5 – Opinião discente sobre a continuidade do oferecimento de cotas pela UEMS.....	103
Tabela 6 – Desempenho dos candidatos aprovados no vestibulares da UEMS em 2003, 2004, 2005 e 2006.....	132
Tabela 7 – Ingresso e permanência dos alunos da área de Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde.....	141
Tabela 8 – Ingresso e permanência dos alunos da área de Ciências Humanas e Sociais.....	142
Tabela 9 – Ingresso e permanência dos alunos da área de Ciências Exatas e Tecnológicas.....	142
Tabela 10 – Comparação entre o ingresso e a trajetória da primeira turma de cotistas da área de Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde.....	143
Tabela 11 – Comparação entre o ingresso e a trajetória da primeira turma de cotistas da área de Ciências Humanas e Sociais.....	145
Tabela 12 – Comparação entre o ingresso e a trajetória da primeira turma de cotistas da área de Exatas e Tecnológicas.....	147
Tabela 13 – Desempenho geral dos alunos da UEMS nos anos letivos de 2004 a 2007, por área e por cota.....;	148
Tabela 14 – Comparação de desempenho entre brancos, negros e indígenas, do ingressos em dezembro de 2003 à conclusão do curso em 2007.....	149

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo I – Cotas para Negros e Indígenas: uma história em construção	25
1.1- Ações afirmativas: origens e contexto mundial.....	26
1.1.1- Índia.....	28
1.1.2 – Malásia.....	30
1.1.3 - Estados Unidos da América.....	31
1.1.4 – África do Sul.....	34
1.1.5 – América Latina.....	36
1.1.6 – Brasil.....	38
Capítulo II – Cotas para Negros e Indígenas na UEMS: o processo político	53
2.1. Do Debate à Ação: quatro vestibulares e o ingresso de negros e indígenas cotistas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS	68
2.2. Discursos, Saberes e Poderes na Educação Superior	81
2.3. O Currículo como Mecanismo de Inclusão Étnico-Racial no Ensino Superior.....	87
Capítulo III - Perfil Socioeconômico dos Discentes e Permanência dos Negros e Indígenas Cotistas da UEMS	90
3.1. Identidade Étnico-Racial.....	98
3.2. Aspectos Familiar e Social.....	102
3.3. Da Permanência dos Cotistas na UEMS: facilidades e dificuldades.....	104
3.3.1. Dos Indígenas Cotistas da UEMS.....	105
3.3.2. Dos Negros Cotistas da UEMS.....	116
Capítulo IV – Desempenho Acadêmico dos Cotistas da UEMS	127
4.1 – Comparação de desempenho entre cotistas negros, cotistas indígenas e vagas gerais (brancos e outros) nas provas de Vestibular de 2003 a 2006.....	129

4.2 - Comparação de desempenho por cota dos acadêmicos oriundos do vestibular de dezembro de 2003, entre o rendimento nas provas de vestibular e o resultado das atas finais dos anos de 2004, 2005, 2006 e 2007.....	134
4.2.1 – Da trajetória e resultados acadêmicos.....	137
4.3 – Comparação dos dados de aproveitamento final por cota, entre ingresso e egressos, dos alunos oriundos do vestibular de dezembro de 2003.	149

Considerações Finais	152
-----------------------------------	------------

Bibliografia	161
---------------------------	------------

Apêndices

A - Modelo de Questionário Socioeconômico	181
B - Modelo de Questionário Aplicado aos Cotistas	189
C - Tabelas de desempenho acadêmico de 37 cursos.....	193
D - Gráficos de desempenho nas provas de vestibular -2003 a 2006.....	230

Anexos

A - Entrevista de aluna cotista ao jornal.....	237
B - Lei Estadual nº 2.589, de 26/12/2002.....	245
C - Lei Estadual nº 2.605, de 06/01/2003.....	246
D - Resolução COUNI/UEMS nº 241, de 17/07/2003.....	247
E- Resolução COUNI/UEMS nº 250, de 31/07/2003.....	248
F - Resolução CEPE/UEMS nº 430, de 30/07/2004, que normatiza o processo seletivo, os critérios exigidos para inscrição nas cotas e revoga a Resolução/CEPE/UEMS nº 382 de 14/08/2003.....	249

INTRODUÇÃO

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. (MUNANGA, 2004, p. 89).

No período de 2001 a 2007, exercendo a função de Pró-Reitora de Ensino na UEMS, nos primeiros cinco anos, e cursando o doutorado em Educação-Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, nos dois últimos, deparei-me com várias situações (sociais e pedagógicas), com as quais, até o ano de 2003, eu não conseguia fazer a leitura do contexto e das ações das pessoas envolvidas sob o prisma da consciência da minha negritude e reagir da forma que hoje consigo fazer. A minha vida como profissional da educação de 1980 a 2002 apresenta um desenho e uma história que sofreram mudanças, tomando novos rumos, assumindo novas cores e incorporando novas bandeiras à minha luta como mulher, negra e educadora.

Quando em 1999, escrevi e defendi a minha dissertação de mestrado sobre violência escolar e medidas socioeducativas, emergiram da pesquisa questões ligadas a gênero e raça, que naquela época eu não consegui perceber e trabalhar. Hoje, eu sei o porquê.

Durante minha vida, no período compreendido da infância aos 38 anos, vi, ouvi, vivi e sofri, física e moralmente, na rua, na escola e em outros ambientes, atos de discriminação, preconceito e racismo, dos mais sutis aos mais severos (xingamentos, descasos, ameaças veladas e até brigas corporais). Sempre reagi, defendendo, contra-atacando e avançando rumo aos meus ideais, quase instintivamente, pois não recebi em casa nem na escola ou em qualquer outro meio social, formação ou conscientização política que pudesse me ajudar a compreender o que acontecia e como me defender.

Entretanto, a despeito de tudo isso e lutando contra tudo e contra todos, no meu desempenho escolar, do ponto de vista da meritocracia, sempre fui a “aluna nota dez”, a mais assídua e pontual, ano após ano, da alfabetização até os dias atuais no doutorado. Apesar de todo esse elevado desempenho, às vezes, com elogio de alguns poucos professores não-racistas, ninguém é capaz de imaginar o teor do sofrimento físico, moral e espiritual que carreguei desde o primeiro dia de aula, ainda na inocência dos meus sete anos até o término do meu mestrado,

porque, hoje, no doutorado eu já lido com tudo isto de modo diferente: não preciso provar nada para ninguém pelo fato de ser negra.

Em fevereiro de 2003, já com a aprovação da Lei Estadual nº 2.589, de 26/12/2002, que dispõe sobre a reserva de vagas em cursos universitários para indígenas e da Lei Estadual nº. 2.605, de 06/01/2003, que dispõe sobre a reserva de 20% das vagas para negros, a Reitoria da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS determinou que a responsabilidade de colocá-las em execução seria minha considerando a função que exercia e o fato de ser, no contexto dessa Universidade, a única gestora negra.

De acordo com Carvalho (2005), o Brasil tem uma imagem de nação que não pratica segregação e nenhum tipo de intolerância, declarando-se multicultural. As cotas chegam para questionar essa imagem e fazer os brasileiros pensarem em equidade étnica e racial, politizando o espaço acadêmico. Assim, faz-se necessário ainda, discutir a discrepância entre um Estado Brasileiro que se declara multicultural, mas que pratica ações, principalmente as ligadas à educação, alicerçadas em princípios monoculturais, num claro desrespeito ao direito à diferença já estabelecida em lei, contribuindo para o acirramento do processo de discriminação social e a conseqüente exclusão do negro e do indígena do sistema de ensino superior.

Desde criança, a maioria dos negros é educada para suportar a discriminação e o racismo, naturalizando esse problema como uma realidade imutável, sendo ensinados a conviver nesse contexto problemático, de preferência, sem reclamar. Esse é o discurso da nossa sociedade em nome da democracia racial e o discurso da educação em nome da meritocracia. A educação, embora não explicita totalmente esse discurso, mantém-o presente no currículo, nas suas ações e na omissão do debate sobre raça e etnia. Contudo, não se discute o estatuto da branquitude no universo escolar. Eu atuava como fruto dessa escola, embora demonstrasse em muitas ocasiões atitudes de revolta e inconformismo com a situação, recebendo o estigma de revoltada e rebelde.

Naquele momento da regulamentação do processo e execução do Sistema de Cota, um novo desafio estava posto em minha vida. Eu estava sendo convocada a assumir a minha identidade étnico-racial, a minha negritude da forma mais plena possível, ou seja, pessoal, política e acadêmica. Tudo isto, inicialmente causou-me medo, dúvidas e um sentimento de incapacidade pessoal. Até aquele dia acreditava que bastava ser esforçada, lutadora e determinada para chegar aonde chegara. Adormecera a minha identidade étnico-racial ao longo da estrada

profissional e os atos de discriminação, preconceito e racismo vividos e assistidos haviam se tornado quase naturais.

O acordar, o re-construir da minha identidade étnico-racial foi doloroso, exigindo um processo de percepção das forças que mantêm as minorias presas ao sistema e impedem a ascensão social de negros e indígenas. Sofri um processo de “*metamorfose*” que, para Ciampa (2005), dá-se de forma contínua durante toda a vida, ou seja, um morrer e viver diários. Nessa reconstrução, a transformação ou metamorfose passa por alguns momentos específicos, partindo do momento em que tomamos consciência da discriminação sofrida e a força nela contida, da luta interior gerada pelo processo de submissão e desejo de insubordinação, da sensação de raiva e angústia que nos força a reconhecer nosso fenótipo étnico-racial, desarticulando nosso mundo simbólico, trazendo confusão e desamparo.

Foi o que aconteceu comigo: um conflito entre a identidade construída na qual me assumia como negra, mas não atuava politicamente como tal, e a busca de uma nova identidade na qual pudesse ter a consciência do papel que desempenhava e a percepção da pertença a um grupo, neste caso, o do Negro. Mesmo vivendo toda essa tormenta interior, assumi os trabalhos sem demonstrá-la, consciente de que era esta a oportunidade para construir e executar um processo único no Brasil. E assim foi: um processo de discussão e debate acadêmico e sociopolítico com todos os segmentos internos e externos à universidade.

Ouvi críticas e agressões verbais, mas também muitos discursos de encorajamento, de luta e de fé na possibilidade de a política discutida naquele momento servir de incentivo aos negros e indígenas de Mato Grosso do Sul e outros estados para romper os paradigmas, lutando pelo acesso ao conhecimento acadêmico-técnico-científico negado a estes ao longo dos séculos.

A Pró-Reitoria de Ensino, na época dirigida por mim e responsável pelo processo seletivo (vestibular), deu início aos estudos e trabalhos de regulamentação objetivando a elaboração dos critérios de inscrição. Para tanto, foi criada uma comissão que durante os trabalhos promoveu o Fórum de Discussão “**Reserva de vagas para indígenas e negros na UEMS: vencendo preconceitos**”, nos quatorze municípios onde existem Unidades Universitárias da UEMS e na sua Sede em Dourados, no dia 13 de maio de 2003. Nesse fórum, participaram representantes indígenas, do Movimento Negro e da sociedade em geral, além da comunidade acadêmica.

Baseada nessas discussões, a comissão fez um processo de sensibilização na instituição através de seminários, palestras, reuniões com coordenadores de cursos e pessoal da administração, durante uns seis meses. Foram realizadas diversas audiências públicas em vários municípios do estado com a minha presença, do Movimento Negro e do deputado autor da lei de cota para negros. Concluído esse processo, foram aprovadas no contexto da UEMS, ainda em 2003, pelo Conselho Universitário – COUNI a Resolução COUNI-UEMS nº 241, de 17/07/2003, que aprova o percentual de vagas no sistema de cotas, e a Resolução nº 250, de 31/07/2003; que determina que os negros devem ser oriundos de escola pública ou bolsista de escola privada; e pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE a Resolução CEPE/UEMS nº. 382, de 14/08/2003, que regulamenta os critérios para inscrição e concorrência nas cotas, sendo realizado o primeiro vestibular conemplando o sistema de cotas em dezembro de 2003.

Após essa trajetória, participei tanto de vários eventos ligados a ações afirmativas e ao ensino superior indígena, proferindo palestras sobre o processo vivido na UEMS como em mesas de debates sobre Política de Cotas nas Universidades. Essa participação se deu numa reunião com a Comissão de Educação e Cultura do Congresso Nacional; no I Encontro de Mulheres Negras de MS; no I Seminário de Planejamento Estratégico de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; em Reunião de Trabalho – Parecer CNE/CP nº 003/2004 no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/UFSCar; na I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena; na I Semana Acadêmica da Universidade Federal de Uberlândia; no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação – ForGRAD dentre vários outros eventos nacionais e regionais. Além disso, fui homenageada pelo Grupo TEZ – Trabalho e Estudo Zumbi, em março de 2004, pelo apoio e luta em favor das ações afirmativas na educação superior de Mato Grosso do Sul, recebendo ainda o Prêmio Nacional de Direitos Humanos em Ações Afirmativas – Ano 2004.

Após todo esse caminhar, com a destinação de cotas para negros e indígenas em funcionamento e analisando os resultados do primeiro vestibular realizado (dezembro de 2003), surgiu em mim o desejo de aprofundar meus estudos sobre a questão étnico-racial, mais especificamente sobre o desempenho dos cotistas negros e indígenas, de como seria a trajetória destes e a postura dos diversos segmentos da UEMS diante da presença cotidiana de integrantes dessas minorias. Para isso, ingressei no doutorado na PUC/SP em março de 2005 e me afastei da função de Pró-Reitora de Ensino em junho do mesmo ano.

Desde o início das discussões sobre cotas no Brasil (e na UEMS não foi diferente), tem circulado um discurso no meio acadêmico de que essa forma de acesso é inconstitucional e fere o “mito” da **meritocracia**, o que faria baixar a qualidade do ensino superior. Além disso, no ano de 2004, um aluno-cotista negro, do Curso de Ciências Biológicas da Unidade Universitária de Ivinhema/UEMS, processou criminalmente um professor de Física por atitudes de racismo em sala de aula. Foi o primeiro caso dessa natureza no Brasil.

Diante de tudo isso, eu, mulher negra, educadora, docente e ex-pró-reitora de ensino da UEMS, responsável pela regulamentação e implantação do sistema de cotas, senti durante todo esse processo (2003 a 2005) o peso e a força das variáveis que aponto nesta pesquisa, levando-me a indagar:

O que ou quem influenciará ou contribuirá para determinar até 2007 o sucesso ou o insucesso acadêmico dos discentes cotistas negros e indígenas, que ingressaram a partir do ano letivo de 2004, através das leis de cotas raciais, nos cursos de graduação da UEMS?

A partir dessa pergunta, elaborei um projeto de pesquisa que foi aprovado e culminou nesta tese.

Esses estudos foram realizados visando ainda:

1. Estabelecer comparação de desempenho entre os cotistas e os não-cotistas, considerando a vertente da avaliação discente.
2. Estabelecer comparação de desempenho entre os cotistas negros e indígenas, demonstrando, através de dados estatísticos sobre a avaliação discente, o sucesso ou insucesso acadêmico desses cotistas, do vestibular à conclusão do curso.
3. Identificar os fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais apontados pelos cotistas, que contribuíram para o sucesso ou insucesso destes.
4. Traçar e analisar com dados socioeconômicos o perfil dos discentes da UEMS e quais desses dados podem ter influenciado no desempenho acadêmico dos cotistas negros e indígenas.
5. Descrever e analisar criticamente as ações realizadas pela UEMS, na esfera do ensino, da pesquisa e da extensão, para proporcionar a permanência e, conseqüentemente, o sucesso dos cotistas negros e indígenas.

Partindo do pressuposto de que culturas distintas são modos distintos de saber e relacionar-se, e que todo modo científico de estar, relacionar-se e interferir no mundo é um

“modo” e não o único, postulei como prováveis **hipóteses para o sucesso** dos cotistas negros e indígenas da UEMS as seguintes:

1. Mérito individual do cotista.
2. Capacidade da academia para lidar com a diferença cultural como desafio pedagógico, proporcionando mudanças pedagógicas que valorizem a diferença e a relação professor-aluno.
3. Ações da universidade objetivando sensibilização e formação da comunidade acadêmica sobre ações afirmativas, principalmente as cotas.
4. Ações de permanência: bolsas de estudo e/ou outras formas econômicas de ajuda.

Para o insucesso dos cotistas negros e indígenas da UEMS postulei como prováveis **hipóteses:**

1. Despreparo da academia para lidar com a diferença cultural, quanto aos aspectos:
 - 1.1. acadêmico-cultural: pedagógico, administrativo e político;
 - 1.2. ético: preconceito, discriminação e racismo.
2. Dificuldades econômicas e sociais dos cotistas que impedem a sua permanência no ensino superior.
3. Dificuldades dos cotistas, na assimilação e compreensão dos conhecimentos científicos apresentados, considerando que são originários de escola pública, na qual as condições de ensino não oferecem as ferramentas exigidas e cobradas no sistema de ensino superior.

No Mestrado e agora também no Doutorado, como pesquisadora, fiz opção pela *Pesquisa Qualitativa*, utilizando como estratégia ou metodologia o *Estudo de Caso*. Com relação à orientação filosófica na busca de caminhos e manifestações teóricas que auxiliariam no desvelar e na compreensão do meu objeto, procurei usar da fenomenologia a capacidade de descobrir o sentido oculto de algumas manifestações cotidianas da academia e dos discursos, isto é, ultrapassar as aparências, principalmente referente às questões de preconceito, discriminação e racismo. Da dialética, a relação sujeito-objeto e as contradições dinâmicas dos fatos observados, bem como o uso de dados quantitativos como uma das formas de entender as significações subjetivas dos atores.

De acordo com Chizzotti (2005), a pesquisa qualitativa abriga diferentes correntes de pesquisa, que se fundamentam em pressupostos contrários ao modelo experimental, utilizando também métodos e técnicas diferenciados desta. Essa abordagem trabalha com a especificidade

das ciências humanas, basicamente, o comportamento humano e social e parte do fundamento de que:

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2005, p. 79)

Trabalhando com essa perspectiva, tive a oportunidade de desenvolver um trabalho que investiga o que ocorre na instituição (universidade), relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais, políticas e econômicas, além de tentar compreender as relações de poder que permeiam essas ações, como são produzidas e como podem ser transformadas. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, devido à sua característica crítica, focaliza o raciocínio teórico e os procedimentos de seleção, coleta e avaliação dos dados, ressaltando a consistência lógica entre argumentos, procedimentos e linguagens, além das condições de regulação social, desigualdade e poder, categorias inerentes ao objeto desta pesquisa.

Portanto, para realizar esta pesquisa com esse viés, apliquei os conceitos de objetividade e de subjetividade com relação aos fenômenos do mundo e, em particular, ao objeto pesquisado; por isso, a escolha do estudo de caso como estratégia metodológica.

Escolha essa que me permitiu retratar o idiossincrático e o particular, mostrar a realidade e realizar a interpretação em contexto, representar os vários e conflitantes pontos de vista, utilizar fontes de informações diversas e variadas técnicas de coleta de dados, possibilitando conhecer o fenômeno com base no real: concreto, objetivo e contraditório; investigá-lo procurando compreender os elementos conjunturais e estruturais presentes na realidade, que constituem a particularidade e a especificidade de uma determinada situação histórica, tornando-a singular sem deixar de estabelecer sua relação com o universal. Além disso, permitirá ao leitor da tese fazer uso do seu conhecimento tácito e de generalizações naturalísticas.

Para realizar esta pesquisa muitos foram os caminhos percorridos. Um dos primeiros foi a montagem de quatro bancos de dados, a partir de informações coletadas nos seguintes órgãos da universidade e documentos:

1. Núcleo de Processo Seletivo – NUPS/PROE/UEMS, que armazena dados referentes a todos os processos de vestibulares, desde a organização legal e operacional até os relatórios finais de desempenho.

2. Divisão de Assuntos Acadêmicos – DAA/PROE/UEMS (hoje, sob a denominação de Diretoria de Registro Acadêmico – DRA), responsável pela vida acadêmica do aluno, desde a matrícula até a emissão do diploma. Portanto, local de coleta das médias anuais utilizadas nesta pesquisa. Apresento uma amostra de 100% (cem) das médias anuais de todos os alunos (brancos, negros e indígenas) dos anos letivos de 2004, 2005, 2006 e 2007.

3. Questionário socioeconômico aplicado a todos os alunos freqüentes nos meses de março e abril de 2007, com 34 (trinta e quatro) questões fechadas. Responderam aos questionamentos 4.436 alunos (quatro mil e quatrocentos e trinta e seis alunos). Para essa atividade, contei com o apoio da UEMS quanto à ajuda de professores, coordenadores, funcionários e gerentes das 15 unidades universitárias. A digitação e a tabulação dos dados foram realizadas no/pelo NUPS, pois o Banco de Dados também foi disponibilizado para a Reitoria e às coordenações de cursos da UEMS.

4. Questionário sobre acesso e permanência com questões abertas e fechadas aplicado aos cotistas negros e indígenas nos meses de maio, junho, julho e agosto de 2007. Esse foi respondido por 51 (cinquenta e um) indígenas e por apenas 36 (trinta e seis) negros. Inicialmente, apliquei via e-mail, mas como não obtive retorno, fi-lo pessoalmente contando com a colaboração de outros professores.

Foram utilizadas ainda como fontes as fichas de inscrição do vestibular; questionários socioeconômicos aplicados nos vestibulares anteriores; atas de reuniões dos órgãos colegiados superiores COUNI e CEPE e Câmara de Ensino deste último; dados das Pró-Reitorias de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários – PROEC e de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPP, sobre os cotistas bolsistas e executores de projetos.

A análise dos questionários, observações e documentos tiveram como objetivo compreender criticamente o conteúdo latente e os significados visíveis e ocultos, de forma a apreender o explícito e o implícito em cada discurso. Para tanto, foram elaboradas categorias de análises, visando reduzir o volume de informações sem perder a essência de cada uma delas.

De posse dos dados, iniciei as análises pelos resultados dos vestibulares apresentados em gráficos, dos quais utilizei para comparação os resultados acima de 6,0 (seis) e, em seguida,

tabulei e construí tabelas comparativas por curso e por cotas com as notas finais de todos os alunos, utilizando como patamar também as médias acima de 6,0 (seis), para em seguida fazer a comparação entre o acesso, a trajetória ano após ano e os resultados dos egressos em 2007. O uso da média 6,0 (seis) como parâmetro inicial para as comparações, justifica-se como *meio-termo* entre a média 7,0 (sete) exigida regimentalmente para aprovação direta e a média 5,0 (cinco) também regimental, para aprovação via exames finais. A UEMS discute neste momento a redução da média 7,0 (sete) para 6,0 (seis).

Dos dados obtidos com o questionário socioeconômico aplicado aos alunos frequentes, foram elaborados gráficos nas 34 (trinta e quatro) questões por série, curso, unidade universitária e um gráfico geral da UEMS. De posse dessas informações, foi possível traçar o perfil dos discentes da universidade e estabelecer comparações entre os que se declararam negros, indígenas e outros. Com os dados do questionário aplicado apenas aos indígenas e negros cotistas, foi possível traçar perfil dos cotistas no que se refere aos motivos de opção pelas cotas, à percepção da própria cor, aos aspectos que facilitaram ou dificultaram a permanência, à percepção de atos de racismo no contexto acadêmico e sugestões à universidade de como ajudar para obtenção do sucesso acadêmico dos alunos cotistas ou não.

O primeiro capítulo, intitulado **Cotas para Negros e Indígenas: uma história em construção** expõe a construção histórica das ações afirmativas nos Estados Unidos, Índia, Malásia e África, e, especificamente no Brasil, as ações anteriores e posteriores à criação de cotas nas primeiras universidades brasileiras, promovidas pelos movimentos ligados ao Movimento Negro e por órgãos ligados aos governos federal e estadual.

No segundo capítulo, **Cotas para Negros e Indígenas na UEMS: o processo político**, procuro contextualizar toda trajetória política das cotas na UEMS, desde a criação das leis à revelia da comunidade acadêmica até a realização dos vestibulares e seus resultados. Descrevo e tento interpretar os discursos dos conselheiros do CEPE e COUNI e dos representantes do Movimento Negro e das Lideranças Indígenas na luta contra e a favor da implantação das cotas na UEMS.

No terceiro capítulo, por meio do título **Perfil Socioeconômico dos Discentes da UEMS e Permanência dos Cotistas Negros e Indígenas**, apresento e analiso os dados resultantes do questionário socioeconômico aplicado a todos os alunos da UEMS e do questionário aplicado apenas aos cotistas negros e indígenas.

O quarto capítulo, em que traço uma comparação de **Desempenho entre Cotistas Negros, Cotistas Indígenas e Não-Cotistas**, tem como aspecto central a análise e a interpretação dos gráficos e tabelas gerados com os dados das atas de resultados finais. Com isso, foi possível fazer a comparação de desempenho entre os cotistas e entre estes e os não-cotistas, bem como a comparação do desempenho entre o ingresso (vestibular) e a conclusão de curso pelos cotistas.

A **Conclusão** aponta resultados que justificam a política de cotas como sucesso do ponto de vista da inclusão, do combate à desigualdade, ao preconceito e à discriminação, contribuindo para minorar a situação de racismo e de exclusão social existente no Brasil. O sucesso também se dá do ponto de vista meritocrático, no momento em que muitos negros cotistas independente da nota de ingresso (vestibular) sobreviveram academicamente às dificuldades impostas pelos aspectos financeiros, sociais, discriminatórios, chegando à conclusão do curso ao mesmo tempo em que os demais e com resultados semelhantes.

No caso dos indígenas, às dificuldades enfrentadas pelos negros que também lhes são comuns são acrescidas ainda a localização distante das aldeias e as dificuldades lingüísticas (não domínio da Língua Portuguesa). Isso gera nos cursos uma evasão muito grande dessa clientela e àqueles que permanecem, apesar de tudo, muitas reprovações e dependências impedindo a conclusão do curso juntamente com os outros alunos da turma. Sob o olhar meritocrático, isso pode ser considerado insucesso, no entanto, do ponto de vista político e social a presença dos indígenas lutando para se formarem, mesmo utilizando mais tempo, já é um sucesso.

Importante esclarecer que ao longo deste trabalho, vão se presentificar vozes polifônicas, com a finalidade de – além de situar histórica e socialmente o tema focalizado, alicerçando os argumentos com as várias citações de outros pesquisadores – dar maior concreticidade aos registros aqui focalizados e de possibilitar ao leitor uma proximidade com o tema, assuntos, problemas e conclusões aqui referenciados. Com essas premissas e com o uso da primeira pessoa do singular (eu) busco contextualizar minha luta pessoal para contribuir com a melhoria da situação educacional de negros e indígenas, minorias também que deveriam ser melhores atendidas pela UEMS, em vista da função social desta instituição; e uso a primeira pessoa do plural (nós), quando os registros são considerados coletivos, por tratar-se de trabalho e ações implementadas pela profissional Pró-Reitora de Ensino em um contexto institucionalizado em que as decisões e definições sempre foram coletivas e coletivizadas.

CAPÍTULO I - COTAS PARA NEGROS E INDÍGENAS: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

[...] as desigualdades raciais no Brasil não são frutos apenas da situação de pobreza à qual historicamente estão submetidos os afro-descendentes, mas, sobretudo da existência ativa do racismo e da discriminação racial em todos os espaços da vida social. (JACCOUD e THEODORO, in: SANTOS 2005, p. 111)

As Políticas de **Ação Afirmativa**, dentre elas as cotas para acesso de negros e indígenas ao ensino superior, estão na pauta das discussões políticas, sociais e acadêmicas neste momento no Brasil. O tema **cota**, que busca promover o princípio da igualdade em prol das minorias raciais e étnicas, é polêmico, estando, desde o ano de 2002, inserido nas discussões de algumas universidades públicas estaduais e federais deste país, inclusive na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

Esse debate vem sendo caracterizado pela desinformação da sociedade brasileira e pela formação de grupos de intelectuais, uns contra outros a favor, e uma maioria que finge que nada está acontecendo, mas que ainda acredita na suposta democracia racial. Para isso, de modo geral, a idéia veiculada na sociedade – notamos claramente o posicionamento da mídia de grande porte – é a associação exclusiva de ações afirmativas como sinônimos de cotas e cópia da política implementada nos Estados Unidos. Usam também os conflitos ocorridos nos Estados Unidos para calçar a idéia de que as ações afirmativas não deram certo e ainda acirraram os casos de racismo. No Brasil, acreditam os contra, também será assim.

Medeiros (in: SANTOS, 2005) ao discutir essa questão afirma que se têm dois tipos de opositores da ação afirmativa no Brasil e ambos compartilham um profundo desprezo pelas pesquisas numéricas sobre desigualdade racial neste país:

[...] os que a julgam desnecessária num país que “não tem esses problemas” e os que, enxergando alguns problemas dessa natureza entre nós, prefeririam utilizar, para enfrentá-los, medidas universalistas, com ênfase em propostas genéricas para “aperfeiçoar a educação pública” ou em campanhas publicitárias para melhorar a imagem do negro.(p.127)

Os argumentos contrários às ações afirmativas são:

- a) de inconstitucionalidade, por ferir o principio da igualdade;
- b) de subversão do princípio do mérito ocasionando queda da qualidade do ensino e perda da excelência na pesquisa;

c) da impossibilidade de no Brasil o grau de miscigenação permitir dizer quem é negro;

d) da estigmatização dos negros como incapazes intelectualmente, discriminando-os mais ainda;

e) de o verdadeiro problema ser social e não racial;

f) de não ter dado certo nos Estados Unidos, pois o racismo lá não fora extinto.

Mas, afinal, o que é Ação Afirmativa? Segundo Munanga,

elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. (MUNANGA, in: SILVA e SILVÉRIO, 2003, p.117).

Assim, as cotas podem se tornar um instrumento de transformação da situação do negro e do indígena, dando a estes, as ferramentas utilizadas pelos brancos para ascenderem profissionalmente, ou seja, gerar para essa minoria mobilidades social e econômica.

Com esse intuito, o PARECER/CNE/CP nº. 003/2004, aprovado em 10 de março de 2004, relatado pela Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, conhecida pesquisadora no assunto, afirma que as ações afirmativas atendem o determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e à discriminação, quais sejam: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate do racismo em todas as formas de ensino, e a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

Além dessas considerações, ao falar de cotas para o ensino superior na UEMS, necessária se faz uma retrospectiva histórica sobre as Políticas de Ação Afirmativa desenvolvidas em vários países e no Brasil. O foco deste trabalho será a educação superior, o que não isenta o mesmo de uma contextualização histórica mais abrangente.

1.1. Ações Afirmativas: origem e contexto mundial

A luta do homem contra a discriminação racial tem suas origens nas idéias defendidas pela Independência Americana, em 1776, e na Revolução Francesa, em 1789, no surgimento dos ideais democráticos e, essencialmente, na luta dos homens pelos seus direitos naturais. *“Consideramos essas verdades como sendo auto-evidentes, que todos os homens são criados*

iguais, que eles são dotados pelo Criador com certos direitos inalienáveis, que entre esses (direitos) estão a vida, a liberdade e a busca da felicidade”, proclama a Declaração de Independência Americana de 1776. (Fundação Cultural Palmares-BR, Portal dos Palmares – acesso em 03/07/2003). Com os ideais de “Liberdade, Fraternidade e Igualdade” da Revolução Francesa, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, promulgada pela Assembléia Nacional Francesa em 1789, afirma que todos os homens são iguais perante a lei; logo, esses movimentos também podem ser caracterizados como embriões de combate ao racismo no mundo.

O documento mais importante, no entanto, é a Declaração Universal dos Direitos Humanos elaborado pela ONU, que ratifica o direito à liberdade, igualdade e fraternidade, entre todos os humanos sem nenhum tipo de distinção:

Artigo I

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo II

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades, estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Dentre as bandeiras de luta de todos esses movimentos anti-raciais, destaca-se o direito à educação,

[...] ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir destes reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano. (GONÇALVES, 2000, p. 337).

A Organização das Nações Unidas – ONU preocupada com as manifestações e discriminação racial, algumas, inclusive, determinadas por governos locais na forma de *apartheid* – segregação e separação – aprovou por meio de Assembléia Geral a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial que definiu discriminação racial como *“qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica, com o propósito de anular ou prejudicar o reconhecimento, benefício,*

exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais”. (Fundação Cultural Palmares-BR, Portal dos Palmares – acesso em 03/07/2003). Essa Convenção entrou em vigor em janeiro de 1969, sendo ratificada por 157 países, os quais, com esse ato, concordaram em condenar o racismo e tomar medidas para eliminá-lo em todas as suas formas.

A ONU promoveu três Conferências Mundiais sobre essa temática; as duas primeiras em Genebra (Suíça), em 1978 e 1983, e a terceira em Durban (África do Sul), em 2001. Esta última conferência abordou temas mais abrangentes: racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, objetivando erradicar qualquer forma de discriminação racial.

A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, organizada pelas Nações Unidas em Durban, na África do Sul, em 2001,

[...] foi um marco importante para a atualização do debate e criação do espaço político necessário para a formulação e implementação de políticas de promoção da igualdade racial. Seu impacto nos vários países do mundo foi bem diversificado, dependendo de fatores internos, tais como a existência de movimentos organizados e vontade política de setores governamentais. No caso do Brasil, a Conferência de Durban abriu caminho para o que antes da sua realização parecia difícil: o início do processo de discussão e implementação de políticas de ação afirmativa.

Dessa forma, ao ratificar as convenções das Nações Unidas, os países aceitaram e se comprometeram em promulgar e proteger os princípios de igualdade. Assim, os movimentos que cultivam valores afro-brasileiros criam suas próprias organizações, conhecidas como entidades ou sociedades negras, com a finalidade de aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da etnia negra.

Países como a **Índia, Malásia, Estados Unidos e África do Sul**, os primeiros a programarem ações afirmativas em áreas como educação e mercado de trabalho, fornecem parâmetros basilares para o debate e criação de Ações Afirmativas no Brasil, principalmente no seio das universidades públicas federais e estaduais.

1.1.1. Índia

O conceito de ação afirmativa, de acordo com Wedderburn (in: SANTOS, 2005), teve sua origem **na Índia em 1919**, após a primeira guerra mundial, ainda como colônia britânica. A

Índia, uma sociedade de “castas”¹ superiores e inferiores alicerçadas num fundo religioso – pureza e impureza – têm 60% de sua população enquadrada como castas inferiores, intocáveis e tribos estigmatizadas, submetidos a um sistema de opressão sócio-racial-religioso.

Em 1930, Bhimrao Ramji Ambedkar, nascido numa casta inferior e brilhante aluno, com a ajuda de bolsas de estudos, doutorou-se na Universidade de Columbia em Nova York e na *London School of Economics*. Voltou para a Índia em 1923, tornando-se líder e porta-voz dos “intocáveis” em 1930. Nesse período, Ambedkar propôs pela primeira vez na história ações afirmativas chamadas por ele de “representação diferenciada” dos segmentos inferiores da sociedade indiana. O ato gerou profundos embates ideológicos entre os nacionalistas indianos, polêmica que perdura até os dias de hoje.

Em 1932, quando parecia que os britânicos cederiam às idéias de Ambedkar, o líder religioso Ghandi que vinha se opondo teimosamente à idéia de ações afirmativas, pos acreditava numa mudança de coração nas castas superiores, iniciou uma greve de fome até a morte, o que obrigou Ambedkar a ceder. Ghandi acreditava que mudar o *status quo* entre as castas dividiria o país e traria guerras entre as mesmas, massacrando as inferiores. Somente em 1947, os dirigentes nacionalistas se reuniram com o apoio da totalidade dos indianos e alcançaram a independência. Logo após, foram obrigados a ceder a várias exigências de Ambedkar, dentre as quais a “inclusão de instrumentos de ação afirmativa” na Constituição da Índia independente; ficando para este a incumbência de redigir a parte referente ao assunto.

Em 1950, a Índia teve suas primeiras ações afirmativas (cotas) criadas na primeira constituição pós-independência que acabou oficialmente com o sistema de castas, quando os intocáveis (os sem-classe ou a mais baixa de todas as castas inferiores), considerados os impuros, que não podiam se misturar e que, no entanto, constituem até hoje cerca de 15% (160 milhões, um em cada seis) da população indiana, puderam participar como representantes em cargos da legislatura federal, estadual, em conselhos de aldeia, no serviço público e nas universidades. Em 1990, o percentual de cotas de participação foi elevado para 27,5%, provocando protestos fanáticos liderados pelo partido de ultradireita, das castas superiores. Vários conflitos e tumultos aconteceram. Em 1981², na cidade de Gujarat, quando um estudante de casta superior não foi

¹ Significa *varna* em sânscrito, dialeto ariano que traduzido significa cor da pele (cf. Wedderburn, 2005, p. 315)

² Reportagem “Índia: Os Intocáveis – a mais baixa das castas desafia o preconceito” de Tom O’Neill, na Revista National Geographic – junho de 2003.

admitido na faculdade de medicina para dar lugar a um intocável, turbas ensandecidas causaram tumultos durante 78 dias.

No entanto, é necessário lembrar que, se por um lado, muitas vagas destinadas às cotas, principalmente nas universidades, continuaram sem ser preenchidas; por outro, no mercado de trabalho, ocorreu uma elevação do padrão de vida de alguns milhares de intocáveis, colocando-os na classe média. Apesar do empenho das castas superiores em obstruir o avanço dos intocáveis e outras castas inferiores, as lutas vêm se acirrando nos últimos anos na busca do fortalecimento de um movimento de libertação nacional.

1.1.2. Malásia

Na Malásia, em 1970, foi constituído o *New Economic Policy - NEP* (Nova Política Económica), um dos mais extensos programas do mundo para enfrentamento da situação de submissão económica que os malaios (bumiputeras) viviam mesmo sendo maioria na composição social. Esse programa tinha como objetivos reduzir e até erradicar a pobreza, fazendo crescer o nível de renda e oportunidades de emprego para os malaios, independente de raça, e reestruturar a sociedade malaia corrigindo desvios económicos e acabando com o vínculo entre raça e função económica. Apesar de ser difícil medir ou determinar o quanto esses objetivos foram atingidos, pois dependem de estatísticas governamentais, existem dúvidas sobre a redução da pobreza já que as estimativas oficiais trabalham com níveis de pobreza absolutos, sem considerar as desigualdades e a distribuição de renda.

Com relação à questão educacional, houve acréscimo no número de estudantes malaios nas escolas secundárias e no ensino superior, mesmo existindo uma universidade até 1969, a Universidade da Malásia; depois de 1970 foram criadas mais seis universidades e, em 1995, já havia pelo menos nove, aumentando o quantitativo de estudantes através de acesso diferenciado. Para facilitar esse acesso, um sistema de cotas fixava para os bumiputeras uma pontuação mínima de 36%, de caráter eliminatório, para a área das humanidades, enquanto os demais candidatos precisavam de 44% na mesma área. Nas ciências naturais, os bumiputeras precisavam apenas de uma nota mínima e os demais concorrentes de 54% de pontuação.

Westhuizen (in: JÚNOR E ZONINSEIN, 2006) demonstra em suas análises que após alguns anos nesse sistema, as matrículas saíram de 25,4% em 1960 para 67% em 1980, com fornecimento de bolsas e auxílios para quase todos os malaios ricos ou pobres. Devido ao

acréscimo no quantitativo de malaios ingressos no ensino superior, de 3% em 1980 para 5% em 1991, muitos foram estudar em outros países por falta de vagas na Malásia. Os resultados podem ser percebidos na questão do emprego, haja vista o crescimento da participação dos malaios, principalmente, nas profissões liberais, em que o índice de 4,9% em 1970 ascendeu para 29% em 1990.

1.1.3 Estados Unidos da América

Os Estados Unidos vêm sendo escolhidos como modelo comparativo quando se trata de discutir ações afirmativas no Brasil, especialmente cotas para negros no ensino superior. Essas comparações são feitas geralmente pela mídia e um grupo de intelectuais opositores à criação desse benefício às minorias no Brasil; muito embora já existam vários trabalhos acadêmicos que procuram mostrar como a política de ação afirmativa funciona nos Estados Unidos e quais seus resultados.

Moehlecke, (2004)³ faz uma contextualização histórica das políticas de ações afirmativas nos Estados Unidos e analisa o processo de admissão com e sem critérios sensíveis à raça numa das mais conceituadas universidades do país: a Universidade da Califórnia, campus de Berkeley.

O sistema escravocrata nos Estados Unidos teve seu fim em 1863, mas somente em 1865 os afro-americanos obtiveram a cidadania plena e o direito ao voto. Mesmo assim, em alguns estados, principalmente os sulistas, foram aprovadas leis segregacionistas, legalizando o sistema **Jim Crow** (usado para designar pessoa negra), que em 1896 foi consolidado após uma sentença da Suprema Corte no julgamento do caso *Plessy versus Ferguson*, decidindo que a separação entre negros e brancos era permitida pela constituição local (MOEHLECKE, 2004).

Apesar de questionado, o sistema segregacionista só veio sofrer derrota na Suprema Corte em 1954, no julgamento do caso *Brow versus Diretoria de Ensino* (BOWEN e BOK, 2004), que declarou inconstitucional a separação de escolas públicas para negros e para brancos. Após essa decisão, a oposição tornou-se férrea principalmente no Condado de Virgínia, sendo lançado um manifesto sulista atacando a decisão e desafiando o governo central. Foram criados ainda conselhos de cidadãos, neste caso, de brancos apenas. O presidente na época enviou tropas federais para garantir a entrada e proteção dos alunos negros nas escolas até então exclusiva de

³ Tese de doutorado “Fronteiras da Igualdade no Ensino Superior: excelência & justiça social”. Faculdade de Educação – USP.

brancos. Os cidadãos brancos pedem então o fechamento das escolas públicas e conseguem, tendo ainda financiamento para seus filhos estudarem em escolas particulares. Entretanto, as escolas particulares eram raras, ficando fora da escola tanto negros quanto brancos. E isso enfraqueceu o movimento segregacionista.

A situação dos negros era de extrema pobreza e em termos de educação havia grande inferioridade em relação aos brancos, não conseguindo a maioria dos estudantes concluir o ensino médio e menos de 2% possuíam curso superior (RUSSEL 2004), os quais eram diplomados por uma das duas universidades específicas para negros, criadas na década de 1850: a *Lincoln University*, na Pennsylvania, e a *Wilberforce University*, em Ohio.

A partir de 1955, os movimentos sociais começaram a reagir e os conflitos raciais e boicotes surgiram em várias instâncias: escolas, ônibus, restaurantes e universidades, recebendo o apoio da população negra, de grupos religiosos e de lideranças brancas. Foi nesse contexto, que surgiram as lideranças de Martin Luther King Jr. e Malcolm X. O Plano da Philidelphia criado em 1966, e que não funcionou, foi reelaborado em 1969 exigindo das empresas detentoras de contratos com o governo federal uma política para aumentar a representação de minorias e mulheres nos empregos. Foi criado ainda pelo presidente Richard Nixon o Escritório de Empresas de Negócios de Minorias. Com a morte Malcolm X (1965) e Martin Lutter King Jr. (1968), diversos conflitos eclodiram por todo país e alguns grupos radicalizaram as ações.

As ações afirmativas foram criadas com a aprovação da Lei de Direitos Civis (*Civil Rights Act*) de 1964, assinado pelo presidente Lyndon B. Johnson, que proibia a discriminação de pessoas por motivo de raça, cor, religião, sexo ou origem nacional, tanto nos programas de assistência do governo quanto no mercado de trabalho. A partir desse decreto, iniciou-se um amplo leque de ações, visando à promoção da igualdade quanto da participação no ensino superior. O termo ação afirmativa foi usado pela primeira vez pelo presidente John F. Kennedy em 1961, numa mensagem encaminhada aos contratantes de projetos federais, tentando estimulá-los a desenvolver ações afirmativas.

Diversas ações foram implementadas nos Estados Unidos com a idéia de expandir oportunidades educacionais, incluir grupos em desvantagens, além da proposição de programas de educação compensatória e mudanças nos processos de seleção, incluindo o critério raça, para ingresso nas universidades mais seletivas. Após mais de quarenta anos da implantação dessas políticas e de acordo com Moehlecke, (2004, p. 91) “observa-se uma melhora nas taxas gerais de

ingresso e uma diminuição das diferenças entre os grupos raciais”. “Ou seja, houve progressos, mas os desafios continuam”. De acordo com Russel (in: JÚNIOR E ZONINSEIN, 2006), nos últimos quarenta anos houve avanços significativos no número de matrículas de negros, hispânicos, asiático-americanos e indígenas. No sistema americano, a raça é levada em consideração paralelamente às notas escolares e à pontuação alcançada nos exames realizados pelo candidato nas universidades mais seletivas. Para Carvalho (2005), o sistema americano é preferencial, isto é, a cota tem caráter individual e predomina a lógica do vencedor-perdedor em busca de uma minoria de excelência; enquanto no Brasil, o caráter é coletivo, pois o ingresso é por meio de vestibular, possibilitando a entrada de um grande contingente de negros e indígenas ao mesmo tempo, com o objetivo de universalizar o ensino superior.

Nos Estados Unidos, as bolsas e os diversos auxílios para a permanência são concedidos, tendo por base as dificuldades financeiras do discente e não apenas o mérito. Existem programas de apoio acadêmico a estudantes “promissores”, objetivando fornecer-lhes suporte para superar barreiras de classe, sociais e culturais. São disponibilizados ainda serviços de aconselhamento, consultoria acadêmica, assistência nos processos de candidaturas a auxílios financeiros, reforços em ciências e matemática, aulas particulares, oficinas e aconselhamento às famílias dos estudantes. Entretanto, com o passar dos anos, esses programas saíram da base racial e foram ampliados para assistência a estudantes originários de ambientes carentes, inclusive os brancos.

Na década de noventa, com o crescimento da participação das minorias no ensino superior americano, aumentam os ataques dos opositores das ações afirmativas, recorrendo aos tribunais para eliminar a possibilidade das instituições públicas considerarem a raça em processos de admissão, empregos ou contratação de serviços. Em 1978, uma decisão da Suprema Corte colocou em xeque o conceito de ação afirmativa na educação superior ao julgar o Caso *Bakke*, um branco que contestou o programa argumentando que estava sendo preterido o seu ingresso na Escola de Medicina da Universidade da Califórnia em favor de minorias menos qualificadas, usando o argumento da discriminação reversa proibida nos Estados Unidos e prevista em lei.

Em 2003, novamente a Suprema Corte volta a examinar a questão e considera inconstitucional o programa de admissão à graduação, com exceção da Faculdade de Direito da Universidade de Michigan (Russel, 2004), que no entender da Corte agira interessada na constituição de um corpo discente diversificado, ou seja, havia mérito na intenção e trouxe

benefícios. Importante ressaltar que todas as vezes que a Suprema Corte favoreceu o impetrante, o fez pela ausência de dois critérios na seleção, a exemplo da Universidade de Harvard que possui política de cotas, utilizando raça e aspectos socioeconômicos no processo de admissão. Portanto, não há rejeição total, mas há a solicitação de que as universidades utilizem o cruzamento de dois critérios: o racial e o social.

Bowen e Bok (2004), ex-reitores da Universidade de Princeton e da Universidade de Harvard, na obra “O Curso do Rio” fizeram uma avaliação dos trinta anos de políticas de ações afirmativas nos Estados Unidos e os reflexos na vida dos estudantes e grupos por estas beneficiados. Os autores tentam mostrar a trajetória dos estudantes negros na admissão com escores menores que os brancos, o desempenho durante o curso e, ainda, um comparativo de como se saíram no mercado de trabalho os negros e os brancos da mesma turma, os primeiros atingidos pelas ações afirmativas. Os dados analisados demonstraram que 80% dos negros e 90% dos outros grupos (brancos, asiáticos, etc.) concluíram o curso nas universidades que adotaram medidas de seleção sensíveis à raça; e, que a variação entre as notas de brancos e negros chegam no máximo a 20%.

Na análise feita por Moehlecke (2004, p. 104) sobre a experiência da Universidade da Califórnia em Berkeley, há a afirmação de que “*as políticas de ação afirmativa tiveram impacto positivo nas condições de vida da população negra e na diminuição das diferenças em termos de acesso à educação existente entre brancos e negros nos Estados Unidos*”. Com relação à polêmica em torno da opção por critérios sociais e raciais e a questão da qualidade, a autora observa que:

Certamente houve críticas e preocupações quanto à queda da qualidade de seus cursos com a introdução de ações afirmativas, mas estas foram respondidas com medidas equilibradas na seleção dos alunos e sérios programas de acompanhamento dos mesmos nos cursos, fazendo com que a UCB se mantivesse sempre no *ranking* das melhores universidades do país. (MOEHLECKE, 2004, p. 105)

1.1.4. África do Sul

Na **África do Sul**, após o fim do *apartheid*, foi constituído o RPD – Programa de Reconstrução e Desenvolvimento (*Reconstruction and Development Programme*). Embora não fosse tão explícito quanto às metas de ação afirmativa, possuía algumas metas mais específicas como: milhões de empregos; moradia de baixo custo; eletricidade; sistema de água e esgoto;

redistribuição de terras para agricultores negros; serviços médicos gratuitos com reorientação em saúde; dez anos de educação gratuita e compulsória; acesso à educação básica para crianças, jovens e adultos; programas de treinamento para todos e democratização das instituições estatais para refletir a composição de raça e gênero da sociedade (CHERU, 2001 apud WESTHUIZEN, in: JÚNIOR E ZONINSEIN, p. 278).

Analisando o contexto sul-africano com um índice de 50% de desemprego e a criação de medidas de ação afirmativa, Alexander (in: JÚNIOR E ZONINSEIN, 2006, p. 250) considera que “o princípio da ação afirmativa só poderia ser significativo em um contexto em que os indivíduos fossem similarmente qualificados ou habilitados e em que aqueles que ‘pertencem’ a um dos ‘grupos designados’ tivessem preferência sobre os demais”.

Após dez anos de liberdade política, mesmo com o crescimento de uma classe empresarial negra, no que se refere ao Empoderamento Econômico Negro - *BEE*, ainda existe um grupo mínimo de negros profissionalmente treinados e um alto índice não treinável. Para esse autor, as políticas dos Bantus e as políticas educacionais de caráter tribalizadas durante o período do *apartheid* contribuíram para esse panorama. Desse modo, percebe-se que qualquer ação de empoderamento deve partir obrigatoriamente da educação, pois existe nesta o que o autor chama de **zona de emergência** constituída da educação adulta, treinamento especializado, educação universitária e politécnica.

A partir da implementação de medidas de ação afirmativa nessa chamada zona de emergência, constata-se um aumento nas matrículas na escola secundária, mas também um declínio nos números daqueles que ingressam no ensino universitário apesar dos programas de apoio acadêmico. Verifica-se, ainda, que nas Instituições Públicas de Especialização e Treinamento (*Public Further Education and Training Institutions*), embora tenha aumentado o número de acadêmicos africanos os professores continuam majoritariamente brancos.

No ensino superior composto de universidades e universidades técnicas (*Technikons*), há uma melhoria na quantidade de matrículas de negros. A pesquisa de Alexander (2006) mostra que em 2001 havia na África do Sul 665.367 estudantes em 73 instituições. Desses, 448.868 nas universidades e 216.499 nas *Technikons* e do total geral de estudantes 70% eram presenciais. O restante, 30% cursava a distância, sendo que desses 78% eram negros e mais da metade, mulheres. As estatísticas do governo africano apontam um percentual entre 70 e 75% de sucesso

na conclusão dos cursos, mas ignora uma taxa de evasão de, no mínimo, 33% nos dois primeiros anos dos cursos universitários.

Para esse autor, os efeitos das políticas coloniais e do *apartheid* ainda se fazem presentes, principalmente em relação à educação superior para os negros sul-africanos, pois estes só conseguem ocupar 30% dos cargos acadêmicos permanentes nas 22 universidades e 36% dos cargos no mesmo nível nas *Technikons*, 60% nos cargos administrativos e 40% nos de serviços.

Jansen (apud ALEXANDER in: JÚNIOR E ZONINSEIN, 2006, p. 260) apresenta como uma árdua tarefa a ser enfrentada o trabalho de recrutamento e seleção de negros considerados promissores, pois os produtores de conhecimento nas universidades são predominantemente brancos e homens, bem como o fato da desigualdade existente na produção da pesquisa que continua favorecendo brancos, homens e mais velhos.

1.1.5. América Latina

Na **América Latina**, as experiências existentes quanto à oferta de ensino superior diferenciado ou não para povos indígenas vêm demonstrando que é possível atender com qualidade anseios e expectativas das diferentes etnias nos diversos países, embora esse atendimento atinja uma parcela mínima desses povos por falta de uma política pública específica como é o caso do nosso país.

Durante as palestras proferidas no **I e II Seminários Internacionais “Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes e práticas interculturais na universidade”**, realizados em Campo Grande-MS, no mês de agosto de 2006 e 2007 (no qual participei como debatedora), foram apresentadas experiências de ensino superior para povos indígenas do México, Chile, Paraguai, Peru e da Bolívia, muitas das quais classificadas como ações afirmativas elaboradas e executadas com apoio da Fundação Ford.

As dificuldades enfrentadas pelos indígenas nos países em desenvolvimento são iguais. Ter acesso ao ensino superior é um privilégio e permanecer neste um desafio maior ainda. Nos relatos dos representantes desses países, o atendimento do ensino superior à população em geral não atinge índices desejáveis, mas tem bons resultados; obstante os indígenas encontrarem-se em situação de maior desvantagem, considerando o fato de geograficamente estarem mais distantes das universidades (geralmente na zona rural) e do problema da qualidade da educação recebida nos níveis de ensino anteriores.

Além disso, após o ingresso através de programas de ações afirmativas, a exemplo do Brasil, os indígenas dos outros países também enfrentam problemas de permanência. Alguns abandonam os estudos por dificuldades de ordem econômica, devido à precariedade da situação econômica da família, e outros, por questões acadêmicas. Porém, nesses países há um avanço que ainda não se verifica no Brasil: a criação de algumas universidades interculturais abertas (no México, por exemplo) que se tornaram espaços privilegiados para o diálogo entre culturas, orientação curricular flexível, acesso diferenciado nos critérios acadêmicos e combinação de programas de apoio acadêmico (bolsas), enfim a transformação da instituição que as recebe com a criação principalmente de mecanismos que evitem o abandono dos estudos por qualquer razão.

Quanto aos negros, não há políticas de ação afirmativa nos demais países da América Latina, com exceção de algumas tímidas iniciativas em alguns deles. Turner (in: JÚNIOR E ZONINSEIN, 2004), em suas participações em reuniões e eventos com ativistas sociais afro-latinos, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundação Interamericana e fundações privadas como Ford, Kellogg ou Rockefeller, observou a existência de poucas iniciativas voltadas aos afro-latinos ou afro-descendentes; a falta de informações sobre o potencial de financiamento externo para grupos e organizações afro-descendentes; ceticismo em relação aos avanços e mudanças baseadas em ações afirmativas (Colômbia) e resistência em buscar financiamentos externos para esse tipo de ação. Porém, constatou também alguns avanços entre os afro-peruanos, principalmente com programas para desenvolver autoconfiança e identidade afro-peruanas nas juventudes urbana e rural.

De acordo com Turner (2004), as questões discutidas em uma de suas atividades no Peru são similares àquelas suscitadas no Brasil em âmbito nacional e as poucas iniciativas em execução sofrem inadequação de financiamento. Nessa situação, lembra o autor, seria preciso questionar se:

[...] o subfinanciamento crônico não é deliberado, tendo em vista assegurar que os esforços compensatórios nacionais não tenham êxito, e assim garantir que as frustrações e as expectativas legítimas desses segmentos desprivilegiados jamais sejam devidamente resolvidas. (TURNER, 2004, p. 197)

Na área da educação, constataram-se graus críticos de carência educacional de crianças afro-descendentes e indígenas, pois: *“Nas salas de aula, crianças indígenas e afro-descendentes raramente são respeitadas como indivíduos criativos e inteligentes, mesmo quando*

seus professores primários também são ou indígenas ou afro-descendentes”. (p. 196). No ensino superior, as iniciativas de ações afirmativas existentes são para indígenas. Assim, pode-se afirmar que:

Afro-uruguayos, afro-paraguayos, afro-chilenos, afro-costa-riquenhos e afro-guatemaltecos, se examinados com base em seus próprios países, não existem de todo ou são percebidos como pequenos enclaves populacionais em um grupo muito maior de indígenas ou de descendentes de europeus. (TURNER, 2004, p. 201)

1.1.6. Brasil

No **Brasil** onde as presenças indígena, negra (pretos e pardos) ou mestiça são superiores à branca, os afro-descendentes ainda lutam pelo reconhecimento e respeito como povo. A ausência de políticas afirmativas engendradas pelo Estado faz com que negros e indígenas, mas, principalmente, os negros não sejam situados no mapa da pobreza, apesar de constituírem 60% dessa população, sendo os mais pobres. Ademais, os poucos programas desenvolvidos pelo Estado, essencialmente na área da saúde e educação, não consideram as tradições culturais afros e indígenas como eixo gerador das ações, o que impede atingir os objetivos para os quais foram criados.

De acordo com Medeiros (in: SANTOS, 2005), no Brasil a expressão “ação afirmativa” costuma ser associada à questão da negritude, reduzida apenas à política de cotas e comparada à experiência dos Estados Unidos. Apesar disso, ações afirmativas já fazem parte da legislação brasileira desde 1930 no governo de Getúlio Vargas quando foi criada a Lei dos Dois Terços, que buscava assegurar a participação majoritária dos trabalhadores brasileiros em empresas e postos de trabalhos, principalmente os de propriedade dos imigrantes que discriminavam os considerados nativos no Brasil. No campo da educação, a preocupação surge apenas com o advento da Lei nº. 5.465/68, chamada Lei do Boi, prevendo, em seu art. 1º, que:

[...] os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão anualmente, de preferência, 50% de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural, e 30% a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio. (SILVÉRIO, 2002, p. 125)

Com relação aos **afro-brasileiros** e à destinação por parte do governo de medidas especiais ou políticas de ação afirmativa que viabilizem a ascensão social e humana destes, essa é uma luta que vem desde a década de 1940, com as reivindicações apresentadas no Manifesto à Nação Brasileira, fruto da Convenção Nacional do Negro Brasileiro organizada pelo Teatro Experimental de Abdias do Nascimento. Nesse documento, reivindicava-se o ensino gratuito em todos os graus, a admissão de brasileiros negros como pensionistas do Estado nas escolas particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, incluindo as militares.

No entanto, somente mais de quarenta anos depois, o mesmo Abdias do Nascimento, deputado federal pelo Rio de Janeiro, apresentou o Projeto de Lei nº. 1.332 de 1983, que dispunha sobre “ação compensatória”, buscando implementar a isonomia social do negro, baseado nos direitos dado pelo art. 153, §1º, da Constituição da época. O projeto de Abdias contemplava ainda as áreas do emprego, público e privado; e da educação com destinação de cota de 20% para homens negros e 20% para mulheres negras em todos os órgãos da administração pública em todos os níveis, incluindo as forças armadas; 40% de bolsas de estudos para estudantes negros e 40% de vagas no Instituto Rio Branco divididos entre homens e mulheres negros.

Além das cotas, o projeto de Lei obrigava o Ministério e as Secretarias de Educação a estudar e a colocar em prática, modificações curriculares em todos os níveis de ensino, incorporando nos estudos de História Geral e História do Brasil conteúdos referentes às contribuições positivas dos africanos e seus descendentes, bem como das civilizações africanas, especialmente os avanços tecnológicos e culturais que estes já possuíam antes da invasão européia. O projeto não chegou sequer a ser apreciado, porém, várias das medidas ali pensadas estão sendo executadas nesta última década como, por exemplo, a introdução do ensino de história e cultura afro-brasileiras nos currículos do ensino fundamental e médio e as bolsas de estudo para o Instituto Rio Branco. A luta de Abdias do Nascimento não foi em vão.

A história da resistência negra no Brasil é contemporânea com a vinda dos primeiros escravos, que se deu em meados do século XVI. Posteriormente a esse período, houve resistência organizada com a Revolta do Malês, na Bahia; a instituição da República de Palmares na Serra da Barriga em Alagoas, reduto que durou até 1695 com a morte de Zumbi; e, por volta da década de 1940, organizou-se a chamada Frente Negra de combate ao racismo. Nos períodos ditatoriais pelos quais passou o Brasil, houve grande resistência ao Movimento Negro. Sob alegação de

infringência à Segurança Nacional, esses governos taxavam esse movimento social de subversivo, equiparando-o, pelo menos no tratamento, à ideologia comunista.

