

ACÇÕES AFIRMATIVAS: POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Maria José de Jesus Alves Cordeiro

INTRODUÇÃO

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, na qual 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 a criação e a implantação de cotas em várias universidades do país, dentre elas, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

Na UEMS, as cotas chegaram após as instituições que compõem o Movimento Negro de Mato Grosso do Sul e outras instituições de defesa dos direitos do negro, juntamente com a Coordenadoria Estadual de Políticas Para a Igualdade Racial (CEPPIR) do governo do Estado (na época do PT) lutar no ano de 2002 pela aprovação da lei que estabelece cota para negros¹ nos cursos superiores da UEMS. A cota para negros foi instituída via Lei n.º. 2.605, de 06/01/2003 reservando um mínimo de 20% das vagas em todos os cursos.

Aproveitando o momento político propiciado pelo movimento negro, outro deputado apresentou projeto de lei para reserva de vagas no ensino superior para os indígenas. Enquanto para os negros a conquista se deu após debate e participação dos interessados, a lei para os indígenas apresentava outro viés. A Lei n.º. 2.589, de 26/12/2002, obriga a UEMS a cotizar vagas para os indígenas sem determinar o percentual e foi aprovada antes da lei para os negros, constituindo-se uma surpresa até para os próprios indígenas. O Conselho

¹ Neste trabalho, a categoria **Negro** é utilizada para designar pretos e pardos ou afro-brasileiros.

Universitário – COUNI através de resolução determinou um percentual de 10% para os indígenas e junto com o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE aprovou resolução com os critérios de inscrição para negros e indígenas.

No processo de regulamentação desencadeado pela universidade através dos órgãos responsáveis e uma comissão constituída com representantes da instituição, do movimento negro e lideranças indígenas, surgiram na discussão o critério do **fenótipo** e da **pobreza** como critérios de inscrição para os negros. Em relação aos indígenas, suas lideranças apresentaram o critério da **descendência indígena** com a responsabilidade de ser atestada pela comunidade indígena, juntamente com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), além do RG indígena. Esse processo ocorreu de forma democrática com a participação da UEMS em audiências públicas em várias cidades, comissões de trabalho, fóruns com debatedores contra e a favor de cotas nas quinze Unidades Universitárias da UEMS no ano de 2003 e reuniões dos conselhos superiores.

Os critérios para inscrição no sistema de cotas aprovados pelos conselhos superiores em agosto de 2003 e, exigidos para os negros no processo de inscrição do vestibular foram: foto colorida 5x7, autodeclaração e ter como origem escola pública ou bolsista de escola privada. Para os indígenas, RG indígena e declaração de descendência e etnia.

Para os demais candidatos, foi adotado o regime de vagas gerais. Durante as pesquisas realizadas optamos por classificar como brancos todos os candidatos que nesse regime se inscreveram, apesar de sabermos que muitos afro-brasileiros estão contidos nesse universo, mas como não se reconhecem como tal, nos impossibilita identificar quantos são.

No Brasil, onde as presenças indígena, negra (pretos e pardos) ou mestiça são superiores à branca, basta ver os dados da PNAD 2007 publicados pelo IBGE em setembro de 2008 que apontam 50,5% de autodeclarados pretos e pardos, os negros nunca foram percebidos como iguais, pois as desigualdades socioeconômicas se encarregam de mantê-los presos no mais baixo patamar da escala social. Essa inércia gera em muitos deles atitude de conformismo nem sempre conscientes ou 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 caso dos indígenas, além das dificuldades enfrentadas pelos negros que também lhes são comuns, são acrescentadas ainda a localização das universidades

distante das aldeias e as dificuldades linguísticas (não domínio da Língua Portuguesa) e a questão cultural. Isso gera nos cursos uma evasão muito grande dos indígenas e aqueles que permanecem apesar de tudo, obtêm muitas reprovações e dependências impedindo a conclusão do curso juntamente com os outros acadêmicos da turma. Sob o olhar meritocrático, isso pode ser considerado insucesso, no entanto, do ponto de vista político e social a *presença*² dos indígenas lutando para se formarem, mesmo utilizando mais tempo, já pode ser visto como um sucesso.