Com a abertura democrática, o movimento negro organizou-se melhor e tem conseguido avanços significativos. No governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, a questão racial foi incluída na agenda nacional: a Serra da Barriga foi tombada como patrimônio histórico nacional e Zumbi dos Palmares foi reconhecido como herói. Em 1996, o Ministério da Justiça instituiu o **Seminário “Multiculturalismo e Racismo nas Sociedades Democráticas Contemporâneas”** – um marco na discussão das ações afirmativas no Brasil; os Ministérios do Desenvolvimento Agrário, de Justiça e de Relações Exteriores puseram em prática algumas ações afirmativas destinadas a negros, como também às mulheres.

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a questão racial ganha um novo e grande impulso. Sem desativar os programas postos em prática por FHC, Lula criou uma Secretaria para a questão racial, com *status* de Ministério e, ao mesmo tempo, teve a atitude de indicar o primeiro negro na história do Brasil, o Prof. Dr. Joaquim Barbosa, para integrar a Suprema Corte de Justiça do país, o Supremo Tribunal Federal – STF. A política de cotas para negros na educação superior é decorrência de todos esses movimentos e discussões que há tempos vêm preenchendo o cenário mundial com a referida questão. Essa política tem sido vista como um “projeto de reparações”, para inserir os afro-descendentes no meio social.

A Constituição Brasileira de 1988 traz no art. 37, inciso III, um exemplo de ação afirmativa ao prever 5% de vagas em postos de trabalhos, concursos e outras atividades para os portadores de deficiência. A Lei Eleitoral nº. 9.504/97, que dispõe 30% de vagas para mulheres na lista de candidatos nas eleições partidárias é outro exemplo. Existem ainda várias outras leis federais, estaduais e municipais que garantem ações afirmativas para idosos, aposentados, crianças, mulheres, micro-empresários, etc.

No que concerne aos indígenas, a Constituição de 1988 afastou toda e qualquer expectativa assimilacionista que reinava no Brasil, dando a essa minoria direitos permanentes quanto às suas organizações, costumes, línguas, crenças, tradições, terras, riquezas do solo, rios e lagos, processos de aprendizagem, proteção e valorização das manifestações culturais. Entretanto, a ganância dos conquistadores de outrora continua viva e os povos indígenas ainda enfrentam não um processo civilizatório, mas um processo de expoliação de suas terras, confinamento em

pequenas áreas sem nenhuma condição de produção e abandono em termos de saúde e educação, o que gera mais pobreza e revolta nos mesmos.

No Brasil, uma nação diversa e multiétnica, após mais de 500 anos de colonização, os indígenas ainda enfrentam desafios e realidades que colocam em risco sua diversidade cultural e a própria sobrevivência como pessoa humana. A defesa contra as situações de discriminação, intolerância, preconceitos e desrespeito aos direitos já preconizados na Constituição Federal de 1988, decretos e leis específicas, bem como em políticas públicas, mostra que a sociedade brasileira na sua quase totalidade desconhece a realidade indígena e a importante contribuição destes na identidade racial brasileira, além da influência cultural no nosso modo de vida.

Os avanços constitucionais no trato da questão indígena fortaleceram o trabalho das organizações indígenas e deu condições de “*reconhecimento do direito à diversidade étnica e cultural*”. Carvalho (in: SANTOS e SILVA, 2005, p. 121). Contudo, os povos indígenas continuam sendo vítimas de violações de seus direitos, fatos estes relacionados à discriminação étnico-racial. Para melhor resistir a esse processo e apropriar-se de conhecimentos que lhes servirão de instrumentos de defesa, os indígenas estão buscando cada vez mais cursar o ensino superior e exercer profissões iguais aos demais brasileiros (como exemplo, curso de direito/advocacia).

A procura dos indígenas pelo ensino superior tem como provável explicação a necessidade destes na formação de lideranças com aquisição de conhecimentos fundamentais, que possam ser utilizados na defesa dos direitos indígenas, gestão territorial, políticas públicas, elaboração e gestão de projetos em benefício das comunidades nas áreas da saúde, educação e produção e fortalecimento das organizações indígenas, contribuindo para a efetiva autonomia dos povos.

Essa luta dos indígenas pode ser compreendida ao se analisar no Relatório Anual do Centro de Justiça Global, o trecho que trata da situação da educação indígena:

A situação da educação não é das mais alentadoras. Grande parte dos estados brasileiros não regulamentou a categoria de Escola Indígena e nem incorporou efetivamente estas escolas aos seus sistemas de ensino garantindo a especificidade que lhes é própria. Os estados não assumem suas responsabilidades e isto se reflete na condição de a imensa maioria das escolas indígenas estarem submetidas ainda às esferas municipais. Isso faz com que Secretarias Municipais de Educação imponham modelos de currículos, calendários, gestão, formas de avaliação, etc., iguais às escolas não-índias, num total desrespeito ao princípio da autonomia estabelecida pela legislação. (p. 69)

Na **I Conferência Internacional Sobre Ensino Superior Indígena – *Construindo Novos paradigmas na Educação***, ocorrida em Barra dos Bugres-MT, em 23, 24 e 25 de setembro de 2004, uma iniciativa da Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT (na qual participei como palestrante, representando a UEMS que oferecia na época um curso específico, o Normal Superior Indígena, e cotas para indígenas). Nessa conferência, foram analisadas as experiências de ensino superior específico e diferenciado para indígenas existentes na América Latina, principalmente na formação de professores, em particular, as ações implementadas nos estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Roraima.

A referida Conferência reuniu representantes de 06 países, 12 estados brasileiros e 72 instituições públicas e privadas dedicadas à educação. Do total de 330 participantes, 65 eram indígenas. O objetivo foi reunir profissionais índios e não-índios e representantes de instituições educacionais que operam com educação escolar indígena, para troca de experiências e debates e encaminhamento de propostas de fortalecimento do ensino superior voltado para os povos indígenas, tanto no Brasil quanto em outros países do continente americano.

Durante a conferência, Cubero (2005, p.103-106)⁴ relembra que, em 10 de dezembro de 1994, as Nações Unidas declararam a Década Internacional das Populações Indígenas do Mundo tendo como meta:

[...] o fortalecimento da cooperação internacional para a solução dos problemas que estas populações enfrentam tais como, os direitos humanos, meio ambiente, desenvolvimento, educação e saúde. Para isto, a Carta Constitutiva previa a realização de ações de caráter econômico, social, cultural e humanitário, além de promover e alertar a respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais **sem nenhuma distinção por motivos de raça, sexo, idioma ou religião** (grifo meu)

A autora cita ainda a Declaração Universal dos Direitos Humanos que proclama a igualdade entre todos os seres humanos, que nascem livres e iguais em dignidade e direitos, mercedores de proteção contra toda discriminação sem distinção de nenhum tipo. Informa sobre a criação do Fórum Permanente para as questões indígenas no Conselho Econômico e Social das Nações Unidas com o objetivo de avaliar estas questões dentro das atribuições do Conselho, além de nomear por três anos em abril de 2001, um relator especial para acompanhar a situação dos direitos humanos e das liberdades fundamentais destes povos. Destaca que alguns governos nos últimos anos têm tomando conta de situações específicas de seu país, *“formulado políticas e*

⁴ Publicado em espanhol e tradução própria.

programas que visam salvaguardar os direitos das populações indígenas, adotando medidas positivas na educação para dar respostas a assuntos da educação indígena”.

Prada e López (2005, p.27-47)⁵ afirmam que o paradoxo da globalização se faz mais intenso numa América Indígena, onde, paralelamente os processos de universalização, as culturas locais e as reivindicações étnicas dos povos que constituem a região cobram plena vigência e surgem poderosos movimentos sociais que exigem o reconhecimento dessa diversidade histórica até agora pouco negada. Reivindicam seus direitos à

diferença cultural e lingüística, a sistemas de organização política próprios e direitos constitucionais antigos que agora são legitimizados. Na América Latina, estes movimentos são mais notórios e buscam a reafirmação de identidades locais, levando o movimento indígena a se empoderar em toda região nas últimas décadas.

As transformações e fontes de conflitos nas sociedades latino-americanas expõem mudanças de paradigmas que regem a educação e, são as próprias organizações indígenas que na busca de uma política da diferença empenham-se na construção das bases de uma educação própria que satisfaça as necessidades, também políticas, de suas sociedades, sobre os avanços das reivindicações anteriores que o estado assumiu, seja total ou parcialmente, como no caso da educação intercultural bilíngüe.

Segundo os autores, os indígenas latino-americanos, e aqui se inclui o Brasil, talvez seja o único coletivo social que hoje com clareza demonstra suas necessidades a respeito das transformações que a educação deve experimentar para responder ao desafio contemporâneo de uma interculturalidade que articule e dê conta da histórica multiculturalidade latino-americana.

A criação e implementação de ações afirmativas para indígenas na América Latina têm acontecido essencialmente na área da educação através da abertura curricular, que propõe a incorporação de conhecimentos e saberes indígenas nos currículos oficiais. No Brasil, essas ações têm como base a criação de escolas específicas na Educação Básica e, de forma bastante tímida, na Educação Superior, a criação de cursos específicos de Formação de Professores, chamados de Licenciatura Intercultural.

A UEMS ofertou com ingresso em 2002 o curso Normal Superior Indígena, com 50 vagas destinadas à etnia Terena na região de Aquidauana – MS, tendo sido diplomados 33 indígenas. Em 2003, após mudanças no projeto pedagógico, ofertou novamente o curso com 50 vagas para a etnia Guarani (Kaiowá e Inhãdeva) na região de Amambai – MS, diplomando

⁵ Publicado em espanhol e tradução própria.

apenas 12 indígenas, pois os demais desistiram. Na esfera federal, outras iniciativas como a realização de pesquisas, congressos e seminários voltados para a temática étnico-racial tem se ampliado de forma contínua durante o governo Lula.

De modo geral, acredita-se que tanto a educação básica quanto à superior necessitam de uma reorientação que atenda as novas necessidades de aprendizagem nascidas das sociedades multiétnicas, plurilíngües e multiculturais, pois mesmo com as iniciativas tomadas, os currículos continuam homogêneos. As línguas e os conhecimentos indígenas permanecem pouco ou de nenhuma forma considerados no contexto da aprendizagem.

De acordo com os anais do **Seminário “Desafios para Uma Educação Superior para os povos Indígenas”**, realizado em Brasília (2004, p. 7), as políticas de ações afirmativas que objetivam a inclusão social do indígena no ensino superior devem:

conjugar uma perspectiva pluricultural, que respeite a diversidade e as perspectivas indígenas diferenciadas, sob pena de tornarem-se expediente de controle e regulação burocrática das demandas de cidadania indígena.

Diante desse olhar, faz-se necessário ainda, discutir a discrepância entre um estado que se declara multicultural, mas que pratica ações, principalmente as ligadas à educação, alicerçadas em princípios monoculturais, num claro desrespeito ao direito à diferença já estabelecido em lei, contribuindo para o acirramento do processo de discriminação social e a conseqüente exclusão do indígena do sistema de ensino superior. Essa exclusão tem a ver também, segundo João Pacheco O. Filho (in: relatório do seminário acima citado), com a falta de reconhecimento e promoção dos valores e visões de mundos diferenciados e não com a baixa escolaridade dos indígenas. Portanto, não basta incluir socialmente, mas sim construir uma outra universidade que não referende apenas os valores e a ciência do ocidente.

Para que esta premissa se concretize, Carvalho (2005) defende uma aliança negro-branco-indígena pela inclusão étnico-racial, visando explicitar os problemas de nossas respectivas identidades, para assim identificar o combate à discriminação no país como uma luta de todos nós, aumentando o grau de politização, buscando desse modo dificultar a cooptação tanto dos negros quanto dos indígenas por parte dos brancos no poder, na hora das negociações feitas em separado. Para isso, o autor propõe uma ampliação dos debates sobre as práticas racistas que exigiram a demanda nacional pela inclusão dos negros e dos índios no ensino superior,

“resgatando e difundindo as lutas de resistência contra o poder branco em que negros e índios cooperaram sem conflitos de interesses”. (CARVALHO, 2005, p. 137)

No ensino superior brasileiro, em se tratando da graduação, a implantação de ação afirmativa é recente, ainda que o preconceito e a discriminação étnico-racial sejam mais antigos que o estado-nação, pois constituíam o fundamento jurídico da divisão do trabalho que sustentava o sistema colonial e a economia da nação independente. O debate público e a mobilização política envolveram a realização da Conferência de Durban, assim, pois, o documento final produzido recomenda a adoção de medidas compensatórias e reparatórias, o que parece ter sido crucial para a tomada de iniciativas, embora pontuais, mas, importantíssimas. Uma dessas medidas foi à criação e a implantação de cotas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ em 2002, sendo modificada a lei em 2003, na Universidade Estadual da Bahia – UNEB em 2002, com primeiro ingresso em 2003 e depois na UEMS, com primeiro ingresso também em 2003. Nesse ínterim, em junho de 2003, a Universidade de Brasília – UNB, por meio de seus conselhos, criou o programa de cotas, mas só o implantou em 2004.

Outras iniciativas governamentais ligadas ao ensino de graduação foram tomadas no ano de 2004. No segundo semestre de 2004, a Secretaria Especial de Direitos Humanos interessada em fortalecer o sistema de cotas em andamento em algumas IES e promover a política de ações afirmativas, convida para uma primeira reunião em Brasília representantes das universidades: UEMS (a qual representei), UERJ, UFPR, UNEB e UNB. Foram muitas reuniões para discussão, elaboração e lançamento dos programas AFROATITUDE, UNIAFRO e PROLIND, frutos de parcerias entre o Ministério da Educação – MEC, Ministério da Saúde – MS, Secretaria Especial de Direitos Humanos – SEDH, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, universidades estaduais e federais que adotaram ações afirmativas, em essência cotas.

O Ministério da Saúde, com o Programa Nacional de DST e Aids, e a SEDH buscando atender o Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002, criaram o Programa Integrado de Ações Afirmativas para Universitários Negros – **BRASIL AFROATITUDE**⁶, com o fito de fortalecer a resposta das universidades brasileiras que desenvolvem programas de ações afirmativas para negros e adotam o sistema de cotas em seus processos de seleção ao acesso (vestibular), de modo a torná-lo um meio, dentre outros, de combate à desigualdade racial no país; visa dar ênfase à

⁶ Retirado do Documento Final do Programa lançado oficialmente no dia 01/12/2004.

construção de respostas à epidemia do HIV/Aids, a partir da operacionalização do conceito de ações afirmativas e aids, trabalhando o tema de modo multidisciplinar.

O programa, que iniciou em 2005 com 500 (quinhentas) bolsas no valor de R\$ 241,50 (duzentos e quarenta e um reais e cinquenta centavos), favoreceu dez universidades cada uma com 50 bolsas, dentre estas a UEMS. As bolsas destinadas aos estudantes universitários negros e cotistas, socialmente precarizados, visam apoiar ações diversas nos âmbitos acadêmico e assistencial. As atividades que compõem o programa são: a) intervenção comunitária – relacionada às atividades de prevenção e/ou advocacy junto a organizações da sociedade civil, especialmente nas organizações comunitárias; b) iniciação científica – direcionada para a produção de conhecimentos e pesquisas específicas sobre os temas: ações afirmativas e DST/Aids; e c) monitoria – atividades de apoio e interlocução entre alunos e professores de uma turma ou curso.

No ano de 2006, foi realizado um seminário envolvendo as instituições parceiras do programa, ministérios e universidades, para apresentação dos resultados do primeiro ano do programa. Os negros cotistas bolsistas participaram apresentando trabalhos com publicação dos resumos em caderno específico. A UEMS participou com 12 trabalhos de extensão e pesquisa.

O Programa de Ações Afirmativas para a População Negra – **UNIAFRO**⁷ nas Instituições Públicas de Educação Superior é uma iniciativa do MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESu e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, com o objetivo de apoiar as Instituições Públicas de Educação Superior no desenvolvimento de programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão que contribuam para implementação e impacto de políticas de ação afirmativa para a população negra, potencializando e ampliando patamares de qualidade das ações propostas, projetando a natureza das mesmas e a missão da universidade pública, e dirigindo recursos para atividades específicas dos programas e projetos. O primeiro edital em 2005, com recursos que variavam de R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais) a R\$ 200.000,00 (duzentos mil reais) por projeto, também objetivava dotar os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros – NEABs, ou grupos correlatos, no interior das instituições de ensino superior com melhores condições de gestão em suas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão para os fins prioritários enunciados nesse programa.

⁷ Retirado do documento final do programa e do Edital 2005 publicado em 29/04/2005 no Diário Oficial da União.

O programa UNIAFRO atende projetos para: a) publicação – incentiva as publicações de obras dirigidas à implementação da Lei 10.639/03, do Parecer CNE/CP nº 003/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004 com ênfase em aspectos regionais. Incentivo à produção de material didático-pedagógico e publicações de trabalhos sobre acesso e permanência de afro-brasileiros nas instituições de educação superior. Apoio à tradução de obras estrangeiras dentro da temática racial; b) formação de professores – apóia cursos de especialização, extensão, aperfeiçoamento em conformidade com a implementação da Lei 10.639/03, do Parecer CNE/CP nº 003/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004. Esses cursos deverão contemplar, prioritariamente, as seguintes áreas: História do Negro no Brasil; Literatura Afro-brasileira; História da África; História do Negro nas Américas; c) acesso e Permanência – apóia iniciativas institucionais voltadas ao acesso de estudantes negros ao ensino superior, cursos complementares e elaboração de estratégias para o acompanhamento do desempenho acadêmico de estudantes negros cotistas e projetos de pesquisa na área de relações raciais, que contemplem estudantes negros cotistas com bolsas para esse fim.

O Programa de Apoio à Implantação e Desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais – **PROLIND**⁸ tem como objetivo geral instituir um programa integrado de apoio à formação superior indígena, em especial à formação de professores indígenas, como uma política de estado a ser implementada pelas Instituições Públicas de Educação Superior de todo o país.

O PROLIND apóia programas e projetos de cursos de licenciaturas para a formação de docentes indígenas que integrem ensino e pesquisa, promovam a valorização do estudo de temas indígenas relevantes, tais como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e das culturas dos povos indígenas e a capacitação política dos professores indígenas como agentes interculturais na promoção e realização dos projetos de futuro das comunidades indígenas. Ampara também, programas e projetos de acesso e permanência de estudantes indígenas nas instituições de educação superior, que possibilitem o desenvolvimento de ações que integrem ensino, pesquisa e extensão universitária nas comunidades de origem dos estudantes indígenas.

Os programas e/ou projetos devem atender a pelo menos um dos seguintes eixos: a) manutenção de cursos de licenciaturas para formação de professores indígenas em nível superior, já em desenvolvimento; b) implantação de cursos de licenciaturas para formação de professores indígenas em nível superior; c) elaboração de projetos de cursos de licenciaturas para formação

⁸ Retirado da versão final do programa e edital em 26/04/2005.

de professores indígenas em nível superior; d) acesso e permanência de alunos indígenas na educação superior.

O Programa Universidade para Todos – **PROUNI**⁹ é uma iniciativa do governo federal tendo sido criado através da Medida Provisória nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei 11.096/2005. Esse programa é considerado uma política social pública que tem como objetivo a inserção de alunos oriundos da rede pública em universidades particulares. Oferece bolsas de estudos integrais e parciais (de 50% a 100%) a estudantes de graduação e de cursos sequenciais, que comprovem carência e a realização do exame do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

As instituições parceiras recebem em contrapartida do governo federal, a isenção de vários tributos e contribuições (imposto de renda das pessoas jurídicas, contribuição social sobre lucro líquido, contribuição social para o financiamento da seguridade social e contribuição para o Programa de Integração Social), de acordo com o termo de adesão (10 anos).

Para participar do programa, os candidatos devem se inscrever geralmente via internet declarando-se **negro, pardo ou indígena** e a seleção obedece a critérios próprios de cada instituição, já que o programa em si não oferece mecanismos que possam ser utilizados pelas instituições para identificar a pertença ou não à raça negra ou indígena. Desse modo, o programa, assim como a política de cotas, enfrenta polêmicas referentes à identificação de quem é negro neste país miscigenado.

Entretanto, não se pode negar que o programa é importante, antes de tudo pela “oficialização” do sistema de cotas no país, e faz diferença na permanência do negro e do indígena no ensino superior. Basta ver o número de candidatos que se inscreveram nos dois primeiros anos do programa: em 2005 foram 340.000 (trezentos e quarenta mil) candidatos para 112.275 (cento e doze mil e duzentos e setenta e cinco mil) bolsas. Em 2006, com a constatação de que as bolsas realmente existem, triplica o número de candidatos, sendo 910.000 (novecentos e dez mil) para apenas 135.668 (cento e trinta e cinco mil e seiscentos e sessenta e oito) bolsas. Portanto, a evolução do número de candidatos é apenas uma demonstração da necessidade de políticas de ação afirmativa para negros e indígenas no ensino superior no Brasil.

Na Pós-Graduação, foi introduzido no ano de 2001, o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford – *International Fellowships Program – IFP*, uma

⁹ Portal do PROUNI, disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 12 de dezembro de 2007.

experiência inovadora de ação afirmativa internacional, a qual se destina, prioritariamente, a pessoas negras ou indígenas ou originárias das regiões norte, nordeste e centro-oeste, provenientes de famílias que tiveram poucas chances econômicas e educacionais, atentado ainda a questões de gênero.

Segundo Rosemberg (2005, p. 112), a implantação do programa tem permitido deslindar três questões estratégicas relativas à seleção que comumente são usadas como argumentos contrários às ações afirmativas no ensino superior, principalmente as cotas.

- a) como resolver a tensão entre ação afirmativa e mérito ou na linguagem internacional do programa, o potencial acadêmico e de liderança dos candidatos;
- b) como integrar as três variáveis relacionadas a sub-representação: cor, raça, região, background econômico e social;
- c) como proceder para classificar os/as candidatos/as nessas três variáveis socioeconômicas/étnico-raciais/regionais privilegiadas pelo programa, especialmente a cor/raça dada a complexidade do processo classificatório no Brasil.

Outras ações foram desenvolvidas neste governo até 2007, tais como conferências estaduais, regionais e nacionais; seminários nacionais e internacionais, todos voltados para as questões étnico-raciais. Alguns, específicos para a questão negra ou indígena¹⁰ e outros, conjugando as duas.

A Fundação Cultural Palmares, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO no Brasil; Senado Federal; Frente Parlamentar em Defesa da Igualdade Racial; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR/PR; Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH/PR; Ministério das Relações Exteriores e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, promoveu o **Seminário Internacional Saídas da Escravidão e Políticas Públicas**. Especialistas do Brasil, Haiti, Colômbia, Estados Unidos, Cuba, Etiópia, Uruguai, Costa Rica, Peru, Venezuela, Equador, África do Sul e Reino Unido reuniram-se para discutir como os países das Américas saíram da escravidão, a situação atual dos afro-descendentes e as políticas públicas de reparação e ação afirmativa nos países da América Latina e Caribe.

¹⁰ Na temática de ensino superior para indígenas, participei como palestrante ou debatedora em três seminários e numa conferência internacional já citados neste texto.

A SECAD/MEC, SEPPIR, SEDH e Secretaria Especial de Políticas para Mulheres – SPM promoveram, em parceria com o Conselho Britânico, o **I Seminário Internacional Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual**. Esse evento aconteceu em Brasília, em 30 de novembro e 01 de dezembro de 2004, com o objetivo de institucionalizar políticas de formação de educadores e alunos que consolidem esses valores.

Além desses eventos, faz-se imperativo citar mais dois (nos quais participei e que, ao meu olhar, foram muito importantes para o tema ação afirmativa por tratarem especificamente disso). O primeiro foi o Seminário Internacional **Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais: o contexto pós-Durban**, realizado em Brasília, no período de 20 a 22 de setembro de 2005, para refletir sobre as ações desenvolvidas no país, visando à construção de uma política de diversidade étnico-racial na área educacional. Houve a participação de ministérios, universidades, conselhos, organizações não-governamentais, fundações e grupos de estudos afro-brasileiros. Os trabalhos realizados propunham comparar a situação do Brasil antes e depois da Declaração de Durban, passados quatro anos desde sua elaboração, bem como avaliar as políticas e estratégias utilizadas pelo governo brasileiro para promover a diversidade étnico-racial, não se restringindo apenas às cotas.

Em 21 e 22 de abril de 2006, três anos após o ingresso dos primeiros cotistas (UERJ e UNEB), aconteceu no auditório da reitoria da Universidade de Brasília – UNB o Seminário **Experiências de Políticas Afirmativas para Inclusão Racial no Ensino Superior**, reunindo representantes (dirigentes) de instituições de ensino superior de todo o país, a fim de divulgar informações atualizadas sobre as experiências de ações afirmativas realizadas no Brasil. Outros eventos com finalidades diferentes aconteceram antes, mas nenhum com o objetivo de avaliar a política nacional. O discurso coeso de apoio às ações afirmativas e a total representatividade de negros, indígenas e instituições de ensino superior foram as marcas desse evento.

Durante esses dois dias, foram discutidos assuntos inerentes ao tema como: *educação inclusiva, mérito acadêmico e ações afirmativas, princípio da igualdade/isonomia e ações afirmativas, questão socioeconômica/classe/raça, questões de identificação (critérios), qualidade da educação superior e avaliação das políticas de ações afirmativas*. Nesse evento se fizeram presentes os Ministros do STF e TST, a Ministra-Chefe da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, o Ministro-Chefe da Secretaria Especial de Direitos Humanos, o Secretário de Educação Superior/SESU/MEC, o Secretário de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade/SECAD/MEC, Reitores, Pró-Reitores, o Presidente da Fundação Cultural Palmares, o Presidente da União Nacional dos Estudantes, Representantes de universidades e Chefes de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – NEABs.

Foram identificadas 24 (vinte e quatro) universidades com reservas de vagas socioeconômicas e étnico-raciais (alunos de escolas públicas, negros e indígenas), sendo que algumas destas acumulam os três tipos de reserva. Essas universidades estaduais são: Rio de Janeiro – UERJ, Bahia – UNEB, Londrina – UEL, Mato Grosso do Sul – UEMS, Minas Gerais – UEMG, Montes Claros – UNIMONTES, Norte Fluminense – UENF, Goiás – UEG, Mato Grosso – UNEMAT, Paraíba – UEPB, Feira de Santana – UEFS. As Federais são: Bahia – UFBA, Paraná – UFPR, Alagoas – UFAL, São Paulo – UNIFESP, Brasília – UNB, Juiz de Fora – UFJF, Pará – UFPA, do ABC – UFABC, Recôncavo da Bahia – UFRB, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e, ainda, a Fundação Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro – FAETEC e o Centro Universitário da Zona Oeste – UEZO/RJ.

A Universidade Estadual do Amazonas – UEA apresenta-se como a única com reserva de vagas socioeconômicas e étnico-raciais (alunos de escola pública e indígena) e a Universidade Federal do Tocantins – UFT como a única com reserva étnico-racial apenas para indígenas. Completando o quadro de 31 (trinta e uma) instituições na época com alguma forma de ação afirmativa (algumas não são cotas), têm-se ainda cinco com reserva apenas socioeconômica (escola pública), sendo elas: Escola Superior de Ciências da Saúde – ESCS/DF, Universidade de Pernambuco – UPE, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG e a Universidade Federal do Piauí – UFPI.

A Ministra Matilde na solenidade de abertura lembra os quatrocentos anos de história que tiveram por base a negação do racismo e os efeitos da escravidão, afirmando que:

O recente reconhecimento de que as desigualdades e iniquidades raciais existem no Brasil e são determinantes para a dificuldade de acesso dos grupos historicamente discriminados, como negros e indígenas, aos serviços públicos, abriu uma nova era nas políticas destinadas a sanar essa deturpação. (Brasília, 21/04/2006)

O tema Ações Afirmativas, especialmente **Cotas**, sempre que vem à baila nos debates acadêmicos ou não, surge cerceado pelo preconceito que, culturalmente, está arraigado no imaginário do brasileiro. As iniciativas educacionais concretas (reserva de vagas no ensino

superior) tomadas por algumas instituições é o começo da desconstrução desse panorama e da efetivação do que reza a Carta Magna Brasileira sobre as condições de igualdade para todos. Uma iniciativa de maior monta é a tramitação do Projeto de Lei nº 3.627/04 no Congresso Nacional, apensado ao Projeto de Lei nº 73/99, que institui nas Instituições Federais de Educação Superior o sistema de reserva de 50% das vagas para estudantes provenientes de escolas públicas, adotando dentro dessa reserva um percentual para negros e indígenas, de acordo com dados do IBGE de cada estado brasileiro. Entretanto, até março de 2008 o referido projeto não foi votado.

Hoje, passados mais de cinco anos (2003 a 2008), esse retrato do Brasil que luta por instrumentos de equalização de oportunidades no ensino superior mudou com a entrada de outras instituições, incluindo federais que buscam se tornar âncoras inclusivas nesse processo. E foi nessa conjuntura social e política é que a UEMS deu início ao processo político de instituição de cotas para negros e indígenas, sendo este objeto de luminescências no próximo capítulo.

CAPÍTULO II - COTAS PARA NEGROS E INDÍGENAS NA UEMS: O PROCESSO POLÍTICO

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS foi criada pela Constituição Estadual de 1979 e ratificada pela constituição de 1989, conforme os termos do disposto no artigo 48, do Ato das Disposições Constitucionais de 1989, instituídos pela Lei nº 1461, de 20 de dezembro de 1993, com sede e foro na cidade de Dourados. A UEMS tem como mantenedor o Estado de Mato Grosso do Sul e é regida por Estatuto próprio; Regimento Geral; normas editadas por seus órgãos colegiados e executivos e, no que lhe for pertinente, pelas normas constitucionais, complementares e ordinárias, de edições federal e estadual.

Como instituição de ensino superior tem por objetivo promover o desenvolvimento integral do ser humano nos diversos campos do conhecimento, em todo o Estado de Mato Grosso do Sul, devendo para tanto, entre outros, harmonizar a educação superior com a educação básica e profissional, propiciando a incorporação de inovações que contribuam para o desenvolvimento e a melhoria da aprendizagem, e, ainda, interagir com a sociedade num sistema aberto, participativo e cooperativo, catalisador, transformador, facilitador e distribuidor do uso da ciência e da cultura, tendo no Homem o ponto de partida e seu objetivo último.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul se diferencia de outras universidades brasileiras por sua proposta de priorização ao atendimento às deficiências dos ensinos fundamental e médio, assim como pela expansão e interiorização do ensino superior, possibilitando aos jovens e adultos egressos de escolas públicas, o acesso e a permanência nos cursos superiores¹¹.

A UEMS, no ano de 2003, ofereceu à comunidade 18 cursos com 36 ofertas. Em 2004 foram 19 cursos com 39 ofertas. Em 2005 e 2006 ampliou a oferta para 21 cursos com 46 ofertas em 2005 e 41 em 2006. Essa Universidade, que tem sua sede em Dourados e mais quatorze unidades universitárias no interior do estado (Amambai, Aquidauana, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba e Ponta Porã e Campo Grande), oferta os mesmos cursos em unidades universitárias diferentes, porém com o mesmo projeto pedagógico.

¹¹ Texto extraído do processo de credenciamento da UEMS elaborado sob minha coordenação em 2003.

Em 2007, nas 14 (quinze) unidades universitárias, incluindo a sede da UEMS e o escritório de representação, funcionaram 21 (vinte e um) cursos de graduação com 41 (quarenta e uma) ofertas, dos quais 10 (dez) são de licenciatura, destinados à formação de professores e 11 (onze) de bacharelado. Em 2008, foi criado o curso de Ciências Sociais, para Amambai, ampliando a oferta.

Os cursos de licenciatura são: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Física, Geografia, História, Letras: Português/Inglês, Letras: Português/Espanhol, Matemática, Normal Superior (Normal Superior Indígena – foi oferecido apenas em 2001 e 2002), Pedagogia e Química. E os de bacharelado: Administração em Comércio Exterior, Administração Rural, Agronomia, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Direito, Enfermagem, Sistema de Informação, Turismo com Ênfase em Ambientes Naturais e Zootecnia.

Em 2007, foram 7.273 (sete mil e duzentos e setenta e três) alunos matriculados, distribuídos nos diversos cursos ofertados. O quadro de recursos humanos constituído por 324 (trezentos e vinte e quatro) professores, dos quais 05 (cinco) são graduados, 94 (noventa e quatro) possuem cursos de especialização, 169 são mestres e 56 doutores. Estão em capacitação docente, mestrado ou doutorado, mais de 60 docentes efetivos. A equipe técnico-administrativa é constituída por 180 (cento e oitenta) profissionais com formação em ensino médio e ensino superior.

O assunto **cotas** adentrou na UEMS, através da Lei nº. 2.589, de 26/12/2002, que dispõe sobre a reserva de vagas para indígenas, e da Lei nº. 2.605, de 06/01/2003, que dispõe sobre a reserva de 20% das vagas para negros. A lei que trata da cota para os indígenas foi criada sem estabelecer percentual. A UEMS recebeu um prazo de noventa dias para fazer a regulamentação das leis, mas na prática precisou do dobro desse tempo considerando a sistemática adotada pela instituição. A Pró-Reitoria de Ensino – PROE (na época sob minha chefia) ficou encarregada das ações de regulamentação e implantação das cotas.

A primeira reunião para tratar do assunto foi feita pela Câmara de Ensino – CE do CEPE (na época sob minha presidência), no dia 18 de março de 2003. Nessa reunião extraordinária, o papel da Câmara era o de discutir o assunto, ouvir pareceres dos conselheiros, especialmente de uma docente da UEMS, negra, militante e estudiosa do tema raça e, com base nestes, elaborar parecer conclusivo para o CEPE. A conselheira, a despeito de sua militância e

liderança no movimento negro, encaminhou um parecer contrário à implantação das cotas argumentando que:

- a) o baixo índice de negros nas universidades era o resultado da falsa abolição dos escravos, em que não lhes fora dado o direito à educação, qualificação profissional, moradia e terra para trabalhar;
- b) existe indefinição no quesito cor;
- c) o não-reconhecimento pela sociedade de que em mais de 44% dos brasileiros predomina a essência e a aparência negra;
- d) a falta de cumprimento da Constituição Brasileira que assegura igualdade para todas as raças;
- e) a inexistência de oportunidades para os negros.

A conselheira concluiu afirmando que o que precisaria existir seria a igualdade de oportunidade com ética, respeito e dignidade, garantindo assim, a real qualidade de vida. Outro conselheiro, da área de direito, alertou que a lei, uma vez promulgada tinha que ser cumprida independente de se querer ou não. Diante dessas considerações foi proposta a realização de debates e fóruns com a comunidade externa, a utilizadora das cotas. Os conselheiros sentiram-se despreparados para discutir o assunto e solicitaram a formação de uma comissão com a participação do Movimento Negro, Conselho Estadual de Direito do Negro, Lideranças Indígenas e da Coordenadoria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial – CEPPIR do Governo do Estado (extinta em 2007 no governo do PMDB), para realizar o trabalho. O processo foi retirado de pauta e aprovada uma Comissão de Estudos para aprofundamento da discussão.

Em 04 de abril de 2003, foi realizada uma reunião extraordinária do COUNI, na qual foi discutido o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e nesse o item referente aos compromissos da UEMS para o período de 2002 a 2007. O primeiro deles, a interiorização das ações da universidade com vistas à democratização do acesso ao conhecimento. Nesse debate, emergiu a discussão sobre “minorias” e “diferenças” junto à questão das cotas, obrigando os conselheiros do COUNI que ainda não haviam falado sobre o tema a se posicionarem. Muitos deles, inclusive um docente negro, solicitaram registro em ata da sua fala contra as cotas para negros, porém favoráveis à inclusão de pessoas com deficiências.

Alguns conselheiros usaram a fala para “alertar” que **o tom deveria ser a qualidade, para que não se produzissem excluídos com diplomas** (grifo meu); outros enfatizaram a necessidade de um atendimento “especial” para os índios, pois era um “diferente” e, ainda, houve aqueles que afirmaram que tudo era questão de identidade e a modernização do trabalho didático

atenderia a todos. Portanto, nem índios nem negros nem deficientes deveriam ser tratados diferentemente.

Foi nessa reunião que **fiz uma declaração infeliz**, dizendo que “*particularmente não era favorável às cotas, mas como Pró-reitora tinha esse caminho a percorrer*”. Hoje sei que essa fala foi fruto da falta de consciência política gerada pela não-militância e por uma formação familiar que sempre tratou o racismo como um tabu¹², embora muitas vezes vira minha mãe chorar por ter sido humilhada pela sua cor no ambiente de trabalho (escola) e em outros locais, e, talvez por isso tenha lutado tanto para estudar e dar estudo aos seus filhos. Da mesma forma, muitas vezes fui maltratada, principalmente na escola, onde sempre conquistei o primeiro lugar no desempenho intelectual e esportivo. Não se admitia que uma “negrinha” fosse a melhor.

A escola (onde tive apenas uma professora negra, a de Educação Física, durante o Ensino Médio e pela qual eu nutria a maior admiração e um professor negro no Doutorado, só que em outra instituição como aluna especial), emprega o silêncio como discurso quando emergem questões sobre discriminação, preconceito e racismo entre os alunos, professores e gestores. O máximo que se faz diante de fatos dessa natureza é desviar o assunto, algumas vezes apoiando a criança ou adolescente negro, mas sem, no entanto, alertar a criança ou adolescente branco (SILVA Jr, 2002).

Aos poucos, nós os negros e negras, somos educados para suportar o racismo e a discriminação, aprendendo a conviver com os mesmos e sufocando nosso “eu”, internalizando os *estereótipos* que para Telles (2003, p. 237) “*é a imagem mental que as pessoas têm a respeito umas das outras com base em atributos como raça e gênero*”. Esses são atribuídos socialmente ao negro, introjetando uma baixa auto-estima e uma identidade desvalorizada.

Embora detendo ano após ano da vida escolar as melhores médias, recebendo prêmios e medalhas de honra ao mérito desde a infância, eu sentia sobre a minha pessoa os olhares dos colegas, alguns de inveja, outros de raiva e bem poucos de amizade. Esses últimos, vindos geralmente de outros negros e daqueles que tinham maiores dificuldades na aprendizagem. Hoje tenho consciência de que era vista por esses colegas como alguém que realizava o desejo oculto de cada um: estar em primeiro lugar, no topo e assim ser visto.

D’Adesky (2006) fala sobre a busca de todo ser humano por uma forma de reconhecimento. É o olhar do outro que determina o tipo de reconhecimento recebido. Pode ser

¹² Sobre o silêncio no lar ver SILVA Jr. *Discriminação racial nas escolas*, 2002.

igualitário (identidade comum de cidadania) ou utilitário como no caso do escravo que o senhor lhe negava dignidade como homem, mas era obrigado a reconhecer sua utilidade. Durante muitas ocasiões (nomeação como diretora em 1986 da escola pública mais violenta do estado na época e quando convidada ao cargo de Pró-Reitora de Ensino da UEMS, setor em crise naquele momento), senti no olhar do outro que me convidava esse reconhecimento utilitário. Por que aceitei? Porque era a única oportunidade de uma negra assumir tal posto hierárquico e, lá estando, demonstrar que temos competência e dignidade para exercer as mesmas tarefas que os brancos, inclusive com mais força de vontade, pois ao negro e à negra não é dado o direito de errar.

No Brasil, os negros nunca foram percebidos como iguais, pois as desigualdades socioeconômicas mantêm-nos presos no mais baixo patamar da escala social. Essa inércia os leva a atitude de conformismo nem sempre conscientes e à violação das regras sociais (violência), fomentando preconceitos e estigmas. Para D'Adesky, é partindo dessa inferiorização que:

pratica-se toda sorte de discriminações, pelas quais se reduzem de modo eficaz, ainda que muitas vezes inconscientemente, as oportunidades dos membros desse grupo. Mesmo os que conseguem escapar da base da pirâmide social continuam a sofrer com uma imagem depreciativa à qual alguns nem sempre têm força para resistir.(D'ADESKY, 2006, p.93).

No universo acadêmico enquanto gestora, senti na pele os efeitos dessa inferiorização e do reconhecimento utilitário. O ápice se deu no processo eleitoral para a Reitoria da UEMS em 2003. Durante anos ouvi elogios sobre os meus conhecimentos institucionais, técnicos e científicos e capacidade administrativa para resolução de problemas da instituição. No entanto, mesmo encorajada por vários colegas docentes a participar do processo, descobri no final que havia recebido (em forma de voto) apoio majoritário dos alunos, apoio de técnicos administrativos e abandono quase total dos colegas, inclusive dos que antes haviam me procurado.

A certeza de que “outros fatores” haviam falado mais alto na decisão veio com as tentativas de explicação de alguns e a vergonha de olhar nos meus olhos por parte de outros. Ouvi falas do tipo: *“a UEMS não está pronta para uma administração como você é capaz de fazer”*. Não fiz acusações, demonstrações de raiva ou revolta contra nenhum colega pela derrota sofrida. Porém, foi ali que compreendi definitivamente o poder do corporativismo e a forma quase invisível como opera o racismo na construção de barreiras indelévels no ambiente acadêmico,

tanto quanto na sociedade em geral, confirmando a seguinte colocação feita sobre o receio que os contrários à ação afirmativa têm do acesso de negros e pobres à universidade.

[...] talvez seja necessário considerar que o ingresso em grande número de alunos pobres e negros venha a gerar um mal-estar, por desestabilizar a representação social daqueles que acreditam na idéia de que os brancos devem estar no topo, sempre ocupando os melhores lugares, enquanto os negros devem se posicionar no lugar mais baixo da escala. (D'ADESKY, 2006, p.91).

Entretanto, esses fatos e muitos outros não conseguiram derrubar minha auto-estima, provocar o desânimo ou a prática de atos de revide. Ao contrário, aprendi a somatizar o sofrimento, engolindo as lágrimas e, na maioria das vezes, dando "bordoadas" para seguir adiante, até ser responsável por esse processo que fez aflorar em minha pessoa a Negra Adormecida. Eu havia despertado da letargia racial e definitivamente tomado posição e assumido a luta não mais apenas como Pró-Reitora, mas como negra. Tudo isso fortaleceu minha vontade política e a minha identidade de negra, afro-brasileira, preta, tornando-me consciente da luta interminável e necessidade de empenho pessoal em prol das políticas de ação afirmativa aproveitando a posição que ocupei até 2005, quando sai voluntariamente. Foi uma chance de proporcionar aos negros e indígenas alguma visibilidade na UEMS e na sociedade como um todo. E foi essa postura que em dezembro de 2004 me fez merecedora do Prêmio Nacional de Direitos Humanos na categoria das ações afirmativas.

Para melhor compreender o processo de afloramento da identidade étnico-racial que o negro sofre (eu sofri), convém analisar a história da Severina presente na obra intitulada *A Estória do Severino e a História da Severina*. (CIAMPA, 2005). Percebe-se nessa um movimento progressivo em busca da emancipação, a mesma que os negros e indígenas buscam, vista como um horizonte, no qual a liberdade de escolha e a igualdade moral possam servir de alicerce para o desenvolvimento integral do indivíduo, tornando-o **sujeito** com capacidade de dizer sim ou não ao outro e com desejo de criar uma história pessoal. Os grupos minoritários buscam desenvolver sua identidade associada a uma política de emancipação e as cotas são percebidas como uma dessas políticas.

Essa busca é um processo gradual que muitas vezes não é visível, mas que tem como base a tormenta interior e os sentimentos de frustração, raiva, culpa e angústia, como no caso da Severina. Nesse momento, dá-se a descoberta de outra concepção: seja a negritude para os negros ou a indianidade para os indígenas.

Para Berger E Luckman (1985), a identidade é considerada um elemento chave na realidade subjetiva, formada por processos sociais e, portanto, em relação dialética com a sociedade e *“uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais”* (p. 228). Todavia, para que haja descristalização é necessária uma tomada de consciência por parte do indivíduo no que se refere ao papel que desempenha e uma percepção de pertença a um grupo.

Ferreira (2004) ao falar do sentido positivo de si mesmo (o que ERICKSON in: LOUREIRO, 2004, chama de identidade positiva) aponta a necessidade de pertencer a um grupo sem idéia de superioridade ou inferioridade como algo importante para a saúde psicológica do indivíduo, neste caso, negros e índios. Não se pode esquecer que a relação dominação/subordinação presente desde o nascimento e cristalizada durante a infância e adolescência pelos processos sociais vividos, principalmente na escola e alimentada pelo grupo hegemônico, leva a inibição da *“capacidade de advogar seus interesses culturais, políticos e econômicos aos quais tem direito como cidadão”*. (p. 72). Loureiro (2004) coloca que para a pessoa negra e *para muitos indígenas* (os quais acrescento) *“[...] é dado um ideal de ego branco [...] negando o seu grupo de pertencimento, dificultando ou impossibilitando a construção de uma identidade étnica como representação positiva de si mesmo”*. (p. 81)

Considerando que da ótica da sociologia toda e qualquer identidade é construída, a reconstrução também é sociológica, pois envolve atores sociais e tem como base um conjunto de atributos culturais e um contexto marcado por relações de poder. Os negros e os indígenas vivendo e convivendo neste ambiente social desenvolvem uma identidade de resistência que, segundo Castells (1999), deriva do fato de os mesmos estarem em posições ou condições estigmatizadas pela lógica da dominação. O advento das cotas ou das ações afirmativas em geral pode dar a esses atores sociais a possibilidade de construção ou re-construção de uma nova identidade. Esta nova identidade dará aos negros e indígenas a capacidade de *“[...] redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda estrutura social”* (CASTELLS, 1999, p. 24), ou seja, adquirir expressão em outros espaços sociais.

Os negros e indígenas precisam resgatar e assumir seus valores, sua beleza, sua cultura e não renunciar a sua identidade etno-racial. Para Loureiro (2004), *“[...] não tentar se assemelhar ao modelo branco e reivindicar um lugar ao sol valorizando sua própria etnia ou raça, desequilibra ambas as forças que atuam no sistema: a atração e a repulsão”* (p. 92), isso é

que os mantêm presos à periferia do sistema social. Nesse sentido, os movimentos sociais ligados ao Movimento Negro e às lideranças indígenas de Mato Grosso do Sul lutaram e conquistaram as leis que garantem as cotas na UEMS. Restava a esta como instituição cumprir as determinações legais no sentido de implementar os direitos adquiridos. Assim, (sob minha responsabilidade) de-se início à trajetória de discussão e regulamentação dessa conquista, pois de acordo com Goffman (1988 apud LOUREIRO, 2004, p. 77),

toda vez que uma pessoa estigmatizada alcança uma posição de prestígio social, geralmente recebe a incumbência de representar o grupo estigmatizado ao qual pertence [...] os membros de seu grupo, nessas ocasiões, nessas ocasiões, tornam-se sujeitos a uma transferência do mérito ou demérito da ação do colega.

A comissão criada na Câmara de Ensino ao iniciar os trabalhos promoveu o Fórum de Discussão **Reserva de vagas para indígenas e negros na UEMS: vencendo preconceitos**, nos quatorze municípios onde a UEMS está presente e na sua sede em Dourados, no dia 13 de maio de 2003. Nesse fórum, participaram representantes indígenas, do Movimento Negro e da sociedade em geral, além da comunidade acadêmica. As mesas foram compostas com pessoas contra e a favor das cotas.

Baseada nestas discussões a comissão fez um processo de sensibilização na instituição através de seminários, palestras, reuniões com coordenadores de cursos e gestores por aproximadamente seis meses. Foram realizadas diversas audiências públicas em vários municípios do estado (Dourados, Ponta Porã, Aquidauana) com a minha presença e do deputado estadual Pedro Kemp, autor da lei de cotas para negros. Nessas audiências, buscava-se esclarecer e divulgar os critérios de inscrição nas cotas, que estavam sendo construídos coletivamente, assim como mostrar a preocupação da Universidade com as condições de permanência após o ingresso. O autor da lei de cotas para indígenas, o deputado estadual e hoje vice-governador, Murilo Zauith, não compareceu a nenhuma audiência ou debate público durante todo processo de regulamentação e implantação das cotas na UEMS.

A Câmara de Ensino voltou a se reunir no dia 08 de julho de 2003. Desta vez para discutir a oferta de vagas no vestibular e acoplada a essas, os critérios de inscrição nas cotas. Estavam presentes, na reunião, representantes do Movimento Negro, Conselho Estadual de Direito do Negro, Lideranças Indígenas e Coordenadoria de Políticas Para a Promoção da Igualdade Racial – CEPPIR/MS.

As representantes indígenas da etnia guarani alegaram que não se poderia identificar o índio somente pelo documento de identificação indígena (RG), uma vez que se sabia que havia *não-indígenas* que possuíam documento emitido pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Era importante, mas não o único. Propunham ainda, a autodeclaração em uma das etnias e que, pai e mãe fossem indígenas, bem como morar na Aldeia, porque havia entre seu povo muita descrença para com aqueles que moravam fora da Aldeia, ou os que saíam para estudar, porque não mais voltavam para ajudar a comunidade. Também mostraram preocupação com os mestiços que iriam recorrer da decisão.

Os indígenas pediram também que fosse feita uma prova escrita na língua de cada etnia. Uma conselheira questionou se todos os índios tinham domínio de sua língua, ao que foi respondido que não, informando que nos dias de hoje a Língua Portuguesa é considerada materna, também para eles. Foi ainda revelado que a descendência étnica é dada pelo pai entre os Guaranis e pela mãe entre os Terenas. A discussão ficou acirrada e os representantes negros também se posicionaram a respeito, pois era necessária uma aliança naquele momento, para não perderem a conquista política das cotas para negros e indígenas.

Um docente membro da Comissão de Estudos apaziguou o debate, solicitando a todos que tomassem cuidado com os critérios para que não viessem a ser injustos. Chamou a atenção para o sentimento de pertença e a possibilidade de tornar tais critérios mais amplos já que era a primeira experiência de cotas, podendo se ajustá-los com o passar do tempo. Após essas considerações, os representantes indígenas resolveram retirar o critério de morar na Aldeia, porque muitos indígenas viviam na periferia da cidade de Dourados e de outros municípios. Encetaram-se outras discussões sobre a obrigatoriedade dos índios formados retornarem à Aldeia para contribuir com seu povo, discurso abandonado logo depois de serem lembrados os direitos constitucionais, que garantem o ir e vir de cada um, inclusive dos indígenas.

A reunião que durou mais de seis horas teve ainda discussões sobre o número de escolas nas aldeias e a possibilidade de haver ou não candidatos indígenas para preencher o percentual estabelecido; a distância das aldeias até as Unidades Universitárias da UEMS; a sobrevivência destes fora da aldeia; as diferenças culturais, etc. Quanto aos negros, os representantes traziam como proposta o **fenótipo** mesmo sabendo da impossibilidade científica de se definir raças. O que se justificava era o fato de que quem possuía pele escura (preta) era mais discriminado, ou seja, **o conceito de raça adotado foi o social e não o biológico.**

Um dos representantes ressaltou a importância do momento, relembrou o genocídio de negros e índios no país e afirmou que a universidade precisava repensar o seu papel de produtora de conhecimento e refletir sobre a formação de cidadãos comprometidos com questões sociais. Declarou também que as cotas não resolviam mazelas, mas forçava repensar papéis e propunha como critérios a renda familiar, o fenótipo, a autodeclaração e o comitê de avaliação. Vários conselheiros foram contra o fenótipo por acreditar na difícil operacionalização. Entretanto, os representantes ali constituídos fecharam à polêmica, reafirmando os critérios de escola pública, fenótipo e autodeclaração e, se colocaram enquanto instituições e pessoas a disposição da universidade para participar do processo de seleção, agindo de forma transparente.

O COUNI voltou a se reunir de forma ordinária em 17 de julho de 2003. Nessa reunião, embora não estivesse presente, foi esclarecido aos conselheiros todo o processo desenvolvido pela Câmara de Ensino e Comissão de Estudos no período de março a julho, o resultado das audiências públicas (das quais participei) e a minuta de resolução constando os critérios, que seria enviada ao CEPE, conselho competente e com autoridade para aprovação no momento da discussão da oferta de vestibular, prevista para agosto de 2003. Ao COUNI cabia aprovar a proposta da Câmara de Ensino que designava 10% das vagas para os indígenas considerando que a lei criada não estabelecia percentual.

O debate foi árduo. Muitos conselheiros contra as cotas, mesmo sabendo que nada mais poderiam fazer para evitá-las. A surpresa ficou por conta da conselheira e representante do diretório de estudantes que se posicionou a favor e solicitou que a universidade fizesse um trabalho de conscientização dos estudantes sobre o assunto, solicitando a constituição de uma comissão responsável pela organização dessa atividade. À Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários coube a presidência. Foi votada e aprovada a comissão cujo trabalho principal estava relacionado ao trote cultural dos calouros.

Nas discussões levantadas, muitas questões importantes emergiram como a preocupação com a entrada dos indígenas na universidade, via processo seletivo, porque na visão de alguns conselheiros existia um complicador: os indígenas não pensavam segundo a lógica cartesiana. Outro conselheiro representante dos discentes afirmou que os estudantes estavam ofendidos pela forma como as cotas foram colocadas na universidade. Em sua opinião, a raça não deveria ser critério para concorrer às cotas, pois o problema estava na formação enquanto estudante. Era preciso um atendimento às pessoas de baixa renda e, no lugar das cotas, o

oferecimento de ensino de qualidade, porque o estado demonstrava que não possuía condições, ou não queria atender.

O conselheiro representante da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul colocou-se favorável às cotas afirmando que o processo de exclusão não se referia apenas ao acesso à universidade, mas inclusive da informação de que poderia adentrar uma universidade pública. Sugeriu a criação de material diferenciado, explicativo, o uso da mídia como uma forma de fazer esse material chegar até as pessoas, principalmente aos mais carentes, podendo a universidade contar com a estrutura da Federação em todo o estado. Foram postas em votação e aprovadas as propostas e a minuta de resolução com o percentual para indígenas.

Em 31 de julho de 2003, a presidente do COUNI (Reitora), por solicitação da Comissão de Estudos baixou ad-referendum nova resolução alterando a aprovada em 17 de julho de 2003. A alteração referia-se à cota para negros, determinando que para inscrição nesta, os mesmos deveriam provar sua origem de escola pública ou ser bolsista de escola privada.

O CEPE reuniu-se, ordinariamente, em 14 de agosto de 2003. Na pauta, o assunto mais comentado no Brasil e nas instituições públicas de ensino superior: cotas e critérios de inscrição nestas. Na plenária do auditório central da UEMS, mais de trezentas pessoas: docentes, discentes, autoridades municipais, estaduais, legislativas, sindicais, organizações do Movimento Negro, Lideranças Indígenas e representantes de instituições educacionais, além de vinte e nove conselheiros. Seis conselheiros fizeram-se ausentes. Foi proposta (pela minha pessoa como Pró-Reitora) e aprovada autorização para uso da palavra pelos representantes dos indígenas e dos negros, durante a discussão da minuta de resolução proposta pelo Núcleo de Processo Seletivo – NUPS/PROE que tratava dos critérios estabelecidos pela Comissão de Estudos para inscrição nas cotas.

Aberta a palavra aos conselheiros, o primeiro item questionado foi o fenótipo. Uma docente conselheira, sendo bióloga, alegou que esse tipo de classificação não se usa mais e perguntou quais seriam os parâmetros a serem usados pela comissão de triagem das inscrições. Questionou a declaração de descendência indígena concomitante com a identidade indígena e qual seria o instrumento para encerrar a política de cotas, pois para ela o adotado se baseava no modelo norte-americano e o regime acadêmico no Brasil era muito diferente, por isso se preocupava com a qualidade do ensino. Para essa conselheira, o vestibular, apesar de seus defeitos, incoerências e problemas permitia lidar com todos os alunos que chegavam à sala de

aula da mesma forma, enquanto sentia insegurança e receio com o regime de cotas, talvez pela pouca experiência, em relação ao tratamento em sala de aula, se seria especial, diferenciado.

A obrigatoriedade da foto colorida gerou indagações e discordâncias de alguns conselheiros. Dada a palavra à representante da CEPPIR/MS, esta agradeceu e apresentou nomeando, as instituições presentes: Grupo Mandela de Fátima do Sul; Associação Rio Brilhantense Senzala e Ação; Fórum de Identidades do Movimento Negro; Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Negro; Grupo Trabalho de Estudos Zumbi de Campo Grande; Grupo Negra Atitude de Dourados; Conselho Nacional da Luta Contra a Discriminação; Associação de Produtores Rurais de Furnas dos Dionísios; Comunidade dos Remanescentes do Quilombo; Conselho Municipal dos Direitos do Negro e Comunidade do Quilombo do Jabaquara.

Em seguida, esclareceu os questionamentos e afirmou que toda ação afirmativa, como o sistema de cotas, é temporária, dependendo apenas da mudança de comportamento da sociedade. O termômetro para isto seria a mudança dos quadros drásticos de desigualdades sociais. Citou pesquisas do IPEA que mostravam haver em todas as instâncias e camadas da sociedade uma diferença vergonhosa que marcava onde estavam os índios e negros e onde estavam os brancos na sociedade brasileira. Para ela, as cotas tinham o objetivo de trazer esses excluídos para o mesmo patamar dos brancos e quando isto acontecesse as cotas se extinguiriam por si mesmas. Lembrou ainda que os índios e os negros eram apenas vítimas desse processo e os brancos também, porque sofriam, num volume muito forte que dava para sentir na pele, a questão da violência.

Os esclarecimentos continuaram a respeito da terminologia “negros” que inclui pretos e pardos, mas que no caso da UEMS a diferença do fenótipo seria observada, pois no Brasil, quanto mais preta for a cor da pele, mais discriminada é a pessoa, cabendo ao candidato aceitar as regras da universidade ou recorrer à justiça. Foi reivindicado o direito do aluno negro bolsista de escola privada também concorrer às cotas. As representações indígenas utilizaram a palavra para defender a proposta em discussão e solicitar da UEMS liberdade para formar comissões nas aldeias com o encargo de fornecer a declaração de descendência. Voltaram à discussão do candidato aldeado e desaldeado, alegando que o índio que mora na aldeia seria prejudicado, pois o que mora na cidade tinha contato com a televisão, telefone, vídeo-game e outras informações, facilitando o acesso às vagas ao contrário dos aldeados.

Alguns discursos de conselheiros tiveram o tom da demagogia e outros de exacerbação política, sem assumir posição contra, mas com o fito de mostrar para a plenária um comportamento que não os denunciasse ou os deixasse em maus lençóis, como diz o ditado popular. Foi percebido claramente que outros se fizeram surdos e mudos para não se comprometerem. Enquanto isto, um representante negro, de origem quilombola, que se desculpou por não ter estudos como aqueles que ali estavam, dizia ter muito orgulho de estar presente na reunião, participando e defendendo os direitos de muitos, pois sabia que essa seqüência de fatos iria fazer mudar o país e que mereciam essa oportunidade. Queria explicar àqueles que receavam o rompimento das bases com essas mudanças, que isso não aconteceria, pois eram apenas pedidos de oportunidades. Defendia a possibilidade da entrada de negros e índios, porque acreditava nessa formação e, também como os professores ali presentes, não queria que negros e índios fossem maus profissionais.

Na seqüência da reunião, outros representantes fizeram uso da palavra elogiando a universidade, marcando esse dia como histórico para o povo negro de Mato Grosso do Sul e conclamando os presentes a entender que com certeza acertariam em muitas coisas e errariam em outras, podendo corrigir os desacertos no futuro e instituir cotas não era fazer benevolência a ninguém, mas minimamente tentar reparar distorções construídas ao longo dos séculos, incluindo os trezentos anos de escravidão.

Outros assuntos ligados à temática em debate, como o modelo de processo seletivo, nota de corte e mérito, vieram à baila sem, no entanto, obstruir a linha de argumentação adotada para votação dos critérios. Considerada esgotada a discussão, a presidente colocou em votação a proposta de inclusão do bolsista de escola privada (já aprovada no COUNI), sendo aprovada. Logo depois, os critérios foram colocados em votação. Pela primeira e talvez única no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEMS, a aprovação foi por unanimidade.

Dessa reunião, saiu aprovada a Resolução CEPE/UEMS nº. 382, de 14/08/2003 com os seguintes critérios exigidos para inscrição (revogada pela Resolução CEPE/UEMS nº 430, de 30/07/2004, que conservou os mesmos critérios e exigências).

Para os negros:

I – uma foto colorida recente de 5x7 cm;

II – autodeclaração constante na ficha de inscrição;

III – fotocópia do Histórico Escolar do Ensino Médio ou atestado de matrícula expedida por escola da rede pública de ensino;

IV – declaração da condição de aluno bolsista fornecida por instituição da rede privada de ensino, quando for o caso.

V – Os candidatos inscritos no percentual de vagas para negros terão as suas inscrições avaliadas por uma comissão instituída pela Pró-Reitoria de Ensino, composta por representantes da UEMS e do Movimento Negro indicados pelo Fórum Permanente de Entidades do Movimento Negro do Mato Grosso do Sul e pelo Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Negro, que as deferirá ou não, por decisão fundamentada, de acordo com o fenótipo do candidato.

VI – os candidatos que tiverem suas inscrições indeferidas concorrerão automaticamente nos setenta por cento referentes às vagas gerais.

Para os indígenas:

I – fotocópia da cédula de identidade indígena (frente e verso);

II – declaração de descendência indígena e etnia, fornecida pela Fundação Nacional do Índio em conjunto com Comissões Étnicas constituídas em cada comunidade.

III – os candidatos que tiverem suas inscrições indeferidas concorrerão automaticamente nos setenta por cento referentes às vagas gerais.

A Comissão composta conforme mencionado no Inciso V da citação acima é constituída pela Pró-Reitoria de Ensino todos os anos, com publicação de portaria no Diário Oficial do Estado de MS, para proceder à análise dos documentos de inscrição dos candidatos concorrentes nas cotas para negros, o que leva cerca de três a cinco dias, a depender do número de candidatos inscritos, sendo esse processo acompanhado pela mídia local com total transparência.

A aprovação dos critérios baseado no fenótipo para os negros e na descendência para os indígenas é uma tentativa da UEMS de colocar em ação o que Munanga (2002) diz a respeito do assunto na entrevista concedida à Revista *Veja on-line*, com o título “Chances Iguais”, na qual defende que “*a questão da raça seja combinada com a questão de classe para o estabelecimento de critérios, para que negros pobres tenham acesso à educação*”, pois segundo dados do IBGE/1999, 44% da população brasileira é composta por negros e pardos, enquanto só 8% deles frequentam a universidade. Esses dados, por si só, servem de sustentação para a defesa de qualquer política de ação afirmativa referente aos negros.

Dados estatísticos apresentados pelo IBGE e estudos realizados por institutos de pesquisa, como o IPEA, comprovam o tamanho da desigualdade social no Brasil, em decorrência da discriminação racial, refletindo-se também no estado de Mato Grosso do Sul. De acordo com estudos apresentados e citados pela Coordenadoria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial do Governo do Estado, ser negro em Mato Grosso do Sul significa, em relação à

população branca, ter duas vezes menos chance de concluir o ensino fundamental; ter chances quase nulas de ingressar em cursos superiores como medicina, engenharia ou direito, entre outros; e ter três vezes menos chance de chegar até o final do ensino superior. Significa ainda, ganhar pouco e em profissões de baixa qualificação. A pele negra significa mais uma barreira no mercado de trabalho, que discrimina trabalhadores pela aparência, ou seja, pelo fenótipo¹³.

Com base em dados como esses é que o Movimento Negro de Mato Grosso do Sul, governo do estado e outras instituições lutaram pela aprovação das leis que estabelecem cotas para negros e indígenas nos cursos superiores da UEMS, como uma ação afirmativa.

O uso do critério referente ao fenótipo remete a discussões maiores referentes à raça, identidade, etnicidade, racismo e outros termos. De acordo com o Parecer CNE/ CP nº 003/2004, já citado, entende-se por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas nada tendo a ver com o conceito biológico de raça, cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. O termo raça é usado com frequência nas relações sociais brasileiras para informar como determinadas características físicas, tais como cor da pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

O emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática.

Um dos instrumentos de realização dessas ações é a educação (escola), considerada um dos estruturantes sociais, porém um dos sintomas da cultura em que vivemos é a desestruturação dos estruturantes, ocasionando uma ruptura do tecido da sociabilidade. Por isso, registra-se uma resistência por parte dos brancos e até de grupos de não-brancos em relação à criação e à implantação de ações afirmativas voltadas para reparações étnico-raciais. É o fruto de uma cultura que vem mantendo o controle social, político e econômico há séculos. Essa resistência tem a ver com a importância dada ao conhecimento como um dos pilares do

¹³ Oferta e Demanda de Recursos Humanos em Mato Grosso do Sul. **Relatório de pesquisa apresentado em maio de 2001 à Secretaria de Estado de Assistência Social, Cidadania e Trabalho. In: Programa de Superação das Desigualdades Raciais do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul.**

desenvolvimento humano e o desempenho de papéis que o indivíduo fará durante sua história.

Por isso:

Em virtude dos papéis que desempenha, o indivíduo é introduzido em áreas específicas do conhecimento socialmente objetivado, não somente no sentido cognoscitivo estreito, mas também no sentido do “conhecimento” de normas, valores e mesmo emoções.(BERGER E LUCKMAN, 1985, p. 106).

Assim, o ingresso no ensino superior por parte dos negros e índios caracteriza-se como acesso ao conhecimento identificado pelos autores acima citados e, portanto, funciona como abertura de portas ao acervo total dos conhecimentos acumulados pela sociedade dominante, neste caso, a população branca e a academia. Esse acesso implica de acordo com os autores acima citados, “*a distribuição social do conhecimento*”. (p. 107). Com o intento de abalar esta resistência, a UEMS realizou nos anos de 2004 e 2005 uma **Capacitação da Comunidade Universitária para o Processo de Implantação das Políticas de Cotas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**, em parceria com a CEPPIR/MS e a Fundação Palmares.

Com o objetivo de capacitar a comunidade acadêmica (professores, gestores, técnicos e alunos) sobre a importância da implantação de políticas de ações afirmativas (cotas/reserva de vagas no vestibular), as ações realizadas buscaram, em primeiro lugar, sensibilizar os participantes que foram convocados, com o oferecimento de palestras e debates com intelectuais ativos na discussão nacional sobre ação afirmativa, tais como: Prof. José Jorge de Carvalho (UNB), Profª. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar e CNE), Prof. Wilson Roberto de Mattos (UNEB e ABPN), Prof. Antônio Carlos de Souza Lima (Museu Nacional – LACED e Trilhas de Conhecimentos), Dr. Ivair Augusto dos Santos (SEDH) e outros que estiveram na UEMS que aqui não nomeamos, empreendedores de estudos voltados tanto à questão do negro quanto à do indígena. Para os discentes, foram realizados quinze seminários, um em cada unidade universitária, com palestrantes ligados ao Movimento Negro, Conselho Estadual do Direito do Negro e Movimento Indígena. Os resultados dessa ação e de outras de menor porte serão considerados na análise dos resultados finais da trajetória discente dos cotistas.

2.1. Do Debate para a Ação: quatro vestibulares e o ingresso de negros e indígenas cotistas na UEMS

Os vestibulares são realizados de acordo com a Resolução CEPE-UEMS nº. 430, de 30 de julho de 2004, que revogou a Resolução CEPE-UEMS nº. 382, de 14 de agosto de 2003 (primeira a regulamentar o vestibular com cotas no âmbito da UEMS). Essa resolução, além das

exigências regulares de documentação, normatiza os critérios de concorrência, aprovação e classificação¹⁴ independentemente da cota, na qual o candidato se inscreveu. Prevê ainda os critérios de remanejamento de vagas ociosas em cada regime de cota.

No tocante às provas, a norma prevê a realização de provas com questões objetivas de múltipla escolha em única etapa, divididas em três provas: Conhecimentos Gerais com 63 (sessenta e três) questões, sendo 7 (sete) de cada área: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Estrangeira, Matemática, Biologia, Química, Física, Geografia e História; Redação que, juntamente com a prova de Conhecimentos Gerais, atende em termos de pontuação o mesmo modelo da prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; e Conhecimentos Específicos dividida em três áreas, cada uma com 50 (cinquenta) questões: Área 1 – Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde; Área 2 – Ciências Exatas e Tecnológicas; Área 3 – Ciências Humanas e Sociais. O candidato faz essa última prova de acordo com o curso em que está inscrito.

A norma estabelece que o candidato que obtiver índice menor que 20% (vinte por cento) na prova de Conhecimentos Gerais, nota zero na Redação ou em qualquer uma das disciplinas da prova de Conhecimentos Específicos será eliminado do processo. Será atribuída nota zero à prova que o candidato não realizar, exceto para os que utilizarem os resultados do ENEM em substituição à nota da prova de Conhecimentos Gerais. O candidato, mesmo assim pode fazer essa prova, pois o programa utilizado permite a seleção da nota maior – da prova ou do ENEM – para efeito da contagem dos pontos e classificação.

Quanto à classificação, o processo é realizado por cota e constituído pela soma dos resultados obtidos pelo candidato nas duas provas, obedecendo a uma fórmula específica. Para efeito de classificação, a Redação é considerada como disciplina com pontuação de zero a dez; os totais de pontos para as áreas são: Redação e Conhecimentos Gerais: 100 pontos; áreas específicas: 100 pontos cada uma. A classificação dos candidatos é feita por curso, turno e cota, em ordem decrescente do total de pontos, sendo chamados para matrícula os classificados dentro do limite de vagas.

As vagas remanescentes dos regimes de cotas são preenchidas da seguinte forma: as destinadas aos negros vão para os indígenas e as destes para os negros. Somente após haverem chamado todos os classificados negros e indígenas de cada curso e não havendo candidatos

¹⁴ Informações retiradas da Resolução CEPE-UEMS nº 430/2004 e do Manual do Candidato ao vestibular elaborado pelo Núcleo de Processo Seletivo – NUPS/PROE e Comissão de Processo Seletivo – COPESE, sob minha presidência, de outubro de 2001 a maio de 2005.

subseqüentes é que as vagas que sobraem podem ser destinadas às vagas gerais. Em havendo sobra nas vagas gerais, as mesmas são destinadas a negros e indígenas. O candidato que não efetivar a matrícula ou efetivá-la e não comparecer às aulas nos 15 (quinze) primeiros dias letivos terá sua matrícula cancelada e um novo candidato a ocupará.

No primeiro vestibular com cotas, realizado em dezembro de 2003, foram ofertadas 1.640 vagas das quais 164 para indígenas e 328 para negros. Foram inscritos 9.499 candidatos no total. Na cota para negros se inscreveram 615 candidatos, sendo 279 candidatos indeferidos, dos quais 69 pelo critério do fenótipo. Concorreram 336 candidatos negros dos quais 290 foram aprovados e destes 236 matriculados. Na cota para indígenas, 186 candidatos se inscreveram. Foram aprovados 116 e destes 67 matriculados em fevereiro de 2004.

No vestibular de dezembro de 2004, foram ofertadas 1.740 vagas, sendo 174 para indígenas e 348 para negros. Inscreveram-se na cota para negros 1.080 candidatos, tendo sido indeferidos 506, dos quais 191 pelo critério do fenótipo. Concorreram 574 candidatos negros, sendo aprovados 467, mas matriculados apenas 308. Na cota para os indígenas, inscreveram-se 259 candidatos e todos concorreram. Foram aprovados 119, mas matricularam-e em fevereiro de 2005 apenas 60 indígenas.

Em dezembro de 2005, foram ofertadas 2.190 vagas. Na cota para negros, eram 438 vagas, para as quais se inscreveram 938 candidatos, sendo 580 indeferidos, dos quais 317 pelo critério do fenótipo. Concorreram apenas 358 candidatos negros, sendo aprovados 240 e matriculados 214. Na cota para indígenas, eram 219 vagas, para as quais se inscreveram 331 candidatos e todos concorreram, porém foram aprovados e matriculados em fevereiro de 2006 apenas 97 indígenas.

Em dezembro de 2006, foram ofertadas 1.730 vagas, das quais 173 foram destinadas aos indígenas e 346 aos negros. Na cota destinada aos negros, inscreveram-se 856 candidatos negros, tendo sido indeferidos 449 e destes 143 pelo critério do fenótipo. Concorreram às vagas 407 candidatos negros, sendo aprovados 317 e matriculados 211. Na cota para indígenas, inscreveram-se 339 candidatos indígenas e 11 (3,2%) foram indeferidos por não apresentarem documento de identidade indígena e declaração de descendência étnica, assim concorreram 328. Destes foram aprovados 119 e matriculados 62 em fevereiro de 2007.

Para melhor visualização, esses dados se encontram sintetizados na tabela nº 1.

TABELA 1 – PROCESSOS SELETIVOS DE 2003 A 2006.¹⁵

Anos Dos Vestibulares	Cotas	Vagas	Inscrições	Indeferimentos	Concorrência *	Aprovados		Matriculados**
						Nº	%	
DEZ DE 2003	Vagas Gerais	1.148	8.648	-----	8.977	7.287	81,1%	1.337
	Negros	328	615	279	336	290	86,3%	236
	Índios	164	186	-----	186	116	62,3%	67
DEZ DE 2004	Vagas Gerais	1.218	9.482	-----	9.988	7.602	76,1%	1.372
	Negros	348	1.080	506	574	467	81,3%	308
	Índios	174	259	-----	259	119	45,9%	60
DEZ DE 2005	Vagas Gerais	1.533	7.963	-----	8.543	5.938	69,5%	1.879
	Negros	438	938	580	358	240	67 %	214
	Índios	219	331	-----	331	97	43,2%	97
DEZ DE 2006	Vagas Gerais	1.211	6.558	-----	7.018	5.087	78,6%	1.457
	Negros	346	856	449	407	317	77,8%	211
	Índios	173	339	11	328	119	36,2%	62

*O total da coluna concorrência nas vagas gerais é a soma dos inscritos nesta somada aos indeferidos negros e indígenas.

** O total de matriculados nas vagas gerais é o resultado das vagas destinadas aos brancos somadas às vagas remanentes dos negros e indígenas.

Para melhor entendimento, são apresentados gráficos comparativos da concorrência (candidatos deferidos), aprovação (classificados), bem como do processo de indeferimento de candidatos à cota para negros nos quatro processos seletivos com regime de cotas na UEMS.

¹⁵ Os dados referentes aos vestibulares de 2003, 2004, 2005 e 2006 foram coletados no Núcleo de Processo Seletivo – NUPS/PROE/UEMS.

Gráfico 1

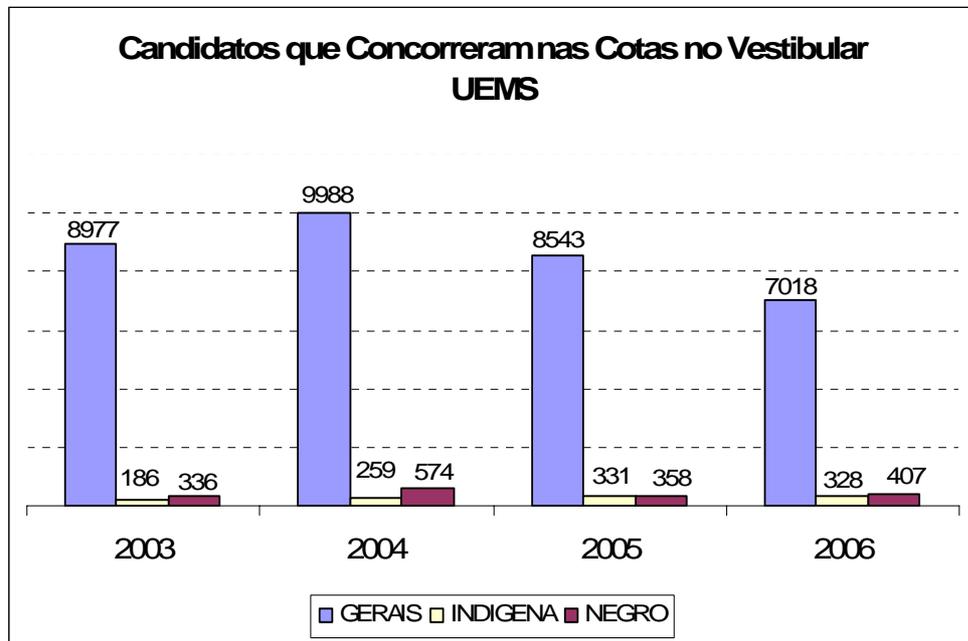


Gráfico 2

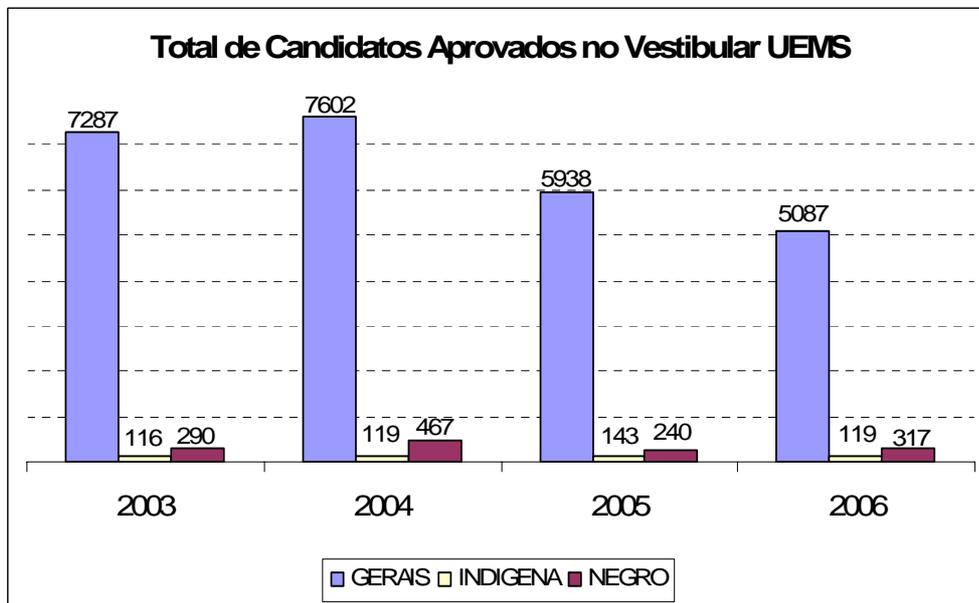


Gráfico 3

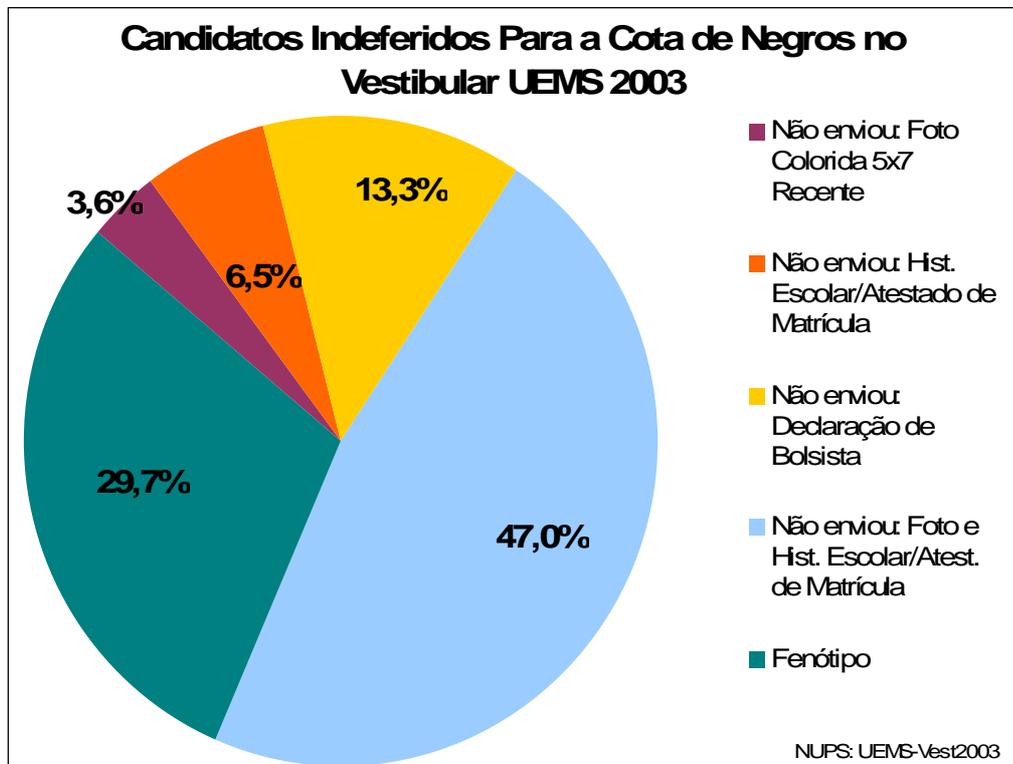


Gráfico 4

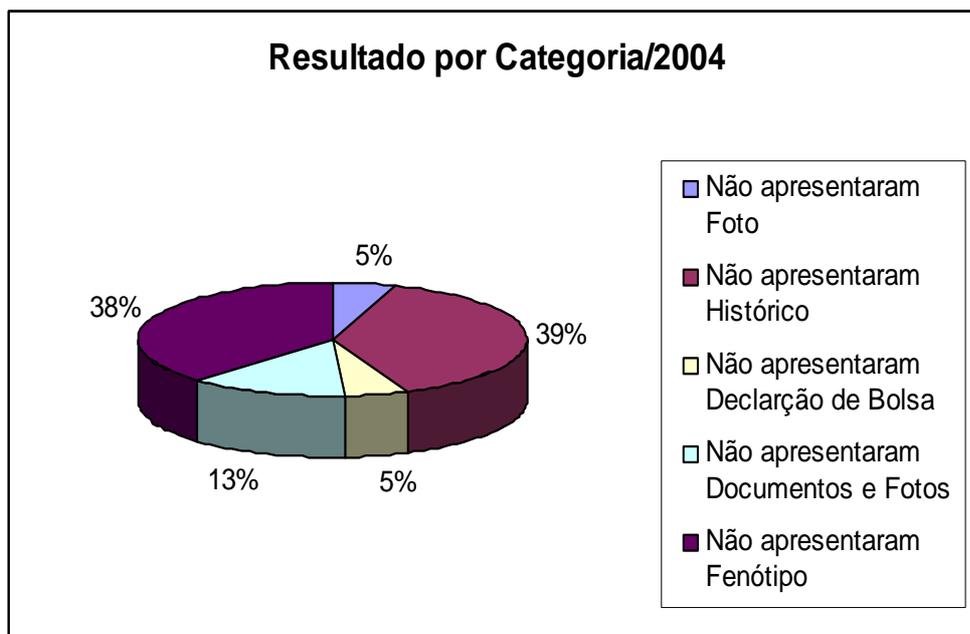


Gráfico 5

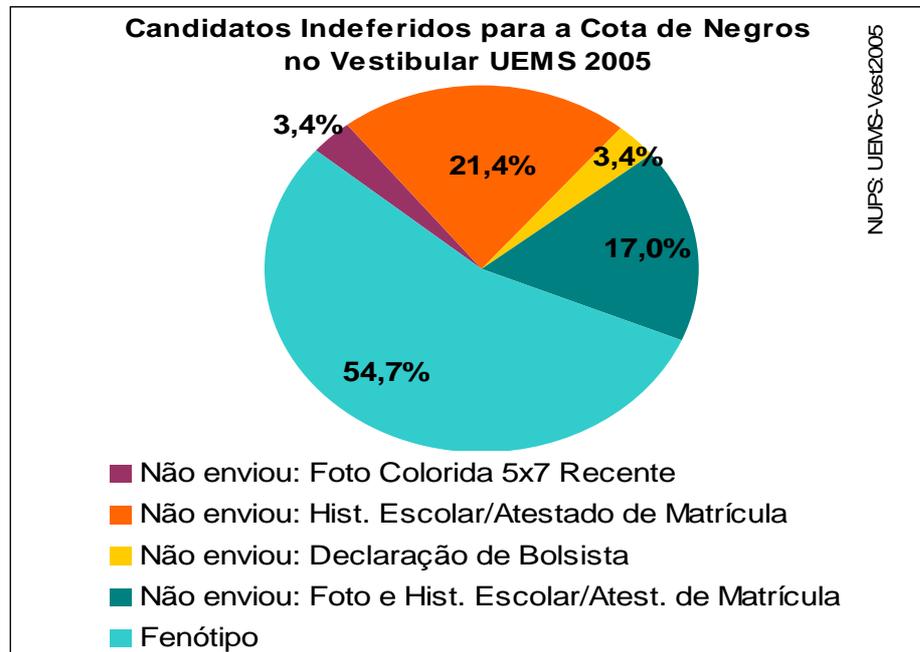
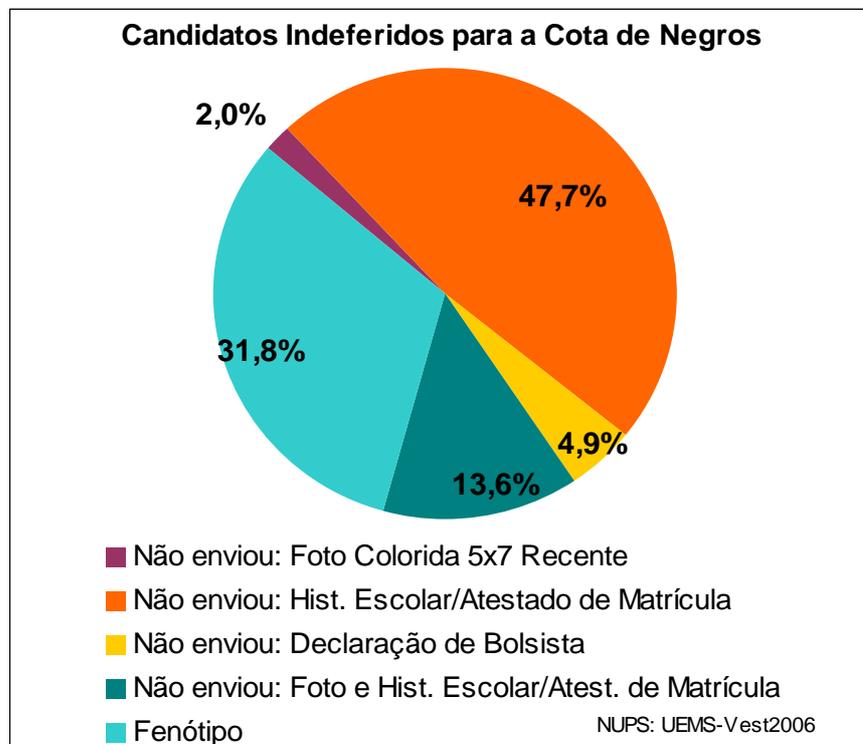


Gráfico 6



Durante o período de quatro anos (2003 a 2007), a UEMS ofertou 7.300 vagas assim distribuídas: Vagas Gerais, 5.110 vagas; Cota para Indígenas, 730 vagas, das quais 497 foram preenchidas e sobraram 233 que correspondem a 31,9% do total reservado; Cota para Negros, 1.460 vagas, das quais 1.314 foram ocupadas, sobraram 146 vagas que correspondem a 10% do total reservado. As vagas não preenchidas por cotistas negros e indígenas em todos os vestibulares foram destinadas aos candidatos das vagas gerais (brancos).

Na publicação feita por Cordeiro (in: BRANDÃO, 2007), há uma análise preliminar dos dados de ingresso e desempenho dos alunos nos cursos de Direito, Enfermagem e Ciências Biológicas da Unidade Universitária de Dourados, referente aos anos de 2004 e 2005, em que o indeferimento de inscrições de negros apresenta de um ano para outro algumas variáveis interessantes que se repetem nos próximos anos em todos os cursos.

O número de candidatos que tiveram a inscrição indeferida à cota para negros por não apresentarem na avaliação da comissão responsável o fenótipo exigido sofreu acréscimo, ano após ano, talvez, pelos acontecimentos em outras instituições de ensino superior que adotaram apenas a autodeclaração e foram obrigadas a aceitarem nas vagas reservadas candidatos brancos que usaram do subterfúgio da autodeclaração falsa. Na UEMS, a comissão indeferiu em 2003 29,7%; em 2004, 38%; em 2005, 54,7% e em 2006, 31,8%, dos pretensos candidatos à cota destinada aos negros.

O fato de candidatos que não apresentam fenótipo de negro (preto) se inscreverem como negros e tentarem burlar o processo de seleção nas cotas, acredita-se que em parte se deve ao fato da cultura política que impera no Brasil: *o famoso jeitinho brasileiro*, como as pessoas, principalmente do grupo dominante, apropriam-se para subtrair direitos de outros e assim chegam primeiro ao objeto desejado, neste caso, uma vaga na universidade. Ao mesmo tempo, sabemos que algumas pessoas podem construir para si mesmos uma identidade negra e adotarem-na efetivamente, mesmo sem o correspondente fenótipo. Entre indígenas (mestiços, descendentes de linhagem distante) isso é freqüente.

Porém, acredita-se ainda que a causa possa ser também o dilema vivido pelos “mestiços brasileiros” ou grupo dos pardos que se autodeclaram brancos pelo fato de possuírem características fenotípicas que fisicamente os aproxima mais do grupo branco, mas que cultural e socialmente não faz dos mesmos, brancos, ou seja, também são excluídos dos privilégios e processos de ascensão social e quando surge uma chance de ascensão dirigida ao grupo negro,

movidos pela ideologia com a qual sempre se identificaram, tentam se apropriar desse direito como uma forma de manutenção do *status quo* branco que acreditam possuir, bem como da subjugação dos negros, em nada modificando na estrutura social.

Todas essas crenças remetem ao tema identidade que para Loureiro (2004) é articulada com interação, autonomia e processos sociais, levando ao desenvolvimento pessoal e transformação comunitária. Para isso,

as ideologias que organizam as respectivas sociedades fornecem, aos indivíduos que nelas se engajam, uma possibilidade de identidade satisfatória para a vida em sociedade. As várias ideologias que regem épocas históricas, com maior ou menor ética, oferecem aos indivíduos do seu tempo um leque de opções para identificações que apontam para a formação da identidade, em que cada “estrutura de caráter” vai-se ajustar à visão de mundo que mais lhe apraz. (ERICKSON, 1976, apud LOUREIRO, 2004, p. 50),

É durante a infância que os fatos culturais relevantes, históricos ou não, são introjetados fazendo com que a formação identitária tenha a ver com outras pessoas e grupos, assumindo uma significação étnica. No entanto, a consciência de uma identidade só é alcançada por um sentimento de identidade conquistado na ação, na participação do indivíduo na vida social e ao sentir-se valorizado e útil (LOUREIRO, 2004).

Como resultado do etnocentrismo, o autor afirma ainda:

uma mensagem silenciosa é endereçada às pessoas negras e diz que, para a pessoa existir, tem de almejar ser branca. Essa dinâmica social que nega a identidade positiva do negro leva muitas vezes, as pessoas negras a negarem sua negritude, buscando se afirmarem como pessoas.(LOUREIRO, 2004, p. 69).

Esse autor analisa o espaço de movimentação social das minorias dentro do processo de exclusão social ao qual estão submetidos, considerando-o muito restrito e sob forças sociais que impedem a movimentação ascendente para uma posição de poder ou prestígio, “*mantendo-os na situação de exploração no sistema interétnico*”. (p. 82). Loureiro, baseado nos estudos de Lewin (1998), analisa o conceito de espaço de movimento livre como lugar de movimentação física, social e mental de pessoas e grupos, tornando-se um espaço reservado, mas delimitado por barreiras invisíveis e dinâmicas (chamadas de fronteiras) levantadas pela sociedade, podendo ser acessível ou inacessível.

O espaço acadêmico e o acesso ao conhecimento científico constituem-se como um espaço reservado com as barreiras que o faz inacessível para alguns grupos ou indivíduos

(negros, indígenas e brancos pobres). Quando esse espaço tem as suas fronteiras flexibilizadas, porém com outras formas de delimitações dando acessibilidade a determinados grupos excluídos até então (cotas), acaba gerando transições bruscas e causando tensão no grupo ideologicamente majoritário (brancos ricos e pobres). Esse grupo, imediatamente, busca dificultar a movimentação social dos minoritários, através de estratégias que interditem essa *passagem*¹⁶, ocasionando a permanência na marginalidade histórica.

A tentativa de burlar o sistema de seleção no regime de cotas e tentar usufruir o espaço reservado aos negros e indígenas é uma das estratégias usadas para transposição das fronteiras agora mais nítidas entre os grupos. Para isso, contam com a invisibilidade e a dificuldade de identificação propalada pela ideologia da mestiçagem e branqueamento, que alicerçam as fronteiras étnicas raciais no Brasil, em suma, jogam com a impossibilidade de saber quem é negro.

O desejo de ascensão social e também de interdição da ascensão de negros e indígenas leva esses indivíduos (brancos que se autodeclararam negros) a assumirem papéis reservados às pessoas que apresentam características fenotípicas estigmatizadas socialmente. O objetivo é ocupar o espaço do outro, preservando os privilégios e *status* atribuídos ao seu grupo, mantendo os negros e indígenas minados na sua “*representação positiva de si mesmos e de seu grupo de pertencimento – seu grupo étnico-racial.*” (LOUREIRO, 2004, p. 61). Essa prática serve à ideologia da exclusão e pode provocar nos negros e indígenas que não conseguem entrar na universidade um sentimento de inferioridade, que deteriora sua identidade, com a sensação de que não é capaz, pois a chance (cota) foi dada. Desse modo, tudo continuaria como antes na lógica da subalternidade dos negros e indígenas.

Desde o início, existem severas críticas ao processo de análise e deferimento das inscrições e ao julgamento feito pela comissão sobre quem apresenta ou não fenótipo de negro e faz jus à concorrência nas vagas destinadas aos negros. Entretanto, na UEMS, de todos os candidatos indeferidos pelo fenótipo durante os quatro anos de desenvolvimento da política de cotas, nenhum deles recorreu se apresentando à comissão para provar que a mesma havia se enganado. Acredita-se que isso se deve à associação dos critérios raça e social, transparência do

¹⁶ Lewin (apud LOUREIRO, 2004) chama de *passagem* o fato de as pessoas negarem sua identificação com o seu grupo e se afastarem de suas camadas centrais, permanecendo nas camadas periféricas, em uma tentativa de transporem fronteiras.

processo e ao trabalho da comissão que é pública, inclusive indo à televisão e a rádio para divulgar os critérios e a forma de seleção dos inscritos.

O quadro a seguir demonstra um crescimento do número de alunos negros e indígenas na UEMS; fato esse gerado exclusivamente pelo programa de cotas. Nos períodos de 2002 e 2003, entraram ainda 87 (oitenta e sete) alunos indígenas no Curso Normal Superior Indígena, criado especificamente para eles, e que não foram incluídos nos dados da tabela. Os indígenas que constam no quadro são oriundos da cota de 10% criada ao mesmo tempo em que a cota de 20% para os negros foi estabelecida. O corpo discente da UEMS, ao longo dos três últimos anos, vem sendo constituído da seguinte forma:

Quadro 1 – Demonstrativo do Número de Alunos Matriculados (Novos e Veteranos) na UEMS de 2003 a 2007¹⁷

Ano	Total Geral de Alunos	Vagas Gerais Veteranos	Vagas Gerais Novos	Negros Total Geral	Negros Veteranos	Negros Novos	Indígenas Total Geral	Indígenas Veteranos	Indígenas Novos
2003	5.792	-	-	-	-	-	-	-	-
2004	6.278	4.678	1.297	236	-	236	67	-	67
2005	6.729	4.762	1.372	491	183	308	104	44	60
2006	7.290	5.110	1.869	600	386	214	162	65	97
2007	7.273	4.891	1.457	744	533	211	181	119	62
Total 4 anos	-	-	5.995	-	-	969	-	-	286

*Durante os 4 (quatro) anos de ingresso de cotistas, a evasão apurada foi de 225 negros (23,2%) e de 105 indígenas (36,7%).

Analisando o quadro apresentado, pode-se constatar a evolução das matrículas e o índice de abandono dos cursos por parte dos cotistas negros e indígenas. Com relação aos negros, a trajetória é iniciada em 2004 com a matrícula de 236 (duzentos e trinta e seis) alunos. No ano de 2005, ao se diminuir o total de negros ingressantes do total de matrículas (491), verifica-se que houve o abandono por parte de 53 (cinquenta e três) acadêmicos. No ano de 2006, com o total de matriculados (600) e usando a mesma lógica, constata-se que 105 (cento e cinco) negros abandonaram os cursos. Em 2007, apresenta-se a desistência de 67 negros diante do total de matrículas (744). No período de 4 anos, ingressaram 969 (novecentos e sessenta e nove) cotistas

¹⁷ Tabela de elaboração própria com dados coletados na Divisão de Assuntos Acadêmicos da Pró-Reitoria de Ensino da UEMS.

negros e destes 225 (duzentos e vinte e cinco), 23,3%, não renovaram matrícula no período de 2005 a 2007. **Portanto, o índice de aproveitamento das vagas oferecidas (preenchimento) de 44,5% e aproveitamento das vagas preenchidas (não se evadiram) de 76,7%.**

Quanto aos indígenas, a tabela mostra o início da trajetória com a matrícula de 67 (sessenta e sete) alunos. Usando a mesma lógica anterior, verifica-se que em 2005 do total de matriculados (104) ocorreu o abandono por parte de 23 indígenas ingressantes em 2004. Em 2006, o número sobe para 39 (trinta e nove) alunos aos verificar o número de matriculados (162) e, em 2007, diante dos matriculados (181) constata-se a desistência de 43 (quarenta e três) dos indígenas matriculados em 2006. Logo, no decorrer dos 4 anos ingressaram 286 (duzentos e oitenta e seis) indígenas e destes 105 (cento e cinco), 36,7%, não renovaram matrícula no período de 2005 a 2007, **gerando um aproveitamento das vagas oferecidas (preenchimento) de 39,3% e aproveitamento de 63,3% das vagas preenchidas (não se evadiram).**

O não-preenchimento de todas as vagas por parte dos indígenas no sistema de cotas na UEMS pode ter como explicação diversos fatores culturais, sociais e econômicos. A luta deles para se manterem índios os levou a transformações culturais e mudanças diversas usadas como estratégias de resistência no convívio com a sociedade urbana. A procura pela educação formal é uma dessas mudanças. Contudo, os indígenas buscam uma educação que possa atender as diferenças culturais de seus povos e ao mesmo tempo, fornecer o mesmo conhecimento sistematizado propiciado aos não-indígenas. Essa educação precisa

tratar a diferença das minorias étnicas e/ou econômicas como caso de marginalidade e/ou privação foi o mecanismo criado pelas sociedades para explicar a exclusão ou impor a agregação, valendo-se, para isso, da educação formal.(NASCIMENTO, 2004, p. 21).

Embora o espaço da diferença e o reconhecimento da diversidade cultural já existam legalmente desde a Constituição Federal de 1988, algumas experiências de educação específicas para indígenas aconteceram mais no âmbito da Educação Básica. No Ensino Superior, as experiências já concretizadas foram realizadas de forma pioneira pela UEMS com o Normal Superior Indígena em 2001, seguida pela UNEMAT em 2002 com o Projeto de 3º Grau Indígena (Licenciaturas) e, por último, a Universidade Federal de Roraima – UFR com um curso de Licenciatura Intercultural em 2003.

Na criação das leis de cotas na UEMS e durante o processo de regulamentação junto

aos conselhos, esperava-se o preenchimento das vagas com a participação de outros estados, tanto que o formulário de inscrição foi adaptado com esse objetivo. Todos os conselheiros e lideranças indígenas tinham consciência de que no Estado de Mato Grosso do Sul, embora tendo a segunda maior população indígena do país, não possuía escolas de ensino médio nas aldeias em número suficiente para fornecer candidatos ao percentual de vagas estabelecido.

Além do mais, os indígenas do nosso estado já vinham se mobilizando na expectativa de conseguir da UEMS a oferta de cursos de licenciaturas com projetos pedagógicos específicos. Portanto, apesar de parecerem poucas as vagas (variando de 164 a 219 por vestibular) tornaram-se muitas em contrapartida com o número de indígenas em condições de concorrer às mesmas.

Outro fator contribuinte para o não-preenchimento das vagas diz respeito à localização das unidades universitárias da UEMS, pois algumas como as de Paranaíba, Cassilândia e Coxim estão localizadas em regiões distantes das áreas indígenas (mais de 500km), dificultando a permanência/sobrevivência dos alunos, tanto por questões econômicas (vida na cidade) quanto familiar e cultural, gerando a desistência antes da matrícula.

Todavia, a concorrência é bastante acirrada em outras unidades universitárias como nas de Dourados, Amambai e Aquidauana, que possuem no seu limite urbano aldeias indígenas. Tem-se ainda a constatação de interesse por determinadas áreas de conhecimento e quase nenhum em outras. A maior procura se dá pelos cursos de Enfermagem, Direito, Ciências Biológicas, Agronomia e Ciência da Computação. Existe também a preocupação e o receio de muitos deles em relação ao ambiente universitário e ao processo de ensino-aprendizagem que não contemplam, com raras exceções, as diferenças culturais e lingüísticas dos povos indígenas. Resta ainda, a discriminação e a estranheza por parte de alunos não-índios e de professores desconhecedores da realidade indígena que bate à sua porta todos os dias, principalmente nos municípios acima citados.

Por conseguinte, não cabe culpar o indígena pelo não-aproveitamento da “oportunidade”, pois, ademais, não foram ouvidos no ato da criação da lei. As bolsas universitárias ofertadas pelo governo do estado, na gestão anterior, estão aos poucos sendo subtraídas pelo governo atual. A forma encontrada por este foi o estabelecimento de normas que tornam injustos os critérios (os mesmos exigidos para alunos urbanos e de instituições privadas) cada vez mais difíceis de serem cumpridos. Dá-se com uma mão e tira-se com a outra.

Quanto às vagas gerais, não se faz essa análise por considerar que em 2004 já existia

um número de alunos matriculados e a cada ano um percentual deles conclui o curso, necessitando um estudo mais apurado para se chegar ao quantitativo de abandono e aproveitamento das vagas, que não constitui neste momento objeto de estudo desta pesquisa.

2.2. Discurso, Saberes e Poderes na Educação Superior

O resultado obtido significa os alunos que se “*perderam*”¹⁸ no caminho, sem retorno nem mesmo do caminho burocrático (a renovação de matrícula para garantir a vaga). Durante a tabulação e depois da análise desses dados, perguntas se faziam insistentemente perturbadoras, exigindo respostas: O que leva ou o que faz um negro ou um indígena desistir do curso superior, após todas as dificuldades enfrentadas para chegar até a sala de aula? Quais foram as dificuldades encontradas neste ambiente e quais os meios que a universidade proporcionou ou deixou de proporcionar para ajudá-los a superá-las?

Sabendo que a academia é um espaço que sempre foi considerado de uso exclusivo das classes sociais que detêm o poder seja econômico, seja social ou político, foi sentida a necessidade de refletir sobre esse aspecto manifesto, que atrela o saber ao poder, dificultando a permanência no espaço meritório daqueles que não se prepararam politicamente para resistir ao processo de exclusão inelutável ao longo do tempo.

Bernstein (1996) ao falar de discurso pedagógico e de divisão social do trabalho da produção/reprodução analisa a questão do isolamento como um regulador crucial das relações entre categorias e da especificidade de suas “vozes” – a manutenção de um dado princípio depende da conservação da intensidade do isolamento, adquirindo especificidade. Para manter esse isolamento existe uma divisão do trabalho, que, segundo o autor, é constituída de reprodutores, reparadores e controladores. Para essa manutenção, é criado o princípio da classificação e, qualquer tentativa de mudança deste, envolve mudança no grau de isolamento das categorias, fazendo com que os agentes mantenedores da classificação se movimentem para restaurá-lo inclusive a si mesmos como agentes dominantes.

Os discursos na educação são analisados por sua capacidade para reproduzir relações dominantes/dominados que, embora externas ao discurso, penetram as

¹⁸ Uso o termo “se perderam” dentro do significado encontrado no Dicionário Aurélio para a palavra perder: *Ser ou ficar privado de (alguma coisa que se possuía); cessar de ter ou de sentir; sofrer a perda ou prejuízo de; desperdiçar; ser vencido em; ser derrotado; extraviar-se.*

relações sociais, os meios de transmissão e a avaliação do discurso pedagógico. (BERNSTEIN, 1996, p. 229)

Entretanto, de acordo com Bernstein (1996), para manter esse princípio, esses agentes devem ter poder e condições para exercê-lo, ou seja, “[...] *a criação, reprodução e legitimação, o isolamento pressupõe relações de poder*” (p. 43). Para o autor, “*as relações de poder estabelecem a voz de uma categoria (sujeito/discurso), mas não a mensagem (a prática)*” (p. 43). Dessa forma, essas relações acabam demarcando regras de reconhecimento dessa voz e posicionam os sujeitos no princípio de classificação estabelecido por essas mesmas relações. Importante lembrar que essas ligações de poder são regidas por relações de classe, portanto, são essas que subsidiam o princípio de classificação estabelecido pelas de poder.

O isolamento (chamado pelo autor também de intervalos, interrupções, deslocamentos) determina categorias de similaridade e diferença como sendo a ordem das coisas, sujeitos distintos através de vozes distintas. Para o mesmo, “*o isolamento é o meio pelo qual o cultural é transformado em natural, o contingente no necessário, o passado no presente e o presente no futuro*” (BERNSTEIN, 1996, p. 44).

Considerando que o isolamento tem conseqüências externas e internas, pode-se dizer que, em parte, sua manutenção é necessária para manter a ordem social. Porém, no âmbito da individualidade, as contradições e dilemas ativos dentro dos sujeitos individuais e entre eles, são resolvidos de alguma maneira, mas qualquer manifestação no aspecto da relação social deve ser suprimida e, no nível da fantasia e do desejo, deve ser reprimida. Portanto, o isolamento não cria apenas a ordem, mas também o potencial de mudança na mesma.

Para falar de educação, Bernstein (1996) cita como exemplo desse processo:

A divisão social do trabalho de uma escola como sendo composta de categorias de agentes (transmissores e adquirentes) e categorias de discurso (vozes). Se o princípio de codificação é de classificação forte, então existe um forte isolamento entre o discurso educacional (voz) e o discurso não-educacional (vozes). Os discursos são fortemente isolados uns dos outros, cada qual com sua própria voz especializada, de forma que os transmissores e os adquirentes se tornam categorias especializadas com vozes especializadas. No interior da categoria transmissor, assim como no interior da categoria adquirente, existem várias subvozes: idade, gênero, capacidade, etnia. (p. 45)

A essas subvozes se acrescenta ainda *raça*, que não é considerada no discurso acadêmico em nome da propalada democracia racial. Na relação entre vozes e subvozes, em especial na educação superior, os professores, posicionados numa relação de classe social, tornam

a sua voz dominante e os alunos partícipes da relação professor-aluno, sujeitos às regras que regulam as subvozes de cada categoria, tornam-se também uma subvoz dentro de um “arranjo hierárquico” dos discursos que permeiam o meio acadêmico. Esse arranjo é visto como uma ordem natural entre o discurso especializado do professor e o discurso leigo do aluno. A esse conjunto, Bernstein (1996) dá o nome de campo de controle simbólico: “*O controle simbólico faz com que as relações de poder sejam expressas em termos de discurso e o discurso em termos de relações de poder*”. (p. 190).

A educação superior é um espaço de discurso e como tal detém o poder porque produz conhecimento, detendo também parte do controle simbólico, pois controla o texto, a produção e comercializa esse mesmo conhecimento. Ter acesso à educação, principalmente a superior, é adquirir formas de empoderamento, é assumir poder, é ter a possibilidade de ocupar novas posições na divisão social do trabalho, de classes. Saber é Poder. Discurso é, então, objeto de poder porque o realiza, constrói o poder.

Olhando nessa perspectiva, pode-se entender a indagação de Foucault (2004) sobre o sistema de ensino e a sujeição do discurso como uma forma de apropriação de saberes e poderes:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2004, p. 44-45)

O sistema de ensino, neste caso a academia, constitui-se como um aparelho ideológico, uma realidade simbólica, uma instituição que tem a sua ação atravessada por um discurso. Discurso esse, atrelado a interesses; tem lugar, tempo e cultura e faz uso da persuasão. É através dela que a ideologia de classes sociais, de forma arbitrária é reproduzida como verdade, sustentando, por exemplo, o discurso da meritocracia e da democracia racial em discussão neste trabalho. É um exercício de poder que apela para as construções do imaginário como um meio de sustentar a construção material da sociedade moderna. A ideologia não tem compromisso com a racionalidade, mas sim com o imaginário, apóia-se na cultura (mitos) e faz parte do instituído. E nessa linha de raciocínio a academia é o instituído. Para Castoriadis (1985), o instituído sem o imaginário não é nada, não pode fazer história. Fazer história é saber pensar. Saber pensar a sociedade é parte essencial do saber fazer para transformar.

Para Foucault (2004), o sujeito é fonte de sentido do discurso, mas também olha o outro lado: o sentido social. Para ele os sujeitos são capazes de assujeitarem-se. Somos presas fáceis da indução. Por isso, o discurso do educador será sempre atravessado pelo institucional, relativamente deslocado da realidade. É o discurso que realiza a educação.

Assim, a academia brasileira, ou seja, os intelectuais precisam saber pensar a sociedade, sua história e suas demandas atuais como condição de realização de mudanças que levem a transformação do modelo social excludente vivido no Brasil. Esse pensar passa pela mudança do discurso atual e a incorporação de novas vozes na construção de um novo olhar e de um novo discurso, isto é, a presença e a voz do negro e do indígena brasileiro na academia e na sociedade em geral.

Quanto aos indígenas, apesar das *“forças ideológicas que articulam as relações entre a organização do currículo e os mecanismos de poder da sociedade capitalista, entre as chamadas culturas cultas e culturas locais, marginalizadas”* (NASCIMENTO, 2004, p. 19), muitos vêm resistindo a essas forças e obtendo êxito nos cursos. Esse êxito pode ser medido não apenas pelo desempenho acadêmico (notas e aprovações), mas pelo fato de não terem abandonado a sala de aula. Durante este período, 2004 até 2007, pode-se observar e ouvir dos próprios indígenas as dificuldades encontradas em sala de aula, principalmente no tocante à relação professor-aluno.

Os acadêmicos indígenas apontaram em questionário específico aplicado a 51 (cinquenta e um) deles: a falta de apoio dos professores no processo de integração discente no início do ano letivo; má vontade e até colocação de dificuldades por parte de muitos docentes para orientar projetos na Iniciação Científica, dando a entender que esses acadêmicos são incapazes; ausência de sensibilidade e conhecimento didático-pedagógico para perceberem as dificuldades que os indígenas encontram em algumas áreas do conhecimento, bem como a falta de compromisso político com o ato de ensinar no momento em que percebem essas dificuldades, mas nada fazendo para auxiliar o discente, dentre outras dificuldades a serem analisadas posteriormente.

De acordo com Vygotsky (apud AQUINO, 1996), interação é um processo dinâmico, ativo e singular, no qual o indivíduo estabelece desde o seu nascimento e durante toda sua vida, trocas recíprocas com o meio, já que ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais as transforma e intervém no universo que o cerca. Para o mesmo autor, a mediação dos seres

humanos entre si e deles com o mundo é feita através dos instrumentos técnicos e dos sistemas de signos, construídos historicamente, assim como todos os elementos presentes no ambientes humanos impregnados de significado cultural. A linguagem é a principal mediadora. Assim sendo, diálogo entre professor e aluno é essencial no processo de aprendizagem.

No ensino superior, existem diversos participantes nessas relações. Segundo Aquino (1996), a partir das relações que se estabelecem no interior das práticas escolares e da natureza destas, o aluno progride:

- com a ajuda dos colegas, através de suas relações com os iguais;
- através de suas relações com pessoas um pouco superiores a ele: os professores e todos os outros adultos do contexto acadêmico;
- via relações com realidades elevadíssimas: as grandes obras e seus criadores, tendo os professores como intermediários.

No processo de formação dos conhecimentos, habilidades de raciocínio e procedimentos comportamentais de cada sujeito, as outras pessoas exercem importante papel mediador. É por intermédio dessas mediações que a espécie humana (quando imaturos) vai paulatina e ativamente se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural.

A relação entre professor-aluno, considerada fundamental no processo de aprendizagem, pressupõe que:

- existem vínculos cotidianos;
- ambos são parceiros do mesmo jogo;
- nosso rival é a ignorância, a pouca perplexidade e o conformismo diante do mundo;
- faltam ao professor ferramentas conceituais necessárias para reconhecer e representar na relação a infra-estrutura moral do aluno para o trabalho pedagógico;
- se o professor pautar os parâmetros relacionais no seu campo de conhecimento, ele certamente será capaz de (re)inventar a moralidade discente.

Para realizar esse trabalho o professor precisa ter uma conduta dialógica e uma negociação constante; significa assumir o aluno como elemento essencial na construção dos parâmetros relacionais que a ambos envolve, sendo esses parâmetros os balizadores da relação,

condição básica para a ação pedagógica. Exige-se ainda fidelidade ao contrato pedagógico firmado com seus alunos no primeiro dia de aula e a permeabilidade para mudanças, invenções e acolhimento da diversidade étnico-racial, exigindo destes um comportamento que demonstre *“uma profunda preocupação com a aprendizagem do grupo e um caráter incisivamente democrático”*. (MASETTO, 1992, p. 94).

Assim, no contexto de inclusão étnico-racial que se vive nas universidades que adotaram cotas, cabe aos docentes do ensino superior a responsabilidade de construir um novo currículo e uma nova relação professor-aluno, livre de preconceitos e discriminações, que tenham como objetivo básico a aprendizagem do aluno.

A aprendizagem humana é considerada um processo de construção contínua, iniciando-se nos primeiros minutos de vida e estendendo-se ao longo dela de diferentes maneiras e em diferentes ambientes. Para tanto, é necessário que o indivíduo tenha predisposição para aprender, que as informações estejam organizadas e existam pessoas para auxiliar ou orientar a sua aprendizagem. Nesse processo, participam diferentes atores, no entanto, as figuras principais com lugares definidos é o professor e o aluno. O primeiro como educador necessita conhecer o segundo para poder compreender como ocorre a aprendizagem e quais são as carências deste. Conhecer os alunos significa conhecer o desenvolvimento humano, principalmente, no que concerne ao aspecto da cognição.

Aprender envolve uma ambivalência entre aceitar que não sabe ou não conhece e o prazer da descoberta, da criação. Assim, o professor pode facilitar ou dificultar o processo, gerando momentos de ansiedade no aluno ou ajudando o mesmo a controlar suas emoções, buscando equilibrar-se. Para isso, precisa conhecer cientificamente o desenvolvimento humano em todos os seus aspectos.

Com esse conhecimento, o professor será capaz de exercer uma prática docente na qual modifica suas estratégias de ensino, formulando questões desafiadoras aos alunos, mas que ao mesmo tempo estão dentro das possibilidades de aprendizagem cognitiva dos mesmos. Essa estratégia colabora ainda com a dimensão afetiva da aprendizagem e provoca o desequilíbrio necessário para uma aprendizagem significativa. Como resultado, o professor terá uma prática docente que lhe dá a possibilidade de desenvolver um processo de aprendizagem na totalidade, isto é, desenvolver atividades ou estratégias que favoreçam os desenvolvimentos cognitivos, afetivos, sociais e morais de seus aprendizes.

Ter professores no Ensino Superior e mesmo na Educação Básica com essas características será uma conquista em longo prazo. Para isso, as universidades deverão colocar em prática o que o Parecer CNE/CP nº 003/2004 traz como ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, especialmente o tópico que encaminha para o currículo como forma de inclusão étnico-racial.

2.3. O Currículo como Mecanismo de Inclusão Étnico-Racial no Ensino Superior

A mundialização da produção, da cultura e da informação é uma das características da globalização. Esta aproxima realidades e encurta distâncias, mas também põem em evidência as profundas diferenças de um cenário cheio de contradições e desigualdades. Esse cenário traz à tona a complexidade nos conceitos relacionados a gênero e as condições étnicas e raciais, ocasionada pela consciência de pertencimento na vida cotidiana derivada do avanço tecnológico e da divulgação dos meios de comunicação e informação.

Uma forma de enfrentamento dessas contradições e desigualdades é a educação. Para isso, fazem-se necessárias mudanças no seio das instituições educacionais da educação básica ao ensino superior. Mudanças essas que só ocorrem via currículo. Por isso,

o fato de que a instituição escolar tenha que responder com o currículo a uma série de necessidades de ordem social e cultural fazem da prática pedagógica um trabalho complexo, no qual é preciso tratar com os mais diversos conteúdos e atividades. (SACRISTÁN, 2000, p. 147)

Falar de mudanças ou inovações curriculares no contexto universitário não é uma tarefa fácil. Ainda mais difícil é realizar essa tarefa. Considerando os avanços legais dos quais se pode citar a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9394/1996, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, a discussão sobre cotas raciais e étnicas, a criação e implementação de leis de reserva de vagas em várias universidades públicas, principalmente a UEMS, as instituições se deparam com uma tarefa árdua. Como construir e executar no interior das universidades brasileiras, **currículos** para formação de professores ou de qualquer outra área profissional, que atenda um novo cenário universitário composto por brancos, negros e indígenas, e que tenha por base os princípios da pluralidade cultural? Ou seja, como atender o direito à diferença?

As mudanças curriculares dependem dos professores e de sua postura diante dessas políticas, atuando como agente de combate a discriminações, preconceito e racismo e não como perpetuador do processo meritocrático puro e simples, instalado nas universidades. Discutir o racismo, principalmente o acadêmico, também é algo difícil, pois se está acostumado na academia a lidar apenas com um universo discente de brancos e uma minoria de pardos, inclusive professores, que não se reconhecem enquanto afro-brasileiros e assumem uma branquitude que não possuem como forma de participar desse universo.

Todavia, precisamos fazer uma renovação curricular que demonstre na prática o princípio da escola democrática e da escola para todos tão propalado pelo sistema de educação e demais segmentos. Os currículos precisam ser reconfigurados, levando em consideração a realidade sociocultural da população que compõe o contexto universitário e a sociedade que está no entorno da universidade recebendo seus egressos. Uma concepção de currículo dessa natureza

estimula os educandos a refletir sobre o mundo que os rodeia, a estabelecer relações entre o saber escolar e a intervenção social e a perspectivar formas para positivamente actuarem. Corresponde, pois, a uma opção pedagógica e curricular que, em vez de impor a cultura do silêncio, tem como grande intenção conduzir à libertação dos oprimidos, porque se rege por princípios e atitudes democráticas. (LEITE, 2005, p. 129 -130)

Portanto, os currículos devem ser reais. Reais no sentido de considerar as histórias, os valores, as escolhas, as diversidades de ações e redes de práticas objetivas e subjetivas que cotidianamente afloram nos universos educacionais, constituindo o patrimônio cultural das atividades docente e discente.

Quando Popkewitz (1997) discute o conhecimento como uma tecnologia do poder, coloca que a modernidade trouxe a promessa de tornar as pessoas mais envolvidas e mais responsáveis por suas condições sociais. A invenção da escola de massa vem com o objetivo de produzir uma sociedade melhor e mais justa através do conhecimento, oportunizando ainda o acesso a todos e não mais limitado aos membros da elite. Contudo, essa escola trouxe consigo aspectos fundamentais do poder presos aos rituais de novas práticas sociais, obrigando a criação de regras, obrigações e diferenciações que separam e classificam os indivíduos.

São esses aspectos que sustentam a indiferença, a insensibilidade, o desconhecimento e o discurso atual da academia no que se refere ao mérito. Porém, a situação atual da sociedade brasileira com alto nível de desemprego e mão-de-obra “titulada”, mas não “qualificada”,

demonstra que essa academia não vem executando o papel meritocrático que tanto defende e a qualidade que apregoa ao se posicionar contra as cotas ou a inserção de negros e indígenas na educação superior via ações afirmativas.

A afirmação acima se baseia em estudos já desenvolvidos por Apple (1989), que demonstram que cada vez mais é fortalecida a relação entre a origem familiar e o êxito na vida adulta, quando deveria ser o contrário numa ideologia meritocrática: êxito no acesso e notas escolares com êxito na vida adulta. Na relação origem familiar e êxito na vida adulta, fica constatada ainda a presença absoluta dos brancos, pois são os que têm as melhores condições sociais e econômicas na pirâmide social. No Brasil não é diferente.

A entrada de negros e indígenas na educação superior pelo processo de cotas vem obrigando as universidades a provocarem mudanças no contexto acadêmico e na relação pedagógica, bem como na estruturação do discurso pedagógico. A resistência maior fica evidente na instância dos currículos em prática na academia. Sabe-se que a cultura, a linguagem, as normas e os valores dos grupos dominantes são utilizados como currículo oficial em nossas escolas.

É nesta área que se precisa concentrar esforços no sentido de provocar mudanças que contribuam para o fortalecimento do ato de ensinar e aprender, para a permanência dos cotistas, principalmente dos indígenas que enfrentam em sala de aula uma cultura diferente da sua. O currículo é e precisa continuar sendo à base de intermediação das diferentes culturas no contexto acadêmico, para que nenhum aluno, negro e/o indígena, sintam-se excluído mais uma vez, a exemplo do que já faz a sociedade brasileira.