Assim, o ingresso no ensino superior por parte dos negros e indígenas caracteriza-se como acesso ao conhecimento 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 na “*distribuição social do conhecimento*” (BERGER E LUCKMAN, 1985, p. 107). Por isso, a resistência por parte dos brancos e até de grupos de não-brancos em relação à criação de ações afirmativas, principalmente para negros. É o fruto de uma cultura que vem mantendo o controle social, político e econômico há séculos. Essa resistência aliada a condições socioeconômicas dos cotistas transforma-se em obstáculos quase intransponíveis na trajetória acadêmica.

DO ACESSO A EDUCAÇÃO SUPERIOR

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 de seus povos em todos os âmbitos. Para os negros, o ensino superior representa a possibilidade de ascensão, considerando o alto índice de pobreza detectado entre os negros (pretos e pardos). Além disso, representa ainda uma forma de elevação da auto-estima e (re) construção de sua identidade étnico-racial.

Ao serem excluídos do ensino superior, seja pela evasão, repetência, condições financeiras ou discriminações, o negro e o indígena se vêem novamente na periferia do conhecimento e, portanto, da possibilidade de ascensão social, política e econômica. Cabe-nos analisar a partir de resultados que aferem a presença, o rendimento e, portanto, a permanência, se na UEMS os cotistas negros e indígenas estão sendo excluídos ou não do processo de distribuição desse conhecimento e o que a instituição tem feito para garantir essa possibilidade.

Durante os 07 (sete) anos de oferta de processos seletivos com cotas para negros (dezembro de 2003 a dezembro de 2009), 5.988 (cinco mil e novecentos

² Presença aqui não significa responder chamada em sala de aula, mas ter sua presença sentida, percebida mesmo na ausência, ou seja, fazer parte do universo acadêmico, espaço nunca antes ocupado por eles.

e oitenta e oito) candidatos se inscreveram para as 2.644 (duas mil e seiscentas e quarenta e quatro) vagas ofertadas. Porém, a **Comissão de Análise da Documentação dos Inscritos para a Cota de Negros**, constituída na UEMS desde 2003 e responsável pelo deferimento ou não da inscrição do candidato para concorrer no sistema de cotas para negros, indeferiu ao longo desses anos 3.153 (três mil e cento e cinqüenta e três) inscrições, totalizando 52% dos inscritos, dos quais 1.494 (mil e quatrocentos e noventa e quatro) foram indeferidos por fenótipo, ou seja, 47,38%. Dos 2.835 (dois mil e oitocentos e trinta e cinco) candidatos deferidos que concorreram as vagas nos sete anos, foram classificados no vestibular 2.246 (dois mil e duzentos e quarenta e seis) candidatos e matriculados 1.656 (mil e seiscentos e cinqüenta e seis), ou seja, 74%.

Em relação aos indígenas, nos 07 (sete) anos de oferta de cotas se inscreveram 2.110 (dois mil e cento e dez) indígenas para as 1.322 (mil e trezentas e vinte e duas) vagas. Do total de inscritos apenas 11 (onze) foram indeferidos no ano de 2006 por não apresentar a documentação exigida. Dos 2.099 (dois mil e noventa e nove) candidatos que concorreram as vagas nesses sete anos, foram classificados no vestibular 929 (novecentos e vinte e nove) e matriculados 525 (quinhentos e vinte e cinco), ou seja, 56,5%. Do número de matriculados, tanto negros quanto indígenas, será necessário deduzir os egressos de 2007 a 2009, verificar quantos efetivamente ainda estão cursando em 2010, para só então, apurar o índice total de evasão, pois o que temos, foi apurado no período letivo de fevereiro de 2004 a dezembro de 2007. Porém, esse é um trabalho que estamos realizando na pesquisa que encerra em dezembro do corrente ano.

Os dados já analisados para a pesquisa de doutorado, realizada de 2005 a 2008, mostram a evolução das matrículas e o índice de abandono dos cursos por parte dos cotistas negros e indígenas nos primeiros quatro anos letivos com cotas. Dos 969 (novecentos e sessenta e nove) negros que ingressaram nos quatro anos, em março de 2007 estavam matriculados somente 744 (setecentos e quarenta e quatro) negros. Quanto aos indígenas, nesse mesmo período, ingressaram 286 (duzentos e oitenta e seis), mas em março de 2007 estavam matriculados apenas 181 (cento e oitenta e um).