CAPÍTULO III - PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS DISCENTES DA UEMS E PERMANÊNCIA DOS COTISTAS NEGROS E INDÍGENAS

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS até o ano de 2003 não possuía dados exatos sobre a presença de alunos negros e indígenas nos seus cursos, mas apenas a presença destes como candidatos às vagas dos cursos de graduação ofertados. Com a implantação das cotas, essa Universidade apresenta hoje um novo retrato enquanto instituição de educação superior sediada num estado brasileiro, que de acordo com os dados estatísticos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2004) tem 46% de população branca, e 51% de população negra (pretos e pardos). Não sendo apresentados dados sobre a população indígena.

Durante o período em que a UEMS vem aplicando a política de cotas para negros e indígenas, pode-se observar que os perfis dos candidatos inscritos e dos aprovados no vestibular sofreram mudanças. Nos vestibulares de 2001 a 2006, o perfil dos candidatos nos aspectos relativos à raça e etnia e origem escolar, de acordo com o questionário socioeconômico aplicado durante as provas (a entrega dos questionários preenchidos deu-se em torno de 90%), demonstra crescimento de 19,78% no número de candidatos oriundos da escola pública e um decréscimo de 19,78% no número de candidatos oriundos de escola privada a partir do vestibular de 2003, o primeiro com cotas.

Entretanto, na questão étnico-racial que até o vestibular de 2002 apresentava como opção de resposta as cores branca, parda, negra e indígena, tinham o maior percentual de resposta as cores branca e parda (esta última desconsiderada como pertencente à raça negra). Com a criação das cotas, essa situação se modifica, pois as opções de resposta passam a ser branca, negra e indígena, conjugando na categoria **negros** todas as nuances de cores que na percepção popular vai desde a morena (clara, escura), parda, mulata, marrom e outras variações até a preta.

Em 2002, a opção de declaração étnico-racial era feita em separado no questionário (negros e pardos) e o índice dos que se declaravam pardos era de 32,36% e o de negros era de 4,40% totalizando 36,76%. Em 2003, com as cotas e a opção única de negros para os pretos e pardos. Em 2003, o índice dos declarados negros caiu para 3,53% e nos três anos seguintes subiu e manteve a média de 14% dos inscritos, enquanto os indígenas, mesmo com a oferta de curso específico, tinham em média 2,16% (tendo por base os percentuais de 2001 e 2002) de inscritos, chega a 3,51% em 2003 e a mais de 5% nos anos de 2005 e 2006, trazendo à tona a necessidade e o interesse destes pelos diversos cursos superiores das diferentes áreas do conhecimento.

Esse interesse fica claro nas falas dos indígenas convidados para palestrarem no Seminário Nacional **Políticas para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil**, realizado em Brasília no mês de agosto de 2004, como uma atividade do Projeto *Trilhas de Conhecimentos – o ensino superior de indígenas no Brasil*, quando vários afirmam que a demanda pelo ensino superior se justifica enquanto instrumento que será usado para defender os direitos constitucionais dos povos indígenas. Entretanto, a sociedade brasileira e dentro dessa muitos intelectuais, ainda reage com espanto e muitas vezes indignação pelo fato dos indígenas pleitearem o acesso ao ensino superior aliado a condições de permanência.

Na discussão da formação no ensino superior para os indígenas, Lima e Barroso-Hoffmann (2007, p. 7) alertam:

precisamos ter claro que há dois vieses diferentes, mas historicamente entrelaçados, que têm sido percebidos de modo separado e que, todavia, confluem na busca dos povos e organizações por formação no ensino superior: o da busca por formação superior para professores indígenas em cursos específicos e o da busca por capacidades para gerenciar as terras demarcadas e os desafios de um novo patamar de interdependência entre povos indígenas e Estado no Brasil.

Além disso, é possível imaginar que os candidatos negros e indígenas fazem parte do grande contingente dos candidatos oriundos de escola pública durante todos esses anos. O fato do número de candidatos declarados negros (pretos e pardos) diminuir quando a UEMS implanta o sistema de cotas tem a ver com a cultura política de negação do racismo, que propaga a mestiçagem como marca de uma sociedade não-racista e igualitária nos direitos e deveres independentemente de cor, raça e religião, mas que nega a esses cidadãos o acesso ao conhecimento científico e quando alguns mais afoitos e corajosos chegam por vias próprias nada é feito para sua permanência.

As tabelas 1 e 2 oferecem uma visão completa das análises precedentes.

TABELA – 2 - Aspectos Socioeconômicos dos Candidatos que Concorreram nos Processos Seletivos de 2001 a 2006 ¹⁹

ANO	Escola Pública	Escola Privada	Branços	Pardos	Negros	Indígenas
2001 Julho	71,53%	28,47%	—	—		—
2001 Dezembro	78,23%	21,77%	70,94%	23,28	4,02	1,17% *
2002 Dezembro**	60,26%	39,74%	60,68%	32,36	4,40	2,56% *
ANO	Escola Pública	Escola Privada	Branços	Negros (pretos e pardos)		Indígenas
2003 Dezembro	80,04%	19,96%	94,52%	3,53%		1,95%
2004 Dezembro	84, %	16%	82,33%	14,16%		3,51%
2005 Dezembro	87,3%	12,7%	80,20%	14,30%		5,50%
2006 Dezembro	83,25%	16,75%	80,22%	14,62%		5,16%

*Oferta do Curso Normal Superior Indígena em 2001 para os Terena e em 2002 para os Guarani.

** No ano 2002, o questionário foi aplicado aos alunos aprovados no vestibular e matriculados no 1º ano, ao contrario dos demais anos em que a aplicação foi feita para os candidatos ao vestibular.

Em março de 2007, utilizando perguntas do mesmo questionário socioeconômico aplicado nos vestibulares, porém inserindo novas 34 questões que versam sobre a opção pelas cotas, raça, etnia, percepção da própria cor e continuidade das cotas, foram aplicados a todos os alunos matriculados no ano de 2007, da primeira à quarta e quinta séries de todos os cursos da UEMS. Após a aplicação realizada com a ajuda de professores, coordenadores e gerentes das unidades universitárias, a digitação e a tabulação dos dados foram realizadas pelo NUPS/PROE/UEMS²⁰, considerando que o banco de dados constituído com uma **amostra de 4.508 questionários** respondidos e correspondentes a 64,14% do universo de **7.273 alunos** matriculados na graduação, que efetivamente não é o mesmo número de alunos frequentes, será entregue à instituição para uso no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Comissão

¹⁹ Dados coletados no Núcleo de Processo Seletivo/NUPS da Pró-Reitoria de Ensino da UEMS de 2003 a 2006.

²⁰ Em outubro de 2007, esse núcleo recebeu nova nomenclatura e passou à Divisão de Processo Seletivo/PROE/UEMS.

Própria de Avaliação (CPA), Coordenações de Curso e Pró-Reitorias como subsídios para elaboração de políticas da UEMS.

Com os resultados obtidos, pode-se traçar o perfil socioeconômico dos alunos da universidade e assim entender os fatores que subjazem o desempenho dos alunos cotistas e não-cotistas durante suas trajetórias acadêmicas, pois se acredita que as diferenças étnico-raciais não influenciam no coeficiente de inteligência e aprendizagem humana, mas as condições sociais, econômicas, psicológicas e afetivas a que são submetidos os negros e indígenas brasileiros, da infância à vida adulta, e agora nas universidades, estas sim, influenciam e até determinam as dificuldades com as quais a maioria dessas populações se defronta.

Para Joênia Wapichana, indígena do Estado de Roraima, existe uma preocupação em proporcionar o ingresso do indígena seja de forma diferenciada ou não. No entanto, preocupada com a permanência, a mesma indaga: *“Depois que o indígena estiver na universidade, dentro dela quem lhe dará apoio para que não se desvincule, para que não perca o contato com a comunidade?”*, e a mesma continua,

para que ele realmente não sofra discriminação ali dentro é preciso trabalhar com as universidades, com os professores, porque não basta apenas a universidade estabelecer o ingresso, é preciso que ela aceite isso de forma a mostrar que está contribuindo, que está fazendo o seu papel que é o de valorizar a diversidade cultural, respeitar os valores étnicos, promover não apenas a inclusão²¹, mas garantir a permanência dos que ali entraram.(WAPICHANA, in: LIMA e BARROSO-HOFFMANN, 2007, p. 54).

No olhar do negro, a permanência deles na universidade independe do fato de ser cotista, apesar da discriminação a mais que sofrem por esse fato. A tabela 3, apresenta os resultados relacionados à origem escolar e declaração de etnicidade dos alunos atualmente matriculados na UEMS, podendo comparar com os dados da tabela 2 (p.93), resultante da consulta feita aos candidatos durante o vestibular.

Observamos que no ano de 2007 entre os alunos matriculados há um pequeno crescimento do número de alunos oriundos da escola privada. No entanto, a população majoritária continua tendo origem na escola pública, o que faz da UEMS uma instituição com um perfil diferenciado da maioria das instituições públicas de ensino superior. Acreditamos que isto se deva ao fato da UEMS estar distribuída em quinze municípios do estado, ou seja, está perto da população que dificilmente teria acesso à universidade pública, principalmente pelas

²¹ **Inclusão** no discurso desta representante indígena tem o significado de “ingresso”.

características geográficas de Mato Grosso do Sul, de grandes distâncias entre as cidades.

TABELA 3 – Origem escolar e declaração étnica dos alunos da UEMS em 2007.

Março 2007 Alunos matriculados	Escola Pública	Escola Privada	Branco	Negro	Indígenas	Outro(a)	Não Respon- deram
Cursou Todo Ensino Fundamental	74,38%	8,43%	60,74%	16,84%	2,60%	1,15%	1,69%
Cursou Todo Ensino Médio	71,56%	14,53%					

De acordo com os dados²², o **corpo docente** da graduação da UEMS compõe-se de 62,27% de mulheres e 37,09% de homens, sendo a maioria 67,30% de solteiros e apenas 21,65% de casados. Quanto à idade 39,82%, situam-se na faixa de 18 a 21 anos, 25,07% entre 22 a 25 anos, 12,64% de 26 a 30 anos e 12,98% de 31 a 40 anos. Chama a atenção o fato de 4,08% estarem acima de 41 anos. Os cursos de Direito, Ciências Biológicas, Letras e Normal Superior constituem um universo de 44,29% das respostas, sendo que o restante, 55,71%, refere-se aos outros 15 cursos da instituição.

Dos alunos que responderam apenas 19,10% entraram no primeiro vestibular com cotas em dezembro de 2003 e 55,31% pertencem aos últimos vestibulares (2005 e 2006), portanto, alunos de 1ª e 2ª séries. Além disso, 57,52% estudam no noturno. Entretanto, a quantidade de alunos que frequentam cursos integrais, 25,20%, deixa clara a necessidade de políticas de permanência, principalmente bolsas, considerando que dentre esses existem muitos cotistas (por exemplo, nos cursos de enfermagem e agronomia), que não possuem condições financeiras para levar o curso até o fim, assim como a maioria dos alunos em cursos noturnos que são trabalhadores.

A comprovação dessa necessidade vem através das informações sobre o exercício de atividade remunerada, na qual 33,25% dos alunos a exercem em tempo integral (8 horas de jornada), 18,03% em regime parcial e de todos os que trabalham 40,44% se sustentam ou ajudam a sustentar a família. O que é preocupante ainda mais é a faixa de renda familiar, na qual

²² Vide os gráficos referentes às 34 questões do relatório socioeconômico, em anexo.

a maioria dos nossos alunos (brancos, negros e índios), 49,53% se encaixam: de um a três salários mínimos. A tabela a seguir mostra que negros e indígenas constituem a maioria desses alunos.

TABELA – 4 Acadêmicos que se declararam Negros, Indígenas ou Outro²³ com renda de até 3 salários mínimos.

DECLARAÇÃO ÉTNICA E RENDA FAMILIAR ATÉ 3 SALÁRIOS MÍNIMOS (excluídos os declarados BRANCOS)									
CURSOS	NEGRO	Até 3 SM	%	ÍNDIO	Até 3 SM	%	OUTRO	Até 3 SM	%
Administração Com. Exterior	18	11	61,1	1	1	100	20	9	45,0
Administração Rural	18	11	61,1	5	5	100	07	05	71,4
Agronomia	40	21	52,5	17	14	82,3	49	16	32,6
Ciências Biológicas	107	67	62,6	8	7	87,5	78	46	58,9
Ciência Da Computação	9	2	22,2	4	4	100	26	6	23,0
Ciências Contábeis	9	9	100	0	0	0,0	17	10	58,8
Ciências Econômicas	7	4	57,1	0	0	0,0	34	17	50,0
Direito	133	48	36,0	10	8	80,0	94	19	20,2
Enfermagem	23	13	56,5	9	7	77,7	11	5	45,4
Física	20	12	60,0	4	4	100	33	19	57,5
Geografia	29	24	82,7	3	3	100	14	11	78,5
História	22	12	54,5	3	3	100	14	10	71,4
Letras	96	76	79,1	8	8	100	106	67	63,2
Matemática	58	38	65,5	9	9	100	55	35	63,6
Normal Superior	73	54	73,9	17	17	100	106	70	66,0
Pedagogia	40	29	72,5	3	2	66,6	47	31	65,9
Química	39	21	53,8	6	5	83,3	52	23	44,2
Sistema De Informação	13	7	53,8	4	4	100	17	9	52,9
Turismo	34	14	41,1	5	5	100	47	24	51,0
Zootecnia	14	5	35,7	4	3	75,0	21	11	52,3
	802	478	59,6	120	109	90,8	848	443	52,2

Na questão nº. 7, foi perguntado por qual regime de cotas o aluno ingressou na UEMS e 11,67% afirmaram ter ingressado pela cota destinada aos negros, 2,28% pela cota para indígenas e 84,32% pelas vagas gerais (brancos). Quando perguntados sobre **como se declaram**

²³ A opção “outro” foi colocada para tentar captar quantos pretos e pardos conscientes de que não são brancos, que mesmo tendo feito vestibular como cotista negro não se declarariam negros.

eticamente, os números mudam, talvez pelo fato de que na UEMS a publicação dos nomes em todas as instâncias do processo seletivo é por regime de cotas o que os obrigaria a assumir publicamente sua condição étnico-racial. Como resultado, Os indígenas passam de 2,28% para 2,60% (105 alunos), os negros de 11,67% para 16,84% (683 alunos). A alternativa *outro* colocada na questão nº 8 teve como objetivo tentar captar entre os acadêmicos com fenótipo de negro (pretos e pardos):

a) o índice dos que se reconhecem como negros e indígenas, mas não assumiram as cotas;

b) o índice dos que fizeram vestibular nas vagas gerais, mas não se declararam brancos optando pela categoria *outro*.

No primeiro caso, entre os indígenas apenas 0,32% (15 alunos) se reconheceram como indígenas e 5,17% (233 alunos) se reconheceram como negros, mas não tiveram interesse de fazer vestibular pelas cotas. Quando analisamos o índice dos que optaram pela categoria “branco(a)” é que se percebe a contradição e a dificuldade de identificação étnico-racial entre os pardos. Dos 84,32% de acadêmicos que afirmaram terem feito vestibular nas vagas gerais apenas 60,74% se declararam brancos.

A diferença entre os que se declararam brancos e os que fizeram vestibular nas vagas gerais é de 23,58% (1.063 alunos). No total, indígenas e negros que se declararam como tal, porém fizeram vestibular no sistema destinado aos brancos é de 5,49%. A opção “outro” recebeu 18,15% (818 alunos) das respostas e 1,69% (76 alunos) não responderam à pergunta.

O fato de negros e indígenas se reconhecerem étnico-racialmente e não ingressarem pelo regime de cotas é compreensível pelo momento político pelo qual passa a discussão das políticas de ação afirmativa. O grande número dos que não se reconhecem como negros, mas que têm consciência que também não são brancos pode ter como explicação a não construção da identidade racial de forma histórica. Essa construção,

vale-se da matéria prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como sua visão de tempo/espço.(CASTELLS, 1999, p. 23)

A ideologia da democracia racial realizou bem o seu papel, forjando, entre os negros, identidades que refletem a ideologia do branqueamento, impedindo-os de assumir sua negritude e com ela toda história ancestral que nos remete à nossa origem africana; origem essa, que impregna toda produção cultural realizada pelos negros tais como a dança, a música, a religião, as tradições e as festas brasileiras. Por isso, a dificuldade do pardo e de vários pretos em identificar-se como negro optando pela categoria outro. As ações afirmativas é um dos caminhos para reverter esta situação.

Quando perguntados sobre a razão pela qual optaram pelo regime de cotas para negros ou indígenas, dos 13,95% que afirmaram terem realizado vestibular pelas cotas, 4,64% assinalaram menor concorrência nas vagas; 3,39%, oportunidade de igualdade na concorrência e 5,50%, uma forma de assumir sua identidade étnico-racial. Além desses, 1,73% não responderam, o que leva a acreditar que são prováveis cotistas que temem ser identificados.

Todavia, ao serem indagados sobre as razões pelas quais optaram pelas cotas, somente 13,53% responderam a questão, enquanto os que se declararam não-brancos totalizam 39,28%. Entre os 84,32% que fizeram vestibular inscritos nas vagas gerais, 60,74% se declararam etnicamente brancos, mas 86,47% não assinalaram nenhuma resposta sobre as razões de opção pelas cotas, ou seja, 23,58% apesar de fazer vestibular nas vagas gerais não se declararam brancos, mas também não assumiram sua opção pelas cotas e as razões da escolha. Vide gráficos abaixo:

GRÁFICO 7

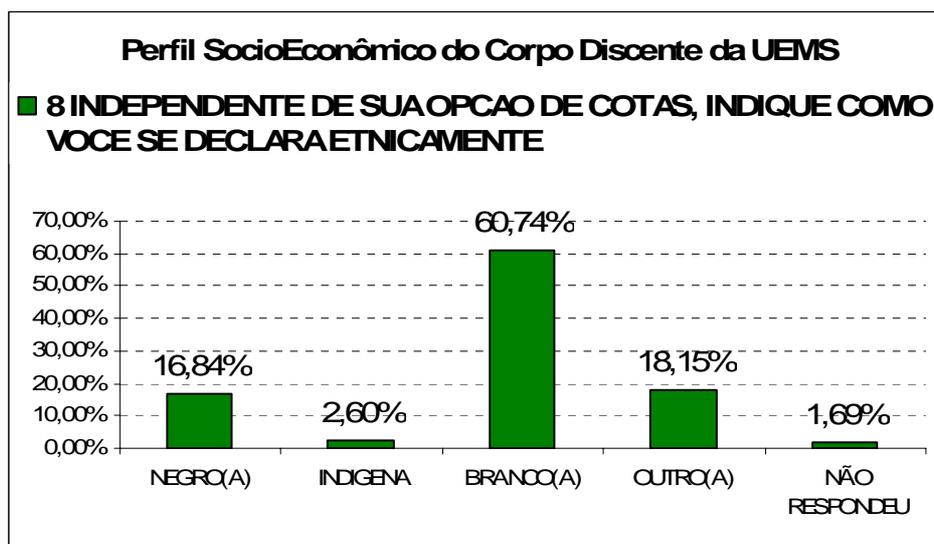
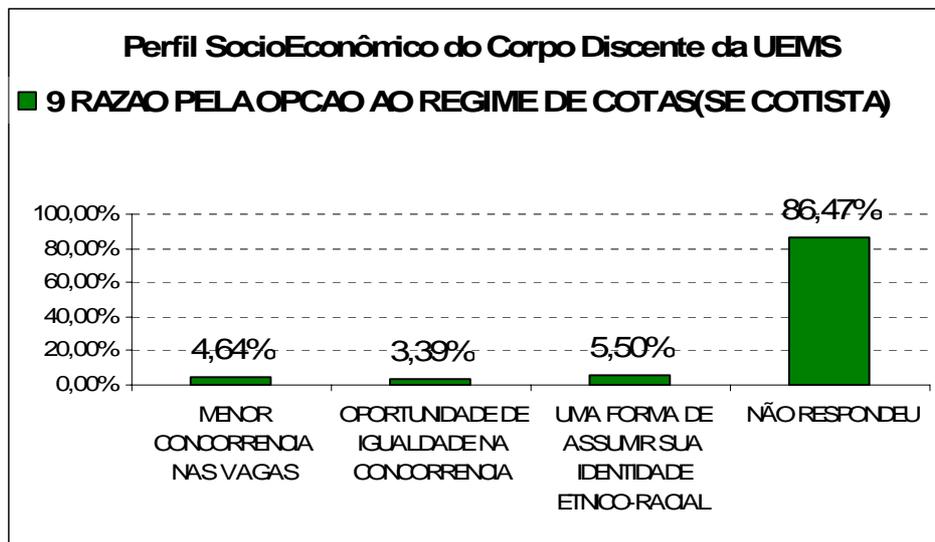


GRÁFICO 8



O número de alunos matriculados na UEMS que assumem sua condição de cotista ainda é pequeno; depende da cultura dentro da qual foram criados e educados, ao longo da infância e adolescência, uma cultura negra. É a cultura negra que

[...] possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade. (GOMES, 2003, p.79)

É desse posicionamento que depende o enfrentamento das condições adversas as quais o negro e também o indígena são submetidos nos espaços sociais e educativos, exigindo dos mesmos uma consciência de sua identidade étnico-racial.

3.1. Identidade Étnico-Racial

Os dados acima não causam surpresa ou estranheza. Sabe-se que para manter os interesses da classe dominante, desenvolveu-se no Brasil uma imagem deformada do negro que mais tarde se estendeu aos mestiços, como incapazes para o trabalho, imbecilizados e rudes, com baixo nível intelectual, pagãos, bárbaros culturais, incapazes de sentimentos civilizados, a não ser

que houvesse a impregnação de virtudes dos brancos, através do exemplo ou de cruzamentos inter-raciais.

De que maneira essa imagem ideologizada afetou e afeta ainda hoje a construção ou a re-construção da identidade dos negros?

Para Silva (in: SANTOS e SILVA, 2005), existem vários conceitos de identidade e esse termo leva sempre à noção de singularidade, “*à sensação de que possuímos uma existência própria formada por uma totalidade integrada*” (p. 37). Para a autora, essa forma de olhar a identidade pode resultar num processo de **autodefinição**, isto é, de como cada indivíduo consegue ao longo do seu desenvolvimento internalizar as características que lhe são atribuídas socialmente.

Na sociedade brasileira, as características físicas das pessoas (fenótipos) funcionam como meio de classificação e a construção da identidade torna-se um processo mais difícil, e (eu diria) mais doloroso para os negros. Com isso e em decorrência do racismo inerente a esse modo de classificar as pessoas, o tema da identidade torna-se objeto de interrogação, tanto nos debates sobre relações raciais quanto no meio acadêmico como objeto de estudo.

Partindo do princípio de que a construção da identidade é histórica, pode-se afirmar que esta se dá no jogo das relações sociais, ou seja, da relação indivíduo-sociedade. É nessa relação que se obtém o reconhecimento do outro e o fortalecimento do sentimento negativo ou positivo de identidade. Assim sendo, para falar de identidade não se pode ignorar as relações raciais presentes na sociedade e no dia-a-dia. São essas relações que impedem o reconhecimento igualitário das pessoas, principalmente dos negros e indígenas. Esse reconhecimento se constitui das atividades diárias de superação da discriminação, preconceitos, estereótipos, estigmas, rótulos e outras expressões que obstaculizam o desenvolvimento e cumprem o papel de integrar a população negra e indígena na sociedade de classes de forma subalterna.

Ao se analisar a trajetória dessas populações na construção de sua identidade, tem-se que se considerar as várias formas de expressão do racismo e de como essas no decorrer da história de vida do negro e do índio tornam-se o principal fator de desvalorização de suas matrizes raciais e, portanto, de sua cultura. Para a sociedade brasileira, o fato de os negros estarem em posição de subalternidade não é visto como desigualdade social ou racismo, mas sim como um processo natural, com raras exceções.

Esse processo de naturalização acima citado serve bem para exemplificar a forma natural como à sociedade brasileira trata o racismo, o preconceito e as diversas formas de discriminação encontradas no seu contexto. Os principais alvos ou vítimas desde os tempos da colonização são sempre os negros e os indígenas.

Este tratamento preconceituoso, discriminatório e, em muitos casos, racista tem como fundamento os **estigmas** criados e mantidos pela sociedade que, segundo Goffman (1988), desde os tempos dos gregos foram criados para se referir aos sinais corporais que evidenciam o **extraordinário** ou o **mau** sobre o *status* moral do indivíduo, sendo o ambiente social o responsável pela categorização das pessoas de acordo com as marcas/estigma que apresenta. No caso brasileiro os negros e os índios são estigmatizados pelo seu fenótipo (a partir da cor da pele, traços fisionômicos, etc.) e sua cultura, tornando-os susceptíveis a aceitarem a forma como são vistos pelos outros, podendo inclusive aceitar o estigma como algo natural e, ainda entrar num processo de autodepreciação e uso do estigma como desculpa para fracassos ocorridos por outras razões. Logo, para o autor há uma relação entre identidade e estigma.

No processo de interação social a que todo ser humano é submetido, o estigma a ele atribuído (caso dos negros e indígenas) serve de parâmetro para a inferência de outras características indesejáveis e passa a reger a relação social, dificultando ou até impedindo a mobilidade social do indivíduo. Para isto, são criadas ideologias, tais como a democracia racial e a meritocracia com o fito de manter o estigmatizado na periferia do sistema, lugar que Goffman chama de *menos valia*. A pessoa estigmatizada geralmente é insegura em relação a como os demais a percebem e como será recebida ou tratada no contato social. Goffman chama isso de **identidade deteriorada**, ou seja, o resultado do impacto da estigmatização étnico-racial na identidade pessoal. Esse impacto é causado pelas atitudes de discriminação, preconceito e **racismo** sofridos pelo estigmatizado.

Dessa forma, a ideologia da democracia racial esconde uma realidade que vem desde a abolição da escravatura: a falta de condições sociais e econômicas para essas populações ascenderem socialmente dentro da sociedade de classes. Essa realidade pode ser modificada, pois *“O processo de fortalecimento da identidade racial brasileira é uma possibilidade de enfrentamento da discriminação racial”* (SILVA, in: SANTOS e SILVA, 2005, p. 40). Esse fortalecimento se dá pela valorização dos vários componentes da matriz cultural africana, sejam eles, componentes fenotípicos, lingüísticos, artísticos e intelectuais, pois

a marcante contribuição cultural da população negra definiu este espaço como o único lugar de expressão social, ao mesmo tempo em que a ideologia de acomodação dos conflitos sociorraciais, conhecida por mito da democracia racial, sustentou a subalternidade do negro na sociedade de classe brasileira, na medida em que não ocorria uma maior expressão da população negra em outros espaços sociais. (SANTOS, in: SANTOS e SILVA 2005, p. 47).

Quanto aos indígenas, para estes a imagem criada e fortalecida ao longo do tempo foi a de hostil, indolente e ocioso, possuidor de forte espírito de liberdade, portanto, mais difícil de escravizar. Segundo Ribeiro (1996), quando um grupo indígena consegue manter suas famílias unidas (pais e filhos) a identificação étnica tribal permanece viva, dando aos mesmos a capacidade de resistir às guerras, à transformação ambiental de seu *habitat*, ao assédio religioso e a outras formas de europeização. A etnia demonstra dessa forma ser uma das maiores forças da cultura humana.

Para o autor, a única força à qual a identidade étnica não resiste é:

[...] a escravização pessoal que, desgarrando as pessoas de sua comunidade, as transforma em mera força de trabalho, possuídas por um senhor e vivendo a existência que ele lhe impõe. [...] Só conseguem assim desculturá-los, transformando-os em ninguéns, que não sabem de si e não servem para ser índios nem civilizados. (p. 12).

A passagem da condição de índio para a de índio civilizado/aculturado acontece sob pressões de toda ordem, obrigando o povo indígena a modificar seus modos de ser e de viver, para resistir e sobreviver a estas pressões que continuam acontecendo até os dias de hoje. Frente a esta realidade, muitos grupos indígenas engolidos pela fronteira da civilização e influência religiosa, em muitos casos a própria zona urbana (ex.: Dourados – MS), vêm-se obrigados a converterem-se em trabalhadores assalariados ou a tentarem produzir alguma mercadoria (geralmente mandioca, milho verde, frutas e artesanato) que lhes garanta condições mínimas de sobrevivência.

O Considerando que os povos indígenas continuam tendo suas identidades, direitos e valores violados, estes vêm o acesso ao ensino superior como uma forma de aquisição de instrumentos de defesa e combate a todo contexto discriminatório, e não como forma de perda da identidade indígena.

A crença de que os negros e mulatos são inferiores aos brancos na sua capacidade intelectual, portanto incapazes, vigora ainda na sociedade e academia brasileiras, agora sob a

forma de um discurso mais ameno e plenamente justificável do ponto de vista do capitalismo: o discurso meritocrático. Este defende a idéia de que só vencem os melhores, os mais capazes, no caso brasileiro, os brancos ricos e depois os brancos pobres. Negros e indígenas de acordo com dados estatísticos não chegam à universidade, o que lhes impede também a chegada ao mercado de trabalho qualificado, **a construção ou re-construção de uma identidade étnico-racial**, consciência política e, dessa forma, a mudança de classe social.

O termo re-construção é usado por alguns autores na expectativa de explicar que essa identidade já existe em cada sujeito, porém o contexto interétnico sob o qual se vive no Brasil provoca um abafamento da identidade étnica positiva do negro e, aqui acrescenta-se também o indígena, impossibilitando os mesmos de lutarem contra o sistema de opressão existente, fazendo-os assumir uma postura de submissão, introjeção e alimentação de imagens e valores considerados negativos a respeito de si mesmos e de seu povo, auxiliando na manutenção do sistema de discriminação e racismo que tem seu nascedouro no eurocentrismo, base da cultura brasileira.

Somente a partir dessa percepção, será possível a construção ou re-construção de conceitos de raça e etnia que conduzam a um conceito mais consolidado de identidade étnico-racial que realmente represente a população brasileira, desbancando a ideologia da mestiçagem, que tem como propósito passar uma imagem aparente de tolerância e paraíso racial, mas que esconde um cruel processo de racismo, pois faz com que as vítimas (negros e índios) se sintam culpadas pelo próprio fracasso, incapazes e não-merecedoras das benesses que os brancos usufruem. Assim, dá para explicar o fato de tantos pretos e pardos não se declararem negros e omitirem o fato de ter prestado vestibular pelo sistema de cotas.

3.2. Aspectos Familiar e Social

Nos dados coletados sobre a preparação para o vestibular, constatou-se que 59,25% dos alunos não fizeram cursinho e 24,42%, o cursinho popular oferecido pelo governo do estado que nos últimos oito anos esteve sob à gestão do Partido dos Trabalhadores (PT). Com relação à quantidade de vestibulares prestados, 52,73% fizeram apenas uma vez tendo sido aprovados, enquanto 81,50% nunca haviam ingressado num curso superior antes, apesar de cerca de 30% deles se encontrarem numa faixa etária acima dos 25 anos.

Na perspectiva pessoal e familiar, a maioria dos alunos da UEMS são filhos de pais que possuem como grau de escolaridade apenas o ensino fundamental incompleto (30,19% pai e 28,39% mãe) e atribuem o sucesso no vestibular a muito estudo pessoal (50,48%). Quanto à forma de habitação, 26,77% residem sozinhos ou com amigos em repúblicas, sendo que 40,62% das moradias são imóveis alugados, seja na situação anterior ou com a família. Utilizam como principal meio de transporte, tanto em Dourados quanto nas Unidades Universitárias do interior do Estado, o ônibus (60,87%).

Afirmam terem escolhido a UEMS por ser universidade pública e gratuita (50,38%), possuem como principal fonte de informação a televisão e a internet (80,99%) e 35,09% deles não possuem nenhum curso de informática, sendo que destes 24,55% estão construindo seu aprendizado de forma autodidata ou com amigos. Em compensação, 70,23% têm acesso ao computador e 74,13% possuem conta de correio eletrônico, apesar de 17,21% terem esse acesso apenas na universidade. Como atividade de lazer, o convívio familiar é o mais citado por 37,22%, seguido de atividades recreativas em bares, boates, clubes e esportes.

Na última questão referente à continuidade da política de cotas na UEMS os resultados obtidos demonstram que as opiniões continuam divididas a favor e contra as cotas. Porém, observa-se que os favoráveis são maioria quando somados os que acham a política importante e aqueles que têm a mesma opinião, mas acreditam que deve acontecer por tempo determinado, conforme tabela a seguir:

TABELA 5 – Questão 34: Você acha importante a UEMS continuar oferecendo cotas?

SIM (opção 0)	NÃO (opção 1)	SIM , com tempo determinado (opção 2)	Favoráveis à política de cotas (soma das opções 0 e 2)
42,79%	40,59%	14,57%	57,36%

Portanto, 57,36% dos alunos são favoráveis à política de cotas na UEMS, lembrando que apenas 13,95% desses alunos afirmaram terem feito vestibular no sistema de cotas para negros e indígenas. Esse índice mostra que o clima de animosidade existente na época da implantação da política, ano de 2003, diminuiu consideravelmente até 2007.

Pode-se afirmar que esse fato se deve aos diversos eventos e atividades realizados principalmente na época da implantação das cotas, com o objetivo de promover a sensibilização e o debate do assunto na esfera acadêmica da UEMS, envolvendo alunos, professores, funcionários e comunidade externa. A participação da universidade como instituição na elaboração e desenvolvimento dos diversos programas nacionais ligados à questão indígena (PROLIND, REDE de SABERES, TRILHAS do CONHECIMENTO), à questão do negro (AFROATITUDE, UNIAFRO) e outros indiretamente vinculados ao assunto foram fundamentais para aceitação parcial da política e do ambiente que hoje se vivencia, sem conflitos explícitos.

O clima que vive a UEMS e várias outras universidades com a inclusão de cotas para negros no Brasil, solidifica o discurso dos favoráveis às cotas e desqualifica o discurso de intelectuais que profetizaram o acirramento de ódios e conflitos raciais explícitos entre negros e brancos, como o de Kamel (2006, p.40) que afirma:

Num país em que no pós-abolição jamais existiram barreiras institucionais contra a ascensão social do negro, num país em que os acessos a empregos públicos e as vagas em instituições de ensino público são asseguradas apenas pelo mérito, num país em que 19 milhões de brancos são pobres e enfrentam as mesmas agruras dos negros pobres, instituir políticas de preferência racial, em vez de garantir educação de qualidade para todos os pobres e dar a eles a oportunidade para que superem a pobreza de acordo com seus méritos, é se arriscar a pôr o Brasil na rota de um pesadelo: a eclosão entre nós do ódio racial, coisa que, até aqui, não conhecemos.

3.3. Da Permanência dos Cotistas na UEMS: facilidades e dificuldades

Conscientes de que proporcionar o acesso ao ensino superior não é garantia de sucesso para os cotistas negros e indígenas, fica clara a necessidade de ouvir, mas também de trazer à percepção de todos os nossos sentidos, as dificuldades e as facilidades encontradas durante a trajetória acadêmica que esses alunos vêm enfrentando como cotistas. Para isso, elaboramos um questionário tendo por base outro já aplicado em pesquisa²⁴ anterior sobre o assunto (na qual participei como vice-coordenadora) nos Cursos de Direito, Enfermagem e Normal Superior, e o questionário socioeconômico aplicado a todos os alunos.

O questionário aplicado aos cotistas negros e indígenas compunha-se de 6 partes. A primeira e a segunda com questões e proposições de algumas possibilidades de respostas para

²⁴ Pesquisa sobre “Política de Cotas para Negros na Educação Superior: estratégia de acesso e permanência?”, realizada em parceria com pesquisadoras da UCDB e financiada pela FUNDECT e CNPq.

uma única escolha, a terceira e a quarta com questões similares às das partes anteriores, mas exigindo justificativa dependendo do item assinalado, e a quinta e a sexta, com questões de livres respostas. As 06 partes que compõem esse questionário são constituídas pelos seguintes itens:

- Item I – Dados de Identificação: idade, sexo, estado civil, curso a que pertence, ano (série), turno, origem escolar e ano de aprovação no vestibular.
- Item II – Aspectos Socioeconômicos: exercício ou não de atividades remuneradas, participação econômica e renda mensal da família e meio de transporte para acesso à universidade.
- Item III – Das Cotas: motivos que levaram os cotistas à opção pelas cotas, como estes se declaram etnicamente e como se vêem em relação à própria cor.
- Item IV – Da Permanência e Desempenho: respostas sobre o acompanhamento pedagógico no decorrer do curso, se estes enquanto cotistas enfrentam dificuldades para realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão, quais fatores facilitam ou dificultam a permanência deles na UEMS e se perceberam ou sofreram em algum momento atitudes de discriminação, preconceito ou racismo.
- Item V – Questão Aberta: parecer dos alunos-cotistas sobre se consideram ou não que o seu desempenho está relacionado à condição de cotista.
- Item VI – Sugestões: aos gestores da UEMS sobre como favorecer a permanência dos alunos cotistas e não-cotistas.

A leitura, tabulação e análise dos dados foram realizadas por mim, não havendo participação do NUPS/PROE. Para melhor entendimento, é apresentada, primeiramente, a interpretação dos dados coletados junto aos indígenas, em seguida, a dos dados referentes aos negros e, por fim, uma comparação entre a interpretação dos dados dos dois segmentos.

3.3.1. Dos Indígenas Cotistas da UEMS

Responderam ao questionário 51 (cinquenta e um) indígenas. Portanto, 28,2% dos 181 (cento e oitenta e um) matriculados em 2007. Importante ressaltar que o quantitativo de matriculados não representa o número de alunos frequentes. Estes indígenas participantes da pesquisa, representam 16 (dezesesseis) dos 21 (vinte e um) cursos da UEMS. Os cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis não possuem indígenas matriculados em 2007, embora em

anos anteriores alguns tenham ingressado. Os cursos de Administração Rural, Pedagogia e Zootecnia não tinham representantes no evento durante o qual foi aplicado o questionário.

Nos dias 23 e 24 de junho de 2007, foi realizado um encontro de estudantes indígenas da UEMS com o apoio do **PROLIND** e do **Programa Rede de Saberes** (apoio ao ensino superior indígena ligado ao **Projeto Trilhas de Conhecimentos**, mantido pela Fundação Ford) para o qual fui convidada. No primeiro dia, sábado, durante o encontro foi solicitado à coordenação um espaço para explicar aos acadêmicos a necessidade de contar com a contribuição deles na pesquisa, respondendo ao questionário que já havia sido enviado por meio de correio eletrônico e do qual não tivera retorno.

Após a cerimônia de abertura com ritual indígena dirigido pelos indígenas vindos do estado da Bahia, foram distribuídos 70 questionários, o mesmo total de alunos presentes. Estando presente o dia inteiro, a expectativa era conseguir recolher o maior número possível de respostas. No final do dia, foram entregues 47 (quarenta e sete) questionários que somados aos 4 recebidos pela internet constituíram uma amostra de 51 (cinquenta e um).

Os alunos participantes pertencem aos cursos de História, Química, Administração em Comércio Exterior, Normal Superior, Direito, Turismo, Geografia, Ciências Biológicas, Enfermagem, Ciências da Computação, Letras: Português e Inglês, Letras: Português e Espanhol, Física, Agronomia, Matemática, Sistemas de Informação.

Nos aspectos de identificação, constatou-se um percentual de 66% de indígenas com **idade** entre 17 e 25 anos e 20% na faixa etária de 26 a 30 anos. Os **homens** predominam com 65,3% dos pesquisados e 68 % da amostra são **solteiros**. Quanto ao **horário de seus cursos**, 46,1% estudam à noite e 34,3% frequentam cursos integrais (período diurno). A maioria, 96%, é oriunda de **escola pública**. Quanto ao ano de **aprovação no vestibular**, a amostra ficou bastante equilibrada com 9,6% em 2003; 23%, 2004; 28,8%, 2005 e 38,4%, 2006, ou seja, participaram da pesquisa alunos de todas as séries e de todos os vestibulares já realizados com cotas na UEMS.

No tocante aos aspectos socioeconômicos, quando perguntados sobre o exercício ou não de **atividades remuneradas**, 71,1% deles afirmam que não realizam nenhuma e 23% só exercem em tempo parcial. A participação na vida econômica da família é mínima, já que 52,9% deles afirmam que não trabalham e têm seus gastos financiados por outros, enquanto 17,6% são responsáveis pelo próprio sustento. Somente 19% deles, além de se sustentarem, ajudam ou sustentam toda a família. A **renda mensal das famílias** às quais pertencem está concentrada na

faixa de um a três salários mínimos (cf.tabela 4 da p. 96), sendo que **76,9% recebem apenas um salário mínimo**. O meio de transporte mais usado é o ônibus, presente em 86,5% das respostas, mas chama a atenção o fato de 15% afirmarem fazer uso de bicicletas ou ir a pé, pois todas as Unidades Universitárias da UEMS geralmente estão distantes do centro da cidade onde estão localizadas.

Na Pergunta 1 do Item III, quando indagados **porque optaram pelas cotas**, sobressaem com 26,9% a alternativa **b – oportunidade de igualdade na concorrência** e com 25% a **d – uma forma de assumir sua identidade étnico-racial**. Porém, a alternativa **c – exercício de um direito** foi a mais assinalada com 31,3% das respostas, demonstrando que a maioria dos acadêmicos possui certa consciência de que as cotas não é um privilégio, mas uma necessidade e uma oportunidade de rompimento do ciclo de exclusão, ao qual estiveram submetidos durante séculos neste país.

A resposta que abrange o fator menor concorrência de vagas teve apenas 11% das respostas, o que vem justificar as afirmações encontradas na Pergunta 2 do mesmo item: **Você considera que sem as cotas estaria neste curso e nesta universidade?** A essa questão, 54,9% responderam **sim** e justificaram com as seguintes declarações:

- acredita na própria formação;
- o curso tinha baixa concorrência;
- estava preparado para concorrência geral;
- a vontade de estudar faria vencer os obstáculos;
- iria fazer vestibular de qualquer jeito;
- somos todos capazes.

Sendo essa última feita por 50% dos pesquisados. A alternativa **não**, assinalada por 45,1% foi justificada com as afirmações:

- porque a concorrência é só entre as etnias;
- depende de bolsa e não tem o curso na sua cidade;
- o nível de conhecimento é menor que a maioria dos outros candidatos;
- o curso é concorrido e as vagas são poucas;
- sem cotas ficaria difícil para nós;
- por causa da idade e veio de supletivo (aceleração);
- porque aqui tem bolsa para se manter;

- escolheu a universidade que dá valor ao indígena;
- esta oportunidade é única, elevou a auto-estima para estudar e vencer na vida.

A Pergunta 3 solicitava uma **declaração étnica** independente da opção pelas cotas. Todos responderam a alternativa **b – indígena**. Todavia, quando inquiridos sobre **como cada um se vê em relação à sua cor**, as respostas foram as mais diversas com 18 (dezoito) deles percebendo-se como pardos; 8, como morenos; 1, como branco; 4 não responderam e os demais afirmaram: *“não sei sou indígena, tranquilo, cor não existe, comum, me sinto privilegiada, indígena visivelmente, índio feliz com a vida que levo, moreno com aparência de indígena, igual aos outros bonita e normal; com muito orgulho”*.

Na Pergunta 1 do Item IV, indagou-se sobre a existência ou não de **acompanhamento pedagógico para os cotistas** e em caso afirmativo citar as ações. Foram 47% para a resposta **sim**, 47% para o **não** e 6% não responderam a pergunta. Dos que marcaram afirmativamente, as ações mais citadas foram: monitorias (14), Rede de Saberes (6), palestras (2), curso de informática (2), tutoria (5), acompanhamento do coordenador (1), conferências (1), seminários e encontros (1). Importante ainda relatar a afirmação de uma das acadêmicas: *os acadêmicos não demonstram interesse e não procuram monitoria ou tutoria*.

Na Pergunta 2 do mesmo item, perguntou-se sobre as **dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão**. Para a resposta **sim** citar no máximo três dificuldades e para a resposta **não** dizer por quê. Do total, 47% responderam **sim** e citaram como dificuldades:

- vir à universidade durante o dia e usar a bicicleta (Dourados);
- horário de estágio;
- ingressar na iniciação científica;
- as disciplinas de maior peso;
- não sabe que atividade desenvolver na sua comunidade;
- não ter acesso à internet;
- falta de livros;
- pouco entendimento da fala dos professores;
- teve um ensino médio fraco;
- não-adaptação ao curso integral;
- problemas financeiros;

- não saber elaborar e iniciar projetos (metodologia);
- conciliação de horário de estudos integral e projetos;
- falta de materiais e xérox;
- deslocamento para o campo de pesquisa (exemplo: Biologia, Geografia, Agronomia);
- exigências de muitos critérios e documentos;
- pouca ajuda de quem entende ou é mais experiente (professor?);
- acesso a materiais para trabalho de campo (instrumentos, por exemplo, na Geografia);
- rejeição de professor em orientar quando diz que deve estudar muito e fazer outro tipo de pesquisa (Direito);
- não-conhecimento tecnológico (informática);
- não conhece a organização de trabalho pedagógico;
- acesso a projetos de extensão;
- professores que não têm paciência para ensinar alunos que não entendem;
- discriminação por parte de professores, colegas e pelos próprios cotistas;
- falta de orientadores.

A resposta **não** foi marcada por 51% dos alunos e estes justificaram da seguinte forma:

- depende do interesse de cada um;
- ao entrar na universidade adquirem-se meios e novos conhecimentos e amizades para buscar caminhos e oportunidades;
- ao entrar na universidade, o potencial para desenvolver atividades é igual aos outros;
- os orientadores (professores) geralmente ajudam;
- existem muitos recursos e métodos para fazer pesquisa;
- depende do nosso interesse e de procurar os professores;
- todos os alunos, independente de raça ou cor, enfrentam dificuldades;
- pelo apoio do Rede de Saberes;
- pelo conhecimento que a UEMS tem do cotista;

- conta com ajuda dos amigos;
- não iniciação de projetos ainda;
- ter estudado em escola privada que fazia projetos, ensinava métodos de pesquisa e normas da ABNT;
- com os recursos (ajuda de custo) que ajuda no desenvolvimento das atividades;
- hoje em dia está mais fácil entender os meios de pesquisa;
- ser cotista não significa incapacidade para se inserir em projetos.

Na Pergunta 3 do mesmo item, foi solicitado que fossem enumerados no máximo três **fatores que facilitam a permanência e o desempenho do cotista na UEMS**. O fator mais citado foi a bolsa universitária (27 citações) e o apoio de organizações como o Rede de Saberes (10 citações). Outros fatores foram ainda apontados pelos alunos:

- acompanhamento pedagógico;
- oportunidades;
- universidade pública e ótima;
- ajuda dos colegas;
- ajuda no passe de ônibus;
- universidade próxima à Aldeia (Dourados, Aquidauana, Amambai);
- levar conhecimento para a Aldeia;
- ligação professor-aluno;
- monitorias;
- estágios;
- professores bem intencionados;
- facilitação de acesso (?);
- atenção dos professores;
- esforço em aprender, entender e ser capaz;
- querer vencer;
- desempenho pessoal;
- tempo para estudar e frequência no curso;
- apoio da família;
- comunicação com os colegas e professores;

- laboratório de informática só para os indígenas, acesso ao computador;
- encontro intercultural;
- respeito e compreensão;
- palestras, seminários e conferências;
- oportunidade de igualdade entre os cotistas;
- apoio comunitário;
- aquisição de materiais didáticos;
- desenvolvimento do índio como pessoa;
- auxílio moradia;
- cursos de capacitação;
- inclusão no ensino superior.

A Pergunta 4 do mesmo item intencionava **levantar fatores que dificultam a permanência e o desempenho do cotista na UEMS**. Os fatores mais citados foram: financeiro (20 citações) e a demora no repasse da bolsa universitária ou perda da mesma (16 citações). Em seguida, aparecem transporte, alimentação, moradia e discriminação racial. Além desses, outros fatores associados ou não ao financeiro foram citados:

- falta de acompanhamento pedagógico em algumas disciplinas, principalmente de exatas;
- excesso de faltas;
- compra de material e xérox;
- ser oriundo de um ensino médio fraco;
- dificuldades didáticas;
- os acadêmicos não são unidos;
- saída da Aldeia em tempos chuvosos;
- adaptação e integração ao meio social e acadêmico;
- muito tempo fora da escola;
- falta ajuda financeira para o não-bolsista;
- custo de vida na cidade é alto;
- falta instrumentos para trabalho de campo;
- baixa-estima;

- faltam apoios psicológico e moral e incentivo;
- monitores que falem com a mesma linha de pensamento
- curso integral é muito corrido;
- falta de informações;
- falta ajuda e incentivo do governo;
- acervo de livros disponíveis é pequeno;
- estar longe da Aldeia e da família inviabiliza a sobrevivência na universidade;
- falta de conhecimento dos professores sobre o cotista indígena;
- falta de monitor na área de exatas.

A Pergunta 5 deste item buscava descobrir se em algum momento **o cotista sofreu ou percebeu atitudes de discriminação, preconceito ou racismo no ambiente universitário**, instigando-os a darem exemplos. Foram 43,1% de resposta **sim** e 54,9% de resposta **não**. Um aluno não respondeu. Os exemplos citados foram:

- nos chamam de coitados e dizem que só estamos lá pelas cotas;
- ouvimos comentários de professores que dizem que são contra as cotas, mas não podem colocar em público;
- existe professores que não ajudam os alunos com problemas em algumas disciplinas;
- atitudes no pátio, por desconhecimento da própria cultura principalmente por parte de acadêmicos da área da saúde;
- na sala de aula, quando o professor discute diante dos outros alunos contra o sistema de cotas;
- além dos comentários houve uma professora que abominou o sistema na nossa presença;
- na cidade onde residimos/local do curso, somos chamados de preguiçosos e cachaceiros (Glória de Dourados);
- nos trabalhos em grupo, somos excluídos a não ser que tenha mais indígenas para se reunir (Direito);
- discriminados simplesmente pelo fato de ser cotista, de forma velada, disfarçada e na sala de aula por parte de professores e colegas;

- os demais alunos (brancos) alegam que a sala será prejudicada pela nossa presença (Direito);
- porque estudamos em prédio cedido de outra instituição privada, sofremos discriminação dos alunos desta instituição (Campo Grande);
- acontece com todo indígena e o sistema de cotas enfatizou a situação;
- nas apresentações de trabalho em grupo, somos excluídos como incapazes de apresentar (falar diferente);
- as piadinhas do tipo: “*daqui a pouco vai ter cota até pra loira*”.

O Item V, com pergunta única, objetivava descobrir se **o acadêmico acredita que seu desempenho está relacionado à sua condição de cotista**. O fato de não ter colocado no corpo da questão o termo bom ou ruim como adjetivo para desempenho, teve como propósito concitar o cotista a pensar, analisar e classificar o tipo de desempenho pessoal que vem obtendo e após esta reflexão, responder. Caso o inverso tivesse sido feito, poderia causar indução das respostas, principalmente para o bom, pois os alunos não esperam que todas as suas médias finais sejam analisadas.

Do pesquisados, 10 alunos não responderam a questão, o que faz crer que os mesmos são possuidores de desempenho ruim e acreditam na assertiva colocada nos debates de que a entrada de cotistas baixaria a qualidade do ensino. Portanto, podem estar se sentindo culpados ou fracassados. Acreditam que **sim** 25,4% dos alunos e que **não**, 54,9% deles. Para os que disseram **sim**, as razões elencadas são:

- porque alguns professores ajudam com ensino diferenciado;
- o fato de ser cotista ajuda na busca por recursos e materiais;
- sem as cotas seria muito difícil entrar, apesar das notas razoáveis;
- pois faço trabalho para ganhar dinheiro e não sobra tempo para estudar sendo prejudicado nas provas;
- na questão das apostilas e **por passar fome** antes de ser paga a bolsa;
- sim, mas temos capacidade de aprender e de cursar uma “universidade”;
- através dos resultados das avaliações aplicadas pelos professores;
- sim, pois minha formação no colegial foi fraca;
- está difícil, mas vou mostrar que quem entrou pelas cotas tem condições de enfrentar tudo e fazer o melhor.

Para os alunos que disseram **não**, as razões são:

- cada um está apto a aprender, depende de estudar muito para conseguir um objetivo;
- confio na minha capacidade de estudo, mas as condições financeiras atrapalham;
- o que prejudica são os conhecimentos adquiridos na educação básica que são fracos;
- modo como nos tratam está relacionado com o que aceitamos;
- independe de cota, o desempenho é o mesmo, só depende da nossa vontade, de cada um de nós e vou lutar como qualquer acadêmico negro ou branco;
- pois os professores tratam os alunos como se não houvesse pessoas e culturas diferentes;
- as instruções são iguais para brancos e índios e a capacidade de assimilação é igual;
- tenho a mesma inteligência e aprendizagem dos outros e dificuldades como qualquer um deles;
- busco sempre dar o melhor de mim, mesmo não sendo cotista;
- não tenho dificuldades de aprendizagem, o problema é o tempo por estar trabalhando muito;
- acredito que o desempenho negativo ou positivo depende somente da dedicação do aluno;
- meu desempenho só não é melhor porque estava fora da escola há dez anos, tenho que reaprender várias coisas.

O Item VI, com apenas uma questão, solicitava aos alunos **sugestões para os gestores da universidade** sobre como favorecer a permanência dos acadêmicos cotistas e não-cotistas. 17% deles não responderam. As sugestões apresentadas pelos indígenas foram:

- oferecer mais oportunidades através do desenvolvimento de projetos, nos quais possam ser inseridos;
- oferecer condições e apoio aos cotistas como estágios, palestras;
- bolsa universitária para os 4 anos de estudos, independentemente de reprovação em disciplinas;

- mais cuidado, ajuda e atenção com o ensino para os indígenas, ofertando acompanhamento pedagógico;
- reforço em determinadas disciplinas como a língua portuguesa, oferecendo cursos e nivelamento;
- dar outra forma de auxílio quando as bolsas são cortadas ou inexistem;
- respeito aos acadêmicos;
- proporcionar a integração e organização dos acadêmicos;
- continuar com as cotas e ampliar as vagas;
- oferecer restaurante universitário ou local (cozinha) onde se possa aquecer o almoço trazido, pois não existe condição de pagar restaurante todos os dias nos cursos integrais;
- não aplicar provas integradas (?);
- não aplicar projetos que apesar de ser bons não sobra tempo para estudar nos cursos integrais;
- estar mais próximo do acadêmico, procurando saber quais as dificuldades que estão enfrentando;
- dar bolsa logo no início do curso e rever os critérios;
- fazer investimentos nos cursos e proporcionar acesso a viagens;
- apoiar as causas estudantis;
- dar espaço aos alunos indígenas;
- rever as normas regimentais sobre reprovação;
- criação e ampliação de espaço (infra-estrutura) que favoreça a permanência;
- oferecer vagas na pós-graduação aos estudantes que se destacarem no curso;
- apoio na moradia e alimentação aos alunos que vem de longe;
- preparar os professores em relação à maneira de ensinar para acadêmicos do 1º ano;
- dar apoio moral e abrir oportunidade para gritar “liberdade”.

3.3.2. Dos Negros Cotistas da UEMS

Responderam ao questionário até o mês de agosto 37 (trinta e sete) negros dos 744 (setecentos e quarenta e quatro) matriculados em 2007. Esse número representa apenas 5% dos matriculados, não significando que esse percentual seja todo relativo aos alunos freqüentes. Os negros participantes da pesquisa que responderam representam somente 9 (nove) dos 21 (vinte e um) cursos da UEMS. Percebe-se uma resistência por parte dos cotistas negros em responder, como se temessem ser identificados e de alguma forma prejudicados.

No mês de maio relembrando a abolição dos escravos foi realizado um seminário na UEMS e nesse dia foram aplicados 21 questionários a cotistas negros que participam do Programa Brasil afroatitude. Apesar de existir 53 bolsistas no programa só 23 compareceram e dois não devolveram o questionário. Os demais questionários foram recebidos por meio de correio eletrônico e através de professores.

O fato de cotistas negros não responderem o questionário pode ter como explicação o fato de terem visto na pesquisadora a autoridade pelo cargo exercido anteriormente, gerando desconfiança e até medo de se “confessar”²⁵ por escrito, pois, com raras exceções, não passaram pela militância. As experiências culturais e sociais vividas inviabilizam o reconhecimento identitário e o sentimento de pertença ao grupo dos negros e, portanto, a importância da participação na pesquisa sobre a sua vida acadêmica como cotista.

Os alunos participantes pertencem aos cursos: Normal Superior, Direito, Turismo, Geografia, Ciências Biológicas, Enfermagem, Ciências da Computação, Letras: Português/Espanhol, Sistemas de Informação. Outros questionários foram entregues em outros cursos e não retornaram. Durante o mês de novembro de 2007, foram visitadas todas as unidades universitárias e seus cursos na tentativa de recolher uma amostra que alcance o percentual proposto. Os dados apresentados a seguir têm como universo os 37 (trinta e sete) alunos negros cotistas que responderam o questionário, podendo mudar esses dados a partir da coleta de mais respostas.

Nos aspectos de identificação, constatou-se um percentual de 56,76% de negros com **idade** entre 17 e 25 anos, 19% na faixa etária de 26 a 30 anos e 21,6% na faixa de 31 a 40 anos. As **mulheres** predominam com 70,2% dos pesquisados e 54 % da amostra são **solteiros** enquanto 35,2% são casados. Quanto ao **horário de seus cursos**, os horários matutino e noturno

²⁵ - **Confessar** neste caso significa de acordo com o Minidicionário Aurélio “declarar, revelar”.

apresentam o mesmo percentual, 13,5%, enquanto 34,3% freqüentam cursos integrais (período diurno). A maioria, 91,8%, é oriunda de **escola pública**. Quanto ao ano de **aprovação no vestibular**, à amostra ficou bastante equilibrada com 43,2% em 2003; 37,8%, 2004; 8,2%, 2005 e 10,8%, 2006, ou seja, da mesma forma que os indígenas participaram da pesquisa alunos negros de todas as séries e de todos os vestibulares já realizados com cotas na UEMS.

Nos aspectos socioeconômicos que indagavam sobre o exercício ou não de **atividades remuneradas**, 43,2% deles afirmam que não realizam e 37,8% só exercem em tempo parcial e 10,8% realizam atividades eventuais que não foram descritas. Quanto ao aspecto **participação na vida econômica da família**, a maioria, 43,2%, afirma que são sustentados por outros, 27% trabalham, mas recebem ajuda e 16,2% se sustentam e ainda contribuem no sustento da família. A **renda mensal das famílias** às quais pertencem está concentrada na faixa de um a três salários mínimos com 56,7% dos participantes, sendo que apenas **16,2% recebem apenas um salário mínimo**. Faixas superiores de salários também aparecem, porém com números inexpressivos. O **meio de transporte** mais usado é o ônibus, presente em 91,8% das respostas, e 5,4% afirmam fazer uso de bicicletas ou ir a pé.

Na Pergunta 1 do Item III, quando indagados **porque optaram pelas cotas**, 43,2% assinalaram a alternativa *a – menor concorrência nas vagas*; a *b – oportunidade de igualdade na concorrência* aparece com 13,5%; a *c – exercício de um direito*, com 16,2% e a *d – uma forma de assumir sua identidade étnico-racial*, com 21,6%. Essas respostas, principalmente a letra d, demonstram que entre os negros começa a florescer uma consciência identitária. As cotas são vistas como uma certeza de vagas, e mais que isso, uma possibilidade concreta de rompimento do ciclo de exclusão, ao qual estiveram submetidos durante séculos neste país.

A resposta que abrange o fator menor concorrência de vagas foi a mais assinalada com 43,2% das respostas, o que contraria as afirmações encontradas na Pergunta 2 do mesmo item: *Você considera que sem as cotas estaria neste curso e nesta universidade?* A essa questão, 62,2% responderam **sim** e justificaram com as seguintes declarações:

- acredita na própria formação; o curso tinha baixa concorrência;
- estava preparado para concorrência geral;
- a vontade de estudar faria vencer os obstáculos;
- iria fazer vestibular de qualquer jeito;
- capacidade não depende de raça;

- as cotas ajudam, mas acho que passaria com meu desempenho pessoal e esforços nos estudos;
- minha colocação foi compatível com os das vagas gerais e passaria até nelas;
- já passei em outros vestibulares;
- acho que tenho capacidade como qualquer um.

A alternativa **não**, assinalada por 37,8% foi justificada com as afirmações:

- muita concorrência e estava sem estudar muito tempo; pela pontuação inferior que tive frente às vagas gerais;
- não me preparei adequadamente para uma concorrência geral;
- pela falta de oportunidade e estar estudando em escola pública; já havia tentado e fiquei na fila de espera;
- impossível, sem cotas ficaria difícil para nós;
- as cotas proporcionaram também o conhecimento da universidade.

A Pergunta 3 solicitava uma **declaração étnica independente da opção pelas cotas**.

A alternativa **a – negro** obteve 97,3% das respostas e apenas um aluno marcou a alternativa **d – outro**, colocando a cor morena. Todavia, quando inquiridos sobre **como cada um se vê em relação à sua cor**, as respostas foram as mais diversas, conflitando com a resposta da pergunta anterior. Com apenas 14 (quatorze) deles percebendo-se como negros. Dentre esses muitos fizeram afirmações do tipo:

- linda, uma negra perfeita;
- negra, não sou camaleão para mudar de cor;
- negra com muito orgulho;
- feliz, abençoada e linda por ser negra;
- um ser de Deus que luta, sonha busca desafios para alcançar seus objetivos;
- amo minha cor.
- Os demais ao falar como se vêem ficaram distribuídos entre as seguintes percepções:
 - pele escurecida próxima da preta (1);
 - branco que quer ser negro (1);
 - ótima (2);

- interessada e batalhadora (1);
- afro-descendente (1);
- muito bem (1);
- preta (2);
- diferente e excluída (1);
- pessoa normal (5);
- discriminada pela sociedade (2)
- e morena (3)

Essas afirmações reiteram a grande dificuldade que existe para o negro em perceber e assumir sua negritude.

Na Pergunta 1 do Item IV, indagou-se sobre a existência ou não de **acompanhamento pedagógico para os cotistas** e em caso afirmativo citar as ações. Foram 16,2% para o **sim** e 83,8% para o **não**. Dos que marcaram Sim, as ações mais citadas foram:

- monitorias;
- pesquisa e extensão;
- Programa Afroatitude;
- tutoria nas disciplinas com maiores dificuldades;
- o mesmo que existe para todos os alunos e seminários.

Na Pergunta 2 do mesmo item, perguntou-se sobre as **dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão**. Para a resposta sim, citar no máximo três dificuldades e para a resposta não dizer por quê. Do total, 27% responderam **sim** e citaram como dificuldades:

- falta de materiais para desenvolver projetos voltados para sua comunidade;
- pouco incentivo por parte dos orientadores;
- desconsideração da raça levando muitos a não enxergarem a diferença;
- muitos acham que não existe racismo e não estão dispostos a colaborar com as pesquisas;
- muitos negros não se reconhecem como negros;
- a formação recebida no ensino médio público foi fraca, gerando dificuldades na aprendizagem, no acompanhamento e atendimento do vocabulário exigido;

- falta tempo para estudo ocasionado pelo trabalho;
- poucas bolsas;
- à distância e as condições de deslocamento;
- não entendimento da causa por parte dos professores;
- problemas financeiros;
- deslocamento para o campo de pesquisa.

A resposta **não** foi marcada por 73% dos alunos e justificadas da seguinte maneira:

- os alunos da escola onde se realizou projeto de extensão nos acolheram bem;
- somos tratados todos iguais, basta correr atrás;
- o NEER – Núcleo de Estudos Étnicos realiza editais específicos e podemos desenvolver projetos, como o Programa AFROATITUDE;
- desenvolvo IC e não encontro dificuldade;
- ainda não fui atrás de projetos, estou me adaptando ao meio acadêmico;
- o ensino é igualitário para todos, só depende do interesse de cada um, o fato de ser cotista não cria nenhum obstáculo além dos que são enfrentados pelos demais;
- a UEMS oferece boas oportunidades;
- estou conseguindo entender e levar as disciplinas, alcançando a média necessária (graças a Deus);
- ser cotista não significa incapacidade para se inserir em projetos.

Na Pergunta 3 do mesmo item, foi solicitada a enumeração de no máximo três **fatores que facilitam a permanência e o desempenho do cotista na UEMS**. O fator mais citado foi a bolsa permanência e o Programa Brasil AFROATITUDE. Outros fatores foram ainda apontados tais como:

- acompanhamento pedagógico;
- existência do NEER;
- oportunidade de assumir identidade étnico-racial;
- realização de projetos;
- igualdade entre as raças (?);
- divulgação das atividades para cotistas
- tratamento igual dos professores e funcionários perante os demais alunos;

- política de bolsa específica, iniciação científica e projetos de ensino;
- apoio de colegas e professores não discriminando-nos;
- o fato de a universidade ser pública e ter ensino de boa qualidade;
- facilidade de acesso aos professores;
- palestras e debates sobre ações afirmativas;
- união dos acadêmicos;
- aulas quinzenais (Normal Superior);
- meu próprio esforço e apoio da família;
- o fato de todos os cotistas terem a mesma origem escolar;
- capacidade, vontade e perseverança;
- auto-estima;
- desempenho pessoal.

Alguns alunos (7) não justificaram suas respostas a essa pergunta.

A Pergunta 4 do mesmo item tinha como expectativa levantar **fatores que dificultam a permanência e o desempenho do cotista na UEMS**. O fator mais citado foi o financeiro. Em seguida, aparecem alimentação, moradia e desigualdade e preconceito. Além desses, outros fatores associados ou não ao financeiro foram citados:

- falta de acompanhamento pedagógico em algumas disciplinas;
- não conseguir acompanhar os conteúdos das disciplinas;
- rótulo de cotista;
- divulgação dos eventos sobre negros;
- falta de biblioteca especializada e atualizada com maior número de exemplares;
- poucos laboratórios de informática;
- preconceito de alguns colegas de sala;
- muitos cotistas não possuem uma estrutura familiar sólida, ocasionando dificuldade no aprendizado;
- falta de regularização no recebimento das bolsas;
- pouco auxílio moradia, alimentação e bolsa permanência;
- falta estrutura (espaço físico) para cotistas e outros, pois muitos trazem comida para esquentar e passam o dia na universidade;

- dificuldade de acesso à universidade, devido a distância;
- número restrito de vagas nos projetos com bolsas;
- dificuldade em conseguir professores orientadores nos projetos com temas étnico-racial;
- desconsideração da raça negra;
- poucos eventos relacionados ao negro;
- ausência de disciplina que trabalhe as questões raciais e história da África para formação de nossa identidade e auto-estima;
- dificuldades de realizar trabalhos em grupos devido a distância;
- ser oriundo de um ensino médio fraco.

Não responderam a pergunta 7 alunos; outros 7 responderam que não existem fatores que dificultam.

A Pergunta 5 buscava descobrir se em algum momento **o cotista sofreu ou percebeu atitudes de discriminação, preconceito ou racismo no ambiente universitário**, instigando-os a darem exemplos. Foram 27% de resposta **sim** e 73% de resposta **não**. Os exemplos apontados foram:

- nada que seja relevante “eu sou mais eu”;
- sofremos inveja por causa do Programa AFROATITUDE assim como os indígenas por causa do Rede de Saberes;
- já sofri várias ofensas dos meus colegas de classe;
- na sala de aula, setores administrativos e pátio, de forma velada e em conversas paralelas;
- muitas pessoas dentro da UEMS não admitem a existência de cotas e dizem que só estamos lá porque entramos com concorrência menor;
- as atitudes são maquiadas e os professores não gostam de falar a respeito como se isso não existisse na UEMS.

O Item V, com pergunta única, tinha como objetivo descobrir se o **acadêmico acredita que o seu desempenho está relacionado à sua condição de cotista**. Do total, 2 alunos não responderam a questão. Acreditam que **sim** apenas 2 dos alunos, para os quais as razões são:

- diante de tantas discussões relacionadas às cotas, sinto-me na obrigação de oferecer o melhor de mim, para ser merecedor da oportunidade que me foi oferecida.
- sem as cotas talvez eu não estivesse nessa universidade.

Para a maioria, 31 deles ou 83,7% que disseram **não** as explicações são:

- me esforço tanto quanto os outros e tenho notas que diferem para melhor que alguns brancos;
- cada um tem seu próprio desempenho, seja negro ou branco;
- aqui temos que nos esforçar tanto quanto os não cotistas;
- meu desempenho tem relação com meu interesse, esforço, ensino transmitido pelos professores e dedicação aos estudos e nunca me coloquei na posição de ter que estudar mais por ser negro;
- tenho facilidade de cumprir as atividades propostas no curso;
- meu desempenho está relacionado à minha vontade de prosseguir com meu sonho de ter uma vida melhor e contribuir com o fim da desigualdade social;
- inteligência não é por cor ou raça, tenho capacidade de competir com qualquer um;
- meu desempenho está ligado à boa estrutura familiar que meus pais me disponibilizam; é de adaptação e não por ser cotista, é questão de tempo;
- acredito que o tratamento em sala e nos ambiente é igual para todos (?).

O Item VI, com apenas uma questão, solicitava aos alunos **sugestões para os gestores da universidade** sobre como favorecer a permanência dos acadêmicos cotistas e não-cotistas. 18,9% não responderam. As sugestões que sobressaíram são relativas a *bolsas permanências para todos e realização de debates, palestras e seminários sobre o negro*. As demais sugestões foram:

- monitorias;
- assistência na questão de computadores e impressão de trabalhos;
- oferecer mais oportunidades através do desenvolvimento de projetos, nos quais possam ser inseridos os cotistas;
- mais apoio dentro da UEMS, pois muitos professores são contra cotas e não apóiam os alunos;

- incentivo à pesquisa e divulgação dos projetos realizados;
- mais oportunidades de participação em eventos, congressos e outros;
- biblioteca especializada, atualizada e com maior acervo;
- maior desempenho dos professores;
- as coordenações de cursos devem pesquisar para conhecer as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos, buscando solução e um monitoramento permanente dos acadêmicos;
- estudo do grau de desempenho dos cotistas com relação aos demais;
- tratar com mais rigor as pessoas preconceituosas;
- pagamento das bolsas no prazo correto e aumento do valor;
- maior oferta de editais para a produção científica entre a comunidade negra e indígena;
- atendimento das necessidades dos cursos para melhorar o ensino;
- promover a integração do cotista junto aos demais acadêmicos;
- oferecer condições (espaço físico) para os alunos de cursos integrais que permanecem o dia todo na universidade e precisam tomar banho e aquecer alimentação;
- professores com disposição para orientar pesquisa dos negros;
- união de forças entre os acadêmicos cotistas para acabar com o preconceito racial;
- implantação de disciplina sobre a História da África em todos os cursos já que somos todos afro-descendentes nesse país;
- assistência aos cotistas no acesso a computadores e realização de trabalhos no primeiro ano;
- todo sistema educacional (municipal, estadual e federal) deveria estruturar melhor as instituições, valorizando projetos inacabados e aqueles que buscam um lugar ao sol na faculdade;
- motivar os alunos com cursos extras para uma melhor preparação;
- divulgar melhor as informações que ajudem os alunos;
- oferecer condições e apoio aos cotistas como estágios, palestras;

- alimentação e alojamento para os que vêm de fora e não possuem condições financeiras;
- rever as normas regimentais sobre reprovação;
- manter o sistema de cotas como está e “*não tirem esta oportunidade dos negros e indígenas porque a concorrência é muito grande e desigual*”.

Como podemos observar as dificuldades e outros fatores apontados nas sugestões deixa claro que os cotistas negros e indígenas da UEMS vem travando uma luta árdua cotidianamente. Esta luta tem como objetivo vencer as barreiras impostas pelo ambiente acadêmico que foi projetado socialmente para outra clientela que não negros e indígenas, visto que

o meio universitário, por outro lado, é marcado pelo autocontrole e pela dissimulação das intenções, e a dimensão competitiva é muito mais explícita e ao mesmo tempo mais inibida em suas manifestações que em outras esferas da vida social, como no mundo do esporte, da iniciativa privada, da mídia, etc. Assim, um professor pode minar a autoestima de um aluno, de um modo quase definitivo, com um mínimo de ênfase e deixando um mínimo de rastro ou consciência externa de sua ação. (CARVALHO, in: QUEIRÓZ, 2002, p. 94)

Portanto, não é de se estranhar que os nossos cotistas tenham tido dificuldades em denunciar as atitudes de racismo ou discriminação que presenciaram ou foram vítimas no ambiente da universidade. Um exemplo disso foi a entrevista (em anexo) dada por uma cotista negra após o término do curso (novembro de 2007), quando segundo a mesma já se sentia segura para fazer as denúncias que fez, pelo fato de estar aprovada e não correr o risco de sofrer atos de perseguição por parte de professores. Quando perguntada porque só neste momento falava sobre as a sua experiência, ela que é militante do movimento negro respondeu:

Nós já ouvimos ali que **entramos pela porta dos fundos, que os alunos negros tem mais dificuldade do que os outros**, ou seja, tem menos facilidade para aprender, e a gente sempre houve comentários como '**agora a gente não pode mais fazer piadinha porque senão vão processar a gente**'. **Pense o que significa isso numa sala de aula, onde o professor é autoridade**, aquilo que ele fala acaba sendo considerado uma verdade. Quando o professor fala essas coisas, as pessoas no geral não tem coragem de questionar, tem medo de se colocar, tem medo de enfrentar o professor porque primeiro que isso dificulta você a se entrosar na sala, **você acaba ficando como uma pessoa "chata", estereotipada**, toda vez que vão fazer essa discussão já olham para você para ver o que você vai dizer, fica marcada dentro da sala com esse tema. E segundo a **questão da nota, porque quem avalia você é o professor, e a gente sabe muito bem que quando ele quer prejudicar um aluno, ele pode prejudicar,**

assim como quando ele quer ajudar. Você fica nessa dependência e isso é um problema para gente.(Edna, 2007)

Essas e outras questões não foram expostas pelos cotistas ao responderem o questionário. O depoimento acima e o medo dos professores é mais uma prova viva da situação de discriminação que o negro vive neste país. Até na academia ele continua submisso para conquistar o mesmo que outros em situações adversas conquistam. É o que Bertúlio (in: PACHECO e SILVA, 2007) chama de forma “sub-reptícia” de racismo.

CAPÍTULO IV - DESEMPENHO ACADÊMICO DOS COTISTAS DA UEMS

Após todo percurso (criação, discussão, regulamentação e implementação) das cotas na UEMS, e observando os resultados dos quatro primeiros vestibulares que constituem parte do corpus desta pesquisa, surge a necessidade de refletir, sob o prisma do currículo, alguns dados importantes que subjazem esse processo. Currículo, na perspectiva de Sacristán (2000, p. 17), tem a seguinte concepção: *“Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino sistematizado”*.

Para esse autor, quando se reduzem os problemas relevantes encontrados no ensino puramente à questão técnica, opera-se um processo de redução, que desconsidera os conflitos de interesses presentes no currículo. Este, na forma e conteúdo como se apresenta e é apresentado aos docentes e discentes, *“é uma opção historicamente configurada que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar”*. (SACRISTÁN, 2000, p. 17)

O currículo espelha os embates que acontecem entre interesses sociais e os valores dominantes que governam os processos educativos. Portanto, o currículo transmite a orientação que a instituição adotou frente à cultura na qual está inserida. A cultura que permeia o ensino superior no Brasil ainda está sedimentada nas ideologias da democracia racial e da meritocracia. E, na UEMS, isso ainda é realidade, apesar de ser uma instituição que já tem em sua história fatos que demonstram avanços dentro do sistema brasileiro, tais como as cotas.

Bowen e Bok (2004), na pesquisa que realizaram sobre os trinta anos de ações afirmativas de acesso à universidade nos Estados Unidos, discutem o processo de admissão e as probabilidades dos candidatos, em especial os negros. Esses autores colocam que as instituições ao realizar seleções estão preocupadas em aceitar os candidatos mais qualificados, de preferência acima de um *“elevado limiar acadêmico”* (p. 61). Os candidatos são julgados pela capacidade intelectual e por outros critérios que fazem os selecionadores acreditar que são capazes de concluir com sucesso o curso escolhido. Para isso, no processo seletivo utilizam testes padronizados e analisam todo histórico escolar do curso secundário (equivale ao nosso ensino médio), cursos e outras ações realizadas que possam ilustrar o potencial do candidato.

Os autores discorrem ainda sobre a questão da raça como possibilidade de admissão. Há uma verdadeira procura por candidatos com escores altos oriundos das minorias. Entretanto, os atletas têm preferência de vagas mesmo com escores mais baixos. Os encarregados da admissão são exigentes,

[...] admitindo os candidatos que parecem oferecer algo de especial, em termos de motivação e determinação, os estudantes com um conjunto de aptidões à altura dos requisitos acadêmicos da instituição, aqueles que trazem uma nova dimensão ao corpo discente, ou os candidatos que possam ajudar a instituição a cumprir um dado aspecto de sua missão. (BOW e BOK, 2004, p. 69-70)

Quando analisam os resultados dos processos de admissão, Bowen E Bok detectam que a introdução do critério raça na seleção acirrou ainda mais a competição nas instituições consideradas academicamente seletivas; e mostram que de 1976 a 1989 a defasagem entre negros e brancos diminuiu sensivelmente no Teste de Aptidão Escolástica – *Scholastic Aptitude Test – SAT*, de modo que em 1989 o escore médio dos negros foi ligeiramente superior ao dos candidatos matriculados em 1951, já com o *SAT*.

Para melhor ilustrar os resultados positivos da admissão sensível à raça os autores comparam os escores dos alunos negros em dois grupos: um grupo dos que seriam aprovados num processo de admissão racialmente neutro e outro dos que seriam rejeitados nesse sistema. Descobriram, pois, que as diferenças nos escores do *SAT* são mínimas, não havendo praticamente diferença entre os dois grupos. Na UEMS, pode-se constatar face aos dados das provas aqui expostos, que a diferença entre os candidatos negros e brancos, quando submetidos unicamente à seleção baseada em teste padronizado (vestibular), é quase inexistente e, em algumas provas, os negros aparecem com ligeira vantagem nos resultados.

O processo seletivo da UEMS (vestibular) possui a mesma estrutura desde o ano de 2002. Foi a primeira universidade a utilizar o resultado do ENEM como opção de avaliação para ingresso no ensino superior. A introdução das cotas em 2003 obrigou a instituição a mexer na estrutura do processo, porém apenas na organização e execução, pois na essência nada mudou. Até hoje, permanece com a mesma nota de corte, o mesmo formato das questões e das provas. No entanto, desde essa época surgiu uma preocupação entre os docentes que elaboram provas: aumentar o grau de dificuldade dos instrumentos avaliativos. *Por que será que essa preocupação só nasce no momento em que é dada acessibilidade a negros e indígenas, tendo em vista que as vagas remanescentes são ocupadas por brancos?*

A preocupação com a qualidade do ensino é a justificativa corrente entre os elaboradores de provas e demais docentes que apoiaram a decisão. Foi preciso criar cotas para os nossos docentes se preocuparem com a qualidade? Por que isso não ocorreu antes das cotas? E porque ao se medir o desempenho os dados mostram que nesses quatro anos os nossos acadêmicos se mantêm na mesma média e a evasão aumentou? É possível ter qualidade sem mudar as práticas educacionais? Para termos essas questões elucidadas, importante se faz verificar qual foi o impacto causado nessa “qualidade” com a entrada de negros e indígenas nas salas de aulas da UEMS.

Para isso, usando como ponto de partida os vestibulares e como ponto de chegada as atas de resultados finais dos quatro anos de investigação, apresentamos dados sobre o desempenho dos negros, dos indígenas, dos brancos e *outros* (vagas gerais), comparando-os; dados sobre a evasão, número e percentuais de aprovados no final de cada curso (egressos); informações colhidas junto aos acadêmicos negros e indígenas sobre as facilidades e dificuldades encontradas na trajetória acadêmica e as possíveis atitudes discriminatórias sofridas ou percebidas, bem como outras de cunhos socioeconômico e pedagógico. Os dados estão dispostos em quadros e tabelas para possibilitar melhor nitidez.

4.1. Comparação de Desempenho entre Cotistas Negros, Cotistas Indígenas e Vagas Gerais (brancos e outros) nas Provas de Vestibular de 2003 a 2006

Falar de desempenho acadêmico implica falar de mérito. Considerando que os que argumentam contra as cotas, principalmente os intelectuais, usam como principal bandeira o mérito (medido por notas) e o mau presságio de que a qualidade do ensino “vai cair” com o ingresso dos negros e indígenas, é que escolhemos trabalhar com as notas de ingresso (vestibular), trajetória discente (notas finais) e conclusão de curso (aprovados). Logo, “*a idéia de mérito que circula no nosso meio é fruto de uma ideologia individualista, alienada da dimensão coletiva da produção do conhecimento*”. (CARVALHO (2005, p.184). No entanto, o nosso entendimento de mérito não se atém apenas a valores obtidos em instrumentos de avaliação.

Dessa forma, a parte do trabalho que é realizada apenas pelo indivíduo é isolada das contribuições recebidas de outras pessoas, ou seja, essas colaborações que Carvalho chama de co-autoria são silenciadas quando o indivíduo alcança o objetivo. O vestibular é um exemplo típico dessa situação. Quando o candidato é aprovado, a ele é dado todo o mérito e ao que não consegue

aprovação, o demérito, que muitas vezes é definido por milésimos, décimos de diferença nas pontuações. Qual é o demérito que existe em não entrar na universidade, porque o número de vagas não é suficiente para atender todos que apresentam o mesmo nível de conhecimento?

Na UEMS, apesar de todo discurso meritocrático, a realidade se mostra bem diferente. Os alunos que ingressam nos cursos de graduação, ano após ano, não “atendem” o exigido pelo discurso meritocrático e coloca os nossos docentes em um beco sem saída. Muitos reclamam do “nível” dos alunos que chegam e solicitam a ampliação da nota de corte das provas. Entretanto, ao tomarem conhecimento dos resultados obtidos nas provas pelos candidatos classificados nas vagas, ou seja, os primeiros colocados (conforme descrito anteriormente) descobrem que aumentar a nota de corte pode significar não ter alunos no próximo ano letivo, pois haveria reprovação quase total dos candidatos.

Para ilustrar essa situação, basta observar a tabela 1 (p.72) e os gráficos dos resultados dos vestibulares (p.73) no tópico aprovados. Podemos notar que ao compararmos brancos, negros e indígenas a partir dos que atingiram a nota mínima de corte (20% de acertos em todas as provas), portanto, aprovados (classificados), temos no ano de 2003 e 2004 um índice maior de aprovação entre os negros (5% a mais) e no ano de 2005 são os brancos que tem 2% a mais que os negros. Em 2006, apenas 1% de diferença separa os dois grupos em favor dos brancos. Quanto aos indígenas, no ano de 2003, estes tiveram 62,3% de aprovação entre os inscritos, mas nos anos seguintes o índice cai drasticamente, chegando em 2006 com apenas 36,2% de aprovação.

Contudo, quando analisamos a tabela 6 (p.132) com o desempenho nas provas de vestibular, constatamos que os indígenas apresentam melhor rendimento nas provas de conhecimentos gerais e redação, a despeito dos baixos rendimentos nas provas de conhecimentos específicos. Tal fato acredita-se ser produto das condições de ensino nas escolas situadas nas aldeias e periferias das cidades, nas quais os indígenas geralmente estudam. Nessas escolas, as disciplinas das áreas específicas do conhecimento como matemática, biologia, química e física e outras padecem da ausência de professores qualificados. Na maioria dos casos, são leigos ou professores formados em outras áreas afins que ministram tais disciplinas, gerando prejuízos no acesso ao conhecimento sistematizado e, conseqüentemente, às ferramentas exigidas e cobradas no processo seletivo a cursos da Educação Superior.

Não podemos esquecer que os negros na maioria, devido às suas condições socioeconômicas, também freqüentam escolas nas mesmas condições que os indígenas. Além

disso, as condições físicas dos prédios escolares dos bairros de periferia muitas vezes são precárias. Os brancos oriundos de escolas públicas (média de 80% todo ano) também enfrentam dificuldades semelhantes.

Entretanto, de uma coisa não podemos fugir: nos quatro processos seletivos aqui analisados, o índice de candidatos aprovados (brancos, negros e indígenas) com escore acima de 60% de acertos é mínimo e acima de 80% não dá nem para considerar. As provas de conhecimentos gerais e de redação servem como parâmetro para análise do nível de conhecimento que os acadêmicos da UEMS, objeto dessa pesquisa, detinham quando do seu ingresso nos cursos, pois todos foram testados da mesma forma.

Nos anos de 2003 a 2006, nenhum dos candidatos aprovados e classificados no vestibular alcançou desempenho superior a 60% na prova de conhecimentos gerais. Em 2006, foi ainda pior, pois somente 27 candidatos das vagas gerais foram classificados na faixa de 40 a 59%. Os demais aprovados ficaram na faixa de 20 a 39%. Em 2003, na prova de redação, considerando o desempenho dentro de cada regime de cota, os indígenas foram os mais bem sucedidos com 28,57% na faixa de 60 a 79% e 5,71% na faixa de 80 a 100%. No ano de 2004, aumenta o desempenho dos brancos na prova de redação e cai o rendimento dos negros em relação a 2003. Os indígenas novamente apresentam melhor desempenho, inclusive com índices superiores ao ano anterior na faixa de 60 a 79%, com 31,09%.

Em 2005, na prova de redação os negros têm melhor desempenho que os indígenas nas duas faixas de avaliação; os brancos se saem melhor nessa prova com uma diferença medida em décimos na faixa de 80 a 100%. Porém, em 2006, os indígenas novamente demonstram maior rendimento avaliativo na redação, superando negros e brancos com mais de 3% de diferença no desempenho. A seguir, apresentamos a tabela dos resultados analisados.

TABELA 6 – Desempenho nos Vestibulares de 2003, 2004, 2005 e 2006 da UEMS

DESEMPENHO nas PROVAS do VESTIBULAR: Candidatos APROVADOS.		VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS	
		Desemp	Desemp	Desemp.	Desemp.	Desemp.	Desemp
		60 a 79%	80 a 100%	60 a 79%	80 a 100%	60 a 79%	80 a 100%
2003		Aprovados 7.287		Aprovados 290		Aprovados 116	
1º ANO Dez 2003 Total de Aprovados: 7.693	Conhecimentos Gerais	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Conhecimentos Específicos	4,78%	0,12%	5,98%	0,0%	1,42%	0,0%
	Redação	15,68%	0,98%	17,94%	0,0%	28,57%	5,71%
2004		Aprovados 7.602		Aprovados 467		Aprovados 119	
2º ANO Dez 2004 Total de Aprovados: 8.188	Conhecimentos Gerais	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Conhecimentos Específicos	5,98%	0,17%	2,78%	0,0%	0,0%	0,0%
	Redação	17,55%	0,96%	14,13%	0,64%	31,09%	2,52%
2005		Aprovados 5.938		Aprovados 240		Aprovados 143	
3º ANO Dez 2005 Total de Aprovados: 6.321	Conhecimentos Gerais	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Conhecimentos Específicos	2,04%	0,03%	0,0%	0,0%	3,49%	0,0%
	Redação	20,46%	1,01%	19,17%	0,83%	13,98%	0,70%
2006		Aprovados 5.087		Aprovados 317		Aprovados 119	
4º ANO Dez 2006 Total de Aprovados: 5.523	Conhecimentos Gerais	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Conhecimentos Específicos	5,35%	0,20%	3,15%	0,0%	0,85%	0,0%
	Redação	17,98%	1,16%	12,35%	0,34%	20,13%	0,62%

Diante desses resultados, perguntamos: O que está acontecendo com a educação básica? E com a escola pública? Como fica a questão do *mérito* apregoada pelos nossos intelectuais diante de resultados como esses?

Esses são os nossos alunos, produtos de uma educação básica que nas últimas décadas padece de sérios problemas de qualidade.

Nos últimos anos, a demanda pelo acesso à escola (educação básica) foi vencida em termos de política pública. Tem-se mais de 90% das crianças em idade escolar matriculadas. Entretanto, quando essas crianças chegam ao ensino médio, o abandono da escola é grande, ocasionado pelas necessidades socioeconômicas de se ter de trabalhar em detrimento do estudar, que obriga os alunos a procurarem emprego para auxiliar as famílias e até mesmo se auto-sustentarem. Não podemos esquecer que o Brasil é um dos países com a maior desigualdade na distribuição de renda do mundo. A magnitude e o crescimento desta desigualdade geram pobreza e exclusão social, econômica e educacional cada vez mais.

O fato de termos crianças e adolescentes na escola, principalmente a pública, não implica garantia de domínio de conhecimentos essenciais para o prosseguimento dos estudos em nível superior. A má qualidade das escolas e a prática de retenção dos alunos (reprovação) baseado em provas, principalmente no ensino médio, proporciona uma distorção entre idade e série de estudo. Os que abandonam a escola voltam mais tarde geralmente em escolas noturnas e/ou cursos de suplência, tentando recuperar o tempo perdido. Se para os que permanecem na escola o nível de conhecimento é mínimo diante do exigido nos processos seletivos das universidades, para os que retornam após abandono as dificuldades são maiores ainda.

. Os alunos da escola pública, oriundos da classe pobre, na qual a maioria é negra (pretos e pardos) trazem para o contexto escolar uma gama de experiências e diferenças, com as quais a escola e os docentes não estão preparados para trabalhar. No ensino superior, não foi diferente nesta experiência de quatro anos de cotas, haja vista os indígenas que em alguns cursos tiveram 100% de evasão ser um exemplo disso. Outro problema presente no ensino médio que afeta diretamente o ensino superior diz respeito aos conteúdos e a relevância que é dada a estes (superficialidade, valorização em demasia de alguns conteúdos e exclusão de outros).

Ademais, muitos professores não possuem formação específica na área que ministra aulas ou até possuem, mas essa não lhes dá condições de oferecer um ensino de qualidade, conhecer e enfrentar os problemas que afetam a escola pública, a bem dizer seus alunos. No ensino superior, no caso da UEMS os docentes possuem formação específica exigida, mas a quase totalidade não conhece e não sabe lidar com as questões inerentes às diversidades raciais e

culturais, apesar de estarmos dentro de um contexto geográfico e cultural mais diversificado do país.

Esses fatores acarretam elevado índice de repetência no ensino médio e mais tarde no ensino superior, evasão e anos de repetência em disciplinas que exigem o domínio de conhecimento básico, principalmente os da Língua Portuguesa (leitura, escrita e interpretação) e da Matemática. Os dados das provas de vestibular apresentados na tabela anterior (p.133) é uma conseqüência desses fatores que permanecem no decorrer da trajetória acadêmica, pois de modo geral pouco tem sido feito no sentido de sanar essas dificuldades antes da conclusão do curso. Assim, o círculo vicioso vai se perpetuando: alunos com deficiência de conhecimentos tornam-se acadêmicos, acumulam outras deficiências, mas se tornam profissionais e voltam à escola como docentes ou para outras instâncias do mercado de trabalho.

4.2. Comparação de Desempenho por Cota dos Acadêmicos Oriundos do Vestibular de Dezembro de 2003, entre o Rendimento nas Provas de Vestibular e o Resultado das Atas Finais dos Anos de 2004, 2005, 2006 e 2007

Para aferir o percentual de rendimento dos acadêmicos aprovados no primeiro vestibular com cotas para negros e indígenas que ingressaram nos cursos da UEMS no ano letivo de 2004, bem como de outros alunos reprovados no ano anterior e que concluíram em 2007, com exceção dos alunos dos cursos de Agronomia, Direito, Turismo e Zootecnia que possui duração de cinco anos, foi adotada a seguinte metodologia:

- a) impressão de todas as atas de resultados finais, sendo 4 (quatro) para cada um dos 37 (trinta e sete) cursos objetos de pesquisa, pois a forma (programa) como as mesmas foram entregues não permitia tabulação eletrônica;
- b) contagem e elaboração de quadro geral de médias finais de todas as disciplinas cursadas em cada curso nos quatro anos letivos;
- c) elaboração de quadro geral de médias, em separado de 6,0 a 7,9 e de 8,0 a Dez por cota e área de conhecimento (modelo do vestibular);
- d) construção de 37 tabelas de desempenho por curso (em anexo p.184) constando número de alunos matriculados e dos que não estudaram; número de disciplinas da

série; número de médias finais; número de percentual de notas de 6,0 a 7,9 e de 8,0 a Dez, em separado, ano a ano.

- e) confecção de tabela com o número de alunos que não concluíram ou não compareceram (NC), solicitaram suspensão da disciplina (SU), freqüentaram esporadicamente, mas foram reprovados em todas as disciplinas (Zero/RF) comparando o ingresso e a conclusão do 4º ano;
- f) contabilização do número de aprovados apenas no ano de 2007, para detectar o número de egressos e aprovados para o 5º ano, separando os que ingressaram no vestibular de 2003 e os oriundos de vestibulares anteriores;
- g) elaboração de tabela comparativa entre o ingresso (desempenho no vestibular) e a trajetória dos alunos (dados das atas finais) do 1º ao 4º ano, agrupando os cursos por área de conhecimento conforme feito no vestibular;
- h) elaboração de tabela por cota, com a média de desempenho apurada no total de quatro anos;

Os resultados obtidos foram analisados sob a luz dos dados já apresentados e interpretados nesta pesquisa e que tratam de aspectos socioeconômicos, raciais e pedagógicos, oriundos de questionário aplicado a todos os discentes matriculados em 2007 e outro específico para negros e indígenas cotistas.

O Quadro 2 representa o universo total de desempenho acadêmico dos 2.209 alunos matriculados (1.640 novos e 569 reprovados no ano anterior) no 1º ano de 2004 até o 4º ano em 2007, medido através de notas conforme anuncia a ideologia da meritocracia. Deste universo (43.527 notas) foram selecionadas as médias finais em dois grupos: um de 6,0 a 7,9, embora a média exigida regimentalmente seja 7,0 para aprovação direta. Porém, o mesmo regimento normatiza aprovação com média final 5,0 após exame final para aqueles que não conseguiram 7,0 no fechamento do ano letivo regular.

Além disso, os resultados do vestibular ao qual foram submetidos mostram que 100% desses alunos entraram na universidade com uma média de aprovação abaixo de 6,0 em conhecimentos gerais e menos de 6% deles com essa média de aprovação em conhecimentos específicos, estes considerados pré-requisitos para a área do curso escolhido.

Quadro 2 – Médias Finais de Zero a Dez nos 37 Cursos/UEMS – Ingresso em 2003

Cota	Áreas de Conhecimento	1º ano 2004		2º ano 2005		3º ano 2006		4º ano 2007		Total de notas por Nota
		nº notas	nº notas	nº de notas	nº de notas	nº de notas	nº de notas			
Vagas Gerais	C. Ag./B./ Saúde	2.529	2.252	2.143	2.744	37.592				
	C. Hum. /Sociais	5.775	5.286	4.753	5.483					
	C. Exatas /Tecn.	2.176	1.739	1.314	1.398					
Negros	C. Ag./B./ Saúde	505	402	342	307	5.042				
	C. Hum. /Sociais	824	702	608	530					
	C. Exatas./Tecn.	394	202	119	107					
Indígenas	C. Ag./B./ Saúde	133	58	29	27	893				
	C. Hum. /Sociais	233	172	114	101					
	C. Exatas./Tecn.	26	0	0	0					
Total anual de notas		12.595	10.813	9.422	10.697					
Total geral de médias anuais/finais analisadas: 100%										43.527

Do total de 43.527 notas analisadas, apenas 28,9% estão abaixo de 6,0 e 71,1% deles obtiveram rendimento superior a 6,0 como mostra o Quadro 3 logo abaixo. É um resultado excelente, se considerarmos a média com a qual esses alunos tiveram acesso aos cursos que ora concluem.

Quadro 3 – Médias Finais de 6,0 a Dez nos 37 Cursos/UEMS – Ingresso em 2003

Cota	Área de Conhec.	1º ano – 2004		2º ano – 2005		3º ano – 2006		4º ano – 2007	
		6,0 - 7,9	8,0 - Dez	6,0 - 7,9	8,0 - Dez	6,0 - 7,9	8,0 - Dez	6,0 - 7,9	8,0 - Dez
V. Gerais	C. A/B/Saú.	1.236	612	911	582	1040	489	953	637
	C. H/Soc.	2.552	2.153	2.467	1.914	1.982	1.973	1.592	2.487
	C. E/Tecn.	734	508	465	345	372	229	330	320
Negros	C. A/B/Saú.	231	86	173	74	171	79	139	97
	C. H/Soc.	409	253	335	191	280	228	210	261
	C. E/Tecn.	102	66	62	44	31	27	33	28
Indígenas	C. A/B/Saú.	58	03	07	03	08	03	01	0
	C. H/Soc.	124	29	82	24	52	13	29	58
	C. E/Tecn.	02	01	0	0	0	0	0	0
Total Anual		5.448	3.711	4.502	3.177	3.936	3.041	3.287	3.888
Total Geral:		30.960 ou 71,1%							

Os resultados acima confirmam que testes ou provas, na seleção de alunos são importantes, mas já não podem mais ser usados como a única fonte de avaliação, pois

o mito do mérito puro acalentado e celebrado por muitos pretende levar-nos a crer que essas instituições só querem estudantes “bons de livro e bons de teste”, e que as preferências raciais vêm interferindo na ciência exata que tal critério implicaria. Mas a verdade é que aceitar estudantes é muito mais uma arte eclética e interpretativa – com decisões baseadas no julgamento, na experiência e, às vezes, até no saber acumulado – do que uma série de cálculos de fórmulas. (BOWEN e BOK, 2004, p. 94-95).

E para essa mudança de paradigma, urge que as instituições de ensino superior busquem outras formas de avaliar que, somadas aos testes, estabeleçam de maneira mais justa o acesso à universidade, sem ter como única premissa o mérito, pois este está mais na trajetória do que no ingresso.

4.2.1. Da Trajetória e Resultados Acadêmicos

As tabelas que compõem parte deste item trazem informações importantes sobre um dos males que assolam as universidades: a evasão que costumamos chamar no ensino superior de “problema de permanência”. Das três áreas de conhecimento, a que apresenta maior índice de evasão é a de Ciências Exatas e Tecnológicas, composta pelos cursos de Ciência da Computação, Física, Matemática e Química, com 59,3% nas vagas gerais, 73,2% entre os negros e 100% dos indígenas. E em todas as áreas, os alunos que mais abandonaram os cursos foram os indígenas.

Os dados utilizados para a elaboração dessas tabelas denunciam que o maior abandono acontece logo no 1º ano, pois aqueles que conseguem chegar até o final do ano, independente do número de disciplinas em que foi reprovado, pode avançar para o 2º ano e cursar as dependências suspendendo matrícula em disciplinas que não dão compatibilidade de horário ou das que não sejam autorizadas pelo Colegiado de Curso, conforme preconiza o Regimento Geral. A retenção só acontece quando o aluno reprova em todas as disciplinas previstas para a série.

Outro fator preponderante contributivo para a elevação do índice da evasão, no caso dos indígenas no ano de 2004, foram os vários conflitos de terra que aconteceram na região sul do Estado de Mato Grosso do Sul, ocasionados por invasões de fazendas pelos indígenas,

bloqueio de estradas por eles e por fazendeiros com atos de violência, inclusive resultando em mortes de indígenas. Desse modo, muitos indígenas da região em conflito que estudavam nas Unidades Universitárias de Dourados, Naviraí, Mundo Novo e Amambai, próximas às aldeias, ficaram impedidos de comparecer às aulas. O medo da violência latente naquele início de ano – e foram meses, impelia-os a permanecerem nas aldeias perdendo a vaga e a oportunidade que tanto buscaram.

Os que adentraram os portões da UEMS inicialmente enfrentaram problemas graves: moradia, alimentação, transporte e ambiente inóspito. A instituição, através das Pró-Reitorias, buscou viabilizar, junto ao governo do estado, bolsas de permanência que na época era distribuída aos acadêmicos carentes das instituições privadas. Foram contemplados com a bolsa universitária todos os indígenas que freqüentavam as aulas naquele ano. Todavia, as dificuldades para que o dinheiro fosse liberado foram maiores que a luta política para concessão. A burocracia que persiste até hoje, idealizada para alunos urbanos, não foi dirimida pelos responsáveis para facilitar o acesso dos indígenas. Lia-se o desespero nos olhares de cada um por não conseguir atender as exigências do decreto.

Com a intervenção constante da instituição, as bolsas foram liberadas com mais de três meses de espera. A essa altura, muitos voltaram para a aldeia e desistiram do sonho. Nos anos seguintes, os acontecimentos foram iguais e com mais um agravante: o governo cortou as bolsas dos indígenas que tinham mais de duas dependências ou menos de 90% de presença. As diferenças culturais, sociais e de aprendizagem não foram consideradas, tanto pelo governo nem tampouco pela maioria dos nossos docentes que assistiram aos indígenas irem embora, um após outro, sem nada fazer.

O aspecto econômico pesou e muito, mas outros fatores também contribuíram e continuam reforçando a saída dos indígenas: o descaso com o qual é tratada a questão da diversidade cultural; a ausência de políticas institucionais para atender os cotistas; currículos que não foram flexibilizados nem adequados à nova realidade das salas de aula; discursos discriminatórios por parte de alunos, funcionários e professores. Estes são apenas alguns pontos que servem de empecilho para a permanência do indígena no ensino superior.

A presença de indígenas no ensino superior é muito recente e a UEMS é pioneira desde 2001 com cursos específicos para essa clientela como já foi descrito neste trabalho. Porém a falta de pesquisas relativas ao assunto foi um dos obstáculos encontrados para que neste

trabalho fosse possível tecer comparações e desvelar com isso as hipóteses anunciadas para investigação. O que existem são pesquisas e publicações sobre os indígenas na educação básica e alguns artigos sobre ensino superior, mas sem abranger a temática específica do desempenho na graduação. Portanto, informações, análises e posições adotadas nesta pesquisa sobre o assunto desempenho e permanência são na maioria frutos de reflexões a partir dos dados coletados e já apresentados.

Porém, acreditamos que a UEMS e nenhuma outra universidade conseguirão manter-se da mesma forma que eram antes da presença indígena nos seus contextos, pois de acordo com Nascimento (in: MONTEIRO e MÜLLER, 2006, p.171),

nenhum outro segmento da população brasileira foi capaz de, pela sua presença identitária, provocar a necessidade da universidade rever sua estrutura, a sua própria identidade no atendimento ao *trabalho do pensamento* que respeite as diversas lógicas e cosmovisões vindas da sociedade ou sociedades que a abriga.

Portanto,

as universidades como espaços públicos, são compreendidas e requisitadas, crescentemente, pelos indígenas, como espaços privilegiados de produção/negociação de sustentabilidade étnica e de reelaboração de conhecimentos a partir do diálogo intercultural. (NASCIMENTO, in: MONTEIRO e MÜLLER, 2006, p.171).

À UEMS e às demais universidades cabe, aproveitando-se da presença indígena, constituírem-se legitimamente como esse espaço e, assim, reparar junto a esses povos os vários séculos de exclusão e uso apenas como objeto de pesquisa e curiosidade exótica. Isso exige da instituição transformar-se numa nova universidade.

Já quanto à presença de negros no ensino superior existem algumas publicações específicas. No entanto, não tratam dos negros com o estigma de cotista. Foram encontradas aproximadamente seis obras nacionais e vários artigos que discutem a presença do negro na universidade, sendo uma obra de referência o livro “O curso do Rio”, dos autores americanos já citados anteriormente, em que são discutidos os 30 (trinta) anos de ações afirmativas nos Estados Unidos, da admissão até a vida profissional de egressos. Há na literatura brasileira farta produção de cunho antropológico sobre as questões raciais de modo geral, notadamente a bipolaridade branco-negro e afro-descendência.

Por isso, discutir as razões pelas quais alto percentual de negros cotistas abandonaram os cursos da UEMS vai além das questões de desempenho acadêmico. A evasão tem suas raízes mais profundas na situação socioeconômica, aliada a discriminação racial, pois assim como os indígenas, a maioria tem suas origens em famílias pobres com baixa renda familiar (tabela 4, p.95), o que os coloca inicialmente na situação de expectativa quanto à ajuda da instituição. E esta não veio. Não existiam, nem existem bolsas suficientes e quando a proposta de ampliação do número de bolsas para atender parte dos cotistas foi levada ao Conselho responsável foi amplamente rejeitada, lembrando que o Conselho em questão é composto majoritariamente por docentes (90%). Quais os motivos para tanta resistência?

Outro fator que leva a desistência seja de negros, indígenas e brancos já massacrados pelos problemas financeiros, é a falta de ações pedagógicas específicas para promover o “nivelamento” dos alunos que apresentam dificuldades nos conteúdos básicos (pré-requisitos) para desenvolver os conteúdos das disciplinas. De modo geral, os docentes discursam sobre as dificuldades, culpam os alunos pelo não-saber, culpam os professores dos ensinos médio e fundamental (e na UEMS muitos vieram desse sistema), mas nada propõem ou realizam, contribuindo cada vez mais para o agravamento da situação. Os alunos que a tudo isso sobrevivem e alcançam o diploma podemos classificar como heróis.

Aqui procuramos medir a taxa de evasão apresentando três tabelas organizadas, por área de conhecimento (sempre na mesma lógica do ingresso) e por cota, logo depois a informação sobre o índice que representa todo corpo discente das 37 (trinta e sete) turmas que acompanhamos durante os quatro anos.

TABELA 7 – Ingresso e Permanência na Área de Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde

1º ano com Cotas	Matrícula Fev/2004	Evasão 4 anos	Dezembro 2007	% Evasão
Vagas Gerais	428	117	311	27,3%
Negros	60	29	31	48,3%
Indígenas	21	18	3	85,7%

TABELA 8 – Ingresso e Permanência na Área de Ciências Humanas e Sociais

1º Ano com Cotas	Matrícula Fev/2004	Evasão 4 anos	Dezembro 2007	% Evasão
Vagas Gerais	955	176	779	18,4%
Negros	130	53	77	40,7%
Indígenas	41	27	14	65,8%

TABELA 9 – Ingresso e Permanência na Área de Ciências Exatas e Tecnológicas

1º Ano com Cotas	Matrícula Fev/2004	Evasão 4 anos	Dezembro 2007	% Evasão
Vagas Gerais	513	304	209	59,3%
Negros	56	41	15	73,2%
Indígenas	5	5	0	100%

No ano de 2004 na UEMS, foram matriculados no 1º ano um total de 2.209 (dois mil e duzentos e nove) alunos entre novos e oriundos de outros vestibulares. Desses, 770 (setecentos e setenta) ou 34,8% foram considerados desistentes ao final do ano letivo. Para tanto, somamos os alunos com os seguintes resultados finais em todas as disciplinas: NC – não compareceu/ não concluiu; SU – suspendeu matrícula e ZERO/RF – não frequentou e não suspendeu a matrícula.

A área de Ciências Exatas e Tecnológicas é a que apresenta o maior índice de evasão quando são somados brancos, negros e indígenas nos quatro anos de cursos. Foram 350 alunos que desistiram de um total de 574. Podemos considerar também que os cursos que a compõe são classificados como difíceis e que exigem talvez mais horas de estudo, principalmente quando os conteúdos abrangem cálculo. A maior parte dos alunos da UEMS, como já afirmado, são trabalhadores e trazem ao ingressar deficiências de conteúdos especialmente nessa área do conhecimento, que cerceiam seu aprendizado, gerando reprovações e, portanto, dificultando a permanência no curso.

Na busca de entendermos melhor a trajetória desses alunos, elaboramos 37 tabelas de desempenho por curso (em anexo) constando os quatro anos de estudo. A partir dessas tabelas,

agrupamos os cursos por área de conhecimento (ainda na lógica do ingresso) e criamos três novas tabelas que expressam o grau de desempenho medido por notas (lógica meritocrática) dos brancos e *outros* chamados de vagas gerais, negros cotistas e indígenas cotistas nos quatro anos de presença na universidade.

Ao examinarmos os valores expressos nas três tabelas acima apresentadas, comparando o rendimento no vestibular de dezembro de 2003 e as médias finais do 1º ao 4º ano, para no final estabelecer uma comparação geral, podemos notar que os desempenhos dos brancos, negros e indígenas, analisados cada um dentro do seu sistema de cotas, não registram diferenças drásticas. As que são detectadas variam entre os negros e os ocupantes das vagas gerais (que chamaremos aqui de brancos) em torno de 1 a 12% de forma alternada, ora para um ora para outro, enquanto que os indígenas apenas em quatro momentos apresentam percentuais maiores que os dos negros ou dos brancos.

A Tabela 10 (p.143) representa os resultados da área de Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde composta com dados dos 2 cursos de Agronomia, 4 cursos de Ciências Biológicas, 1 de Enfermagem e 1 de Zootecnia. Foram matriculados em 2004 (tabela 7, p.141) 428 brancos, 60 negros e 21 indígenas. Chegaram ao final do 4º ano 311 brancos, 31 negros e 03 indígenas. Foram identificadas 4.140 médias na faixa de 6,0 a 7,9 e 2.320 na faixa de 8,0 a Dez para os brancos. Para os negros, foram 714 médias de 6,0 a 7,9 e 336 de 8,0 a Dez. Para os indígenas, foram 74 de 6,0 a 7,9 e apenas 9 de 8,0 a Dez.

No final dos quatro anos, essa área apresenta os seguintes resultados: os alunos brancos obtiveram melhores resultados do que os negros e os indígenas nas duas faixas de notas no 1º ano (de 2 a 7% a mais) e no 2º ano na faixa de 8,0 a dez com 7% a mais. Os negros cotistas obtiveram melhores resultados sobre os brancos e os indígenas no 2º ano na faixa de 6,0 a 7,9 com 3% a mais; no 3º ano nas duas faixas de notas com o máximo de 1,5% e no 4º ano nas duas faixas com uma diferença sobre os brancos de 10 a 12%. Quanto aos indígenas, os melhores resultados foram no 1º e 3º anos na faixa de 6,0 a 7,9. Comparados com os resultados do vestibular, podemos afirmar que os negros que entraram com médias abaixo de 6,0 tiveram melhor desempenho que os brancos de modo geral.

Observemos a seguir a tabela 10:

TABELA 10

TABELA COMPARATIVA: INGRESSO E TRAJETÓRIA DA PRIMEIRA TURMA COM COTISTAS NEGROS E INDÍGENAS EM TODOS OS CURSOS DA UEMS												
DESEMPENHO nas PROVAS do VESTIBULAR dos Candidatos APROVADOS		VAGAS GERAIS			COTA PARA NEGROS			COTA PARA INDÍGENAS				
		Desempenho 60 a 79%	Desempenho 80 a 100%	Desempenho 60 a 79%	Desempenho 80 a 100%	Desempenho 60 a 79%	Desempenho 80 a 100%					
Ano 2003		Aprovados 7.287			Aprovados 290			Aprovados 116				
1º Vestibular Dez 2003 Total de Aprovados 7.693	Conhecimentos Gerais	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
	Conhecimentos Específicos	4,78%	0,12%	5,98%	0,0%	1,42%	0,0%	1,42%	0,0%	0,0%	0,0%	
	Redação	15,68%	0,98%	17,94%	0,0%	28,57%	0,0%	28,57%	0,0%	5,71%	5,71%	
ÁREA DE CONHECIMENTO: CIÊNCIAS AGRÁRIAS, BIOLÓGICAS E DA SAÚDE												
Ano Letivo	1º ano - 2004			2º ano - 2005			3º ano - 2006			4º ano - 2007		
Cota	V. Gerais	Neg.	Indíg.	V. Gerais	Neg.	Indíg.	V. Gerais	Neg.	Indíg.	V. Gerais	Neg.	Indíg.
Faixa de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas
6,0 a 7,9	48,9%	45,7%	43,6%	40,5%	43%	12,1%	48,5%	50%	27,6%	34,7%	45,3%	3,7%
8,0 a Dez	24,2%	17%	2,3%	25,8%	18,4%	5,2%	22,8%	23,1%	10,3%	23,2%	35,6%	0%
Obs.: Nessa área estão inclusos no ano de 2003 os cursos de: Agronomia (2), Ciências Biológicas (4), Enfermagem (1) e Zootecnia (1).												

Quanto aos indígenas, carecemos de mais pesquisas para entendermos por que alunos que foram os melhores em provas de redação e tiveram o mesmo desempenho que brancos e negros na prova de conhecimentos gerais não conseguiram obter o mesmo rendimento durante o curso. Teria o *currículo* do curso (explícito ou oculto) a responsabilidade sobre tal fato?

A Tabela 11 (p.145) da área de Ciências Humanas e Sociais é composta com dados de 1 curso de Administração Rural, 1 de Administração Comércio Exterior, 1 de Ciências Econômicas, 4 de Direito, 1 de Geografia, 1 de História, 5 de Letras, 1 de Normal Superior, 2 de Pedagogia e 3 de Turismo. Foram matriculados em 2004 (tabela 8, p.142) 964 brancos, 121

negros e 41 indígenas. Chegaram ao final do 4º ano 788 brancos, 68 negros e 14 indígenas. Foram identificadas 8.593 médias na faixa de 6,0 a 7,9 e 8.527 na faixa de 8,0 a Dez para os brancos. Para os negros, foram 1.234 médias de 6,0 a 7,9 e 933 de 8,0 a Dez. Para os indígenas, foram 287 de 6,0 a 7,9 e 124 de 8,0 a Dez.

No final de quatro anos, essa área apresenta os seguintes resultados: os alunos brancos obtiveram melhores resultados que os negros na faixa de notas de 8,0 a dez no 1º ano (2% mais); no 2º e 3º anos com 8% a mais. Os negros cotistas obtiveram melhores resultados que os brancos e os indígenas no 2º ano na faixa de 6,0 a 7,9 com 1% a mais; no 3º ano na faixa de 6,0 a 7,9 com 4% a mais e, no 4º ano, nas duas faixas com uma diferença sobre os brancos de 4 a 10%.

Quanto aos indígenas, os melhores resultados foram no 1º ano na faixa de 8,0 a dez com 8% a mais que os brancos e 3% a mais que os negros; no 2º ano na faixa de 6,0 a 7,9 com 1% a mais que os brancos e empatados com os negros; no 3º ano na faixa de 6,0 a 7,9 com 4% a mais que os brancos e menos que os negros e, no 4º ano, na faixa de 8,0 a dez 7% a mais que os negros e 12% a mais que os brancos.

Comparados com os resultados do vestibular, podemos afirmar que os negros e indígenas que entraram com médias abaixo de 6,0 tiveram um desempenho que não permite acusá-los de baixar a qualidade do ensino. Portanto, esperamos que os resultados que apontamos, ressalvadas as questões de evasão que é geral em todas as cotas, possam servir como base de julgamento da política de acesso sensível à raça (cota) utilizada na UEMS.

Observemos a tabela 11 para melhor compreensão das análises feitas.

TABELA 11

TABELA COMPARATIVA: INGRESSO E TRAJETÓRIA DA PRIMEIRA TURMA COM COTISTAS NEGROS E INDÍGENAS EM TODOS OS CURSOS DA UEMS												
DESEMPENHO nas PROVAS do VESTIBULAR dos Candidatos APROVADOS		VAGAS GERAIS			COTA PARA NEGROS			COTA PARA INDÍGENAS				
		Desempenho	Desempenho	Desempenho	Desempenho	Desempenho	Desempenho					
		60 a 79%	80 a 100%	60 a 79%	80 a 100%	60 a 79%	80 a 100%					
Ano 2003		Aprovados 7.287		Aprovados 290		Aprovados 116						
1º Vestibular Dez 2003 Total de Aprovados 7.693	Conhecimentos Gerais	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Conhecimentos Específicos	4,78%	0,12%	5,98%	0,0%	1,42%	0,0%	1,42%	0,0%	1,42%	0,0%	0,0%
	Redação	15,68%	0,98%	17,94%	0,0%	28,57%	0,0%	28,57%	0,0%	28,57%	0,0%	5,71%
ÁREA DE CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS												
Ano Letivo	1º ano - 2004			2º ano - 2005			3º ano - 2006			4º ano - 2007		
Cota	V. Gerais	Neg.	Indíg.	V. Gerais	Neg.	Indíg.	V. Gerais	Neg.	Indíg.	V. Gerais	Neg.	Indíg.
Faixa de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas
6,0 a 7,9	44,2%	49,6%	53,2%	46,6%	47,7%	47,6%	41,7%	46%	45,6%	29,3%	39,6%	28,7%
8,0 a Dez	32,3%	30,7%	12,4%	36,2%	27,2%	13,9%	41,5%	37,5%	11,4%	45,3%	49,2%	57,4%
Obs.: Nessa área estão inclusos no ano de 2003 os cursos de Administração Rural (1), Administração em Comércio Exterior (1), Ciência Econômicas (1), Direito (4), Geografia (1), História(1), Letras (5), Normal Superior (1), Pedagogia (2) e Turismo (3).												

Com certeza essa é uma das áreas com maior percentual de rendimento acadêmico nos três regimes de cotas. É também a área com menor número de evasão nesses quatro anos.

A Tabela 12 (p.147) referente à área de Ciências Exatas e Tecnológicas é composta com dados de 1 curso de Ciência da Computação, 2 de Física, 3 de Matemática e 3 de Química. Foram matriculados em 2004 (tabela 9, p.142) 513 brancos, 56 negros e 5 indígenas. Chegaram ao final do 4º ano 209 brancos, 15 negros e nenhum indígena. Foram identificadas 1.901 médias

na faixa de 6,0 a 7,9 e 1.402 na faixa de 8,0 a Dez para os brancos. Para os negros, foram 228 médias de 6,0 a 7,9 e 165 de 8,0 a Dez. Para os indígenas, foram 02 de 6,0 a 7,9 e 01 de 8,0 a Dez.

Após quatro anos, essa área apresenta os seguintes resultados: os alunos brancos obtiveram melhores resultados que os negros e os indígenas na faixa de notas de 6,0 a 7,9 e de 8,0 a dez no 1º ano (7% mais); no 2º e 3º anos na primeira faixa com 2% a mais que os negros. Os negros cotistas obtiveram melhores resultados que os brancos e os indígenas no 2º ano nas duas faixas de médias (2 a 4% mais); no 3º ano na faixa de 8,0 a dez com 5% a mais e, no 4º ano, nas duas faixas com uma diferença sobre os brancos de 4 a 7% mais.

Quanto aos indígenas, estes apresentaram resultados apenas no 1º ano com menos de 10% nas duas faixas de médias. Nos demais anos, houve 100% de evasão dos indígenas nesses cursos. No entanto, a evasão nessa área não é desdita apenas dos indígenas, pois 73,2% dos negros e 59,3% dos brancos também abandonaram esses cursos.

Bowen e Bok (2004), ao discorrer sobre os resultados acadêmicos e índices de diplomação, afirmam que *“a maioria dos estudantes que não chegam a se formar não abandona a faculdade por não conseguir cumprir os requisitos acadêmicos. Eles saem por muitas outras razões”* (p. 108). Para esses autores, o estudante negro tem menos possibilidade do que os brancos de concluir o curso escolhido, considerando que são provenientes de grupos classificados como minorias, para os quais os recursos financeiros são limitados e as famílias com grau de escolaridade reduzida, o que os coloca em situação de inferioridade junto aos brancos quando se trata de credenciais pré-universitárias. No Brasil, essas credenciais podem ser lidas como cursinhos pré-vestibulares e escolas de ensino médio mais seletivas.

Dessa forma, para os autores,

a incapacidade de realizar o trabalho acadêmico é muito menos importante do que a perda da motivação, a insatisfação com a vida no campus, a mudança de interesse em termos da carreira, os problemas familiares, as dificuldades financeiras e os problemas de saúde. (BOWEN e BOK, 2004, p. 108)

Investigar as causas da evasão no ensino superior, principalmente a indígena é um princípio vital para a criação e realização políticas educacionais voltadas aos povos indígenas no ensino superior e demais grupos étnicos. Não basta inferir sobre o assunto ou partir de pressupostos teóricos baseados em amostras. É preciso ouvir esses alunos, o maior número possível para detectarmos os motivos que estão além dos olhares ou dos registros acadêmicos.