A diferença entre o total de ingressantes e o número de matriculados em 2007 significa os alunos que se “perderam”³ no caminho, sem retorno nem mesmo do caminho burocrático (a renovação da matrícula para garantir a vaga). Diante destes dados, perguntas se fazem insistentemente perturbadoras, exigindo respostas:

³ 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.*

- a) **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?**
- b) **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, social ou político, sentimos 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.

Santos (in: BRAGA E SILVEIRA, 2007 p.99-102) afirma que o vestibular é uma ação marcada pela contradição entre as intenções políticas e especificidades pedagógicas que dá *status* ao mesmo e os mecanismos de seleção e exclusão social e escolar que o compõe. Considera o vestibular como um espaço/tempo de competição no momento em que têm objetivos a partir dos quais se promove a avaliação, mas que gera tensão na medida em que estabelece comparação entre os candidatos a partir do rendimento de cada um.

No entanto, sabemos que o rendimento medido no vestibular não representa o processo de formação recebido ao longo do ensino fundamental e médio, nem tão pouco a apropriação de conhecimentos por parte dos vestibulandos. Geralmente o processo seletivo vigorante nas universidades, utiliza-se do discurso sobre falta de vagas para todos no ensino superior como forma de justificar a metodologia de seleção adotada, nesse caso, o vestibular. Porém, sabemos que o vestibular é uma maneira de manter uma das funções das universidades, a reprodução social marcada pela hierarquia de classes.

Portanto, para o autor, o vestibular é um mecanismo usado pelas universidades como filtro social, assegurando a elitização do acesso aos saberes consagrado tanto pela academia e quanto pela sociedade em geral. Desse modo, o vestibular coloca em situação de competição indivíduos com trajetórias sociais diferenciadas, transformando-se num obstáculo ao acesso e conseqüentemente à ascensão educacional e social dos grupos considerados excluídos (pobres, negros, indígenas, etc). Segundo Santos (in: BRAGA E SILVEIRA, 2007, p.102) o vestibular

[...] “não mede a qualidade da escola, mas sim as condições de acúmulo do aluno que vão muito além daquele trabalho realizado na escola (que é apenas uma dessas condições, e que é extrapolada) e abraçam as condições materiais, econômicas, sociais e psicológicas dos alunos – as trajetórias sociais”.

Importante salientar que quando falamos de vestibular na educação superior, estamos medindo desempenho acadêmico, o que implica falar de mérito⁴. Geralmente os que argumentam contra as cotas, principalmente os intelectuais, alegam em nome do mérito (normalmente medido por notas) aqui representado pelo vestibular, que a qualidade do ensino “vai cair” com a entrada dos negros nos cursos antes preenchidos por brancos, um grupo ínfimo de pardos e alguns pretos que conseguiram romper as barreiras. Para CARVALHO (2005, p.184).

“A meritocracia é uma ideologia que esconde a produção social do conhecimento e a hierarquia dos saberes acadêmicos legitimada previamente à concorrência entre os candidatos ao exame de ingresso. No entanto, em relação aos indígenas o discurso destes é mais ameno. Reconhecem o direito, mas também não se empenham em assegurá-lo”.

Além disso, o vestibular, longe de ser uma ferramenta de aferição do mérito, pois visa selecionar alunos que atendam ao perfil desejado e idealizado pela universidade ao invés de, valorizar os saberes necessários e específicos que podem contribuir na trajetória acadêmica do aluno, na aquisição e produção de conhecimentos, vem se configurando nos últimos anos como fonte de arrecadação financeira principalmente nas universidades públicas.

Para Bowen e Bok (2004) que realizaram pesquisa tendo como objeto os trinta anos de ações afirmativas de acesso ao ensino superior nos Estados Unidos, discutindo o processo de admissão e as probabilidades dos candidatos, em especial os negros, as instituições ao realizar seleções estão preocupadas em aceitar os candidatos mais qualificados, de preferência acima de um “*elevado limiar acadêmico*” (p. 61). É o discurso meritocrático em ação. Desse modo, 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.

Acreditamos que o mérito real e que deve ser medido está no percurso do acadêmico, espaço e tempo usado para apreensão e produção de conhecimentos científicos sistematizados, bem como o uso dos saberes acumulados nos níveis de ensino anteriores à universidade, apesar das deficiências e dificuldades das quais trataremos mais adiante com os resultados de outras pesquisas desenvolvidas no período de 2008 a 2010.

A educação superior é um espaço de discurso e, como tal, detém o poder porque produz conhecimento, detendo também parte do controle simbólico,

⁴ De acordo com o dicionário Aurélio, **mérito** significa merecimento e **meritório** é que merece louvor, louvável.

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 sob essa 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 universidade, constitui-se como um aparelho ideológico, uma realidade simbólica, uma instituição que tem a sua ação atravessada por um discurso. É através dele que a ideologia de classes sociais, de forma arbitrária é reproduzida como verdade, sustentando, por exemplo, o discurso da meritocracia e da mestiçagem na sociedade brasileira.

As transformações da sociedade e da vida daqueles que ao longo da história permanecem alijados do conhecimento e das oportunidades oferecidas por esta mesma sociedade, só acontecerá via participação desses segmentos nas instâncias de construção, distribuição e uso do conhecimento técnico-científico. Para tanto, é necessário que os mesmos tenham acesso e meios de permanecer no ambiente acadêmico, pois é neste que acontece grande parte desse processo chamado aprendizagem. Esta depende de várias relações estabelecidas no interior do ensino.

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 ou não e, ao progredir sente o desejo de buscar mais conhecimentos, suplantando muitas vezes outras dificuldades a exemplo, as financeiras. A relação entre professor-aluno é considerada fundamental nesse processo e pode significar aliada a outros fatores, o mecanismo principal de progresso ou de abandono da sala de aula.

Na pesquisa realizada por Bittar, Cordeiro e Almeida (2007) nos cursos de Direito e Enfermagem da UEMS sobre o acesso e as dificuldades na permanência dos negros cotistas, um dos alunos do curso de Direito assim se posiciona sobre a relação professor-aluno:

“Talvez o apoio do professor, não que os professores sejam ruins ou que sejam ignorantes, mas acho que precisa um posicionamento melhor, conversar mais com esses alunos que estão meio ruins. Inclusive os indígenas que abandonaram, foi porque estavam em uma distância boa e quando viam já não tinham ligação nenhuma com o curso, acho que os professores podiam dar esse apoio, dizer: “ei, vem cá”. Conversar com ele passar algum trabalho, marcar uma horinha” (A4, 2005). (BITTAR, CORDEIRO e ALMEIDA, 2008 P.10)

De acordo com Cordeiro (2007 p.5) 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).

Além disso, a história escolar dos cotistas tem como origem a escola pública até por exigência legal para concorrer pelas cotas. Este fato pode justificar as dificuldades na assimilação e compreensão dos conhecimentos científicos oferecidos e cobrados no ensino superior, já que muitos apontam a formação geral recebida no ensino médio como fraca.

Outro fator dificultador no desempenho é a falta de tempo para dedicação aos estudos, ocasionado pelo trabalho que a maioria dos nossos acadêmicos 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.

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.

Sabe-se que a cultura, a linguagem, as normas e os valores dos grupos dominantes são utilizados diuturnamente em nossas escolas e na universidade não é diferente. Essa prática pode ser considerada responsável em grande parte pela evasão e repetência de muitos dos nossos alunos. O currículo é, e precisa continuar sendo, a base de intermediação das diferentes culturas no contexto acadêmico, para que nenhum aluno, negro e/ou indígena, sintam-se excluído mais uma vez, a exemplo do que já faz a sociedade brasileira.

DA PERMANÊNCIA DOS COTISTAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Desde maio de 2008 estamos realizando uma nova pesquisa interinstitucional dando continuidade ao processo de avaliação das cotas na UEMS iniciado com a pesquisa de doutorado já citada. Aspectos como acesso, permanência, desempenho acadêmico, evasão, repetência e ações desenvolvidas pela instituição que dão suporte à permanência dos cotistas, são os itens em avaliação na nova pesquisa com término previsto para dezembro de 2010.

No ano de 2009 foram concluídas três pesquisas de iniciação científica sob a orientação de Cordeiro, vinculadas a essa pesquisa, com o objetivo de responder às indagações levantadas sobre os índices de evasão e repetência de cotistas e não cotistas identificados na pesquisa anterior, mas que continua acentuado nos anos subsequentes.