TABELA 12

TABELA COMPARATIVA: INGRESSO E TRAJETÓRIA DA PRIMEIRA TURMA COM COTISTAS NEGROS E INDÍGENAS EM TODOS OS CURSOS DA UEMS												
DESEMPENHO nas PROVAS do VESTIBULAR dos Candidatos APROVADOS		VAGAS GERAIS			COTA PARA NEGROS			COTA PARA INDÍGENAS				
		Desempenho 60 a 79%	Desempenho 80 a 100%		Desempenho 60 a 79%	Desempenho 80 a 100%		Desempenho 60 a 79%	Desempenho 80 a 100%			
Ano 2003		Aprovados 7.287			Aprovados 290					Aprovados 116		
1º Vest. Dez 2003 Total de Aprovados 7.693	Conhecimentos Gerais	0,0%	0,0%		0,0%	0,0%				0,0%	0,0%	
	Conhecimentos Específicos	4,78%	0,12%		5,98%	0,0%				1,42%	0,0%	
	Redação	15,68%	0,98%		17,94%	0,0%				28,57%	5,71%	
ÁREA DE CONHECIMENTO: CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS												
Ano Letivo	1º ano - 2004			2º ano - 2005			3º ano - 2006			4º ano - 2007		
Cota	V. Gerais	Neg.	Indíg.	V. Gerais	Neg.	Indíg.	V. Gerais	Neg.	Indíg.	V. Gerais	Neg.	Indíg.
Faixa de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas	% de Notas
6,0 a 7,9	33,7%	25,9%	7,7%	26,7%	30,7%	0%	28,3%	26%	0%	23,6%	30,8%	0%
8,0 a Dez	23,3%	16,7%	3,8%	19,8%	21,8%	0%	17,4%	22,7%	0%	22,9%	26,2%	0%
Obs.: Nessa área estão inclusos no ano de 2003 os cursos de Ciência da Computação (1), Física (2), Matemática (3) e Química (3).												

Somados os desempenhos das duas faixas de notas de cada área e, depois somadas as três áreas por cota têm-se a tabela 13 logo abaixo, que possibilita a aferição de uma média final de desempenho acadêmico por cota e também uma média geral da UEMS.

Vejamos os dados:

TABELA 13 – Desempenho geral dos alunos da UEMS de 2004 a 2007.

Cota	C. A/B/Saúde	C. Hum/Soc.	C. Ex/Tecn.	% Final	% diferença
Vagas Gerais	66,8%	80,4%	49,9%	65,7%	+ 0,02%
Negros	67,5%	81,3%	47,8%	65,4%	0
Indígenas	33,6%	66,3%	11,5%	37,1%	- 28,6%
Média geral de desempenho dos alunos da UEMS com base nas médias acima de 6,0.				56,1%	

Outro assunto pernicioso que nesta pesquisa não abordamos, mas que fica latente nos dados analisados é a reprovação. O regimento da UEMS permite que o aluno reprovado em várias disciplinas curse a série posterior, ou seja, só há retenção na série quando o mesmo reprova em todas as disciplinas. Essa norma foi criada atendendo a reivindicação dos alunos e devido ao grande número de reprovados, essencialmente no 1º ano na maioria dos cursos, gerando um inchaço na série, obrigando inclusive a criação de novas turmas e contratação de professores. Foi também um modo de flexibilizar os currículos.

Contudo, outros problemas foram gerados a partir dessa possibilidade, pois muitos alunos acumulam as disciplinas reprovadas sem cursar (suspendem a matrícula na disciplina), ou deixam de cursar integralmente a série posterior por decisão de colegiado de curso. Os cursos da área de Exatas e Tecnológicas é um exemplo disso: o aluno não cursa a disciplina posterior se os professores entenderem que a disciplina reprovada é pré-requisito para a outra. Essa é uma maneira encontrada de manter o currículo inflexível baseado na crença de que o aluno só aprende se for por etapas. Etapas essas imaginadas pelo professor, como se o cérebro humano e a capacidade de aprendizagem não fossem superior a essas determinações.

Em relação ao desempenho acadêmico e a questão de mérito, podemos afirmar diante dos dados estudados que os negros obtiveram melhores resultados nas áreas de Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde e de Ciências Humanas e Sociais; os brancos (vagas gerais) obtiveram melhores resultados na área de Ciências Exatas e Tecnológicas e os indígenas obtiveram melhor desempenho na área de Ciências Humanas e Sociais.

No entanto, a diferença entre os escores é mínima, tanto que, quando somados os resultados finais das três áreas, os brancos, devido à diferença maior na área de Ciências Exatas e Tecnológicas, ficam com um percentual final de rendimento de **0,02 décimos** superior aos

negros. Assim, no geral, **não há diferença relevante de desempenho, entre brancos e negros, na trajetória acadêmica.** O que existem são diferenças pontuais em alguns cursos e momentos (série) que favorecem ora brancos ora negros. Já em relação aos indígenas, a diferença é de **28,6%** em favor dos brancos. Quando comparados negros e indígenas, a diferença é de **28,3%** em favor dos negros.

4.3. Comparação dos Dados de Aproveitamento Final por Cota, entre Ingresso e Egressos, dos Alunos Oriundos do Vestibular de Dezembro de 2003

A diferença encontrada entre negros, indígenas e brancos refere-se ao número de aprovados para o 5º ano e os aprovados para recebimento de diploma. Na tabela 14, a diferença entre o número de egressos brancos e negros oriundos do vestibular de dezembro de 2003 é de 7,9 % em favor dos brancos; entre os brancos e os indígenas a diferença é de 16,7% para os brancos e entre negros e indígenas é de 8,8% para os negros. Nesses quatro anos, pudemos verificar que em nenhum momento houve abrandamento nos critérios de avaliação que pudessem facilitar a aprovação dos cotistas, até porque o discurso e a postura da maioria dos nossos docentes em termos de processo ensino-aprendizagem incluindo avaliação ainda é questionável.

TABELA 14 – Comparação entre Total de Ingressantes/2003 e Egressos/2007

VESTIBULAR DEZEMBRO /2003				INGRESSO FEV/2004	APROVADOS/EGRESSOS DEZEMBRO/2007				
Cota	Nº Vagas	Aprov.	% Aprov.	Matric.	Total de Aprov. no 4º ano	% De Aprov.	(-) Aprov. para o 5º ano	Total de Egressos com Diploma	% de Egressos
Vagas Gerais	1.148	7.287	81,1%	1.337 novos	540	40,4%	157	383	28,6%
				569 Vestibulares anteriores	124	21,8%	28	96	16,8%
Negros	328	290	86,3%	236	71	28,8%	22	49	20,7%
Indíge nas	164	116	62,3%	67	09	13,4%	01	08	11,9%
% de diferença entre egressos oriundos do vestibular 2003: Brancos e Negros = 7,9% Brancos e Indígenas = 16,7% Negros e Indígenas = 8,8%									

Outra afirmação que fazemos diz respeito ao regime de oferta dos cursos que é seriado anual. O aluno faz matrícula por série e as disciplinas da série são obrigatórias. Dessa forma não há regime de créditos nem oferta de disciplinas isoladas, possibilitando aos alunos escolher as mais fáceis e assim completar créditos suficientes para conclusão do curso. Portanto, os alunos cotistas não foram beneficiados pedagogicamente em nenhum momento da sua trajetória.

Sabemos que, ao contrário, foram mais cobrados, interna e externamente, exclusivamente pelo fato de serem cotistas. Deve ter morado dentro de cada um, dia após dia, o desejo de vencer, de demonstrar para aqueles que são contra cotas e apostaram no fracasso dos cotistas, no afloramento de conflitos e ódio racial nos corredores universitários, que o negro e o indígena são tão capazes quanto qualquer branco, basta que lhes seja dada as mesmas oportunidades que desde a época da colônia é dada aos brancos neste país.

Os 49 negros cotistas e 08 indígenas cotistas que receberam diplomas no início do ano de 2008, enquanto esta tese ainda era escrita, devem ser comparados a peixes que nadaram contra a corrente desse rio chamado UEMS durante quatro anos incansavelmente. Somente quem sofreu (e eu sofri) na própria pele sabe o que nos custou física, mental e emocionalmente, numa sociedade racista e discriminatória como a brasileira, propalada como democraticamente racial, mas que conserva no seu âmago um racismo cruel, o velado, o disfarçado sob o discurso do paraíso tropical, da miscigenação e do mérito, vencermos e fazermos parte dos 2% de negros que concluem o ensino superior e um índice menor ainda a pós-graduação *stricto sensu*.

O número de aprovados e egressos brancos (vagas gerais) que aparece na tabela com 36,1% de diplomados não se refere apenas aos alunos com origem em 2003. Dentro desses valores estão contidos egressos originários de vestibulares anteriores, reprovados e desistentes, que renovaram matrícula em 2004. No total, eram 569 alunos nessa situação.

Afirmamos ainda que o índice de diplomação entre os brancos se contados apenas os do vestibular/2003 pode ficar no mesmo patamar dos egressos negros. Então perguntamos: Por que nossos docentes continuam acreditando no mérito como um símbolo de justiça e igualdade, contrapondo-se às políticas afirmativas? Guimarães (1999, p. 175) afirma que as “*políticas afirmativas visam corrigir, e não eliminar, mecanismos de seleção por mérito, e garantir o respeito à liberdade e à vontade individual*”.

Aos que se opõem às políticas de ação afirmativa, especialmente para negros, indagamos: Quem garante que os egressos brancos se constituem apenas dos alunos que entraram

com as maiores notas? Ou de que parte destes não está entre os que desistiram no meio da correnteza? Essas e outras indagações ainda padecem de respostas não só na UEMS, mas nas universidades em geral.

Importante esclarecer que os defensores de ações afirmativas não buscam “*ferir ou atentar contra a ordem instituída pelo mérito, a ação afirmativa tem na individualidade, na igualdade e na liberdade os pressupostos que a garantem*”. (GUIMARÃES, 1999, p. 197).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A justificativa mesma da ação afirmativa é que as diferenças, que são fontes de desigualdades, devem, para deixar de sê-lo, não desaparecer – o que é impossível – mas transformar-se em seu contrário, ou seja, em fonte de compensação e reparação. (GUIMARÃES, 2004, p. 208)

Diante dos resultados colhidos como frutos dos dados trabalhados nesta pesquisa, originários dos processos de vestibular, vida escolar e questionários aplicados em dois momentos (um para todos os alunos e outro só para os cotistas), eu, como negra, docente e pesquisadora, tenho a responsabilidade de apresentar nessas considerações finais uma síntese que, se não responde a todos os questionamentos possíveis sobre o que aqui está apresentado, pelo menos busca elucidar os porquês do tema proposto. Chamo isso de “considerações”, pois acredito que este é um assunto que está longe de ser concluído, até mesmo pela ausência de outras pesquisas de corroboração sobre a temática do desempenho de negros e indígenas cotistas no ensino superior.

Toda essa jornada trouxe à tona fatos ligados à minha vida, da infância aos dias de hoje, na qual como negra fui vítima e também expectadora de toda sorte de preconceitos, discriminação e racismo, principalmente no contexto educacional. A pesquisa, que comparo a uma longa caminhada, trouxe-me uma profunda necessidade de reflexão crítica sobre a minha ação como ser humano, docente e gestora da educação. Foram essas reflexões, sem apoio teórico específico, na maioria das vezes, que me levaram à construção deste trabalho que ora encerro.

Estas considerações, embasadas no empírico analisado e em obras teóricas, têm como objetivo compreender, afinal, **o que ou quem influenciou ou contribuiu para o sucesso ou insucesso acadêmico dos discentes cotistas negros e indígenas, que ingressaram a partir do ano letivo de 2004, nos cursos de graduação da UEMS.**

Quando iniciei esta pesquisa ainda na função de Pró-Reitora de Ensino, não fazia a idéia da dimensão que a mesma iria atingir. Ao descrever o processo do qual participei, os discursos inerentes ao tema, as ações da instituição e as posições adotadas, principalmente pelos colegas docentes, sobre a questão das cotas, senti que tudo isso foi aos poucos se impondo sobre o meu olhar, meu pensar e agir.

Durante todo o caminho, imprimi esforços no sentido de encontrar respostas para as perguntas e comprovação para as hipóteses que construí desde o início. Acredito que algumas

foram confirmadas favoravelmente e outras confirmadas como problemas a serem sanados pela academia. Os cotistas negros e indígenas ao entrarem na universidade trazem consigo duas marcas que os fragilizam, “*de irrelevância e carência*” (CARVALHO, in: QUEIRÓZ, 2002, p. 94). Mesmo assim, os resultados denotam seu sucesso.

Silva (in: GOMES E MARTINS, 2004, p. 232), ao falar sobre sua trajetória como aluno negro na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, faz uma declaração que ilustra muito bem o assunto:

Ingressar na universidade não garante que, a partir daí, todos os obstáculos sejam rompidos; pelo contrário, o universo acadêmico exige cobranças, rigor, dedicação e muito esforço pessoal para conseguirmos concluir o curso com sucesso.

As hipóteses levantadas para o insucesso também foram comprovadas, mas não como geradora de insucesso, pois não consideramos os resultados apurados como sendo fracasso. Estas estão presentes na trajetória dos que chegaram até o fim. O importante é que esses alunos cotistas souberam remar contra a correnteza, fazendo dos obstáculos encontrados pontos de apoio e impulso para frente. Vejamos a seguir.

Quanto à **capacidade da academia de lidar com a diversidade e as diferenças**, neste caso a diversidade étnico-racial, não podemos dizer o mesmo. As dificuldades relacionadas aos docentes talvez tenham como razão o desconhecimento dos professores sobre a importância do currículo refletir as características socioculturais dos alunos como princípio de inclusão, e o seu papel como agentes de mudança.

A sociedade contemporânea produz e absorve conhecimentos gerados pelas instâncias especializadas como, por exemplo, as universidades, além dos frutos da revolução tecnológica que vem acontecendo nas últimas décadas. No Brasil, este cenário, balizado pelas orientações e interferências de organismos mundiais, gera aspectos que afetam diretamente as universidades e, como consequência, a atividade docente. Os resultados desta pesquisa, no que se refere às limitações da universidade em lidar com os novos temas sociais e culturais emergentes, permitem enfatizar a urgência de solução para os seguintes problemas e situações:

- exigência de articulação entre a universidade e a comunidade externa;
- existência de um descompasso entre universidade e sociedade, bem como o despreparo dos docentes para lidar com parcerias, diversidades, diferenças e comunidade externa, buscando integrá-las e não sendo causadora de anulação;

- constatação de que a universidade não se constitui mais como o único *locus* de geração do conhecimento;
- modificação da relação professor-aluno, na qual o aluno passa de ouvinte passivo a participante do processo;
- mudanças no sistema de avaliação;
- necessidade de visão de futuro e novas qualificações dos docentes, obrigando-os a sair do seu lugar de “saber” para um outro lugar que exige ser parceiro e co-responsável;
- demandas da sociedade e do mercado de trabalho que pressionam de fora para dentro as universidades, cobrando domínio de conhecimentos e formação cidadã *versus* titulação acadêmica;
- adaptação dos docentes e discentes a novos ambientes e formas de aprendizagem;
- questões éticas, políticas e multiculturais que afloram cotidianamente na sociedade.

Diante dessa realidade, concluímos que a docência no ensino superior não pode ter mais as mesmas características de anos atrás. Os docentes que não se atentarem para as mudanças que ocorrem diuturnamente na sociedade, estarão contribuindo para fazer da educação superior um instrumento obsoleto e sem perspectivas de geração de mudanças, o que é o seu papel, e, o que é pior, um instrumento a mais de exclusão social.

O alto percentual de evasão e as dificuldades apontadas pelos cotistas no Capítulo III, as quais destacamos dentro desta temática, é um sintoma claro dessas incapacidades da universidade. Vejamos alguns exemplos:

- falta de acompanhamento pedagógico em disciplinas consideradas básicas principalmente na área de exatas;
- dificuldades didáticas; ausência de apoio psicológico e moral, bem como incentivo ao aluno;
- falta de monitores preparados para lidar com as diferenças;
- professores que não possuem conhecimento (com algumas exceções) sobre os aspectos culturais dos cotistas, principalmente os indígenas;
- desinteresse dos docentes em orientar projetos para os cotistas;

- exclusão de forma velada nas atividades pedagógicas e científicas (indígenas) por parte de colegas e de alguns professores;
- discursos discriminatórios e desconsideração da raça por parte de professores e alunos.

Cabe observar, portanto, o quanto o desenvolvimento das políticas de inclusão social, cultural e racial (entre elas, a política de cotas) ainda é frágil em nosso país (pode ser vista como ameaçadora a poderes estabelecidos) e requer apoio político e colaboração de responsáveis.

No tocante às ações da instituição para promoção da sensibilização e formação acadêmica sobre as ações afirmativas de modo que essa mesma comunidade pudesse desenvolver ações de permanência, as dificuldades foram grandes. Enquanto estive presente na instituição, estas ocorreram. Após o meu afastamento para o Doutorado, as ações já aprovadas e em andamento sofreram abandono por parte da gestão, inclusive gerando uma série de entraves na parte financeira e política entre Reitoria e Núcleo de Estudos Étnicos Raciais – NEER.

As capacitações oferecidas a docentes e técnicos em 2004 não voltaram a ocorrer nos anos seguintes. Os seminários realizados em 2004 nas unidades universitárias com alunos e comunidade também acabaram. Foram raros os momentos de discussão e participação sobre a questão do negro e do indígena dentro do contexto UEMS (eu estive em todos), enquanto muitos eventos aconteciam em outras instituições e estados.

As dificuldades econômicas, sociais e culturais geram desconforto e baixa auto-estima em qualquer aluno nessa situação. Para os cotistas, essas pesam mais ainda por acumularem o rótulo de cotista e estarem situados numa faixa econômica de renda familiar de até três salários mínimos. Os negros são 59,6%, os indígenas 90,8% nessa faixa. No caso dos indígenas, muitos estão sem renda e suas famílias recebem alimentos vindos do programa segurança alimentar. Outros contam apenas com a bolsa recebida. No entanto, persistem, mostrando que

mesmo havendo entre os índios um grande déficit de recursos e de poder de influência na sociedade branca, isso não acarretou necessariamente um déficit de consciência ou de auto-imagem enquanto alteridade originária da nação. (CARVALHO, 2005, p. 128)

As bolsas como auxílio-permanência vieram de projetos elaborados ainda com a minha participação, como foi o caso do Programa AFROATUTIDE para os negros e PROLIND para os indígenas. Tivemos ainda a bolsa universitária do governo estadual específica para os

indígenas. No programa UNIAFRO, a instituição não conseguiu aprovar projetos. Uma das justificativas, na época, foi a falta de professores interessados e dos poucos que se interessaram, muitos não possuíam aporte teórico substancial sobre a questão étnico-racial.

Importante ressaltar que na contramão dessas impossibilidades, algumas ações foram apontadas pelos cotistas como facilitadoras da permanência deles, tais como:

- existência do NEER;
- participação em projetos;
- bolsas específicas embora poucas;
- o fato da universidade ser pública;
- apoio e ajuda de colegas e professores;
- eventos sobre ações afirmativas;
- união dos acadêmicos (indígenas);
- desempenho pessoal e vontade de vencer;
- perseverança; e apoio da família.

Além disso, a história escolar dos cotistas tem como origem a escola pública até por exigência legal para concorrer pelas cotas. Como já discorremos anteriormente, este fato vem justificando **as dificuldades na assimilação e compreensão dos conhecimentos científicos oferecidos e cobrados no ensino superior**. No questionário aplicado aos cotistas, quando estes falam das dificuldades, apontam a formação geral recebida no ensino médio como fraca; desconhecimento total sobre projetos, pouco ou nenhum conhecimento de informática.

Outro fator dificultador no desempenho é a falta de tempo para dedicação aos estudos, ocasionado pelo trabalho que a maioria dos nossos alunos essencialmente os do noturno exercem. Alguns cursos dependendo da área exigem do aluno a dedicação diária de várias horas de estudo, pois, caso contrário, está fadado ao fracasso. Por isso, chegar ao fim do curso e ser aprovado é uma conquista que somente quem a experimenta sabe o que esta representa.

Das hipóteses levantadas como prováveis para o sucesso dos cotistas, sob o prisma da meritocracia, os cotistas que chegaram ao 4º ano em 2007 demonstraram **mérito individual** na trajetória, independente de obterem ou não o diploma. O percentual final apurado com base em todas as médias finais dos quatro anos letivos dos trinta e sete cursos analisados, envolvendo um total de 2.209 (dois mil e duzentos e nove) alunos, dos quais 1.906 (um mil e novecentos e seis) “brancos” (vagas gerais), 236 (duzentos e trinta e seis) negros e 67 (sessenta e sete) indígenas,

apontam como resultados (ver tabela 13, p.149; e tabela 14, p.150), os negros com melhor desempenho nas áreas de: Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde (67,5% de médias de notas acima de 6,0) e Ciências Humanas e Sociais (81,3% de médias de notas acima de 6,0) enquanto os brancos têm melhor desempenho na área de Ciências Exatas e Tecnológicas (65,7% de médias de notas acima de 6,0). Se para os meritocráticos o que serve de argumento básico na manutenção da ideologia é a questão avaliativa (provas e notas), **então podemos afirmar que há mérito no desempenho dos negros cotistas.**

Os indígenas, mesmo não apresentando resultados que superam brancos e negros em qualquer das áreas, demonstram bom rendimento na área de Ciências Humanas e Sociais com 66,3% de médias de notas acima de 6,0, demonstrando inquestionável mérito. Nas demais áreas, os poucos indígenas que sobreviveram ao ritual acadêmico do ensino superior e as dificuldades impostas pelo social, econômico e cultural, obtiveram desempenho médio de 35% de médias de notas acima de 6,0. Nestas duas áreas o que fica em evidência é o alto índice de evasão, 85,7% em Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde; e 100% em Ciências Exatas e Tecnológicas, área na qual nenhum indígena cursou o 4º ano.

Esses são, pois, os primeiros resultados aferidos sobre **desempenho de negros e indígenas cotistas com a análise do processo completo – do ingresso à conclusão do curso.** Não encontramos publicados trabalhos científicos que abrangesse este assunto nesta dimensão. Esses resultados permitem concluir que o desempenho no vestibular não serve de parâmetro para avaliar o desenvolvimento dos negros e indígenas que entraram pelas cotas, nem o dos demais alunos. Em muitos cursos os cotistas negros que entraram com notas menores que os candidatos brancos, demonstram melhor rendimento nas disciplinas. Isso é uma prova irrefutável de que mesmo com todas as dificuldades e privações, inclusive alimentar, além do estigma de cotista sobre a cabeça, empenharam-se e provaram sua capacidade.

Muitos docentes se surpreenderam ao descobrir que as notas mais altas de sua disciplina não pertenciam ao aluno branco e sim ao aluno negro cotista. Descobriram com assombro que os indígenas também são capazes de aprender a ciência, quando ilusoriamente acreditavam (ou fingiam acreditar) que só os brancos possuíam potencial para aprendê-la. As cotas, além de promoverem o acesso, com certeza acirrarão a capacidade de competição de negros, indígenas e brancos pobres na sociedade brasileira. Acreditamos que os alicerces da meritocracia nos quais se apoiavam seus críticos foram abalados.

Esse desempenho demonstrado pelos cotistas também teve como base algumas das ações da instituição (capacitações dos docentes e técnicos no ano de 2004, fóruns e seminários em datas simbólicas para toda comunidade acadêmica, bolsas), as quais, mesmo padecendo de descontinuidade, lançaram sementes de sensibilidade e respeito à diversidade e às diferenças. Hoje, algumas mudanças já são percebidas no contexto da UEMS tais como:

- o interesse demonstrado por alguns funcionários, professores e gestores em conhecer e aprender sobre os indígenas e suas culturas;
- formas de tratamento mais humana despendida aos negros e indígenas nos setores da UEMS;
- preocupação de alguns gestores e setores específicos em atender os cotistas em suas dificuldades, principalmente as de permanência;
- realização de eventos específicos, embora tímidos, na questão étnico-racial, mas com constatada ausência dos docentes;
- inserção de tópicos referentes a questão étnico-racial no currículo de alguns cursos;
- participação dos cotistas negros e indígenas em eventos com publicação de trabalhos.

Em suma, **pode ser que a política de cotas não seja a melhor solução para a exclusão social e cultural, mas é a única política adotada até agora com bons resultados para promover reparação, compensação e inclusão de negros e indígenas aliçados do processo de aquisição de conhecimento durante toda história deste país.** A constatação de que os negros tiveram o mesmo desempenho que os brancos quando comparadas suas respectivas trajetórias (as diferenças se mostram insignificantes: 0,02% - conforme tabela 13, p. 148), corrobora os discursos dos nossos intelectuais e ativistas que defendem a luta pela equidade racial, bem como nos deixa de “alma lavada”, principalmente pessoas como eu que ao longo dos meus dias fui obrigada a conviver com o discurso e a crença social de que nós, os negros, não somos capazes intelectualmente, por isso a submissão e servidão com as quais sempre fomos tratados.

Entretanto, estamos conscientes de que o acesso de negros e indígenas à universidade não conseguirá de imediato reverter o grau de inferioridade com o qual ambos os grupos são tratados socialmente. Mas acreditamos que a contínua persistência no uso de ações afirmativas

fará com que este objetivo seja alcançado numa proporção temporal menor que a do tempo de escravidão no Brasil.

Aos que argumentam contra a política de cotas, principalmente aos nossos intelectuais da academia, os resultados desta pesquisa asseguram que a presença dos negros e dos indígenas nas salas de aula da UEMS, assim como nas demais instituições deste país, ao contrário do que afirmam (que “derrubaria a qualidade do ensino e acirraria conflitos raciais”), melhoraram a qualidade do ensino, pois obrigaram os mestres e doutores, geralmente encastelados em seu discurso e avessos à prática, a olhar ao seu redor, a conviver com a diversidade. Diversidade esta, que esses mesmos intelectuais apregoam como dádiva do Brasil ao defender a ideologia da mestiçagem. Ao falar da aproximação das diferenças ou convivência das diversidades, Munanga (in: PACHECO e SILVA, 2007) nos alerta ao afirmar: “*Os preconceitos estão no tecido social, na cultura, nos livros didáticos, em nossos imaginários e representações coletivas, em nossa psicologia do relacionamento independente da classe social à qual pertencemos*”. Portanto, essa é uma luta que não terminou com a criação das cotas. Está apenas recomeçando, mas agora mais fortalecida.

Para tanto, os resultados desta pesquisa permite recomendar que:

- a) a universidade invista na formação pedagógica dos docentes, de forma continuada, em específico sobre a questão da diversidade étnico-racial e relação professor-aluno;
- b) os laços entre universidade e comunidade externa sejam estreitados, buscando-se mudança no descompasso que move suas ações, principalmente o currículo;
- c) haja mudanças nos currículos dos cursos, objetivando-se ampliar o foco destes para além do etnocentrismo de raiz européia que vigora e é incapaz de atender à diversidade cultural, racial, social e econômica que as cotas trouxeram para o interior da universidade;
- d) estudos e mudanças sejam implementados no sistema de avaliação para o ingresso (vestibular), de preferência com o aproveitamento da trajetória escolar no ensino médio;
- e) estudos e proposições de mudanças na avaliação da aprendizagem na trajetória discente, sejam efetuados, indo além de notas;
- f) sejam realizados e divulgados estudos e pesquisas inerentes a questões éticas, políticas e multiculturais que pululam no ambiente universitário e na sociedade em geral, como uma forma de combate a exclusão em todos os níveis;

g) se instituem lugares específicos para atendimento, estudo e pesquisa nas questões étnico-raciais, como núcleos, grupos ou centros;

h) se amplie o acervo bibliográfico, abrangendo temas étnico-raciais como contribuição para o combate ao racismo e à exclusão;

i) se realizem eventos sobre temáticas ligadas à raça e etnia envolvendo-se toda comunidade acadêmica e comunidade externa.

BIBLIOGRAFIA

ALEXANDER, Neville. Aspectos críticos da implementação da ação afirmativa na África do Sul pós-apartheid. In: JÚNIOR, João Feres e ZONINSEIN, Jonas (orgs). *Ação Afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2006.

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Política cultural e educação*. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AQUINO, J. G. *Confrontos na sala de aula*. São Paulo: Summus, 1996. (Novas buscas em educação, v. 42).

_____. *Relação professor-aluno: uma breve revisão crítica*. In: Didática. São Paulo, 30, 1995, p. 97-111.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX*. 2.ed. São Paulo: Annablume, 2004.

BACELAR, Jéferson e CARONE, Carlos (orgs). *Brasil: um país de negros?*, 2.ed. Rio de Janeiro: Pallas, 1999.

_____. *A hierarquia das raças: negros e brancos em Salvador*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

BANIWA, Gersem Luciano. *Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo*. In: Revista TELLUS, ano 7, n.12, abril 2007. Campo Grande – MS: UCDB, 2007.

BARCELOS, Luiz Cláudio. *Educação um quadro de desigualdades raciais*. Estudos Afro-Asiáticos. Rio de Janeiro, nº 23, 1992.

BATISTA, Jurema. *Política de cotas para negros*. In: <http://www.chicoalencar.com.br/chamadas> [Acesso em 29/05/2003].

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Ver. Técnica Luís c. Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BENTO, Maria Aparecida. *Cidadania em preto e branco*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

_____. Racialidade e produção de conhecimento. In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: Ed. e Fundação Peirópolis, ABONG, 2002.

BERGER, P & LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERNSTEIN, Basil. *A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Trad. Tomaz T. da Silva e Luis F. G. Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNARDINO, Joaze e GALDINO, Daniela (orgs). *Levando a raça a sério: ação afirmativa na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Coleção Políticas da Cor.

BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima. Ação afirmativa no ensino superior: considerações sobre a responsabilidade do estado brasileiro na promoção do acesso de negros à universidade – o sistema jurídico nacional. In: PACHECO, Jairo Queiroz e SILVA, Maria Nilza (orgs). *O negro na universidade: o direito a inclusão*. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

BITTAR, Mariluce. *A política de cotas é necessária*. In: Correio do Estado. Campo Grande, 6 de junho de 2003, p. 7a.

BLIKSTEIN, Izidoro. *Indo-Europeu e racismo*. In: Revista USP, n.14, 1992, p. 104-110.

BRANDÃO, André Augusto (org). *Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói- RJ : editora da Universidade Federal Fluminense, 2004.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília: Gráfica do Senado, 1988.

_____. *Lei Nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, MEC, 1996.

_____. *Lei nº 10.891*, de 09 de julho de 2004. Institui o Programa Universidade Para Todos – PROUNI. Brasília: Diário Oficial da União, MEC, 2004.

_____. *Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Brasília – MEC, 2001.

_____. *Projeto de Lei – Estatuto da igualdade racial*. Câmara dos Deputados. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Justiça/ Ministério das Relações Exteriores – *Décimo relatório periódico relativo á convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial*. Brasília, 1996.

BOWEN, Willian G. e BOK, Derek. *O curso do rio: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamound, 2004.

BROWN, Dee. *Enterrem meu coração na curva do rio – índios contam o massacre de sua gente*. Trad. Geraldo Galvão Ferraz. 4.ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1970.

BRITO, Ângela Maria B. B. de, SANTANA, Moisés de M. e CORREIA, Rosa Lúcia L.S. (orgs). *Kulé-Kulé: educação e identidade negra*. Maceió: EDUFAL, 2004.

Cadernos de Educação Escolar Indígena. Barra do Bugres-MT: UNEMAT, v.3 n.1 – 2004.

CANDAU, Vera (org). *Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *Sociedade, educação e culturas: questões e propostas*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *Preconceito racial em Portugal e Brasil colônia: os cistãos-novos e o mito da pureza de sangue*. São Paulo: Perspectiva, s.d.

CARVALHO, José Jorge de. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar, 2005.

_____. Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação negativa. In: QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. (org). *O negro na universidade*. Salvador-BA: Novos Tempos, 2002.

CARVALHO, Joênia Batista de. Identidade e discriminação da população indígena. In: SANTOS, Gevanilda e SILVA, Maria Palmira da. *Racismo no Brasil: percepções das discriminações e do preconceito no século XXI*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

CASTEL, Robert (et al.). *Desigualdade e a questão social*. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2004.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Trad. Klauss Brandini Gerhart. São Paulo: Paz e Terra, 1999, (volume III).

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Trad. Guy Reynaud. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CAVALLEIRO, Eliane (org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

CIAMPA, Antônio da C. *A estória do Severino e a história da Severina*. 8.ed. São Paulo, Brasiliense, 2005.

_____. *A Identidade Social e suas relações com a Ideologia*. São Paulo, Dissertação de Mestrado PUCSP, 1977.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Epistemologia e ciências humanas*. São Paulo: (texto básico – 1 semestre 2005).

_____. *A pesquisa e seus fundamentos filosóficos*. São Paulo:(texto básico – 1º semestre 2005).

_____. *Evolução da pesquisa qualitativa*. São Paulo:(texto básico – 1º semestre 2005).

_____. *A fenomenologia e a pesquisa*.São Paulo: (texto inédito – 1º semestre 2005).

CORDEIRO, Maria J. de J. Alves. Sustentabilidade, educação escolar e formação de professores indígenas. Revista TELLUS, ano 5, n.8/9, abr./out. 2005. Campo Grande-MS: UCDB, 2005.

_____. Cotas para negros e índios na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: trajetória e desempenho acadêmico dos cotistas sob os olhares e relações vigentes na academia. *Anais da III Jornada de Educação da Região da Grande Dourados e VII Semana Acadêmica do Curso Normal Superior*. Julho de 2006. Dourados-MS. CD–ISBN 8598598-22-4.

_____. Cotas para negros e índios na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: trajetória e avaliação do desempenho acadêmico dos cotistas sob os olhares e relações vigentes na academia. *Anais da IV Mostra de Pesquisa em Educação da PUC/SP*. Agosto de 2006. São Paulo-SP. CD–ISBN 852830336-5.

_____. As diferenças culturais e a educação na (re)construção da identidade étnico-racial. *Anais do II Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-Culturais, Fronteiras da Exclusão: Práticas Educativas num Contexto Intercultural*. Setembro de 2006. Campo Grande-MS. CD – ISBN 85-7598-108-0

_____. Três anos de efetiva presença de negros e indígenas cotistas nas salas de aula da UEMS: primeiras análises. In: BRANDÃO, André Augusto (org). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. RJ: DP&A, 2007.

_____. Indígenas e Negros na Educação Superior – Necessidade de um Novo Currículo e de uma Nova Relação Professor-Aluno. *Anais do II Seminário: Povos Indígenas E Sustentabilidade - Saberes e Práticas Interculturais na Universidade*. Agosto de 2007. Campo Grande. CD–978-85-7598-120-XISBN.

CUBERO, Flor. La actuación de las naciones unidas em la educación para pueblos indígenas. *Anais da I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena – construindo novos paradigmas na educação*. Barra do Bugres-MT: UUNEMAT, 2005.

D'ADESKY, JACQUES. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

_____. *Anti-racismo, liberdade e reconhecimento*. Rio de Janeiro: Daudt, 2006.

DIREITOS HUMANOS NO BRASIL 2003. *Relatório anual do Centro de Justiça Global*. São Paulo, maio de 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Ricardo F. *Afro-descendente: identidade em construção*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FLORES, Moacyr (org). *Negros e indígenas: história e literatura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do discurso*. Trad. Laura F. de A. Sampaio. 11.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. *M. Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRY, Peter. *A persistência da raça*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FUNDAÇÃO PALMARES, www.palmares.gov.br.

GENTILI, Pablo. *Cotas, que cotas?* In: Boletim de Políticas Públicas. Rio de Janeiro: UERJ. junho/setembro, 2002, (3), p. 6-7.

_____. *A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação*. Educação cidadã. Caxias do Sul – RS, ano II, (2), dezembro, 2002, p. 5-15.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

GIROTTO, Renata Lourenço. *Balanço da educação escolar indígena no município de Dourados*. In: Revista TELLUS, ano 6, n.11, outubro de 2006. Campo Grande – MS: UCDB, 2006.

GONÇALVES, L.A. *Os negros e educação no Brasil*. In: LOPES, E.M. et.al. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 325-346.

GOFFMAN, E. *Estigma - Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: 1988.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *A recepção do institutoda ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro*. Rio de Janeiro. Texto enviado para publicação na Revista de Informação Legislativa do Senado Federal em 20/02/2001.

_____. *Ações afirmativas : aspectos jurídicos*. In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: Ed. e Fundação Peirópolis, ABONG, 2002.

GOMES, Nilma Lino. *Cultura negra e educação*. In: Revista Brasileira de Educação. Maio/jun/jul/ago – 2003 – n.23.

GOMES, Nilma Lino e MARTINS, Aracy Alves (orgs). *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo horizonte: autêntica, 2004.

GÓMEZ DE SOUZA, Luiz Alberto. *Para além das intolerâncias e das discriminações*. In: *Racismo e Intolerância - Desafios para a sociedade brasileira*. Cadernos CERIS Ano III - n. 4, junho, 2004.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. *Lei nº 2.589 de 26/12/2002 que Dispõe sobre reserva de vagas na UEMS para indígenas*. Campo Grande-MS, 2002.

_____. *Lei nº 2.605 de 06/01/2003 que dispõe sobre reserva de 20% das vagas da UEMS para negros*. Campo Grande – MS, 2003.

_____. *Constituição Estadual de 1979.*

_____. *Constituição Estadual de 1989.*

_____. *Lei nº 1.461 de 20 de dezembro de 1993.* Criação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

_____. *Deliberação CEE Nº 4324* de 03/08/1995. Aprova o documento Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, de 26/09/1995, p. 3.

_____. *Decreto nº 10.734* de 18/04/2002. Dispõe sobre a criação da categoria de Escola Indígena no âmbito da educação básica, no sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul nº 5735, de 19/04/2002.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São paulo: Fundação de Apoio à Universidade São Paulo; Ed.34, 1999.

_____. *Preconceito e discriminação*. São Paulo: Editora 34, 2004.

_____. Raça, racismo e grupos de cor no Brasil. *Revista estudos Afro-Asiáticos* nº 27, abril de 1995. (p. 45-63).

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardiã Resende... (et al). Belo horizonte: Editora UFMG, Brasília: representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro - 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HANSEBALG, Carlos, MUNANGA, Kabengele e SCHWARCZ, Lília Moritz. *Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira*. Niterói - RJ: Editora da Universidade federal Fluminense, 1998.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. 2004.

JANUÁRIO, Elias. Ensino Superior para Indígenas: Um novo paradigma na educação. *Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º grau Indígena*. Barra do Bugres-MT: UNEMAT, v.1, n. 1, 2002.

_____. Formação de professores Índios na universidade: A experiência do 3º Grau Indígena. *Revista da Faculdade de Educação - Profissionais da Educação*. Cáceres MT: UNEMAT, Ano II, nº 2 - jan/jun 2004.

JACQUARD, Albert. *Elogio da diferença*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

JÚNIOR, João Feres e ZONINSEIN, Jonas (orgs). *Ação Afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2006.

JUNQUEIRA, Cármen. *Antropologia indígena: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2002. (Série Trilhas).

KAMEL; Ali. *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

LEITE, Carlinda. O currículo e o exercício profissional docente face aos desafios sociais desta transição de século. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.

LEWIS, Bernard. *Race et couleur em pays d'Islam*. Paris: Payot, 1982. (original: *Race and Color in Islam*. New York: Harper and Row, 1971).

LIMA, Antônio Carlos de Souza e BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Seminário 2004. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LOUREIRO, Stefãnie Arca Garrido. *Identidade étnica em re-construção: a ressignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo na perspectiva existencial humanista*. Belo Horizonte: Editora O Lutador, 2004.

MAGGIE, Yvone e REZENDE, Claudia Barcellos (orgs). *Raça como retórica: a construção da diferença*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2002.

MARIN, José. *Globalização, educação e diversidade cultural*. In: Revista TELLUS, ano 6, n.11, outubro de 2006. Campo grande – MS: UCDB, 2006.

MARQUES, Eugênia P. de Siqueira e MAIA, Suzanir Fernanda. A Educação superior e a inclusão social: refletindo sobre a política de cota eo Programa Universidade Para Todos – ProUni. *Anais do Seminário Nacional UNIVERSITA/BR: Educação superior no Brasil 10 anos pós-LDB*. Campo Grande – MS: UCDB, 2007.

MASETTO, Marcos T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Ed. Summus, 2003.

_____. *Aulas Vivas*. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação Afirmativa no Brasil – um debate em curso. In: SANTOS, Augusto Sales (org). *Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos).

MINISTÉRIO DA CULTURA. Portal www2.cultura.gov.br – acesso em 08/05/2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP nº 003/2004 - Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004.

_____. *Parecer CNE/CP nº 10/2002*. Delibera sobre a formação do professor indígena em nível universitário. Brasília: MEC/CNE, Diário Oficial da União de 11/04/2002, Seção 1, p. 14.

_____. *Lei nº 10.172*, de 09/01/2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília: Diário Oficial da União, nº 7 de 10/01/2001, p. 1.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental. Versão Ago/1996.

_____. *Parecer MEC/CEB/CNE nº 14/1999*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília: Diário Oficial da União, 19/10/1999b, p. 12.

_____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Referenciais Para a Formação de Professores Indígenas*. Brasília: MEC/ SEF, 2002.

_____. *Resolução CEB/CNE nº 3* de 10/11/1999. Fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: Diário Oficial da União de 14/12/1999a, p. 58.

MOEHLECKE, Sabrina. *Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência & justiça racial*. Tese de Doutorado – USP. São Paulo, 2004.

_____. *Propostas de ação afirmativas no Brasil: o acesso da população ao ensino superior*. Dissertação de Mestrado – USP. São Paulo, 2000.

_____. *Ação afirmativa: história e debates no Brasil*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 197-217, novembro de 2002.

MONTEIRO, Aloísio J.J. Território e identidade: refinamentos da violência instituída diante de novas configurações sociais. *Revista TELLUS*, ano 6, n.11, outubro de 2006. Campo grande – MS: UCDB, 2006.

MONTEIRO, Filomena M^a de Arruda e MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues (orgs). *Coletânea VIII Encontro de Pesquisadores em Educação da Região Centro-Oeste/ ANPED Centro-Oeste*. Cuiabá – MT: EdUFMT, 2006. Volumes I, II e III.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). *Educação e ações afirmativas – entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2002, p. 115-128.

_____. *O Preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do alunado negro*. In: AZEVEDO, J.C; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. (orgs). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: UFRGR e Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 235-244.

_____. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: PACHECO, Jairo Queiroz e SILVA, Maria Nilza (orgs). *O negro na universidade: o direito a inclusão*. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

NASCIMENTO, Adir Casaro. *Escola indígena: palco das diferenças*. Campo Grande-MS: UCDB, 2004.

_____. Populações indígenas, universidade e diferença. In: Educação na interface da relação estado/sociedade. In: MONTEIRO, Filomena M^a de Arruda e MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues (orgs). *Coletânea VIII Encontro de Pesquisadores em Educação da Região Centro-Oeste/ ANPED Centro-Oeste*. Cuiabá – MT: EdUFMT, 2006. Volumes I, II e III.

OLIVEIRA, Eliana de. *Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade*. Brasília: Líber Livro Editora 2006.

O'NEILL, Tom. Índia: Os Intocáveis – a mais baixa das castas desafia o preconceito. *Revista National Geographic* – junho de 2003, p. 38-67.

PACHECO, Jairo Queiroz e SILVA, Maria Nilza (orgs). *O negro na universidade: o direito a inclusão*. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

PERIA, Michelle. *Ação afirmativa: um estudo sobre a reserva de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras. O caso do Estado do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado – Museu Nacional, UFRJ. Rio de Janeiro, 2004.

PRADA, Fernando e LÓPEZ, Luis Enrique. Educación superior y descentralización epistemológica. *Anais da I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena – construindo novos paradigmas na educação*. Barra do Bugres-MT. UNEMAT, 2005.

POLIAKOV, Leon. *O mito ariano: ensaio sobre as fontes do racismo e dos nacionalismos*. São Paulo: Editora Perspectiva/EDUSP, 1974.

POLIAKOV, Leon, DELACAMPAGNE, Christian e GIRARD, Patrick. *Lê racisme*. Paris: Ed. Sehers, 1976.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica; poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas (org.). *O negro na universidade*. Salvador-BA: novos Tempos, 2002.

Relatórios de mesas e Grupos. *Seminário Nacional: Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil*. Trilhas de Conhecimentos - O Ensino Superior de Indígenas no Brasil. Brasília, outubro de 2004.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ROCHA, Maria José e PANTOJA, Selma (orgs). *Rompendo silêncios da África nos currículos da educação básica*. Brasília: DP Comunicações Ltda, 2004.

ROCHA, Carmem L. Antunes. Ação afirmativa - o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. *Revista Trimestral do Direito Público* n. 15/85.

ROSEMBERG, Fúlvia. Ações afirmativas para povos indígenas: O programa internacional de bolsas de pós-graduação da Fundação Ford. *Anais da I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena – construindo novos paradigmas na educação*. Barra do Bugres-MT. UNEMAT, 2005.

RUSSEL, Paulette Granberry. Ação Afirmativa e iniciativas de promoção da diversidade na educação superior americana: o envolvimento das instituições na criação de ambientes inclusivos de aprendizados. In: JÚNIOR, João Feres e ZONINSEIN, Jonas (orgs). *Ação Afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2006.

SACRISTAN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Gevanilda e SILVA, Maria Palmira da. *Racismo no Brasil: percepções das discriminações e do preconceito no século XXI*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, Gevanilda. A cultura política da negação do racismo institucional. In: SANTOS, Gevanilda e SILVA, Maria Palmira da. *Racismo no Brasil: percepções das discriminações e do preconceito no século XXI*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do ser negro: um percurso das idéias que naturalizam a inferioridade dos negros*. São Paulo: EDUC/FAPESP, Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Augusto Sales (org). *Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. - Brasília: MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos).

_____. *Ação afirmativa e mérito individual*. Rio de Janeiro: ANPED/Ação Educativa/Fundação Ford, 2003, p. 17-36.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Pela mão de Alice*. São Paulo-SP: Autores Cortez, 2003.

SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. *Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial*. Brasília, 2003.

SFORZA, Luca Cavalli e SFORZA, Francesco Cavalli. *Quem somos? História da diversidade humana*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

SILVA, Cidinha (org). *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus, 2003, Edições Selo Negro.

SILVA, Maria Palmira. Identidade racial brasileira. In: SANTOS, Gevanilda e SILVA, Maria Palmira da. *Racismo no Brasil: percepções das discriminações e do preconceito no século XXI*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SILVA, Natalino Neves da. Ações afirmativas: o (re)encontro com a identidade étnico-racial. In: GOMES, Nilma Lino e MARTINS, Aracy Alves (orgs). *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo horizonte: autêntica, 2004.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Afinal, Quem Educa os Educadores Indígenas? In: Gomes, Nilma Lino e Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves (orgs) - *Experiências étnico-culturais para formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA Jr, Hédio. *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Maria aparecida da. *Ações afirmativas para o povo negro no Brasil*. In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: Ed. e Fundação Peirópolis, ABONG, 2002.

SILVA, Petronilha B. G. e SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). *Educação e ações afirmativas – entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003.

SILVA, Petronilha B. G e BARBOSA, Lúcia Maria de A. (orgs). *O pensamento negro em educação no Brasil*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto. *Ação afirmativa: aspectos jurídicos do racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópolis, Abong, 2002.

_____. *Sons negros com ruídos brancos*. In: *Racismo no Brasil*. São Paulo: Ed. e Fundação Peirópolis, ABONG, 2002.

TEIXEIRA, Moema De Poli. *Negros na universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

THEODORO, Mário e JACCOUD, Luciana. *Raça e Educação: os limites das políticas universalistas*. In: SANTOS, Augusto Sales (org). *Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos).

TODOROV, Tzvetan. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Trad. Sérgio G. de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor: 1993(volume I)

TURNER, J. Michael. Pendências no hemisfério ocidental: afro-latinos e programas compensatórios para a inclusão social. In: JÚNIOR, João Feres e ZONINSEIN, Jonas (orgs). *Ação Afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. *Resolução CEPE nº 382 de 14/08/03 e Resolução CEPE nº 430 de 30/07/04, que regulamenta os critérios de inscrição para candidatos às Cotas de Negros e Indígenas*. Dourados-MS, 2003.

_____. *Atas do Conselho Universtário – COUNI*. Dourados – MS, Anos de 2003 e 2004.

_____. *Atas do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE*. Dourados – MS, Anos de 2003 e 2004.

_____. *Atas da Câmara de Ensino - CEPE*. Dourados – MS, Anos de 2003 e 2004.

_____. *Resolução COUNI nº 241 de 17/07/2003*, que dispõe sobre a oferta das vagas em regime de cotas dos cursos de graduação da UEMS. Dourados – MS, 2003.

_____. *Resolução COUNI nº 250 de 31/07/2003*, “ad-referendum”, que altera a redação da alínea “b” do art. 1º da Resolução COUNI nº 241/03. Dourados – 2003.

_____. *Resolução COUNI nº 256 de 07/05/2004*, “ad-referendum”, que estabelece critérios para isenção de taxa de inscrição no processo de seleção de candidatos e revoga a Resolução COUNI nº 246/03. Dourados – 2004.

_____. *Resolução COUNI nº 272 de 05/11/2004* que homologa a Resolução COUNI nº 269. Dourados – 2004.

UNESCO – *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação*. Paris, 1998.

WAPICHANA, Joênia. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados – as demandas indígenas pelo ensino superior. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza e BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Seminário 2004. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2007.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas – perspectivas e considerações. In: SANTOS, Augusto Sales (org). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos).

WESTHUIZEN, Janis Van der. Criando uma classe empresarial negra na África do Sul: lições da Malásia. In: JÚNIOR, João Feres e ZONINSEIN, Jonas (orgs). *Ação Afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2006.

www.inep.gov.br

www.politicasdacor.net

www.anped.org.br - (GT 21)

www.açãoeducativa.org

www.mundonegro.com.br

www.pt.org.br/racismo/conen

www.laced.mn.ufrj.br/trilhas

www.cimi.org.br

www.pnud.org.br

www.unemat.br/esi

www.herançaafro.ubbi.com.br

www.educare21.net

www.uff.br/nepae/nesen

www.comunidadenegra.gov.br

www.trabalhoindigenista.org.br

www.pesquisadoresnegros.lbr.net

www.coiab.com.br

www.funai.gov.br

www.institutoiepe.org.br

www.palmares.gov.br

www.isa.org.br

www.museudoindio.org.br

www.usp.br/nhii

www.portalkaingang.org

www.pucp.edu/invest/ridei

www.unesco.org.br

www.pucrs.br/cocama/povosindios

www.neppi.ucdb.br

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário Socioeconômico

Este questionário é resultado de uma adaptação do questionário já usado durante os vestibulares da UEMS. Foram inseridas novas questões e outras modificadas ou extintas.

Caro Aluno,

Solicitamos a sua colaboração para que responda as questões que seguem. As informações obtidas serão mantidas em sigilo e tratadas estatisticamente de maneira global e impessoal, não tendo qualquer influência no seu julgamento como aluno na UEMS, destinando-se tão somente a pesquisas educacionais da própria instituição. Responda com o máximo de objetividade e exatidão, a fim de que os dados obtidos possam ser utilizados para análise e planejamento da Universidade, principalmente no que se refere às ações de Assistência ao Estudante.

Utilize esta folha para as respostas e depois as repasse no cartão-resposta, preenchendo as bolhas correspondentes.

- 1) Gênero a que pertence?
 - 0- Masculino
 - 1- Feminino
- 2) Seu estado civil?
 - 0- Solteiro(a)
 - 1- Casado(a)
 - 2- Viúvo(a)
 - 3- Separado(a) judicialmente ou divorciado(a)
 - 4- Outros
- 3) Em qual faixa etária está inserido?
 - 0- Menor de 18 anos
 - 1- De 18 a 21 anos
 - 2- De 22 a 25 anos
 - 3- De 26 a 30 anos
 - 4- De 31 a 40 anos
 - 5- Acima de 41 anos
- 4) Em que curso você está matriculado?
 - 0- Administração

- 1- Agronomia
 - 2- Ciência da computação
 - 3- Ciências biológicas
 - 4- Ciências contábeis
 - 5- Ciências econômicas
 - 6- Direito
 - 7- Enfermagem
 - 8- Física
 - 9- Geografia
 - 10- História
 - 11- Letras
 - 12- Matemática
 - 13- Normal superior
 - 14- Pedagogia
 - 15- Química
 - 16- Sistemas de informação
 - 17- Turismo
 - 18- Zootecnia
- 5) Em que turno você estuda?
- 0- matutino
 - 1- vespertino
 - 2- noturno
 - 3- integral
- 6) Em que ano você foi aprovado no vestibular?
- 0- Dezembro de 2003
 - 1- Dezembro de 2004
 - 2- Dezembro de 2005
- 7) Você prestou vestibular em que regime de cotas?
- 0- Negros
 - 1- Indígenas
 - 2- Vagas gerais (não-cotistas)

8) Independente de sua opção de cotas, como você se declara etnico-racialmente?

- 0- Negro(a)
- 1- Indígena
- 2- Branco(a)
- 3- Outro(a)

9) Se você é um cotista, o que o levou a optar pelas cotas?

- 0- Menor concorrência nas vagas
- 1- Oportunidade de igualdade na concorrência
- 2- Uma forma de assumir sua identidade étnico-racial

10) Em que tipo de estabelecimento de ensino você cursou o ensino fundamental?

- 0- Todo em escola pública
- 1- Todo em escola particular
- 2- Maior parte em escola pública
- 3- Maior parte em escola particular

11) Em que tipo de estabelecimento de ensino você cursou o ensino médio?

- 0- todo em escola pública
- 1- todo em escola particular
- 2- Maior parte em escola pública
- 3- Maior parte em escola particular

12) Em que turno você realizou a maior parte do ensino médio?

- 0- Matutino
- 1- Vespertino
- 2- Noturno

13) Você foi reprovado em alguma série do ensino médio?

- 0- Não
- 1- Sim, uma vez
- 2- Sim, duas vezes
- 3- Sim, três vezes
- 4- Sim, mais de três vezes

- 14) Ano em que você concluiu o ensino médio?
- 0- 2005
 - 1- 2004
 - 2- 2003
 - 3- 2002
 - 4- 2001 ou em anos anteriores
- 15) Você frequentou cursinho preparatório?
- 0- Não
 - 1- Sim, cursinho popular
 - 2- Sim, cursinho privado
- 16) Quantas vezes você prestou vestibular?
- 0- Nenhuma
 - 1- Uma vez
 - 2- Duas vezes
 - 3- Três vezes ou mais vezes
- 17) Em sua opinião, qual o principal fator para ter sucesso em um vestibular?
- 0- Muito estudo pessoal
 - 1- Bons colégios nos ensinos fundamental e médio
 - 2- Bom cursinho
 - 3- Outros fatores
- 18) Você já tinha iniciado algum curso superior?
- 0- Não
 - 1- Sim, mas abandonei
 - 2- Sim, mas já concluí
- 19) Qual o principal motivo que o levou a optar pelo curso que está fazendo?
- 0- Possibilidade de contribuir com a sociedade
 - 1- Possibilidade no mercado de trabalho/prestígio social da profissão
 - 2- Possibilidade de realização pessoal
 - 3- Influência da família ou de terceiros
 - 4- Baixa relação candidato/vaga
 - 5- Outro

20) Que fator mais influenciou na escolha por esta universidade?

- 0- Tem bom nível de ensino
- 1- É a única que oferece o curso pretendido
- 2- É pública e gratuita
- 3- Há menor concorrência de vagas
- 4- Fica, geograficamente, próxima à sua residência.
- 5- Oferecimento do sistema de cotas
- 6- Outro

21) Qual é a escolaridade de seu pai?

- 0- Não alfabetizado
- 1- Alfabetizado
- 2- Ensino fundamental incompleto
- 3- Ensino fundamental completo e ensino médio incompleto
- 4- Ensino médio completo
- 5- Ensino superior incompleto
- 6- Ensino superior completo
- 7- Pós-graduado

22) Qual é a escolaridade de sua mãe?

- 0- não alfabetizada
- 1- alfabetizada
- 2 - ensino fundamental incompleto
- 3- Ensino fundamental completo e ensino médio incompleto
- 4- Ensino médio completo
- 5- Ensino superior incompleto
- 6- Ensino superior completo
- 7- Pós-graduada

23) Você exerce alguma atividade remunerada?

- 0- Não
- 1- Sim, em tempo parcial
- 2- Sim, em tempo integral
- 3- Sim, mas é trabalho eventual

- 24) Qual a sua participação na vida econômica da família?
- 0- Não trabalha, seus gastos são financiados por outros
 - 1- Trabalha, mas recebe ajuda financeira de outros
 - 2- Responsável pelo seu próprio sustento
 - 3- Responsável pelo seu próprio sustento e contribui parcialmente no sustento da família e de outras pessoas
 - 4- Sustenta a família
- 25) Qual a renda mensal de sua família? (some todos os salários dos membros de sua família que trabalham e estejam morando em sua casa, incluindo seu salário)
- 0- Até um salário mínimo
 - 1- Até três salários mínimos
 - 2- Até cinco salários mínimos
 - 3- Até dez salários mínimos
 - 4- Até vinte salários mínimos
 - 5- Mais de vinte salários mínimos
- 26) Você mora?
- 0- Com seus pais
 - 1- Com sua própria família
 - 2- Sozinho
 - 3- Com amigos
 - 4- Outros
- 27) A casa onde você mora é?
- 0- Própria
 - 1- Alugada
 - 2- Financiada
 - 3- Cedida
 - 4- Outro
- 28) Qual o meio de transporte que utiliza para vir à universidade?
- 0- Ônibus
 - 1- Carro próprio
 - 2- Motocicleta

- 3- Bicicleta
 - 4- Nenhum, venho a pé
 - 5- Outro meio
- 29) Qual é sua principal fonte de informação?
- 0- Televisão
 - 1- Rádio
 - 2- Jornal escrito
 - 3- Revistas
 - 4- Internet
 - 5- pessoas
 - 6- Outro
- 30) Você já estudou informática?
- 0- Não
 - 1- Não, mas tenho algum conhecimento adquirido por conta própria
 - 2- Sim, no colégio
 - 3- Sim, em curso especializado
 - 4- Sim, sozinho ou com amigos
- 31) Você tem acesso a computador?
- 0- Sim
 - 1- Não
 - 2- Sim, mas só na universidade
- 32) Você possui conta de correio eletrônico (e-mail)?
- 0- Sim
 - 1- Não
- 33) Qual a atividade que você considera mais importante em seus momentos de folga?
- 0- Esportivas (futebol, vôlei, natação...)
 - 1- Comunitárias (associação de moradores, movimento ecológico...)
 - 2- Culturais e artísticas (artes plásticas, música, teatro...)
 - 3- Assistenciais (assistência a idosos, excepcionais, menores...)
 - 4- Recreativas (bares, boates, clubes, pesca...)
 - 5- Políticas (sindicato, partido político, movimento estudantil...)

- 6- Convívio familiar
 - 7- Assistir à tv
 - 8- Leitura
 - 9- Outra atividade
- 34) Você acha importante a uems continuar oferecendo cotas?
- 0- Sim
 - 1- Não
 - 2- Sim, desde que seja por tempo determinado

APÊNDICE B - Questionário Aplicado aos Cotistas

Questionário produzido a partir da adaptação do questionário aplicado aos cotistas negros dos cursos de Direito e Enfermagem da UEMS, no projeto em que fui colaboradora intitulado “Política de Cotas para Negros na Educação Superior – estratégia de acesso e permanência?”, coordenado por Mariluce Bittar, com recursos do FUNDECT/MS e CNPQ.

I - Dados De Identificação

Idade: a) entre 17 e 25 anos ()

b) entre 26 e 30 anos ()

c) entre 31 e 40 anos ()

d) acima de 45 anos ()

Sexo: a) feminino () b) masculino ()

Estado Civil: a) solteiro () b) casado () c) separado () d) outro ()

Curso: _____

Ano : a) 1º () b) 2º () c) 3º () d) 4º ()

Turno: a) matutino () b) vespertino () c) noturno () d) integral ()

Oriundo de: a) escola pública () b) escola privada ()

Aprovação no Vestibular:

a) dez/2003 ()

b) dez/2004 ()

c) dez/2005 ()

d) dez/2006 ()

II- Aspectos Socioeconômicos

1) Você exerce atividade remunerada?

a) não ()

b) sim, em tempo parcial ()

c) sim, em tempo integral ()

d) sim, mas é trabalho eventual ()

2) Qual a sua participação na vida econômica da família?

a) não trabalha, seus gastos são financiados por outros ()

b) trabalha, mas recebe ajuda financeira de outros ()

c) responsável pelo seu próprio sustento ()

- d) responsável pelo seu próprio sustento e contribui parcialmente no sustento da família e de outras pessoas ()
- e) sustenta toda família ()
- 3) Qual a renda mensal de sua família? (some todos os salários dos membros de sua família que trabalham e estejam morando em sua casa, inclua o seu salário)
- a) até um salário mínimo ()
- b) até três salários mínimos ()
- c) até cinco salários mínimos ()
- d) até dez salários mínimos ()
- e) até vinte salários mínimos ()
- f) mais de vinte salários mínimos ()
- 4) Qual o meio de transporte que utiliza para vir à universidade?
- a) ônibus ()
- b) carro próprio ()
- c) motocicleta ()
- d) bicicleta ()
- e) nenhum, poderei vir a pé ()

III - Das Cotas

- 1) O que o levou a optar pelas cotas?
- a) menor concorrência de vagas ()
- b) oportunidade de igualdade na concorrência ()
- c) exercício de um direito ()
- d) uma forma de assumir sua identidade étnico-racial ()
- e) outro fator (). Qual? _____
- 2) Você considera que sem as cotas estaria matriculado num curso superior e nesta universidade?
- a) sim ()
- b) não ()

Justifique: _____

- 3) Independentemente de sua opção pelas cotas, como você se declara etnicamente?
- a) negro () b) indígena () c) branco () d) outro ():
- _____

4) E com relação a sua cor, como você se vê?