A primeira pesquisa realizada pela acadêmica Shirley Flores Zarpelon do curso de Pedagogia e bolsista do PIBIC⁵, intitulada **“Evasão dos indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no período letivo de 2004 a 2007: levantamento e análise das causas, face às ações de permanência desenvolvida pela Instituição”**, com base nas entrevistas realizadas, a bolsista apresenta as seguintes considerações finais:

- a) foram encontrados fatores nas ações de permanência que contribuíram para a evasão, como o rigor exigido pelo Programa Vale Universidade Indígena⁶ para a permanência dos indígenas cotistas;
- b) o valor da bolsa não é suficiente para a sobrevivência e despesas com o curso, pois o indígena que mora em aldeia próxima a cidade, tem despesas com transporte, alimentação, e aquele que mora na cidade, vindo de aldeias distantes, tem necessidades básicas, como pagar aluguel, alimentação e transporte. Por isso, muitos indígenas mesmo contemplados com a bolsa, após alguns meses retornam para sua aldeia;
- c) o Programa Rede de Saberes⁷, apesar de oferecer laboratório de informática, que ajuda nas questões práticas, como pesquisas na internet, cópias, curso básico de manuseio do computador, o principal que é a tutoria no sentido de oferecer subsídios aos indígenas, como cursos de reforço aos conteúdos específicos de diversas áreas, somente foi

⁵ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

⁶ Programa Vale universidade Indígena- PVUI é um programa de bolsas específico para os indígenas, no valor de R\$350,00 do ingresso até o término do curso, desde que mantenham 80% de frequência e no máximo duas reprovações.

⁷ Programa de apoio ao ensino superior indígena, ligado ao Projeto Trilhas do Conhecimento, mantido pela Fundação Ford.

oferecida no ano 2006 e 2007, mas no aspecto da língua materna não foi realizada, distanciando cada vez mais o indígena cotista de sua origem e minimizando a importância deste fator aos docentes.

Acreditamos que esta interculturalidade entre a língua materna e a língua portuguesa processada pelo corpo docente amenizaria a distância entre o professor e o acadêmico indígena, mas o que temos visto é o desinteresse pela cultura indígena por parte de muitos docentes, o que inviabiliza possibilidades de sucesso no processo de permanência dos indígenas cotistas e fomenta a evasão.

No final do trabalho a bolsista sugere à UEMS uma agilidade no processo de discussão permanente sobre a questão étnico-racial e a relação entre os professores, técnicos, comunidade acadêmica e os indígenas; mudanças nos currículos dos cursos, adequando-os à realidade permeada de diversidade cultural e a realização de eventos sobre a cultura indígena envolvendo toda universidade de forma permanente, com o propósito de dirimir a evasão dos indígenas cotistas.

A segunda pesquisa realizada por Walgistela Ponse Aguiar Blanco, aluna do curso de Pedagogia e bolsista PIBIC com o título **“Negros cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: índices e causas de evasão no período letivo de 2004 A 2007 e as ações de permanência desenvolvidas pela universidade”** traz como considerações finais as seguintes afirmações:

a) o índice de evasão dos negros aumenta quando não se tem ações de permanência, pois quando havia projetos como o Núcleo de Estudos Étnico-Raciais e o Programa BRASIL AFROATTITUDE⁸, o índice de evasão apresentado foi menor enquanto nos anos seguintes o índice vem aumentando;

b) no ano de 2004, o índice de evasão no 1º ano era de 4.64%, em 2005 de 17.10%, em 2006 de 16.19% e em 2007 foi de 29.22%. Tanto na averiguação feita exclusivamente em Dourados, com a feita em todas as unidades da UEMS o ano de 2004 é o que apresenta menor índice. A ordem de evasão é crescente a cada ano.

Diante disso, podemos afirmar que a ausência de ações de permanência como bolsas (pesquisa e extensão), pode estar diretamente ligada aos índices de evasão dos alunos do 1º ano. Com base nos dados acima expostos, a bolsista sugere ações para favorecer a permanência dos alunos negros cotistas, como por exemplo: incentivo a acadêmicos e professores não negros, para que participem de palestras, seminários e discussões que viabilizem a integração com

⁸ Programa Integrado de Ações Afirmativas para Universitários Negros, 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, criado pelo 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.

os cotistas, propiciando aos professores formas de entender as necessidades que os alunos apresentam, pois

“O acesso à educação superior traz consigo a necessidade da permanência e conclusão desse nível de ensino. Faz parte das funções da universidade atender a demanda por mais educação e o acesso de brancos, negros, índios, ricos ou pobres constitui-se num anseio social”. (BITTAR, CORDEIRO e ALMEIDA 2008, p.152)

A terceira pesquisa realizada por Edvaldo Teixeira Moraes, aluno do curso de Letras, com o título **“A repetência de negros e indígenas cotistas nos cursos de Letras da UEMS no período letivo de 2004 a 2007”** apresenta como considerações finais os seguintes aspectos:

- a) o índice de reprovação entre cotistas nos cursos de Letras da UEMS, ao contrário do que poderia se esperar, não é tão assustador e não alcança um nível tão alarmante; está equiparado ao dos não-cotistas, considerando as condições e as dificuldades encontradas pelos cotistas durante o decorrer do curso;
- b) ingressaram nos cursos de Letras da UEMS, em 2004, através das cotas 29 acadêmicos, sendo 8 indígenas e 21 negros. O índice de sucesso entre os indígenas foi de aproximadamente 25% e dentre os negros, 30%, considerando repetência e evasão;
- c) não se pode afirmar que haja uma unanimidade em alguma área específica de disciplinas em que os cotistas tenham encontrado dificuldades, ressaltando apenas que dentre os indígenas, principalmente, há maior incidência entre as matérias que se referem diretamente à língua portuguesa, espanhola ou inglesa, o que pode ser explicado pelo fato de possuírem uma língua materna como primeira língua, além de uma visão e percepção distinta de mundo com relação à concepção do não indígena.

Por último, em 2010 foi concluída a quarta pesquisa realizada por Hedicleya de Oliveira Almeida da Silva, aluna do Curso de pedagogia e bolsista PIBIC/AF/CNPq⁹ com o título **“As dificuldades dos negros/negras cotistas durante o primeiro ano dos cursos de licenciatura da UEMS na assimilação, compreensão e interpretação dos conteúdos nas diversas disciplinas”** a qual, após entrevistar cotistas e não cotistas, apresenta as seguintes considerações finais:

⁹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para alunos que ingressaram via ações Afirmativas. A UEMS em 2010 tem 16 bolsas desse programa do CNPq.

- a) as dificuldades apresentadas pelos alunos negros/negras cotistas, bem como os não cotistas, estão relacionadas segundo os mesmos com a qualidade do ensino médio cursado e com a questão sócio-econômica;
- b) não se pode apenas criar as políticas de acesso, mas gerar oportunidades para que os acadêmicos possam concluir seus estudos com qualidade, exercitando o ensino, a pesquisa e a extensão;
- c) as dificuldades apresentadas não são privilégios dos negros/negras cotistas, mas da maioria dos alunos do primeiro ano dos cursos;
- d) os cursos da área de ciências exatas são os que apresentam maior índice de evasão e repetência, pois nesses cursos é exigido o domínio de cálculos, como Matemática, Física e Química, estando suas disciplinas citadas como as mais difíceis;
- e) todos os cursos da UEMS, independente da área precisam desenvolver ações que busquem auxiliar os alunos com dificuldades de assimilação, compreensão e interpretação dos conteúdos, evitando assim o alto índice de evasão e repetência detectado, bem como rever seus projetos pedagógicos;
- f) os negros/negras cotistas oriundos de escola pública, independente de sua situação socioeconômica procuram meios para superar as dificuldades no dia a dia da universidade, incluindo as bolsas nas diversas modalidades, melhorando seu desempenho;
- g) apesar das dificuldades apresentadas, constata-se um grande número de acadêmicos com bolsa de iniciação científica que decorre de concorrência dentro da Universidade demonstrando que o nível do aluno que vem de escola pública não está tão aquém dos acadêmicos não cotistas.

A bolsista tece ainda algumas considerações gerais que servem como sugestões para a UEMS lidar com a questão. Para ela, os cursos pesquisados formam professores e essas dificuldades precisam ser sanadas ainda no percurso acadêmico, evitando colocar na sociedade e mercado de trabalho profissionais da educação com deficiências na sua formação, alimentando, assim o círculo vicioso que tanto a academia aponta e critica. Para isso devem ser pensadas ações que resolvam as dificuldades detectadas em relação à aprendizagem dos alunos, pois o primeiro ano é a base para o aluno permanecer ou não na universidade.

Na perspectiva de acurar nosso olhar sobre as dificuldades enfrentadas pelos indígenas durante o percurso acadêmico, realizamos em 2009 e 2010 com a colaboração de acadêmicos indígenas, 28 (vinte e oito) entrevistas com indígenas cotistas (21 da etnia Terena e 07 da etnia Guarani) pertencentes a 11 (onze)

cursos de Licenciatura e Bacharelado oferecidos em 04 (quatro) Unidades Universitárias da UEMS (Dourados, Amambai, Maracaju e Aquidauana).