IV - Da Permanência e Desempenho

1) Existe acompanhamento pedagógico no decorrer do processo ensino-aprendizagem para os alunos cotistas negros e indígenas?

a) sim () b) não ()

Se a resposta for sim, quais são as ações?

2) Como cotista você enfrenta dificuldades para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão?

a) sim () b) não ()

Se a resposta for sim, cite as dificuldades (no máximo três).

a) _____

b) _____

c) _____

Se a resposta for não, porquê?

3) Cite os principais fatores que facilitam a permanência e o desempenho do cotista na uems (no máximo três).

a) _____

b) _____

c) _____

4) Cite os principais fatores que dificultam a permanência e o desempenho do cotista na uems (no máximo três).

a) _____

b) _____

c) _____

5) Em algum momento, você percebeu ou sofreu atitudes de discriminação, preconceito ou racismo, em relação aos alunos cotistas negros e indígenas no ambiente universitário? (sala de aula, pátio, biblioteca, setores administrativos, etc.)

a) sim () b) não ()

Se a resposta for sim, dê exemplos:

V – Questão Aberta

1) Você acha que o seu desempenho acadêmico na uems está relacionado à sua condição de cotista?sim ou não? como?

Porquê?_____

VI – Sugestões

1) Que sugestões você ofereceria à gestão da universidade, para ajudar na permanência e no sucesso acadêmico dos cotistas e demais alunos?

Obrigada,
Profª. Maju

APÊNDICE C - Tabelas de Desempenho Acadêmico por Curso (37)

Feitas a partir de dados coletados nas atas de resultados finais dos anos letivos de 2004, 2005, 2006 e 2007 para acompanhamento do desempenho acadêmico dos primeiros cotistas.

CURSO: Administração Rural		TURNO: not	
UNIDADE: Maracaju		40vagas	
ANO	VAGAS GERAIS	COTA PARA NEGROS	COTA PARA INDÍGENAS
1º ANO 2004 59 alunos	Nº de alunos: 50 (-19) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 248	Nº de alunos: 04 Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 32	Nº de alunos: 05 Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 40
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	103 n 41,53%	88 n 35,48%	16 n 5 n 50% 15,62%
2º ANO 2005 41 alunos	Nº de alunos: 35 (-6) Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 261	Nº de alunos: 04 (-1) Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 27	Nº de alunos: 02 (-1) Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 9
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	143 n 54,78%	86 n 32,95%	19 n 4 n 70,37% 14,81%
3º ANO 2006 48 alunos	Nº de alunos: 44 (-17) Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 189	Nº de alunos: 03 (-1) Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 14	Nº de alunos: 01 (-1) Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 0
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	80 n 42,32%	71 n 37,56%	11 n 3 n 78,57% 21,42%
4º ANO 2007 50 alunos	Nº de alunos: 48 (-4) Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 308	Nº de alunos: 02 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 14	Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	75 n 24,3%	71 n 23%	09 n 02 n 64,2% 14,3%

Observações:

2004: cota de negros não preenchida., 1 vaga p/ os índios e 3 para as gerais.

2005: 1 índio e 1 negro NC.

2006: 1 índio e 1 negro NC.

2007: 2 NC / SU

14 brancos foram aprovados /concluíram = 28% de aproveitamento

CURSO: Administração: Com. Exterior		TURNO: not.				
UNIDADE: Ponta Porã		50 vagas				
ANO	VAGAS GERAIS	COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 67 alunos	Nº de alunos: 63 (-17) Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 414	Nº de alunos: 04 Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 36		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	189 n 45,65%	153 n 36,95%	15 n 41,66%	11 n 30,55%	0 n 0%	0 n 0%
2º ANO 2005 71 alunos	Nº de alunos: 68 (-25) Nº de disciplinas: 10 Nº de médias finais: 430	Nº de alunos: 03 Nº de disciplinas: 10 Nº de médias finais: 30		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	233 n 54,18%	145 n 33,72%	19 n 63,33%	10 n 33,33%	0 n 0%	0 n 0%
3º ANO 2006 62 alunos	Nº de alunos: 59 Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 272	Nº de alunos: 03 Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 24		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	149 n 54,77%	69 n 25,36%	15 n 62,5%	6 n 25%	0 n 0%	0 n 0%
4º ANO 2007 61 alunos	Nº de alunos: 58 (-1) Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 513	Nº de alunos: 3 Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 27		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	175 n 34,1%	159 n 31%	11 n 40,7%	13 n 48,1%	0	0

Observações:

2004: 6 vagas de negros e 5 de índios não foram preenchidas. Foram para as vagas gerais.

2005:

2006:

2007: 1 aluno das vagas gerais NC ou SU.

1 negro e 21 brancos foram aprovados/concluíram= 36,1% de aproveitamento.

CURSO: Agronomia		TURNO: Integral				
UNIDADE: Aquidauana		50 vagas				
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS	
1º ANO 2004 66 alunos	Nº de alunos: 51 (-16) N° de disciplinas: 11 Nº de médias finais: 385		Nº de alunos: 10 N° de disciplinas: 11 Nº de médias finais: 110		Nº de alunos: 05 (-2) N° de disciplinas: 11 Nº de médias finais: 55	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	239 n 62,07%	64 n 16,62%	55 n 50%	23 n 20,90%	19 n 34,54%	1 n 1,18%
2º ANO 2005 60 alunos	Nº de alunos: 47 (-12) N° de disciplinas: 12 Nº de médias finais: 420		Nº de alunos: 10 (-1) Nº de disciplinas: 12 Nº de médias finais: 108		Nº de alunos: 03 (-1) Nº de disciplinas: 12 Nº de médias finais: 24	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	135 n 32,14%	46 n 10,95%	37 n 34,25%	16 n 14,81%	3 n 12,5%	2 n 8,33%
3º ANO 2006 75 alunos	Nº de alunos: 64 (-32) N° de disciplinas: 13 Nº de médias finais: 416		Nº de alunos: 9 N° de disciplinas: 13 Nº de médias finais: 117		Nº de alunos: 2 N° de disciplinas: 13 Nº de médias finais: 26	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	196 n 47,11%	87 n 20,91%	41 n 35,04%	32 n 27,35%	6 n 23,07%	2 n 7,69%
4º ANO 2007 55 alunos	Nº de alunos: 45 (-3) N° de disciplinas: 12 Nº de médias finais: 504		Nº de alunos: 8 N° de disciplinas: 12 Nº de médias finais: 96		Nº de alunos: 2 N° de disciplinas: 12 Nº de médias finais: 24	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	184 n 36,5%	108 n 21,4%	36 n 37,5%	36 n 37,5%	01 n 4,2%	0

Observações:

2004: 2 índios não freqüentaram zero/RF e 1 negro NC.

2005: 1 índio não freqüentou zero/RF

2006: 32 alunos das vagas gerais NC ou SU ou Zero/RF

2007: 3 alunos vagas gerais NC ou SU;

4 negros e 7 brancos foram aprovados para o 5º ano = 20% de aproveitamento.

CURSO: Agronomia		TURNO: integral					
UNIDADE: Cassilândia		50 vagas					
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 66 alunos	Nº de alunos: 60 (-17) Nº de disciplinas: 11 Nº de médias finais: 473		Nº de alunos: 6 Nº de disciplinas: 11 Nº de médias finais: 66		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	208 n 43,97%	144 n 30,44%	25 n 37,87%	14 n 21,21%	0 n 0%	0 n 0%	
2º ANO 2005 75 alunos	Nº de alunos: 70 (-28) Nº de disciplinas: 12 Nº de médias finais: 504		Nº de alunos: 5 (-1) Nº de disciplinas: 12 Nº de médias finais: 48		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	194 n 38,49%	165 n 32,73%	24 n 50%	11 n 22,91%	0 n 0%	0 n 0%	
3º ANO 2006 69 alunos	Nº de alunos: 65 (-26) Nº de disciplinas: 13 Nº de médias finais: 507		Nº de alunos: 4 Nº de disciplinas: 13 Nº de médias finais: 52		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	248 n 48,91%	115 n 22,68%	27 n 51,92%	11 n 21,15%	0 n 0%	0 n 0%	
4º ANO 2007 64 alunos	Nº de alunos: 60 (-4) Nº de disciplinas: 12 Nº de médias finais: 672		Nº de alunos: 4 (-1) Nº de disciplinas: 12 Nº de médias finais: 36		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	272 n 40,1%	115 n 17,1%	21 n 58,3%	4 n 11,1%	0	0	
Observações: 2004: 5 vagas de índios e 4 de negros não foram preenchidas. Foram para as gerais. 2005: 1 negro NC. 2006: 2007: 1 negro e 1 das vagas gerais NC ou SU 20 brancos foram aprovados para o 5º ano = 31,2% de aproveitamento.							

CURSO: Ciências Biológicas		TURNO: not			
UNIDADE: Coxim		40 vagas			
ANO	VAGAS GERAIS	COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS	
1º ANO 2004 76 alunos	Nº de alunos: 71 (-36) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 280	Nº de alunos: 5 Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 40		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	137 n 48,92%	51 n 18,21%	23 n 57,50%	10 n 25%	0 n 0%
2º ANO 2005 48 alunos	Nº de alunos: 43 (-12) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 248	Nº de alunos: 5 Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 40		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	124 n 50%	43 n 17,33%	21 n 52,50%	9 n 22,50%	0 n 0%
3º ANO 2006 66 alunos	Nº de alunos: 61 (-36) Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 225	Nº de alunos: 5 (-1) Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 36		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	123 n 54,66%	51 n 22,66%	15 n 41,66%	12 n 33,33%	0 n 0%
4º ANO 2007 49 alunos	Nº de alunos: 45 (-1) Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 306	Nº de alunos: 4 Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 36		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	114 n 37,2%	115 n 37,6%	15 n 41,6%	21 n 58,3%	0 0

Observações:

2004: 3 vagas de negros e 4 de índios foram para as gerais.

2005:

2006:

2007: 11 alunos das vagas gerais NC ou SU.

2 negros e 17 brancos foram aprovados/concluíram = 38,8% de aproveitamento.

CURSO: Ciências Biológicas		TURNO: not				
UNIDADE: Dourados		50 vagas				
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS	
1º ANO 2004 91 alunos	Nº de alunos: 75 (-41) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 272		Nº de alunos: 13 (-1) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 96		Nº de alunos: 3 (-2) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 8	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	99 n 36,39%	55 n 20,22%	29 n 30,20%	9 n 9,37%	4 n 50%	0 n 0%
2º ANO 2005 42 alunos	Nº de alunos: 35 (-7) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 224		Nº de alunos: 7 (-1) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 48		Nº de alunos: 1 (-1) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 0	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	107 n 47,76%	55 n 24,55%	23 n 47,91%	13 n 27,08%	0 n 0%	0 n 0%
3º ANO 2006 37 alunos	Nº de alunos: 30 (-5) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 200		Nº de alunos: 7 (-2) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 40		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	92 n 46%	41 n 20,50%	22 n 55%	6 n 15%	0 n 0%	0 n 0%
4º ANO 2007 58 alunos	Nº de alunos: 52 (-5) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 423		Nº de alunos: 6 Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 48		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	81 n 21,5%	43 n 11,4%	13 n 27,1%	9 n 18,7%	0	0

Observações:

2004: 1 negro e 2 índios não freqüentaram zero/RF.

2005: 1 negro SU a matrícula e 1 índio não freqüentou.

2006: 2 negros NC.

2007: 5 alunos das vagas gerais NC ou SU.

2 negros e 17 brancos foram aprovados/concluíram = 32,7% de aproveitamento.

CURSO: Ciências Biológicas		TURNO: not				
UNIDADE: Ivinhema		40 vagas				
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS	
	Nº de alunos: 49 (-18) Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais: 248	Nº de alunos: 9 Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 72	Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais:0			
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	109 n 43,95%	99 n 39,91%	28 n 38,88%	19 n 26,38%	0 n 0%	0 n 0%
2º ANO	Nº de alunos: 32 (-2) Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais: 240	Nº de alunos: 9 (-2) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 56	Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0			
2005 41 alunos	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	108 n 45%	105 n 43,75%	19 n 33,92%	13 n 23,21%	0 n 0%	0 n 0%
3º ANO	Nº de alunos: 34 (-3) Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais: 248	Nº de alunos: 7 (-1) Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais: 48	Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0			
2006 41 alunos	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	121 n 48,79%	97 n 39,11%	32 n 66,66%	11 n 22,91%	0 n 0%	0 n 0%
4º ANO	Nº de alunos: 39 (-2) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 296	Nº de alunos: 6 Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais: 48	Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais:0			
2007 45 alunos	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	116 n 39,2%	80 n 27%	30 n 62,5%	10 n 20,8%	0	0

Observações:

2004: 4 vagas de índios foram 1 para negros e 3 para gerais.

2005: 2 negros não freqüentaram zero/RF.

2006: 1 negro não freqüentou zero/RF.

2007: 2 alunos das vagas gerais NC ou SU.

2 negros e 23 brancos foram aprovados/concluíram = 55,5% de aproveitamento.

CURSO: Ciências Biológicas		TURNO: not				
UNIDADE: Mundo Novo		40 vagas				
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS	
1º ANO 2004 60 alunos	Nº de alunos: 48 (-20) Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais: 224		Nº de alunos: 9 Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais: 72		Nº de alunos: 3 (-3) Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais: 0	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	96 n 42,85%	41 n 18,30%	34 n 47,22%	3 n 4,16%	0 n 0%	0 n 0%
2º ANO 2005 36 alunos	Nº de alunos: 27 (-3) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 176		Nº de alunos: 9 Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais: 72		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	80 n 45,45%	58 n 32,95%	34 n 47,22%	8 n 11,11%	0 n 0%	0 n 0%
3º ANO 2006 32 alunos	Nº de alunos: 23 (-3) Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais: 160		Nº de alunos: 9 (-4) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 40		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	90 n 56,25%	42 n 26,25%	29 n 72,50%	5 n 12,50%	0 n 0%	0 n 0%
4º ANO 2007 28 alunos	Nº de alunos: 23 (-1) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 40		Nº de alunos: 5 Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 40		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	176 n 42,1%	84 n 47,7%	24 n 60%	14 n 35%	0	0

Observações:

2004: 1 vaga de índio foi para os negros e os 3 índios não frequentaram.

2005:

2006: 4 negros NC ou SU a matrícula.

2007: 1 aluno das vagas gerais NC/SU.

1 negro e 11 brancos foram aprovados/concluíram = 42,8%

CURSO: Ciência da Computação		TURNO: not				
UNIDADE: Dourados		50 vagas				
ANO	VAGAS GERAIS	COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 86 alunos	Nº de alunos: 75 (-36) Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais: 312	Nº de alunos: 9 (-2) Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais: 56		Nº de alunos:2 (-1) Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais:8		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	108 n 34,61%	61 n 19,55%	16 n 28,57%	9 n 16,07%	2 n 25%	1 n 12,5%
2º ANO 2005 65 alunos	Nº de alunos: 60 (-27) Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais: 264	Nº de alunos: 3 (-1) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 16		Nº de alunos: 1 (-1) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	51 n 19,31%	59 n 22,34%	10 n 62,50%	13 n 81,25%	0 n 0%	0 n 0%
3º ANO 2006 53 alunos	Nº de alunos: 49 (-26) Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais: 208	Nº de alunos: 3 Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais: 24		Nº de alunos: 1 (-1) Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	59 n 28,36%	20 n 9,61%	14 n 58,33%	4 n 16,66%	0 n 0%	0 n 0%
4º ANO 2007 41 alunos	Nº de alunos: 38 (-8) Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 210	Nº de alunos: 3 Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 21		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	32 n 15,2%	34 n 16,2%	10 n 47,6%	10 n 47,6%	0	0
<p>Observações:</p> <p>2004: 3 vagas de índio e 1 de negro não foram preenchidas, indo para as gerais. 1 índio e 2 negros não frequentaram.</p> <p>2005: 1 negro NC. 1 índio NC.</p> <p>2006: 1 índio SU a matrícula.</p> <p>2007: 8 alunos das vagas gerais NC ou SU. 3 negros e 10 brancos foram aprovados/concluíram o curso = 31,7% de aproveitamento.</p>						

CURSO: Ciências Econômicas		TURNO: not					
UNIDADE: Ponta Porã		50 vagas					
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 54 alunos	Nº de alunos: 48 (-4) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 352		Nº de alunos: 5 (-2) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 24		Nº de alunos: 1 (-1) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	197 n 55,96%	76 n 21,59%	7 n 29,16%	1 n 4,16%	0 n 0%	0 n 0%	
2º ANO 2005 54 alunos	Nº de alunos: 51 (-13) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 304		Nº de alunos: 3 (-1) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 16		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	177 n 58,22%	43 n 14,14%	5 n 31,25%	1 n 6,25%	0 n 0%	0 n 0%	
3º ANO 2006 59 alunos	Nº de alunos: 57 (-24) Nº de disciplinas: 5 Nº de médias finais: 304		Nº de alunos: 2 Nº de disciplinas: 5 Nº de médias finais: 10		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 5 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	91 n 29,93%	29 n 9,53%	2 n 20%	1 n 10%	0 n 0%	0 n 0%	
4º ANO 2007 50 alunos	Nº de alunos: 48 (-3) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 360		Nº de alunos: 2 Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 16		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	132 n 36,6%	42 n 11,6%	1 n 6,2%	0	0	0	

Observações:

2004: 5 vagas de negros e 4 de índios foram para as gerais. 2 negros NC e 1 índio não frequentou

2005: 1 negro NC.

2006:

2007: 3 alunos das vagas gerais NC ou SU.

10 brancos foram aprovados/concluíram = 20% de aproveitamento.

CURSO: Direito		TURNO: mat					
UNIDADE: Dourados							
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 67 alunos	Nº de alunos: 52 (-17) N° de disciplinas:7 Nº de médias finais: 245		Nº de alunos: 9 N° de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 63		Nº de alunos: 6 N° de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 42		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	84 n 34,28%	129 n 52,65%	24 n 38,09%	16 n 25,39%	7 n 16,66%	6 n 14,28%	
2º ANO 2005 60 alunos	Nº de alunos: 50 (-14) N° de disciplinas:7 Nº de médias finais: 252		Nº de alunos: 7 (-1) N° de disciplinas:7 Nº de médias finais:42		Nº de alunos: 3 N° de disciplinas:7 Nº de médias finais: 21		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	167 n 66,26%	65 n 25,79%	24 n 57,14%	7 n 16,66%	10 n 47,61%	0 n 0%	
3º ANO 2006 60 alunos	Nº de alunos:51 (-11) N° de disciplinas:6 Nº de médias finais: 240		Nº de alunos: 6 N° de disciplinas:6 Nº de médias finais: 36		Nº de alunos: 3 (-2) N° de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 6		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	131 n 54,58%	36 n 15%	13 n 36,11%	3 n 8,33%	1 n 16,66%	0 n 0%	
4º ANO 2007 59 alunos	Nº de alunos: 53 (-11) N° de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 294		Nº de alunos: 5 (-1) N° de disciplinas:7 Nº de médias finais: 28		Nº de alunos: 1 N° de disciplinas:7 Nº de médias finais: 7		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	112 n 30,1%	86 n 29,2%	13 n 46,4%	11 n 39,3%	5 n 71,4%	0	

Observações:

2004: 1 vaga de negro foi preenchida por índio.

2005: 1 negro NC.

2006: 1 índio NC e 1 SU a matrícula.

2007: 1 negro e 11 das vagas gerais NC ou SU.

2 negros e 26 brancos foram aprovados para o 5º ano = 47,4% de aproveitamento.

CURSO: Direito		TURNO: not					
UNIDADE: Naviraí		40 vagas					
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 48 alunos	Nº de alunos: 37 (-8) Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 203		Nº de alunos: 10 Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais:70		Nº de alunos: 1 (-1) Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais:0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	80 n 39,40%	100 n 49,26%	37 n 52,85%	24 n 34,28%	0 n 0%	0 n 0%	
2º ANO 2005 46 alunos	Nº de alunos: 37 (-11) Nº de disciplinas:9 Nº de médias finais: 203		Nº de alunos: 9 Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 63		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	91 n 44,82%	59 n 29,06%	26 n 41,26%	13 n 20,63%	0 n 0%	0 n 0%	
3º ANO 2006 51 alunos	Nº de alunos: 44 (-15) Nº de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 174		Nº de alunos: 7 Nº de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 42		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	81 n 45%	80 n 44,44%	18 n 50%	15 n 41,66%	0 n 0%	0 n 0%	
4º ANO 2007 48 alunos	Nº de alunos: 41 (-1) Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 280		Nº de alunos: 07 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais:49		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais:0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	103 n 36,8%	92 n 32,8%	21 n 42,3%	14 n 28,5%	0	0	

Observações:

2004: 3 vagas de índios foram 2 para negros e 1 para as gerais. 1 índio não frequentou.

2005:

2006:

2007: 1 aluno das vagas gerais NC.

21 brancos foram aprovados para o 5º ano= 43,7% de aproveitamento.

CURSO: Direito		TURNO: mat					
UNIDADE: Paranaíba		40 vagas					
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 44 alunos	Nº de alunos: 37(-4) Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 231		Nº de alunos: 6 Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 42		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	55 n 23,80%	160 n 69,26%	10 n 23,80%	30 n 71,42%	0 n 0%	0 n 0%	
2º ANO 2005 42 alunos	Nº de alunos: 35(-3) Nº de disciplinas: 5 Nº de médias finais: 160		Nº de alunos: 7 Nº de disciplinas:5 Nº de médias finais: 35		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	70 n 43,75%	82 n 51,25%	21 n 60%	10 n 28,57%	0 n 0%	0 n 0%	
3º ANO 2006 41 alunos	Nº de alunos: 34 (-3) Nº de disciplinas:6 Nº de médias finais: 186		Nº de alunos: 7 (-1) Nº de disciplinas:6 Nº de médias finais: 36		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	69 n 37,09%	98 n 52,68%	12 n 33,33%	24 n 66,66%	0 n 0%	0 n 0%	
4º ANO 2007 35 alunos	Nº de alunos: 30 (-1) Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais:232		Nº de alunos: 5 Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais: 40		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	48 n 20,7%	163 n 70,2%	14 n 35%	26 n 65%	0	0	

Observações:

2004: 2 vagas de negros e 4 de índios foram para as gerais.

2005: 1 negro veio transferido do noturno.

2006: 1 negro não frequentou zero/RF.

2007: 1 aluno das vagas gerais NC ou SU.

5 negros e 24 brancos foram aprovados para o 5º ano = 82,8% de aproveitamento.

CURSO: Direito		TURNO: not					
UNIDADE: Paranaíba		40 vagas					
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 42 alunos	Nº de alunos: 27 (-2) Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 175		Nº de alunos: 15 Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 105		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	82 n 46,85%	73 n 41,71%	62 n 59,04%	23 n 21,90%	0 n 0%	0 n 0%	
2º ANO 2005 39 alunos	Nº de alunos: 26 Nº de disciplinas: 5 Nº de médias finais: 130		Nº de alunos: 13 (-1) Nº de disciplinas: 5 Nº de médias finais: 65		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	71 n 54,61%	39 n 30%	28 n 43,07%	3 n 4,61%	0 n 0%	0 n 0%	
3º ANO 2006 42 alunos	Nº de alunos: 31 (-5) Nº de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 156		Nº de alunos: 11 Nº de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 66		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	69 n 44,23%	42 n 26,92%	31 n 46,96%	7 n 10,60%	0 n 0%	0 n 0%	
4º ANO 2007 34 alunos	Nº de alunos: 26 (-2) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 192		Nº de alunos: 8 Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 64		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	85 n 44,3%	96 n 50%	30 n 47%	30 n 39,1%	0	0	
Observações: 2004: 4 vagas dos índios e 3 vagas das gerais foram para os negros. 2005: 1 negro transferido para o matutino. 2006: 2007: 2 alunos das vagas gerais NC ou SU. 5 negros e 20 brancos foram aprovados para o 5º ano = 73,5% de aproveitamento.							

CURSO: Enfermagem		TURNO: Integral				
UNIDADE: Dourados		30 vagas				
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS	
1º ANO 2004 33 alunos	Nº de alunos: 24 (-5) Nº de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 114		Nº de alunos: 6 Nº de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 36		Nº de alunos: 3 Nº de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 18	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	52 n 45,61%	62 n 54,38%	29 n 80,55%	7 n 19,44%	17 n 94,44%	1 n 5,55%
2º ANO 2005 29 alunos	Nº de alunos: 20 Nº de disciplinas: 4 Nº de médias finais: 80		Nº de alunos: 6 (-1) Nº de disciplinas: 4 Nº de médias finais: 20		Nº de alunos: 3 (-2) Nº de disciplinas: 4 Nº de médias finais: 4	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	34 n 42,50%	45 n 56,25%	14 n 70%	4 n 20%	3 n 75%	1 n 25%
3º ANO 2006 26 alunos	Nº de alunos: 18 Nº de disciplinas: 3 Nº de médias finais: 54		Nº de alunos: 5 (-2) Nº de disciplinas: 3 Nº de médias finais: 9		Nº de alunos: 1 Nº de disciplinas: 3 Nº de médias finais: 3	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	32 n 59,25%	2 n 3,70%	5 n 55,55%	2 n 22,22%	2 n 66,66%	1 n 33,33%
4º ANO 2007 22 alunos	Nº de alunos: 18 Nº de disciplinas: 3 Nº de médias finais: 54		Nº de alunos: 3 (-2) Nº de disciplinas: 3 Nº de médias finais: 3		Nº de alunos: 1 Nº de disciplinas: 3 Nº de médias finais: 3	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	4 n 7,4%	42 n 78%	0	3n 100%	0	0
Observações: 2004: 2005: 2 índios e 1 negro SU matrícula. 2006: 2 negros SU a matrícula ou zero/RF. 2007: 2 negros NC ou SU. 1 negro e 15 brancos foram aprovados/concluíram = 72% de aproveitamento.						

CURSO: Física		TURNO: mat					
UNIDADE: Dourados							
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 67 alunos	Nº de alunos: 64 (-27) Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais: 296		Nº de alunos: 3 (-2) Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais: 8		Nº de alunos:0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais:0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	116 n 39,18%	43 n 14,52%	2 n 25%	1 n 12,5%	0 n 0%	0 n 0%	
2º ANO 2005 32 alunos	Nº de alunos: 35 (-18) Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 119		Nº de alunos: 2 Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 14		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	28 n 23,52%	20 n 16,80%	2 n 14,28%	2 n 14,28%	0 n 0%	0 n 0%	
3º ANO 2006 26 alunos	Nº de alunos: 25 (-16) Nº de disciplinas:9 Nº de médias finais: 81		Nº de alunos: 1 Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 9		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais:0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	40 n 49,38%	16 n 19,75%	6 n 66,66%	2 n 22,22%	0 n 0%	0 n 0%	
4º ANO 2007 11 alunos	Nº de alunos: 10 (-1) Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 72		Nº de alunos: 1 Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 7		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	22 n 30,5%	20 n 27,8%	3 n 42,8%	3 n 42,8%	0	0	

Observações:

2004: 5 vagas de negros e 4 de índios foram para as gerais. 2 negros não frequentaram.

2005: 1 negro veio transferido do noturno.

2006:

2007: 1 aluno das vagas gerais NC ou SU.

1 negro e 3 brancos foram aprovados/concluíram = 50% de aproveitamento.

CURSO: Física		TURNO: not					
UNIDADE: Dourados		30 vagas					
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 56 alunos	Nº de alunos: 49 (-26) N° de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 184		Nº de alunos: 7 N° de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 72		Nº de alunos: 0 N° de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	24 n 13,04%	32 n 17,39%	12 n 16,66%	2 n 2,77%	0 n 0%	0 n 0%	
2º ANO 2005 40 alunos	Nº de alunos: 36 (-20) N° de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 112		Nº de alunos: 4 (-4) N° de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 0		Nº de alunos: 0 N° de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	21 n 18,75	13 n 11,60%	0 n 0%	0 n 0%	0 n 0%	0 n 0%	
3º ANO 2006 23 alunos	Nº de alunos: 23 (-14) N° de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 81		Nº de alunos: 0 N° de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		Nº de alunos: 0 N° de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	36 n 44,44%	16 n 19,75%	0 n 0%	0 n 0%	0 n 0%	0 n 0%	
4º ANO 2007 16 alunos	Nº de alunos: 16 (-5) N° de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 77		Nº de alunos: 0 N° de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		Nº de alunos: 0 N° de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	34 n 44,1%	18 n 23,4%	0	0	0	0	
Observações:							
2004: 1 vaga de índio foi para os negros e 2 para as gerais.							
2005: 3 negros não freqüentaram zero/RF e 1 foi transferido para o matutino.							
2006:							
2007: 5 alunos das vagas gerais NC ou SU.							
2 brancos foram aprovados /concluíram = 12,5% de aproveitamento.							

CURSO: Geografia		TURNO: not					
UNIDADE: Glória de Dourados		40 vagas					
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 41 alunos	Nº de alunos: 38 (-1) Nº de disciplinas:9 Nº de médias finais: 333		Nº de alunos: 3 Nº de disciplinas:9 Nº de médias finais: 27		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	123 n 36,93%	108 n 32,43%	15 n 55,55%	11 n 40,74%	0 n 0%	0 n 0%	
2º ANO 2005 37 alunos	Nº de alunos: 34 (-4) Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 210		Nº de alunos: 3 Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 21		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	109 n 51,90%	56 n 26,66%	15 n 71,42%	4 n 19,04%	0 n 0%	0 n 0%	
3º ANO 2006 32 alunos	Nº de alunos: 29 Nº de disciplinas:9 Nº de médias finais: 261		Nº de alunos: 3 Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 27		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	100 n 38,31%	153 n 58,62%	14 n 51,85%	13 n 48,14%	0 n 0%	0 n 0%	
4º ANO 2007 32 alunos	Nº de alunos: 29 (-2) Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 189		Nº de alunos: 3 Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 21		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais:0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	63 n 33,3%	106 n 56,1%	9 n 42,8%	11 n 52,4%	0	0	

Observações:

2004: 5 vagas de negros e 4 de índios foram para as gerais.

2005:

2006:

2007: 2 alunos das vagas gerais NC ou SU.

2 negros e 17 brancos foram aprovados /concluíram = 59,4% de aproveitamento.

CURSO: Historia		TURNO: not					
UNIDADE: Amambai		40 vagas					
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 48 alunos	Nº de alunos: 42 (-8) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 272		Nº de alunos: 3 Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 24		Nº de alunos: 3 Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 24		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	163 n 59,92%	113 n 41,54%	17 n 70,83%	7 n 29,16%	12 n 50%	0 n 0%	
2º ANO 2005 46 alunos	Nº de alunos: 41 (-5) Nº de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 216		Nº de alunos: 3 Nº de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 18		Nº de alunos: 2 Nº de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 12		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	61 n 28,24%	140 n 64,81%	1 n 5,55%	11 n 61,11%	11 n 91,66%	1 n 8,33%	
3º ANO 2006 41 alunos	Nº de alunos: 37 (-4) Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 231		Nº de alunos: 2 Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 14		Nº de alunos: 2 Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 14		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	80 n 34,63%	103 n 44,58%	6 n 42,85%	8 n 57,14%	9 n 64,28%	1 n 7,14%	
4º ANO 2007 39 alunos	Nº de alunos: 35 (-6) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 232		Nº de alunos: 2 Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 16		Nº de alunos: 2 Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 16		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	46 n 19,8%	143 n 61,6%	2 n 12,5%	14 n 87,5%	8 n 50%	1 n 6,3%	
Observações:							
2004: Nas gerais 8 candidatos NC na chamada e foram substituídos, ficando o mesmo nº de alunos. 5 vagas de negros e 1 de índio foram para as gerais.							
2005							
2006:							
2007: 6 alunos das vagas gerais NC ou SU.							
2 negros e 25 brancos foram aprovados /concluíram = 69,2% de aproveitamento.							

CURSO: Letras – Port/Inglês		TURNO: not				
UNIDADE: Cassilândia		40 vagas				
ANO	VAGAS GERAIS	COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 45 alunos	Nº de alunos: 40 (-3) Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 259	Nº de alunos: 5 Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais:35		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	112 n 43,24%	98 n 37,83%	20 n 57,14%	4 n 11,42%	0 n 0%	0 n 0%
2º ANO 2005 44 alunos	Nº de alunos: 40(-10) Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 210	Nº de alunos: 4 (-1) Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 21		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	112 n 53,33%	38 n 18,09%	10 n 47,61%	1 n 4,76%	0 n 0%	0 n 0%
3º ANO 2006 44 alunos	Nº de alunos: 41 (-17) Nº de disciplinas:6 Nº de médias finais: 144	Nº de alunos: 3 Nº de disciplinas:6 Nº de médias finais: 18		Nº de alunos: 0 n Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	109 n 75,69%	22 n 15,27%	17 n 94,44%	0 n 0%	0 n 0%	0 n 0%
4º ANO 2007 47 alunos	Nº de alunos: 44 (-4) Nº de disciplinas:6 Nº de médias finais: 240	Nº de alunos: 3 Nº de disciplinas:6 Nº de médias finais: 18		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais:0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	66 n 27,5%	84 n 35%	5 n 27,8%	1 n 5,5%	0	0

Observações:

2004: 3 vagas de negros e 4 de índios foram para as gerais.

2005: 1 negro não frequentou zero/RF.

2006:

2007: 4 alunos das vagas gerais NC ou SU.

30 brancos foram aprovados/concluíram = 63,8% de aproveitamento.

CURSO: Letras – Port/Espanhol		TURNO: mat				
UNIDADE: Dourados		40 vagas				
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS	
1º ANO 2004 52 alunos	Nº de alunos: 42 (-12) Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 210		Nº de alunos: 7 (-1) Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 42		Nº de alunos: 3 Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 21	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	89 n 42,38%	68 n 32,38%	20 n 47,61%	20 n 47,61%	14 n 66,66%	4 n 19,04%
2º ANO 2005 39 alunos	Nº de alunos: 31 (-7) Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 168		Nº de alunos: 6 Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 42		Nº de alunos: 3 Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 21	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	6 n 3,57%	57 n 33,92%	16 n 38,09%	25 n 59,52%	10 n 47,61%	1 n 4,76%
3º ANO 2006 35 alunos	Nº de alunos: 26 (-4) Nº de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 132		Nº de alunos: 6 Nº de disciplinas:6 Nº de médias finais: 36		Nº de alunos: 3 (-2) Nº de disciplinas:6 Nº de médias finais: 6	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	64 n 48,48%	49 n 37,12%	10 n 27,77%	23 n 63,88%	6 n 100%	0 n 0%
4º ANO 2007 29 alunos	Nº de alunos: 22 Nº de disciplinas:6 Nº de médias finais:132		Nº de alunos: 6 (-2) Nº de disciplinas:6 Nº de médias finais: 24		Nº de alunos: 1 Nº de disciplinas:6 Nº de médias finais: 6	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	52 n 39,4%	69 n 52,3%	9 n 37,5%	15 n 62,5%	3 n 50%	3 n 50%
Observações: 2004: 1 negro não frequentou. 2005: 2006: 2 índios não 4 alunos das vagas gerais NC, SU ou zero/RF. 2007: 2 negros NC ou SU. 4 negros,1 indígena e 18 brancos foram aprovados/concluíram = 49,3% de aproveitamento.						

CURSO: Letras – Port/Inglês		TURNO: not				
UNIDADE: Dourados		50 vagas				
ANO	VAGAS GERAIS	COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 45 alunos	Nº de alunos: 47 (-10) Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 259	Nº de alunos: 1 Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 7		Nº de alunos: 2 (-2) Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	110 n 42,47%	106 n 40,92%	4 n 1,54%	2 n 0,77%	0 n 0%	0 n 0%
2º ANO 2005 44 alunos	Nº de alunos: 41(-6) Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 245	Nº de alunos: 1 Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais:7		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	98 n 40%	137 n 55,91%	6 n 85,71%	1 n 14,28%	0 n 0%	0 n 0%
3º ANO 2006 44 alunos	Nº de alunos: 39(-4) Nº de disciplinas:6 Nº de médias finais: 204	Nº de alunos: 1 Nº de disciplinas:6 Nº de médias finais: 6		Nº de alunos: 0 n Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	95 n 46,56%	78 n 38,23%	3 n 50%	2n 33,33%	0 n 0%	0 n 0%
4º ANO 2007 33 alunos	Nº de alunos: 32 Nº de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 192	Nº de alunos: 1 Nº de disciplinas:6 Nº de médias finais: 6		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	72 n 37,5%	109 n 56,8%	4 n 66,7%	2 n 33,3%	0	0

Observações:

2004: 7 vagas de negros e 2 de índios foram para as gerais. 2 índios não frequentaram.

2005:

2006:

2007: 1 negro e 30 brancos foram aprovados/concluíram = 93,9% de aproveitamento.

CURSO: Letras – Port/Inglês		TURNO: not				
UNIDADE: Jardim		50 vagas				
ANO	VAGAS GERAIS	COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 54 alunos	Nº de alunos: 50 (-4) Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 322	Nº de alunos: 2 Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 14		Nº de alunos: 2 (-1) Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 7		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	106 n 32,91%	146 n 45,34%	9 n 64,28%	5 n 35,71%	3 n 42,85%	3 n 42,85%
2º ANO 2005 49 alunos	Nº de alunos:46 (-13) Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 231	Nº de alunos: 2 Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 14		Nº de alunos: 1 Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais:7		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	105 n 45,45%	97 n 41,99%	7 n 50%	5 n 35,71%	3 n 42,85%	1 n 14,28%
3º ANO 2006 39 alunos	Nº de alunos: 36 (-7) Nº de disciplinas:6 Nº de médias finais: 174	Nº de alunos: 2 Nº de disciplinas:6 Nº de médias finais:12		Nº de alunos: 1 (-1) Nº de disciplinas:6 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	67 n 38,50%	97 n 55,74%	6 n 50%	6 n 50%	0 n 0%	0 n 0%
4º ANO 2007 55 alunos	Nº de alunos: 53 (-4) Nº de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 294	Nº de alunos: 2 Nº de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 12		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	88 n 30%	84 n 28,6%	7 n 58,3%	3 n 25%	0	0

Observações:

2004: 8 vagas de negros e 3 de índios foram para as gerais. 1 índio não frequentou.

2005:

2006: 1 índio não frequentou zero/RF.

2007: 4 alunos das vagas gerais NC ou SU.

2 negros e 28 brancos foram aprovados /concluíram = 54,5 % de aproveitamento.

CURSO: Letras – Port/Inglês		TURNO: not				
UNIDADE: : Nova Andradina		50 vagas				
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS	
1º ANO 2004 65 alunos	Nº de alunos: 58 (-15) Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 301		Nº de alunos: 6 Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 42		Nº de alunos: 1 Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 7	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	157 n 52,15%	112 n 37,20%	18 n 42,85%	15 n 35,71%	5 n 71,42%	2 n 28,57%
2º ANO 2005 73 alunos	Nº de alunos: 66 (-25) Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 287		Nº de alunos: 6 (-1) Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 35		Nº de alunos: 1 (-1) Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 0	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	148 n 51,56%	112 n 39,02%	13 n 37,14%	9 n 25,71%	0 n 0%	0 n 0%
3º ANO 2006 62 alunos	Nº de alunos: 58 (-17) Nº de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 246		Nº de alunos: 4 Nº de disciplinas:6 Nº de médias finais: 24		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	83 n 33,73%	154 n 62,60%	17 n 70,83%	7 n 29,16%	0 n 0%	0 n 0%
4º ANO 2007 57 alunos	Nº de alunos: 53 (-1) Nº de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 312		Nº de alunos: 4 Nº de disciplinas:6 Nº de médias finais:24		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais:0	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	68 n 21,8%	181 n 58%	12 n 50%	12 n 50%	0	0
Observações: 2004: 4 vagas de negros e 4 de índios foram para as gerais. 2005: 1 negro NC e 1 índio não frequentou. 2006: 2007: 1 aluno das vagas gerais NC ou SU. 1 negro e 26 brancos foram aprovados/concluíram = 47,3% de aproveitamento.						

CURSO: Matemática		TURNO: not				
UNIDADE: Cassilândia		40 vagas				
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS	
1º ANO 2004 50 alunos	Nº de alunos:45 (-10) Nº de disciplinas:6 Nº de médias finais: 210		Nº de alunos: 5 Nº de disciplinas:6 Nº de médias finais: 30		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	62 n 29,52%	47 n 22,38%	4 n 13,33%	11 n 36,66%	0 n 0%	0 n 0%
2º ANO 2005 48 alunos	Nº de alunos: 44(-20) Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 168		Nº de alunos: 4 Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 28		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	65 n 38,69%	51 n 30,35%	6 n 21,42%	11 n 39,28%	0 n 0%	0 n 0%
3º ANO 2006 41 alunos	Nº de alunos: 37 (-13) Nº de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 144		Nº de alunos: 4 (-1) Nº de disciplinas:6 Nº de médias finais: 18		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	42 n 29,16%	46 n 31,94%	3 n 16,66%	9 n 50%	0 n 0%	0 n 0%
4º ANO 2007 31 alunos	Nº de alunos: 28 (-1) Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais: 189		Nº de alunos: 3 Nº de disciplinas:7 Nº de médias finais:21		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais:0	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	55 n 29%	43 n 22,8%	8 n 38,1%	7 n 33,3%	0	0
Observações: 2004: 3 vagas de negros e 4 de índios foram para as gerais. 2005: 2006: 1 negro não frequentou zero/RF. 2007: 1 aluno das vagas gerais NC ou SU. 1 negro e 7 brancos foram aprovados/concluíram = 25,8% de aproveitamento.						

CURSO: Matemática		TURNO: not					
UNIDADE: Dourados		40 vagas					
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 68 alunos	Nº de alunos: 60 (-28) N° de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 192		Nº de alunos: 5 N° de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 30		Nº de alunos: 3 N° de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 18		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	74 n 38,54%	29 n 15,10%	8 n 26,66%	0 n 0%	0 n 0%	0 n 0%	
2º ANO 2005 71 alunos	Nº de alunos: 65 (-32) N° de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 231		Nº de alunos: 5 (-3) N° de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 14		Nº de alunos: 1 (-1) N° de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	41 n 17,74%	39 n 16,88%	1 n 7,14%	1 n 7,14%	0 n 0%	0 n 0%	
3º ANO 2006 46 alunos	Nº de alunos: 44 (-28) N° de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 96		Nº de alunos: 2 N° de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 12		Nº de alunos: 0 N° de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	27 n 28,12%	15 n 15,62%	0 n 0%	0 n 0%	0 n 0%	0 n 0%	
4º ANO 2007 32 alunos	Nº de alunos: 29 (-5) N° de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 168		Nº de alunos: 0 N° de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		Nº de alunos: 0 N° de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	45 n 26,8%	17 n 10,1%	0	0	0	0	
Observações: 2004: 3 vagas de negros e 1 de índio foram para as gerais. 2005: 3 negros NC ou SU a matrícula. 1 índio não frequentou : zero. 2006: 2007: 8 alunos das vagas gerais NC ou SU. 7 brancos foram aprovados/concluíram = 21,8 % de aproveitamento.							

CURSO: Matemática		TURNO: not					
UNIDADE: Nova Andradina		40 vagas					
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 68 alunos	Nº de alunos: 59 (-28) N° de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 186		Nº de alunos: 9 N° de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 54		Nº de alunos: 0 N° de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	61 n 32,79%	66 n 35,48%	15 n 27,77%	14 n 25,92%	0 n 0%	0 n 0%	
2º ANO 2005 64 alunos	Nº de alunos: 56 (-19) N° de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 259		Nº de alunos: 8 (-1) N° de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 49		Nº de alunos: 0 N° de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	75 n 28,95%	69 n 26,64%	7 n 14,28%	14 n 28,56%	0 n 0%	0 n 0%	
3º ANO 2006 68 alunos	Nº de alunos: 62 (-32) N° de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 180		Nº de alunos: 7 (-4) N° de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 18		Nº de alunos: 0 N° de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	36 n 20%	58 n 32,22%	1 n 5,55%	11 n 61,11%	0 n 0%	0 n 0%	
4º ANO 2007 50 alunos	Nº de alunos: 47 (-15) N° de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 224		Nº de alunos: 3 N° de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 21		Nº de alunos: 0 N° de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	33 n 15%	33 n 15%	3 n 14,2%	7 n 33,3%	0	0	
<p>Observações:</p> <p>2004: 4 vagas de indígenas foram remanejadas: 1 para os negros e 3 para as vagas gerais.</p> <p>2005: 1 negro não freqüentou zero/RF.</p> <p>2006: 4 negros NC ou SU a matrícula.</p> <p>2007: 15 alunos das vagas gerais NC ou SU. 1 negro e 6 brancos foram aprovados /concluíram = 14% de aproveitamento.</p>							

CURSO: Normal Superior		TURNO: Integral				
UNIDADE: Campo Grande		100 vagas				
ANO	VAGAS GERAIS	COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 100 alunos	Nº de alunos: 70 (-3) Nº de disciplinas: 5 Nº de médias finais: 335	Nº de alunos: 18 (-1) Nº de disciplinas: 5 Nº de médias finais: 85		Nº de alunos: 12 Nº de disciplinas: 5 Nº de médias finais: 60		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	129 n 38,50%	190n 58,71%	22 n 25,88%	34 n 40%	46 n 76,66%	7 n 11,66%
2º ANO 2005 101 alunos	Nº de alunos: 72(-5) Nº de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 402	Nº de alunos: 17 (-1) Nº de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 96		Nº de alunos: 12 (-1) Nº de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 66		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	163 n 40,54%	222 n 55,22%	50 n 52,08%	45 n 46,87%	31 n 46,96%	13 n 19,69%
3º ANO 2006 101 alunos	Nº de alunos: 75 (-6) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 552	Nº de alunos: 16 (-1) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 120		Nº de alunos: 10 (-2) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 64		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	180 n 32,60%	300 n 54,34%	48 n 40%	58 n 48,33%	28 n 43,75%	9 n 14,06%
4º ANO 2007 89 alunos	Nº de alunos: 67 Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 469	Nº de alunos: 14 Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 98		Nº de alunos: 8 Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 56		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	87 n 18,5%	349 n 74,2%	24 n 24,4%	74 n 75,5%	9 n 16,5%	46 n 82,1%

Observações:

2004: 2 vagas de negros foram para os índios. 1 negro não frequentou; zero/ RF.

2005: 1 negro não frequentou: zero/RF e 1 índio NC.

2006: 1 negro e 2 índios não frequentaram: zero/RF.

2007: 14 negros, 7 indígenas em 62 brancos foram aprovados/concluíram = 93,2% de aproveitamento.

CURSO: Pedagogia		TURNO: not				
UNIDADE: Maracaju		40 vagas				
ANO	VAGAS GERAIS	COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 60 alunos	Nº de alunos: 57 (-20) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 296	Nº de alunos: 3 Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 24		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	168 n 56,75%	34 n 11,48%	14 n 58,33%	2 n 8,33%	0 n 0%	0 n 0%
2º ANO 2005 60 alunos	Nº de alunos: 57 (-19) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 304	Nº de alunos: 3 Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 24		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	161 n 52,96%	88 n 28,94%	14 n 58,33%	13 n 54,66%	0 n 0%	0 n 0%
3º ANO 2006 46 alunos	Nº de alunos: 43 (-11) Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 288	Nº de alunos: 3 Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 27		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	120 n 41,66%	154 n 53,47%	14 n 51,85%	13 n 48,14%	0 n 0%	0 n 0%
4º ANO 2007 44 alunos	Nº de alunos: 41 (-1) Nº de disciplinas: 5 Nº de médias finais: 200	Nº de alunos: 3 Nº de disciplinas: 5 Nº de médias finais: 15		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	48 n 24%	110 n 55%	2 n 13,3%	13 n 86,7%	0	0

Observações:

2004: 5 vagas para negros e 4 para índios foram para as gerais.

2005:

2006:

2007: 1 aluno das vagas gerais NC ou SU.

1 negro e 29 brancos foram aprovados/concluíram = 78,9% de aproveitamento.

CURSO: Pedagogia		TURNO: not				
UNIDADE: Paranaíba		40 vagas				
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS	
1º ANO 2004 42 alunos	Nº de alunos: 34 (-2) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 256		Nº de alunos: 8 Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 64		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	117 n 45,70%	85 n 33,20%	44 n 68,75%	7 n 10,93%	0 n 0%	0 n 0%
2º ANO 2005 46 alunos	Nº de alunos: 38 (-6) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 256		Nº de alunos: 8 (-1) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 56		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	74 n 28,90%	156 n 60,93%	25 n 44,64%	23 n 41,07%	0 n 0%	0 n 0%
3º ANO 2006 40 alunos	Nº de alunos: 34 (-8) Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 234		Nº de alunos: 6 Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 54		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	33 n 14,10%	200 n 85,47%	22 n 40,74%	32 n 59,25%	0 n 0%	0 n 0%
4º ANO 2007 40 alunos	Nº de alunos: 32 (-1) Nº de disciplinas: 5 Nº de médias finais: 155		Nº de alunos: 8 (-1) Nº de disciplinas: 5 Nº de médias finais: 35		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0	
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	21 n 13,5%	99 n 63,9%	18 n 51,4%	8 n 22,8%	0	0

Observações:

2004: 4 vagas de índios foram para as gerais.

2005: 1 negro NC.

2006:

2007: 1 negro e 1 das vagas gerais NC ou SU.

7 negros e 23 brancos foram aprovados/concluíram = 75% de aproveitamento.

CURSO: Química		TURNO: vesp					
UNIDADE: Dourados		40 vagas					
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 66 alunos	Nº de alunos: 62 (-26) N° de disciplinas:8 Nº de médias finais: 288		Nº de alunos: 4 N° de disciplinas:8 Nº de médias finais: 32		Nº de alunos: 0 N° de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	131 n 45,48%	65 n 22,56%	13 n 40,62%	8 n 25%	0 n 0%	0 n 0%	
2º ANO 2005 53 alunos	Nº de alunos: 49 (-24) N° de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 200		Nº de alunos: 4 (-1) N° de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 24		Nº de alunos: 0 N° de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	52 n 26%	23 n 11,5%	8 n 33,33%	2 n 8,33%	0 n 0%	0 n 0%	
3º ANO 2006 44 alunos	Nº de alunos: 41 (-20) N° de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 168		Nº de alunos: 3 (-2) N° de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 8		Nº de alunos: 0 N° de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	31 n 18,45%	17 n 10,11%	1 n 12,5%	1 n 12,5%	0 n 0%	0 n 0%	
4º ANO 2007 16 alunos	Nº de alunos: 15 (-3) N° de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 84		Nº de alunos: 1 N° de disciplinas:7 Nº de médias finais: 7		Nº de alunos: 0 N° de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	23 n 27,4%	44 n 52,4%	0	0	0	0	
Observações: 2004: 4 vagas de negros e 4 de índio foram para as gerais. 2005: 1 negro NC. 2006: 2negros NC ou SU a matrícula. 2007: 3 alunos das vagas gerais NC ou SU. 8 brancos foram aprovados /concluíram = 50% de aproveitamento.							

CURSO: Química		TURNO: not					
UNIDADE: Dourados		30 vagas					
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 58 alunos	Nº de alunos: 53 (-28) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 200		Nº de alunos: 5 Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 40		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	56 n 28%	61 n 30,50%	4 n 10%	8 n 20%	0 n 0%	0 n 0%	
2º ANO 2005 62 alunos	Nº de alunos: 60 (-38) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 176		Nº de alunos: 2 (-1) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 8		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	34 n 19,31%	30 n 17,04%	3 n 37,50%	0 n 0%	0 n 0%	0 n 0%	
3º ANO 2006 49 alunos	Nº de alunos: 48 (-26) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 176		Nº de alunos: 1 (-1) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 0		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	32 n 18,18%	18 n 10,22%	0 n 0%	0 n 0%	0 n 0%	0 n 0%	
4º ANO 2007 34 alunos	Nº de alunos: 34 (-8) Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 182		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	32 n 17%	51 n 28%	0	0	0	0	

Observações:

2004: 3 vagas de negros e 4 de índio foram para as gerais.

2005: 1 negro NC.

2006: 1 negro NC.

2007: 8 alunos das vagas gerais NC ou SU.

6 alunos brancos foram aprovados/concluíram = 17% de aproveitamento.

CURSO: Química		TURNO: not					
UNIDADE: Naviraí		40 vagas					
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 55 alunos	Nº de alunos: 846 (-15) Nº de disciplinas: Nº de médias finais: 248		Nº de alunos: 9 Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais: 72		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	102 n 41,12%	104 n 41,93%	28 n 38,88%	13 n 18,05%	0 0%	0 n 0%	
2º ANO 2005 64 alunos	Nº de alunos: 57 (-27) Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 210		Nº de alunos: 7 Nº de disciplinas: 7 Nº de médias finais: 49		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	98 n 46,66%	41 n 19,52%	25 n 51,02%	1 n 2,04%	0 n 0%	0 n 0%	
3º ANO 2006 66 alunos	Nº de alunos: 60 (-30) Nº de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 180		Nº de alunos: 6 (-1) Nº de disciplinas:6 Nº de médias finais: 30		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	69 n 38,33%	23 n 12,77%	6 n 20%	0 n 0%	0 n 0%	0 n 0%	
4º ANO 2007 38 alunos	Nº de alunos: 34 (-2) Nº de disciplinas: 6 Nº de médias finais: 192		Nº de alunos: 4 Nº de disciplinas:6 Nº de médias finais: 24		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais:0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	55 n 28,6%	60 n 31,3%	9 n 37,5%	1 n 4,2%	0	0	

Observações:

2004: 4 vagas de índios:1 foi para negros e 3 para as gerais.

2005:

2006: 1 negro NC.

2007: 2 alunos das vagas gerais NC ou SU.

14 brancos foram aprovados/concluíram = 36,8% de aproveitamento.

CURSO: Turismo		TURNO: mat					
UNIDADE: Dourados		50 vagas					
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 53 alunos	Nº de alunos: 47 (-3) Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais: 352		Nº de alunos: 5 Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 40		Nº de alunos: 1 Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais: 8		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	169 n 48,01%	75 n 21,30%	28 n 70%	4 n 10%	5 n 62,5%	1 n 12,5%	
2º ANO 2005 61 alunos	Nº de alunos: 55 (-25) Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 270		Nº de alunos: 5 (-2) Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 45		Nº de alunos: 1 Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 9		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	122 n 61%	99 n 36,66%	12 n 26,66%	1 n 2,22%	3 n 33,33%	3 n 33,33%	
3º ANO 2006 47 alunos	Nº de alunos: 43 (-18) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 200		Nº de alunos: 3(-1) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 16		Nº de alunos: 1 (-1) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	108 n 54%	43 n 21,50%	5 n 31,25%	1 n 6,25%	0 n 0%	0 n 0%	
4º ANO 2007 32 alunos	Nº de alunos: 30 (-1) Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais:232		Nº de alunos: 2 (-1) Nº de disciplinas:8 Nº de médias finais: 8		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas:0 Nº de médias finais:0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	100 n 43,1%	104 n 44,8%	5 n 62,5%	2 n 25%	0	0	

Observações:

2004: 5 vagas de negros e 4 de índios foram para as gerais.

2005: 1 negro NC e 1 negro não frequentou: zero/RF.

2006: 1 índio SU a matrícula.

2007: 1 negro e 1 das vagas gerais NC ou SU.

1 negro e 19 brancos foram aprovados para o 5º ano = 62,5% de aproveitamento.

CURSO: Turismo		TURNO: not					
UNIDADE: Dourados		50vagas					
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 68 alunos	Nº de alunos: 59 (-18) N° de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 328		Nº de alunos: 5 (-1) N° de disciplinas:8 Nº de médias finais: 32		Nº de alunos: 4 (-1) N° de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 24		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	170 n 51,82%	114 n 34,75%	21 n 65,62%	11 n 34,37%	20 n 83,33%	4 n 16,66%	
2º ANO 2005 70 alunos	Nº de alunos: 63 (-19) N° de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 396		Nº de alunos: 4 N° de disciplinas:9 Nº de médias finais: 36		Nº de alunos:3 N° de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 27		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	191 n 48,23%	135 n 34,09%	17 n 47,22%	4 n 11,11%	12 n 44,44%	5 n 18,51%	
3º ANO 2006 9 alunos	Nº de alunos: 53 (-16) N° de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 296		Nº de alunos: 3 N° de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 24		Nº de alunos: 3 N° de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 24		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	121 n 40,87%	106 n 35,81%	11 n 45,83%	4 n 16,66%	8 n 33,33%	3 n 12,50%	
4º ANO 2007 48 alunos	Nº de alunos: 43 (-2) N° de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 328		Nº de alunos: 3 N° de disciplinas:8 Nº de médias finais:24		Nº de alunos: 2 N° de disciplinas:8 Nº de médias finais:16		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	85 n 26%	165 n 50,3%	9 n 37,5%	12 n 50%	4 n 25%	8 n 50%	

Observações:

2004: 5 vagas de negros e 1 vaga de índio foram para as gerais. 1 negro e 1 índio não frequentaram; zero/RF.

2005:

2006:

2007: 2 alunos das vagas gerais NC ou SU.

1 negro, 1 indígena e 25 brancos foram aprovados para o 5º ano = 56,2% de aproveitamento.

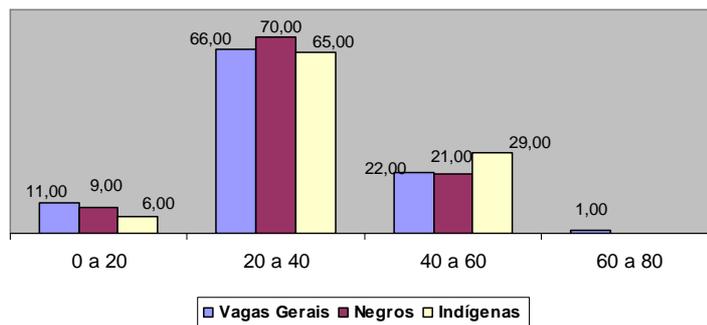
CURSO: Turismo		TURNO: not					
UNIDADE: Jardim		50 vagas					
ANO	VAGAS GERAIS		COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 68 alunos	Nº de alunos: 66 (-18) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 384		Nº de alunos: 2 Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 16		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	149 n 38,80%	125 n 32,55%	6 n 37,50%	1 n 6,25%	0 n 0%	0 n 0%	
2º ANO 2005 56 alunos	Nº de alunos: 55 (-16) Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 351		Nº de alunos: 1 Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 9		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	165 n 47%	58 n 16,52%	7 n 77,77%	1 n 11,11%	0 n 0%	0 n 0%	
3º ANO 2006 61 alunos	Nº de alunos: 60 (-27) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 264		Nº de alunos: 1 Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 8		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	152 n 57,57%	89 n 33,71%	5 n 62,50%	2 n 25%	0 n 0%	0 n 0%	
4º ANO 2007 46 alunos	Nº de alunos: 45(-6) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 312		Nº de alunos: 1 Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 8		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	
	66 n 21,2%	176 n 56,4%	5 n 62,5%	3 n 37,5%	0	0	
Observações: 2004: 8 vagas de negros e 5 de índios foram para as gerais. 2005: 2006: 2007: 6 alunos das vagas gerais NC ou SU. 1 negro e 15 brancos foram aprovados para o 5º ano = 34,8% de aproveitamento.							

CURSO: Zootecnia		TURNO: Integral				
UNIDADE: Aquidauana		50 vagas				
ANO	VAGAS GERAIS	COTA PARA NEGROS		COTA PARA INDÍGENAS		
1º ANO 2004 59 alunos	Nº de alunos: 50 (-9) Nº de disciplinas: 13 Nº de médias finais: 533	Nº de alunos: 2 (-1) Nº de disciplinas: 13 Nº de médias finais: 13		Nº de alunos: 7 (-3) Nº de disciplinas: 13 Nº de médias finais: 52		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	296 n 55,53%	96 n 18,01%	8 n 61,53%	1 n 7,69%	18 n 34,61%	1 n 1,92%
2º ANO 2005 55 alunos	Nº de alunos: 51 (-15) Nº de disciplinas: 10 Nº de médias finais: 360	Nº de alunos: 1 Nº de disciplinas: 10 Nº de médias finais: 10		Nº de alunos: 3 Nº de disciplinas: 10 Nº de médias finais: 30		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	129 n 35,83%	65 n 18,05%	1 n 10%	0 n 0%	1 n 3,33%	0 n 0%
3º ANO 2006 63 alunos	Nº de alunos: 60 (-23) Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 333	Nº de alunos: 1 (-1) Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 0		Nº de alunos: 2 (-2) Nº de disciplinas: 9 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	138 n 41,44%	54 n 16,21%	0 n 0%	0 n 0%	0 n 0%	0 n 0%
4º ANO 2007 51 alunos	Nº de alunos: 51 (-6) Nº de disciplinas: 8 Nº de médias finais: 360	Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		Nº de alunos: 0 Nº de disciplinas: 0 Nº de médias finais: 0		
	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 80 a 100% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho	Médias com 60 a 80% desempenho
	108 n 30%	50 n 13,9%	0	0	0	0
Observações:						
2004: 8 vagas de negros não preenchidas foram 2 para os índios e 6 para as gerais. 1 negro NC e 3 índios não freqüentaram: zero/RF.						
2005:						
2006: 1 negro NC e 2 índios não freqüentaram: zero/RF.						
2007: 6 alunos das vagas gerais NC ou SU. 12 brancos foram aprovados para o 5º ano = 23,5% de aproveitamento.						

APÊNDICE D - Gráficos de Desempenho dos Candidatos nos Vestibulares De 2003 a 2006.

DEMONSTRATIVO DA MEDIA DAS NOTAS DE TODOS OS CANDIDATOS QUE PRESTARAM O VESTIBULAR EM DEZEMBRO DE 2003

Pontuação Obtida na Prova de Conhecimentos Gerais



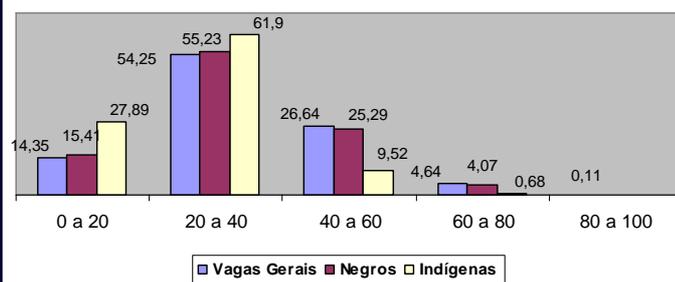
Total de candidatos que concorreram às vagas gerais : 8976

Total de candidatos que concorreram às vagas destinadas aos negros: 336

Total de candidatos que concorreram às vagas destinadas ao indígenas: 186

DEMONSTRATIVO DA MEDIA DAS NOTAS DE TODOS OS CANDIDATOS QUE PRESTARAM O VESTIBULAR EM DEZEMBRO DE 2003

Pontuação Obtida na Prova de Conhecimentos Específicos

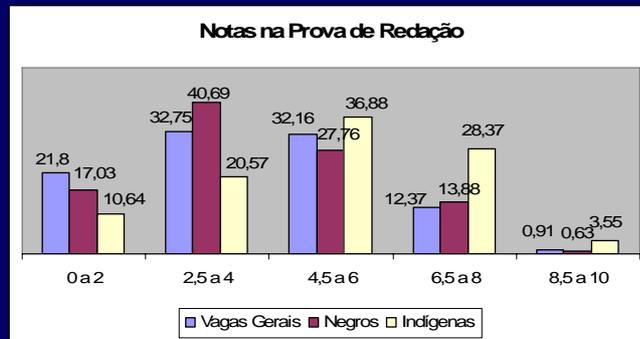


Total de candidatos que concorreram às vagas gerais : 8976

Total de candidatos que concorreram às vagas destinadas aos negros: 336

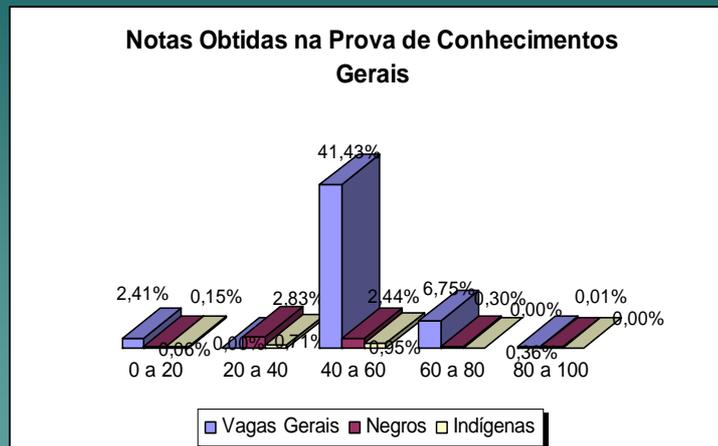
Total de candidatos que concorreram às vagas destinadas ao indígenas: 186

DEMONSTRATIVO DA MEDIA DAS NOTAS DE TODOS OS CANDIDATOS QUE PRESTARAM O VESTIBULAR EM DEZEMBRO DE 2003



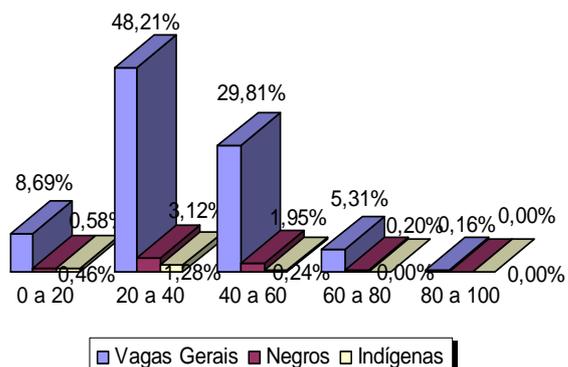
Total de candidatos que concorreram às vagas gerais : 8976
Total de candidatos que concorreram às vagas destinadas aos negros: 336
Total de candidatos que concorreram às vagas destinadas ao indígenas: 186

DEMONSTRATIVO DAS NOTAS DOS CANDIDATOS NO VESTIBULAR/UEMS DEZEMBRO DE 2004



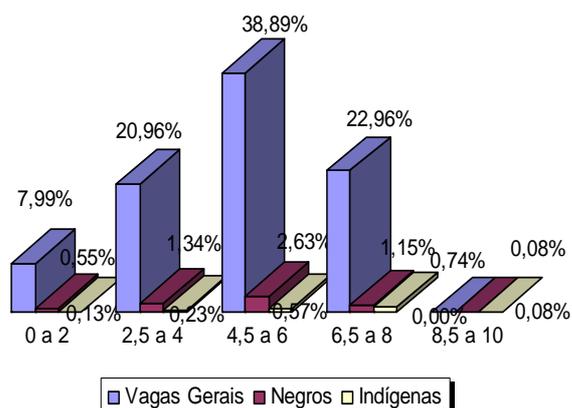
DEMONSTRATIVO DAS NOTAS DOS CANDIDATOS NO
VESTIBULAR/UEMS DEZEMBRO DE 2004

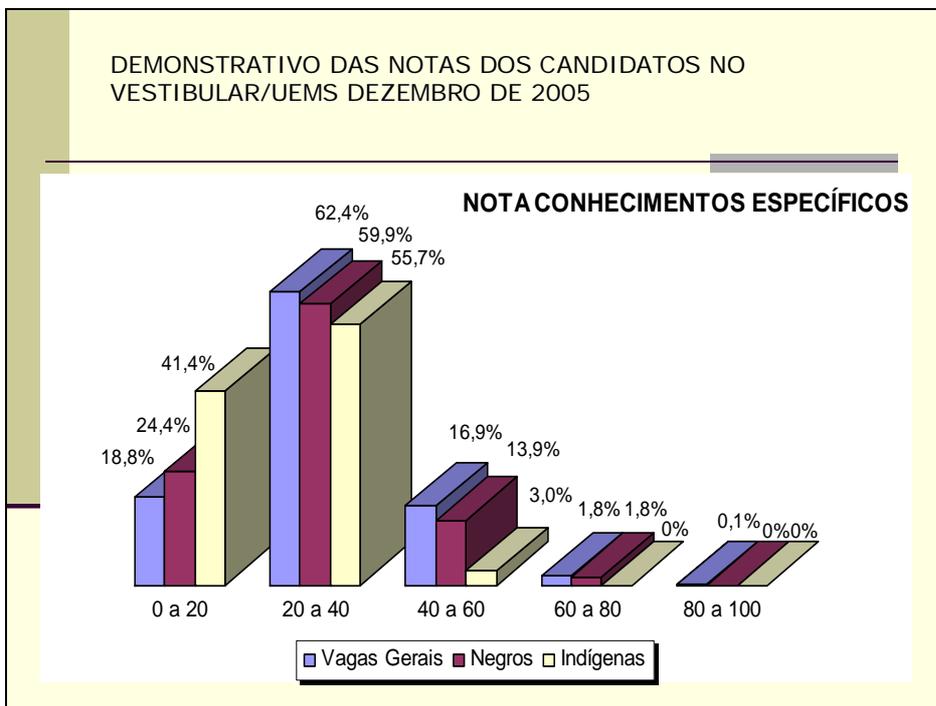
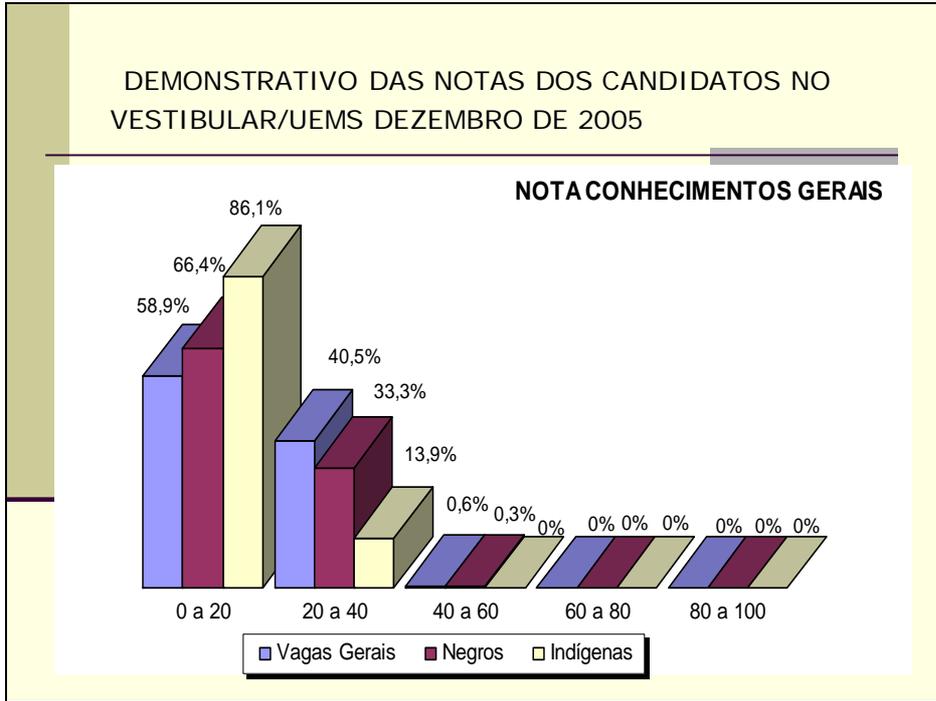
Notas Obtidas na Prova de Conhecimentos
Especificos

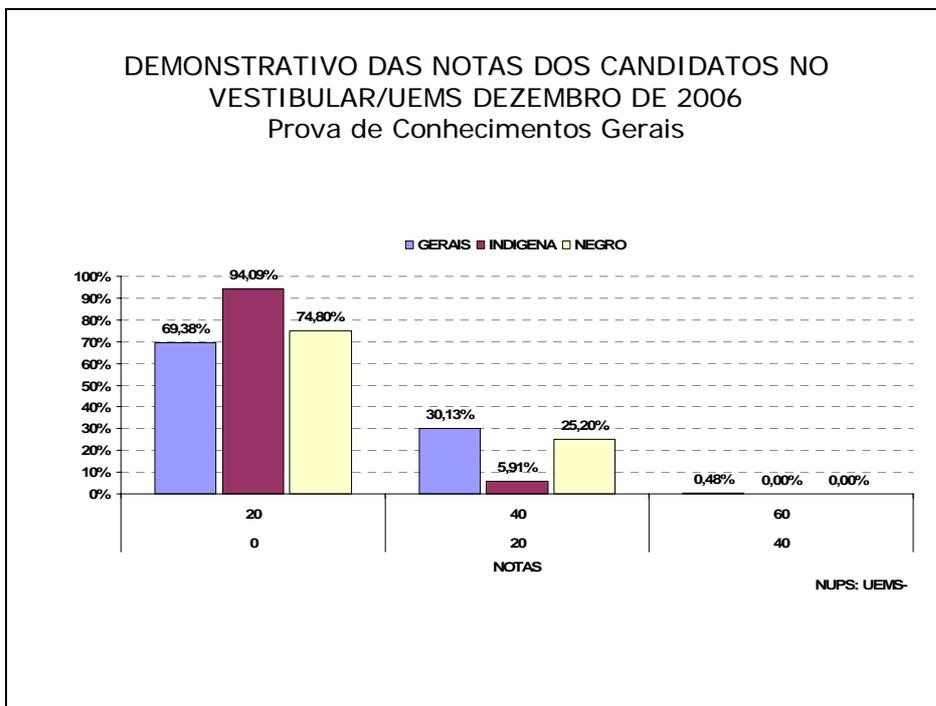
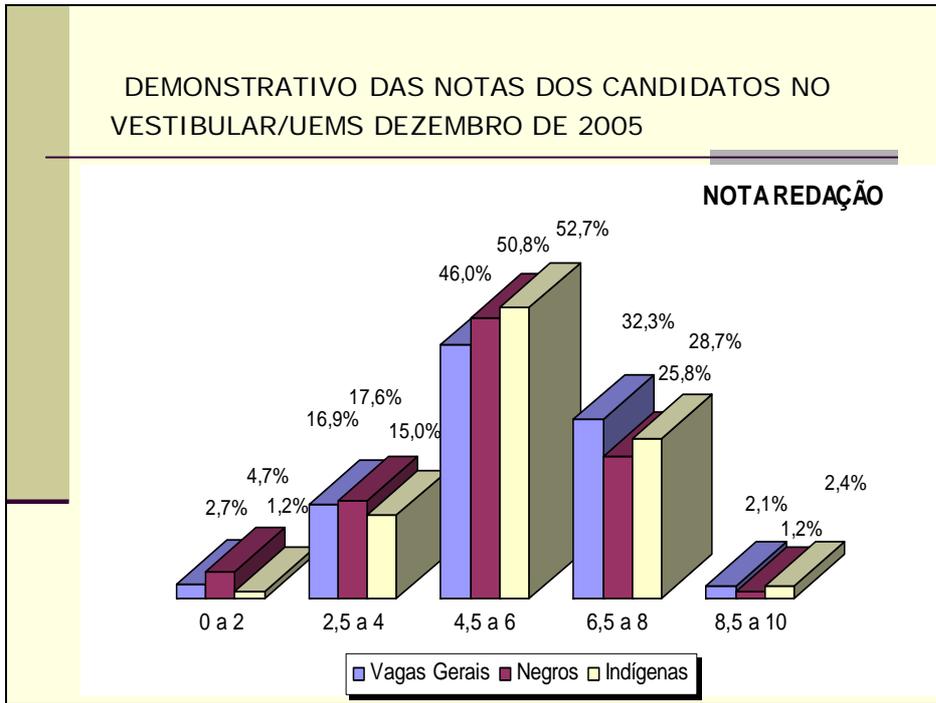


DEMONSTRATIVO DAS NOTAS DOS CANDIDATOS NO
VESTIBULAR/UEMS DEZEMBRO DE 2004

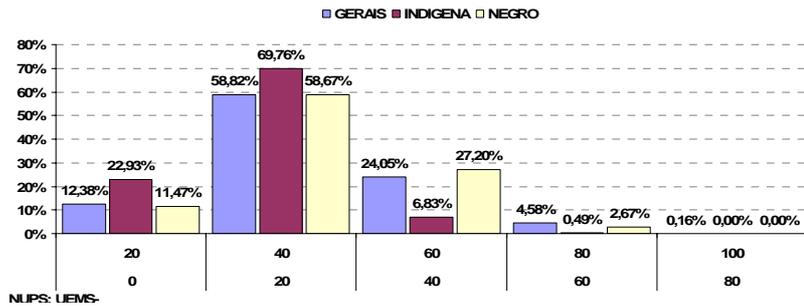
Notas Obtidas na Prova de Redação



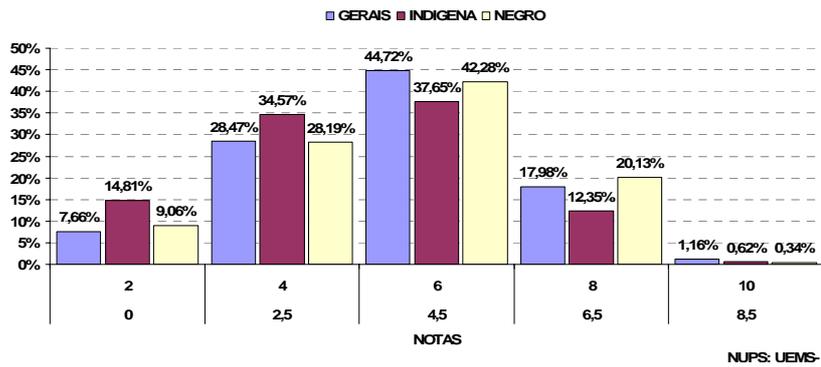




**DEMONSTRATIVO DAS NOTAS DOS CANDIDATOS
NO VESTIBULAR/UEMS DEZEMBRO DE 2006
Prova de Conhecimentos Específicos**



**DEMONSTRATIVO DAS NOTAS DOS CANDIDATOS
NO VESTIBULAR/UEMS DEZEMBRO DE 2006
Prova de Redação**



ANEXOS

ANEXO – A – Entrevista com aluna negra cotista.

Jornal on-line Quarta Coluna - 31.Outubro.2007, as 12 : 31

Estudante negra abre o jogo sobre cotas na UEMS.

Edna Aparecida da Silva faz parte da primeira turma de "cotistas" negros que vai colar grau em 2007 na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Sua última prova no curso de Biologia será em novembro, da disciplina de Botânica, uma das mais complicadas.

Militante do Movimento Negro de Dourados e dirigente da Coordenação de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial (CPPIR) da Prefeitura Municipal, Edna da Silva guardou todas as respostas polêmicas sobre a ação afirmativa de reserva de 20% das vagas para negros provenientes das escolas públicas (nº 12.605 de 05/02/03), pejorativamente chamada de "cota", para desabafar no último mês de faculdade com a certeza de que **agora** está se formando e **nenhum professor vai poder prejudicá-la** pelo conteúdo dessa entrevista.

Entre as dificuldades estão a falta de formação do professor e dos alunos. "**Na Uems os alunos não se assumem cotistas**, porque não tem formação para enfrentar nem os colegas, nem os professores. Eles não têm motivo, mas não têm formação, então é preciso um movimento legal para que possam se assumir", disse Edna.

Após a faculdade, Edna já pensa no aprofundamento dos estudos sobre hematologia/hemoterapia, mas a diferença entre hoje e a década de 90 é que agora ela sente que tem direito de fazer parte da pequena porcentagem de brasileiros com Ensino Superior.

História de Vida

Edna tem 34 anos, duas irmãs e um irmão. Sua infância foi num sítio da família em Vicentina onde trabalhou desde os sete anos na roça como bóia-fria até conquistar um emprego considerado mais leve e melhor, o de doméstica. Na família de descendentes de japoneses em que trabalhava, percebeu nas conversas que existia faculdade pública, que não eram apenas as que "tinham que pagar" e então poderia tentar. Essa família, através de viagens e convívio, colaborou para "abrir a cabeça" de Edna.

Ela sempre batalhou para nadar contra maré, nunca foi uma pessoa muito conformada, tinha vontade de crescer. No entanto, sua família não apoiou a idéia de estudar, por isso Edna acumulou nas costas a responsabilidade por ter desprovido a família do salário que ganhava como doméstica para começar o Ensino Superior em Dourados, em 1994 fazendo o curso de Biologia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Foram necessários e muitos bicos como o de depiladora para conseguir o dinheiro que viabilizasse seus estudos. No primeiro ano ia e voltava para casa todo dia. No segundo ano, mudou para Dourados. Nesse tempo morou de favor numa família, sendo que seu primeiro trabalho era de cuidar de uma idosa e no terceiro ano conseguiu pegar aulas para ser professora de diversas disciplinas nas escolas públicas. "Pessoas pobres tem que trabalhar, não podem abrir mão de trabalhar para estudar. Quando vim pra cá sabia que também teria que trabalhar", contou Edna.

Nessa época, o choque de uma negra vinda de um sítio de Vicentina que ousou freqüentar a universidade foi demais para a estrutura psicológica de Edna e ela largou o curso, entrou em depressão profunda, foi internada, fez tratamento químico e usou medicamentos florais por três anos. "Era como se eu fosse um bichinho estranho. Todo dia faziam uma brincadeira, uma piada ou um questionamento. Eu era a única negra na sala e ainda vinda do interior. E a faculdade não estava preparada, tinha aquele pensamento: 'Essa menina já está aqui na faculdade e ainda fica dando trabalho, fazendo questionamentos sobre o modo da gente ensinar'. Eu nunca fui conformada", disse Edna.

Depois de três anos de interrupção dos estudos na UFMS, Edna tentou voltar a estudar e entrou no curso de Biologia da Unigran. Mas dessa vez os empecilhos foram as diferenças entre as universidades pública e privada e ela fez apenas um mês do curso na Unigran. Ficou esperando, fez vestibular de Física Ambiental, pensando que curso era parecido com Biologia, no entanto não era. Ficou esperando abrir então o curso de Biologia e entrou na segunda turma de Biologia da Uems.

Mais fortalecida, ela optou por uma nova filosofia de vida, mudou de religião, entrou no Movimento Negro e conseguiu enfrentar a faculdade novamente em 2003, assumindo sua negritude e ingressando novamente em Biologia através da reserva de vagas. Como tinha disciplinas já feitas na universidade anterior, Edna freqüentava duas turmas, a do primeiro ano, onde os professores sabiam que poderia conter "cotistas", e a do segundo, onde achavam que

poderiam libertar seus comentários já que estavam numa sala sem "cotistas". Como os professores não sabem quem é "cotista", Edna vivenciou duas situações diferentes e abre o jogo.

QC - Quando entrou na Uems já estava preparada para enfrentar a Universidade?

Edna - Já era uma outra realidade, porque já tinha passado por outra universidade, pelo processo de depressão, de recuperação, militado no movimento estudantil e feito alguns enfrentamentos com os professores. Isso tudo acaba levando a um processo de amadurecimento, e eu já tinha perdido também muito tempo, do ponto de vista da faculdade. Se eu ganhei no movimento estudantil participando do processo político, no ponto de vista acadêmico (completar o ciclo e sair) eu me perdi. Na Uems, tinha objetivo claro de entrar e terminar meu curso. Estava disposta a engolir os sapos e não questionar muito, porque quando você questiona é mais difícil entrar e sair, e eu tinha o objetivo de concluir o curso.

QC - Por que só agora pode falar sobre sua experiência como cotista?

Edna - O processo de cotas na Uems, os professores, funcionários e alunos costumam dizer que é um processo que veio de cima para baixo, que não foi discutido, que quando ficaram sabendo já era lei e tinha que executar. Há vários questionamentos em cima disso. Primeiro, não havia uma discussão sobre negros dentro da universidade, mas essa discussão estava colocada na sociedade faz muito tempo, então o primeiro questionamento é: **Por que uma universidade, uma instituição de ensino, não estava participando das discussões sobre determinada camada da sociedade?** Por que esse segmento não fazia parte da discussão educacional dentro da universidade? Então isso não é mais que uma desculpa, eles tinham mais que correr atrás e começar a se interar que processo era esse, já que eles que estavam atrasados e não a gente que estava errado em pautar essa discussão. Mas na minha opinião isso **era uma desculpa porque eles não queriam as cotas. Como era lei eles tiveram que regulamentar.** Foi criada uma comissão para regulamentar, mas o processo não foi assimilado pelos professores, os universitários estão lá, tanto índio quanto o negro, os professores em sua maioria são contra e então você ouve todo o tipo de fala e comportamento em relação aos cotistas. Nós já ouvimos ali que **entramos pela porta dos fundos, que os alunos negros tem mais dificuldade do que os outros**, ou seja, tem menos facilidade para aprender, e a gente sempre houve comentários como **'agora a gente não pode mais fazer piadinha porque senão vão processar a gente'**. **Pense o que significa isso numa sala de aula, onde o professor é autoridade**, aquilo que ele fala acaba

sendo considerado uma verdade. Quando o professor fala essas coisas, as pessoas no geral não tem coragem de questionar, tem medo de se colocar, tem medo de enfrentar o professor porque primeiro que isso dificulta você a se entrosar na sala, **você acaba ficando como uma pessoa "chata", estereotipada**, toda vez que vão fazer essa discussão já olham para você para ver o que você vai dizer, fica marcada dentro da sala com esse tema. E segundo a **questão da nota, porque quem avalia você é o professor, e a gente sabe muito bem que quando ele quer prejudicar um aluno, ele pode prejudicar**, assim como quando ele quer ajudar. Você fica nessa dependência e isso é um problema para gente.

QC - Como você se vê agora sua vida acadêmica?

Edna - Passar pela Uems como cotista foi mais uma experiência, de uma pessoa que vem tentando construir isso. Quando vim de Vicentina não tinha essa concepção, de ser negra, vim descobrir isso aqui. **As discussões do movimento negro surgiram dentro do PT**, quando foi criado o primeiro núcleo de negros e negras do PT, quando veio a conscientização do **que é ser mulher, do que é ser negra, do que é ser pobre**, e vir pra universidade com toda essa história, com toda essa carga. Ao mesmo tempo em que me calva dentro de sala de aula, para poder passar de ano, fora participava de outras lutas. Isso me fortalecia. O fato de participar, de ler, de discutir, de participar de congresso, seminário de fazer essa discussão na escola, me dava embasamento teórico e força e energia para enfrentar os professores na Uems, porque eu sabia que o que eles estavam colocando não era verdadeiro. **Que o posicionamento com os cotistas na verdade é porque a universidade é racista, conservadora e machista, os professores reproduzem isso. A reação deles é porque estão com medo de perder alguns privilégios, porque as cotas não colocam em discussão apenas a negritude, mas quem são os alunos que freqüentam as universidades públicas, então você está mexendo com privilégio.**

Tem uma professora bióloga que dá um exemplo: Está acontecendo um baile, ele existe há muitos anos, cabe 100 pessoas na sala onde está acontecendo o baile e todo ano entram essas mesmas 100 pessoas. Tem uns negrinhos na porta batendo e querendo entrar, para esses negrinhos entrarem, outras pessoas, as que estão acostumados a entrar, serão impedidas, porque não dá pra entrar 120, não aumentar as vagas. Dos 100, tiveram que entrar os 20 negros. É óbvio que quem fica de fora vai dizer que esse processo está errado, que não é legítimo, é a reação porque estão perdendo privilégios.

A universidade é para todos, mas você olha e na verdade quem está lá? Eu tive o privilégio de fazer disciplinas em duas salas, fazia matérias no primeiro e no segundo ano. No primeiro ano, onde eram alunos cotistas, você via a diversidade na sala de aula, tinha índio, tinha negro, tinha pobre, tinha de tudo. No segundo ano, onde os alunos entraram e não havia o processo de cotas, eu era a única negra na sala de aula. Mesmo a forma do professor trabalhar, abordar, é diferente. No primeiro ano, eles tinham medo de falar algumas coisas, eles ficavam quietos, não falavam nada sobre o processo de cotas, **eles se calavam porque ali tinha aluno cotista, mas quando chegavam na sala do segundo ano que achavam que não tinha cotista, se sentiam mais a vontade para se dizer contra, pra fazer piadinha**, então você enxergava como era diferente. Então em uma sala de aula, é o silêncio, e o silêncio também diz muito, na outra sala, ele comenta, fala sobre as cotas, mas contra. **Na verdade, os professores são muito mal formados, não querem fazer essa discussão, tem resistência.**

Outra avaliação que eu faço é que os alunos negros e índios cotistas contribuem na qualidade de ensino da Uems. O professor tem que aprender a ver diferente, porque os alunos que estão ali, se formando e que vão para o mercado de trabalho, não vão trabalhar só com uma sociedade de branco, mas numa sociedade diversa, vão ser professores, trabalhando com alunos negros, com alunos índios, com as pessoas em geral. **Mas quando ele se forma numa universidade que só tem branco, onde a realidade é toda branca, como vai ser a formação desse pessoal?** Quando trabalhamos na diversidade, obrigamos tanto alunos quanto professores a enxergar a gente, a **perceber que negro, pobre e índio existe e precisam ser pensados, ser vistos com humanidade, como pessoas que precisam de educação, de trabalho e que tem saber, que trazem na sua história uma contribuição para a universidade, que é a troca, o diálogo, o crescimento, isso vai fazer com que a educação seja melhor.**

Não dá pra gente pensar que os brancos vão pensar uma educação melhor para os negros e índios. Porque não vão pensar, não tem como, porque mesmo que com toda a bagagem, todo o conhecimento, a leitura teórica, não vai dar conta da nossa realidade. Essas discussões contribuem para melhorar a sociedade como um todo. **Enquanto tiver uma sociedade dividida, muito preconceituosa e conservadora, essa violência e pobreza vão continuar. Para melhorar o país tem que considerar a realidade dessas pessoas porque a gente não vai sumir do mapa.** Eu já ouvi que não tem jeito, de que tanto misturar, os brancos iriam prevalecer e os negros sumir. Eu fiquei horrorizada com isso. Vindo de uma pessoa

formada, acadêmica. **Eu disse que não vamos sumir, não sumimos até hoje**, até no campo genético isso retorna de alguma forma. **A formação da pessoa é fraca, a opinião é sobre o que elas acham e não sobre o que conhecem.**

QC - Como você se vê no encerramento do curso?

Edna - Eu precisava relacionar no meu trabalho de conclusão de curso, a minha militância e a Biologia, eu queria me preocupar com o social. Nas palestras que participei do movimento negro, ouvi que a anemia falciforme era uma doença predominante nos negros. Por quê? O que tem no organismo das pessoas negras que é diferente das pessoas brancas e que causa essa predisposição para a anemia falciforme? **Em Dourados tem gente com anemia falciforme?** Porque nunca ouvi falar, nunca vi um cartaz falando disso em nenhuma unidade de saúde. E se tem? Onde estão essas pessoas? Como elas são tratadas?

E isso gerou o projeto de monografia que fiz no semestre passado: "Anemia falciforme no município de Dourados". Até onde consegui chegar, tem hoje **22 pessoas** sendo tratadas nos serviços público e privado. Pode ter mais, porque não há registro organizado sobre anemia falciforme. Se você chegar na Secretaria de Saúde, não tem. Para eu chegar até isso eu entrevistei as hematologistas. Em Dourados tem duas que trabalham com anemia falciforme.

A anemia não tem cura, é uma doença hereditária e tem tratamento. Você toma uma medicação para suportar as crises e as dores decorrentes da anemia. Nos últimos anos, o programa nacional de triagem registra a anemia falciforme, então toda a criança, a partir do nascimento, já sabe no teste do pesinho se tem anemia falciforme ou não. Mas esse processo não cobre ainda todas as crianças do município, cobre 80%. O levantamento do 2001 a 2005, não apresenta nenhuma, com a anemia falciforme, mas com o traço falciforme. Você tem a informação no organismo, mas não manifesta a doença. Mas quando vai fazer o levantamento esse dado não bate, na cidade tem criança com anemia falciforme, mas de alguma forma ela não passou pelo teste.

QC - Como analisa sua vida profissional quando estava trabalhando de doméstica e como está agora?

Edna - Com certeza melhorou. Eu gostava quando era doméstica, porque era muito melhor do que o trabalho duro da roça. Na roça você está lá com sua família, mas é no sol quente, o dia todo, o trabalho é puxado para caramba. Até os 20 anos fui doméstica, depois vim pra cá e

comecei a dar aula. Hoje estou na Prefeitura e isso para mim foi um **processo incrível, de evolução e de conhecimento pessoal.**

QC - E a sua família, agora eles aceitam a universidade?

Edna - Hoje minha família está toda despedaçada, nesse processo cada um foi para um lado, perto tenho minha mãe e minha irmã. Mas hoje a família admite sim, depois que prestei vestibular, uma outra irmã fez também e agora a outra vai prestar para enfermagem. **Você contribui para que as pessoas percebam que é possível mudar, que a força de vontade, a persistência, você não se conformar com as coisas, isso reforça o valor.** Porque uma das coisas difíceis hoje é que os valores mudaram muito, **as pessoas atribuem qualidade e felicidade a coisas muito superficiais.** As propagandas tem sempre **um modelo ideal de pessoa feliz, com carro e celular,** com corpo lindo, com cabelo lindo e eu falo para as mães nas palestras que faço que **nós não vamos ser daquele jeito, porque aquelas mulheres não são reais, são produzidas e a gente às vezes se mata, pega todo o dinheirinho para comprar aquele shampoo para o nosso cabelo ficar liso igual a propaganda. Mas não vai ficar, a gente vai ficar sempre muito frustrada e isso vai causando infelicidade.** Primeiro: a gente tem que aprender a se valorizar. Segundo: essa noção de beleza que acaba relacionando com auto-estima, **as pessoas são essencialmente bonitas porque são únicas.** A beleza é diferente, a gente não pode aceitar o padrão, **a beleza está na diversidade.** Uma coisa que o curso me ensinou quando fui fazer genética, que **é realmente mentira que o negro é inferior, que contam para gente ficar quietinho no fundo da sala,** fiquei muito feliz e levo sempre nos diálogos que faço. Saiu recentemente uma matéria de um cientista que já até prêmio nobel, ele que descreveu a molécula do DNA, de que os **negros tem mais dificuldade, que tem uma mentalidade inferior a das pessoas brancas,** e esse biólogo está em todos os livros didáticos, imagina o que é para as pessoas negras ouvirem isso, elas acreditam nisso. Quando tive contato com a genética aprendi que isso não é verdadeiro, são teorias construídas para convencer a gente de que a gente é inferior. Tem que ver que você tem tanta capacidade e qualidade que qualquer ser humano e que é único, que não existe no mundo do ponto de vista genético, igual a você. **Nós somos mesmo diferentes e não tem nenhum problema nessa diferença.** Aí você vai embora, você eleva sua auto-estima, melhora sua relação com as pessoas, tem mais força e energia para fazer sua trajetória, mudar sua história. Ninguém se levanta se acredita que é mesmo coitadinho, que Deus quis assim, você tem que estar preparado para mudar sua história.

QC - Qual a mensagem para quem vai prestar vestibular através das cotas?

Edna - Antes de chegar na prova, você já passou por várias etapas, então primeira coisa é correr atrás, é ir atrás da documentação que eles pedem, ir atrás da isenção, ler o manual, se informar, porque muita gente começa a fazer a inscrição e como o processo é extenso já desistem, então isso já é uma peneira. Minha mensagem para o vestibular é persistência, além de estudar e, procurar se informar. **Você tem que ter persistência.**

Fonte: [www.Quarta Coluna.com](http://www.QuartaColuna.com)

ANEXO B – Lei que institui cota para índios na UEMS.

LEI Nº 2.589, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2002.

Dispõe sobre a reserva de vagas aos vestibulandos índios na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.

Faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) obrigada a cotizar vagas destinadas ao ingresso de vestibulandos índios.

Art. 2º A UEMS deverá divulgar, a partir do próximo vestibular, o número de vagas que serão oferecidas em cada um de seus cursos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Campo Grande, 26 de dezembro de 2002.

JOSÉ ORCÍRIO MIRANDA DOS SANTOS

Governador

ANEXO C – Lei que institui cota para negros na UEMS.

LEI Nº 2.605, DE 6 DE JANEIRO DE 2003.

Dispõe sobre a reserva de vagas para negros nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.

Faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul deverá reservar uma cota mínima de 20% de suas vagas nos cursos de graduação destinada ao ingresso de alunos negros.

Art. 2º O Poder Executivo, por meio da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, regulamentará a matéria no prazo de noventa dias a contar da publicação desta Lei.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário.

Campo Grande, 6 de janeiro de 2003.

JOSÉ ORCÍRIO MIRANDA DOS SANTOS

Governador

ANEXO D – Resolução que normatiza a oferta de vagas em regime de cotas.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

RESOLUÇÃO COUNI-UEMS Nº 241, de 17 de julho de 2003.

Dispõe sobre a oferta das vagas em regime de cotas dos cursos de graduação da UEMS.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO da FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, no uso de suas atribuições legais, em reunião ordinária realizada em 17 de julho de 2003 e,

CONSIDERANDO a Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002, que dispõe sobre a reserva de vagas aos vestibulandos índios na UEMS;

CONSIDERANDO a Lei nº 2.605, de 6 de janeiro de 2003, que dispõe sobre a reserva de vagas para negros nos cursos de graduação da UEMS,

R E S O L V E:

Art. 1º As vagas ofertadas para o ingresso aos cursos de graduação da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pelo processo de seleção, serão aprovadas e normatizadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, distribuídas por curso, obedecendo a seguinte proporção:

- a) setenta por cento aos aprovados que concorreram de forma geral;
- b) vinte por cento aos aprovados que concorreram às vagas ofertadas no regime de cotas para negros;
- c) dez por cento aos aprovados que concorreram às vagas ofertadas no regime de cotas para índios.

Art. 2º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Profª LEOCÁDIA AGLAÉ PETRY LEME
Presidente COUNI/UEMS

ANEXO E – Resolução que normatiza a origem escolar para concorrer na cota para negros.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

RESOLUÇÃO COUNI-UEMS Nº 250, de 31 de julho de 2003.

Altera a redação da alínea “b” do art. 1º da Resolução COUNI-UEMS Nº 241, de 17 de julho de 2003, que dispõe sobre a oferta das vagas em regime de cotas dos cursos de graduação da UEMS.

A PRESIDENTE DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO da FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, no uso das atribuições conferidas pelo inciso XV do art. 55 do Regimento Geral,

R E S O L V E “ad referendum”:

Art. 1º Fica alterada a redação da alínea “b” do art. 1º da Resolução COUNI-UEMS Nº 241, de 17 de julho de 2003, publicada no DO/MS Nº 6051, de 1 de agosto de 2003, p. 21, que dispõe sobre a oferta das vagas em regime de cotas dos cursos de graduação da UEMS, que passa a vigorar como segue:

“**Art. 1º**

b) vinte por cento aos aprovados que concorreram às vagas ofertadas no regime de cotas para negros, oriundos de escolas da rede pública de ensino ou bolsistas da rede privada de ensino.

.....”

Art. 2º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Profª LEOCÁDIA AGLAÉ PETRY LEME
Presidente COUNI/UEMS

ANEXO F – Resolução que normatiza a realização do vestibular com cotas, revogando a Resolução/CEPE n. 382/03.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

RESOLUÇÃO CEPE-UEMS Nº 430, de 30 de julho de 2004.

Aprova as normas para a realização do processo seletivo de candidatos às vagas nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

A VICE-PRESIDENTE, EM EXERCÍCIO DA PRESIDÊNCIA, DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, no uso das atribuições legais conferidas pelo art. 55, inciso VIII e inciso XXVI, e,

CONSIDERANDO que a Reunião Extraordinária do Conselho Pleno convocada para o dia 28 de julho de 2004 não se realizou por falta de quórum;

CONSIDERANDO que os assuntos constantes da ordem do dia caracterizam-se pela urgência de normas para a oferta de cursos e a realização do processo seletivo;

CONSIDERANDO que estas normas referente ao processo seletivo de candidatos aos cursos pressupõe datas e cronograma de execução cujo cumprimento fora da época comprometem o Calendário Acadêmico do próximo ano;

CONSIDERANDO que os projetos de resoluções foram publicizados na página da Secretaria dos Órgãos Colegiados e através de correspondência eletrônica à comunidade universitária;

CONSIDERANDO que não foi registrada nenhuma proposta de emenda para os referidos projetos de resoluções;

R E S O L V E:

Art. 1º Ficam aprovadas as normas para a realização do Processo Seletivo de candidatos às vagas nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, conforme anexo que integra esta Resolução.

Art. 2º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Revoga-se a Resolução CEPE-UEMS Nº 382, de 14 de agosto de 2003, e demais disposições em contrário.

Profª ELEUZA FERREIRA DUARTE
Vice-Presidente - em exercício da presidência - CEPE/UEMS

Anexo da RESOLUÇÃO/CEPE-UEMS N° 430, de 30/7/2004

NORMAS PARA REALIZAÇÃO DO PROCESSO SELETIVO DE CANDIDATOS ÀS VAGAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UEMS

CAPÍTULO I

DO PROCESSO SELETIVO

Art. 1º O ingresso aos cursos de graduação, oferecidos pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, será feito mediante Processo Seletivo classificatório, com aproveitamento dos candidatos até o limite de vagas fixado no Edital de Abertura do Processo Seletivo.

Art. 2º O planejamento, a organização e a execução do Processo Seletivo de candidatos para ingresso aos cursos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul obedecerão às normas contidas nesta Resolução.

Art. 3º O Processo Seletivo de candidatos será planejado, executado e coordenado pelo Núcleo de Processo Seletivo da Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Art. 4º O número de vagas, por curso e turno, a ser oferecido na seleção de candidatos, será proposto pela Pró-Reitoria de Ensino e aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Art. 5º A Universidade poderá firmar convênios com instituições que disponham de agências de atendimento com abrangência nacional para a realização das inscrições.

Art. 6º No manual do candidato constará:

- I - o programa exigido para a seleção;
- II - os critérios de classificação dos candidatos;
- III - as normas para efetivação da matrícula;
- IV - a ficha de inscrição;
- V - o formulário socioeconômico.

CAPÍTULO II

DAS INSCRIÇÕES

Art. 7º As inscrições serão realizadas nas datas, horários e locais fixados no Edital de Abertura do Processo Seletivo.

§ 1º A publicação do edital a que se refere o *caput* deste artigo deverá ocorrer com antecedência mínima de 15 (quinze) dias da realização das provas de seleção.

(Fls. 02/09 do anexo da RESOLUÇÃO/CEPE-UEMS N° 430, de 30/7/2004)

§ 2º No edital, além dos requisitos necessários à inscrição, constarão:

- a) locais de inscrição;
- b) número de vagas ofertadas por curso, turno, Unidade Universitária e a respectiva distribuição no regime de cotas;
- c) especificação das provas, datas, horários e locais de realização;
- d) critérios de pontuação e classificação dos candidatos;
- e) período de matrícula para primeira e segunda chamadas.

Art. 8º Para a efetivação da inscrição, serão exigidos do candidato:

- I - fotocópia de documento oficial de identificação com foto (frente e verso);
- II - comprovante do pagamento da taxa de inscrição ou comprovante de isenção;
- III - ficha de inscrição, devidamente preenchida;
- IV - caso o candidato tenha participado do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, nos últimos 3 (três) anos, poderá aproveitar a pontuação do referido exame, desde que não tenha zerado na Prova de Redação, devendo, para tanto, requerer e apresentar no ato da inscrição uma fotocópia do comprovante de participação no referido exame, em que conste o número de sua inscrição e o ano de realização.

§ 1º Os candidatos de nacionalidade estrangeira, sem visto permanente no país, deverão apresentar fotocópia do passaporte com visto temporário.

§ 2º A isenção que trata o inciso II refere-se somente à taxa de inscrição.

§ 3º Serão considerados documentos oficiais de identificação, conforme o disposto no inciso I deste artigo, os seguintes documentos:

- a) carteiras de identidade expedidas pelos Comandos Militares, pelos Institutos de Identificação/Secretarias de Segurança Pública;
- b) carteiras expedidas pelos órgãos fiscalizadores de exercício profissional (ordens e conselhos);
- c) carteira nacional de habilitação – CNH (somente o modelo aprovado pelo art. 159 da Lei N° 9.503, de 23 de setembro de 1997);
- d) carteira de trabalho e previdência social – CTPS.

Art. 9º Aos candidatos que optarem por concorrer no regime de cotas de 20% (vinte por cento) para negros, além dos incisos I, II, III e IV do art. 8º, serão exigidos:

- I - uma foto colorida recente 5x7 cm;
- II - autodeclaração constante na ficha de inscrição;
- III - fotocópia do histórico escolar do Ensino Médio ou atestado de matrícula expedidos por escola da rede pública de ensino;
- IV - declaração da condição de aluno bolsista fornecida por instituição da rede privada de ensino, quando for o caso.

§ 1º Os candidatos inscritos no percentual de vagas para negros terão suas inscrições avaliadas por uma comissão instituída pela Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Estadual de

(Fls. 03/09 do anexo da RESOLUÇÃO/CEPE-UEMS N° 430, de 30/7/2004)

Mato Grosso do Sul, composta por representantes da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e do Movimento Negro, indicados pelo Fórum Permanente de Entidades do Movimento Negro do Mato Grosso do Sul e pelo Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Negro, que as deferirá ou não, por decisão fundamentada, de acordo com o fenótipo do candidato.

§ 2º Os candidatos que tiverem suas inscrições indeferidas concorrerão automaticamente nos 70% (setenta por cento) referentes às vagas gerais.

§ 3º No ato da inscrição, o histórico escolar de origem estrangeira, referente ao Ensino Médio, deve estar convalidado pelo Conselho Estadual de Educação correspondente.

§ 4º Os candidatos com histórico escolar de origem estrangeira que lograrem aprovação no processo seletivo deverão, no ato de matrícula, apresentar prova de conclusão de escolaridade do Ensino Médio no Brasil ou declaração de processo de equivalência de estudos realizados no exterior, concedida pelo Conselho Estadual de Educação competente.

Art. 10. Aos candidatos que optarem por concorrer no regime de cotas de 10% (dez por cento) para indígenas, além dos incisos II, III, e IV do art. 8º, serão exigidos:

I - fotocópia da cédula de identidade indígena (frente e verso);

II - declaração de descendência indígena e etnia, fornecida pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, em conjunto com uma Comissão Étnica, constituída em cada comunidade.

Art. 11. Os candidatos que não declararem concorrer, formalmente na ficha de inscrição, ao regime de cotas para negros ou indígenas, concorrerão automaticamente nos 70% (setenta por cento) referentes às vagas gerais.

§ 1º Fica vedada a inscrição em mais de um regime de cota.

§ 2º Em caso de dupla opção, o candidato concorrerá automaticamente nos 70% (setenta por cento) referentes às vagas gerais.

Art. 12. No ato da inscrição, o candidato optará pelo curso, turno, Unidade Universitária e regime de cotas pretendidos, dentre os constantes do Edital de Abertura do Processo Seletivo, indicando seus códigos e uma língua estrangeira, dentre as ofertadas.

§ 1º Para o atendimento ao disposto neste artigo, serão oferecidos os seguintes idiomas na prova de língua estrangeira:

a) inglês;

b) espanhol.

§ 2º O candidato que não indicar sua opção de língua estrangeira fará obrigatoriamente a prova de inglês.

(Fls. 04/09 do anexo da RESOLUÇÃO/CEPE-UEMS N° 430, de 30/7/2004)

CAPÍTULO III DAS PROVAS

Art. 13. Os candidatos que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio, nos últimos 3 (três) anos, poderão utilizar o resultado obtido, desde que requeiram,

preenchendo o campo destinado a esse fim na ficha de inscrição, podendo optar por realizar a primeira prova e/ou aproveitar a pontuação do Exame Nacional do Ensino Médio.

§ 1º A maior pontuação obtida pelo candidato, seja na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (através da soma da nota de redação e dos acertos da prova de conhecimento gerais) ou o resultado da primeira prova da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, terá efeito para contagem de pontos.

§ 2º A informação do número da inscrição do Exame Nacional do Ensino Médio não desobrigará o candidato a realizar a segunda prova, correspondente ao curso de sua inscrição.

Art. 14. A seleção de candidatos consistirá na realização de 2 (duas) provas com o seguinte formato:

I - a primeira prova constituir-se-á de:

- a) Redação;
- b) Prova de Conhecimentos Gerais, composta de 63 (sessenta e três) questões, divididas em 7 (sete) questões em cada disciplina, abrangendo os conteúdos das seguintes disciplinas:
 1. Língua Portuguesa;
 2. Literatura Brasileira;
 3. Língua Estrangeira (inglês ou espanhol);
 4. Matemática;
 5. Biologia;
 6. Química;
 7. Física;
 8. Geografia;
 9. História.

II - a segunda prova constituir-se-á de Conhecimentos Específicos por área:

- a) Área 1 – Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde para os inscritos nos cursos de Ciências Biológicas, Enfermagem, Zootecnia e Agronomia, com a seguinte constituição:
 1. Biologia - 25 (vinte e cinco) questões;
 2. Química - 15 (quinze) questões;
 3. Física - 10 (dez) questões.
- b) Área 2 – Ciências Exatas e Tecnológicas para os inscritos nos cursos de Matemática, Física, Química e Ciência da Computação, com a seguinte constituição:
 1. Física - 15 (quinze) questões;
 2. Matemática - 20 (vinte) questões;

(Fls. 05/09 do anexo da RESOLUÇÃO/CEPE-UEMS N° 430, de 30/7/2004)

3. Química - 15 (quinze) questões.

c) Área 3 – Ciências Humanas e Sociais para os inscritos nos cursos de Letras – Habilitação Português/Espanhol, Letras – Habilitação Português/Inglês, Pedagogia, Direito, Turismo, Administração – Habilitação Comércio Exterior, Administração – Habilitação Administração Rural, História, Geografia e Ciências Econômicas, com a seguinte constituição:

1. Língua Portuguesa - 20 (vinte) questões;
2. Literatura Brasileira - 10 (dez) questões;
3. História - 10 (dez) questões;
4. Geografia - 10 (dez) questões.

Art. 15. As provas serão elaboradas abrangendo os conteúdos do Ensino Médio.

Art. 16. Com exceção da Redação, as questões das provas de seleção de candidatos serão de múltipla escolha, num total de 5 (cinco) proposições em cada questão.

Art. 17. O candidato à seleção nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul não poderá ausentar-se da sala onde esteja realizando a prova, antes de completados 60 (sessenta) minutos do início da prova.

Art. 18. Será eliminado do Processo Seletivo dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul o candidato que obtiver índice menor que 20% (vinte por cento) na prova de Conhecimentos Gerais, nota 0 (zero) na Redação ou em qualquer uma das disciplinas constituintes da segunda prova.

Parágrafo único. Será atribuída nota 0 (zero) à prova que o candidato não realizar.

Art. 19. Caberá pedido de reconsideração do gabarito de respostas das provas do Processo Seletivo, mediante requerimento do interessado protocolizado junto ao Núcleo de Processo Seletivo, devidamente justificado, até o prazo máximo de 24 (vinte e quatro) horas após a divulgação do mesmo.

Parágrafo único. O pedido de reconsideração será analisado por uma banca de revisão designada pelo Núcleo de Processo Seletivo.

Art. 20. Em nenhuma hipótese haverá revisão de prova do Processo Seletivo.

Art. 21. O processo classificatório será realizado por cotas e constituído pela soma do resultado obtido pelo candidato nas 2 (duas) provas, obedecendo a seguinte fórmula:

(Fls. 06/09 do anexo da RESOLUÇÃO/CEPE-UEMS N° 430, de 30/7/2004)

PF = Pontuação Final = PP1+PP2	
Prova 1	
PP1 = NR x PR + NCg x PCg, onde:	
PP1	Pontos obtidos na Prova 1 (Redação e Conhecimentos Gerais)
NR	Nota da Redação
PR	Peso da Redação
NCg	Número de acertos das questões da Prova de Conhecimentos Gerais
PCg	Peso da Prova de Conhecimento Gerais
Prova 2	
PP2 = $\Sigma_n(\text{NE}_n \times \text{PE}_n)$, onde:	
n	Número de provas
PP2	Pontos obtidos na Prova 2 (Conhecimentos Específicos)
Σ_n	Somatório dos pontos obtidos nas n provas
NE_n	Número de acertos das questões da Prova Específica por disciplina
PE_n	Peso por disciplina da Prova Específica

Art. 22. Para o cálculo da pontuação final será aplicada a seguinte regra:

Tabela 1

DISCIPLINAS	NÚMERO DE QUESTÕES	PESO
Redação	--	3,7
Conhecimentos Gerais	63	1

Tabela 2 (Área 1 – Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde)

DISCIPLINAS	NÚMERO DE QUESTÕES	PESO
Biologia	25	3
Química	15	1
Física	10	1

Tabela 3 (Área 2 – Ciências Exatas e Tecnológicas)

DISCIPLINAS	NÚMERO DE QUESTÕES	PESO
Física	15	2
Matemática	20	2
Química	15	2

Tabela 4 (Área 3 – Ciências Humanas e Sociais)

DISCIPLINAS	NÚMERO DE QUESTÕES	PESO
Língua Portuguesa	20	3
Literatura Brasileira	10	2
Geografia	10	1
História	10	1

(Fls. 07/09 do anexo da RESOLUÇÃO/CEPE-UEMS N° 430, de 30/7/2004)

§ 1º Para efeito do disposto neste artigo, observar-se-á que:

a) a Redação será considerada como uma disciplina cuja pontuação será de 0 (zero) a 10 (dez);

b) a pontuação total da prova 1 será obtida através da soma da nota de redação e os acertos correspondentes à prova 1, perfazendo um total máximo de cem pontos;

c) a pontuação total obtida na prova 2 corresponderá a um total máximo de 100 (cem) pontos nas seguintes áreas:

1. Área 1 – Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde: 100 (cem) pontos;

2. Área 2 – Ciências Exatas e Tecnológicas: 100 (cem) pontos;

3. Área 3 – Ciências Humanas e Sociais: 100 (cem) pontos.

§ 2º A classificação dos candidatos por curso, turno e regime de cotas far-se-á pela ordem decrescente do total de pontos padronizados pela soma das 2 (duas) provas.

§ 3º Havendo empate no total de pontos padronizados pela soma das 2 (duas) provas por 2 (dois) ou mais candidatos a uma mesma vaga, curso, turno e regime de cotas, dar-se-á preferência, pela ordem, ao candidato que:

a) obtiver maior pontuação bruta nas disciplinas das áreas em ordem decrescente de peso;

b) obtiver maior pontuação bruta na Redação;

c) obtiver maior pontuação bruta na Prova de Conhecimentos Gerais, excluindo-se a nota da Redação;

d) for o mais idoso.

§ 4º Na hipótese de pesos iguais em 2 (duas) ou mais disciplinas, será considerada, para efeito do que dispõe a alínea *a* do parágrafo anterior, a média aritmética da pontuação bruta obtida nessas disciplinas.

CAPÍTULO IV DA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

Art. 23. O resultado do Processo Seletivo dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul será divulgado pelo Núcleo de Processo Seletivo, por ordem decrescente de pontuação dos classificados, dentro de cada regime de cota, especificando os períodos de matrícula de acordo com o estabelecido no Manual do Candidato.

Art. 24. Observada a ordem de classificação dos candidatos, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul reserva-se o direito de fazer tantas convocações quantas julgar necessárias, para o preenchimento das vagas dos cursos oferecidos.

Art. 25. O resultado do Processo Seletivo será válido apenas para o período a que se refere.

(Fls. 08/09 do anexo da RESOLUÇÃO/CEPE-UEMS Nº 430, de 30/7/2004)

CAPÍTULO V DAS CONVOCAÇÕES PARA MATRÍCULA

Art. 26. As convocações para efetivação da matrícula dos candidatos classificados no Processo Seletivo obedecerão ao disposto nesta Resolução e no Edital de Abertura do Processo Seletivo.

§ 1º Os classificados, no limite das vagas por cotas correspondentes, ficarão automaticamente convocados em primeira chamada para a matrícula, com a publicação dos resultados do Processo Seletivo em data e horário conforme Calendário Acadêmico.

§ 2º Após a matrícula dos classificados em primeira chamada, será feita pela Divisão de Assuntos Acadêmicos a publicação de uma convocação nominal, dos subseqüentes do mesmo curso, turno e regime de cotas, no limite das vagas ainda existentes.

§ 3º Após as convocações previstas nos §§ 1º e 2º deste artigo, as vagas oriundas de cancelamento de matrícula, efetuadas no prazo estabelecido em Calendário Acadêmico, serão destinadas às chamadas extraordinárias de subseqüentes do mesmo curso, turno e regime de cotas.

§ 4º Entende-se por subseqüentes do mesmo curso, turno e regime de cotas, os candidatos classificados que não tenham ainda sido convocados para a matrícula, na forma deste artigo.

§ 5º Ainda havendo vagas remanescentes dos regimes de cotas proceder-se-á da seguinte maneira:

- a) as vagas remanescentes do regime de cotas para negros serão preenchidas por candidatos das cotas para indígenas, obedecendo à ordem de classificação;
- b) as vagas remanescentes do regime de cotas para indígenas serão preenchidas por candidatos da cota de negros, obedecendo à ordem de classificação;
- c) ainda havendo vagas remanescentes nos regimes de cotas, as mesmas serão preenchidas pelos classificados nos 70% (setenta por cento) referentes às vagas gerais, obedecendo à ordem de classificação.

§ 6º Não havendo candidato aprovado no regime de cotas, as vagas destinadas às cotas serão preenchidas conforme o parágrafo anterior, devendo as mesmas ser publicadas em primeira chamada pelo Núcleo de Processo Seletivo.

§ 7º Havendo vagas remanescentes na oferta geral as mesmas serão preenchidas por candidatos classificados nos regimes de cotas.

§ 8º Após as convocações previstas neste artigo, se ainda restarem vagas e não houver candidatos subseqüentes serão essas vagas publicadas pela Divisão de Assuntos Acadêmicos,

(Fls. 09/09 do anexo da RESOLUÇÃO/CEPE-UEMS N° 430, de 30/7/2004)

para ingresso de portadores de diploma de curso superior, conforme legislação vigente.

Art. 27. O candidato convocado para matrícula em qualquer etapa ou chamada que deixar de efetuar a matrícula no prazo estabelecido perderá o direito à vaga.

Art. 28. Esgotadas todas as convocações, as vagas provenientes do cancelamento de matrículas serão destinadas ao processo de transferência para o ano subsequente, de acordo com as normas específicas estabelecidas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

CAPÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 29. Os candidatos que não concluírem o Ensino Médio até a data da matrícula farão o Processo Seletivo a título de experiência, na modalidade de “treineiros”, sem direito à classificação, podendo se inscrever em uma das seguintes áreas: a) Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde, b) Ciências Exatas e Tecnológicas, c) Ciências Humanas e Sociais, recebendo apenas a pontuação final de cada área.

§ 1º O candidato “treineiro”, que não se identificar como tal e for classificado no curso da área inscrita e que não tiver concluído o Ensino Médio ou equivalente (conforme inciso II do art. 44 da Lei nº 9394/96) até a data da matrícula, não terá direito à efetivação da matrícula.

§ 2º O candidato “treineiro” não terá direito à isenção das taxas.

Art. 30. Ao candidato portador de necessidades especiais será concedido o recurso especial de que precisa, desde que requerido em conformidade com o estabelecido no Edital de Abertura do Processo Seletivo e no Manual do Candidato.

Art. 31. Os recursos só poderão ser interpostos nos casos de infringência às disposições desta norma.

§ 1º O recurso a que se refere o *caput* do artigo anterior será interposto perante o Núcleo de Processo Seletivo, no prazo de 3 (três) dias úteis, contados da data de divulgação dos resultados do Processo Seletivo.

§ 2º Recebido o recurso, será este remetido à decisão do Pró-Reitor de Ensino, ouvida a Procuradoria Jurídica, acompanhado de parecer do Núcleo de Processo Seletivo.

§ 3º O Pró-Reitor de Ensino deverá decidir a respeito do recurso, no prazo de dez dias contados da data do protocolo inicial.

Art. 32. Independente de outras sanções aplicáveis, será excluído da Universidade

Estadual de Mato Grosso do Sul, em qualquer época, o candidato classificado e matriculado que tenha realizado o Processo Seletivo usando informações ou documentos falsos ou outros meios ilícitos.

Art. 33. Qualquer irregularidade cometida por pessoa envolvida com o Processo Seletivo, em qualquer de suas etapas, será objeto de apuração nas esferas pertinentes.

Art. 34. O Manual do Candidato e os Editais referentes ao Processo Seletivo, constituir-se-ão em normas complementares desta Resolução.

Art. 35. Os casos omissos serão resolvidos pela Pró-Reitoria de Ensino, ouvido o Núcleo de Processo Seletivo.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)