Os dados obtidos se encontram em análise e farão parte dos resultados finais da pesquisa iniciada em 2008. Contudo, alguns dados preliminares nos informam que os acadêmicos apresentam mais dificuldades em relação às disciplinas da área de educação que exigem processo de leitura, interpretação e análise, bem como a construção individual e coletiva de textos. Além disso, as disciplinas da área pedagógica de formação de professores exigem dos indígenas cotistas e demais alunos o exercício constante de relações interpessoais, obrigando-os a lidar diretamente com o ambiente e suas diferenças tanto quanto os demais alunos e as dificuldades citadas pelos acadêmicos que, na maioria, vêm daqueles acadêmicos originários das escolas indígenas, as quais não tinham tantas exigências no processo ensino aprendizagem por parte dos professores conforme relatam.

A dificuldade dos alunos que vieram da comunidade é maior na compreensão, devido ao fato de terem sido alfabetizados no bilinguismo ou apenas na língua materna porque na escola indígena as séries iniciais o ensino é na língua materna, mas quando chegam ao ensino fundamental e médio há uma mudança na comunicação porque os professores, a maior parte deles não são indígenas. Tanto negros quanto indígenas culpam a escola pública que frequentaram por grande parte de suas dificuldades na educação superior, mas não deixam de responsabilizar a universidade e seus docentes.

O Brasil é um dos países com a maior desigualdade na distribuição de renda do mundo. A magnitude e o crescimento dessa desigualdade geram pobreza e exclusão social, econômica e educacional cada vez maior. Nos últimos anos, observa-se um grande esforço das instâncias governamentais no atendimento à demanda escolar (educação básica), a qual vem sendo vencida em termos de política pública. Tem-se mais de 90% das crianças em idade escolar matriculadas no ensino fundamental.

Entretanto, quando se observa a situação do ensino médio, constata-se que o abandono da escola é grande, ocasionado pelas necessidades socioeconômicas. É neste momento que os jovens brasileiros desfavorecidos socioeconomicamente, em geral estudando em escolas públicas, precisam escolher entre trabalhar e estudar. A busca pelo emprego visa auxiliar a família e até mesmo se auto-sustentarem.

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 do ensino praticado pelas 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, e ocasiona o retorno dos que abandonam a escola, anos

mais tarde em cursos de Educação de Jovens e Adultos na tentativa de recuperar o tempo perdido e, assim, prosseguirem os estudos em nível superior. 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 ainda maiores.

Os alunos da escola pública, oriundos da classe pobre, na qual a maioria é negra, 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 é diferente.

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). Porém, no ensino superior grande parte de nossos docentes ainda não se atentaram para esta situação e continuam desenvolvendo atividades de ensino para uma clientela que existe apenas no seu imaginário social.

Esses fatores acarretam no ensino superior elevado índice de evasão e anos de repetência em disciplinas que exigem o domínio de conhecimento básico, ou pré-requisitos como são denominados pelos docentes, principalmente os de Língua Portuguesa (leitura, escrita e recepção de textos) e da Matemática, conhecimento inerentes a outras áreas de estudo.

A situação verificada nos dados das provas de vestibular, com ênfase para a de conhecimentos gerais é uma consequência desses fatores que permanecem no decorrer da trajetória acadêmica, pois de modo geral pouco tem sido feito no sentido de sanar essas dificuldades ao serem detectadas no primeiro e segundo anos de 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 às escolas como docentes ou para outras instâncias do mercado de trabalho.

Os resultados obtidos na pesquisa de doutorado de 2005 a 2008 apontam informações importantes sobre um dos males que assolam as universidades: a evasão que costumamos chamar no ensino superior de “problema de permanência”. E em todas as áreas, os alunos que mais abandonaram os cursos foram os indígenas. Os dados denunciam que o maior abandono acontece logo no 1º ano. Das três áreas de conhecimento, a que apresentou o maior índice de evasão foi a de Ciências Exatas e Tecnológicas, composta pelos cursos de Ciência da Computação, Física, Matemática e Química, com 59,3% de evasão nas vagas gerais, 73,2% entre os negros e 100% dos indígenas. Já temos dados em análise que nos permitem afirmar que a situação perdura nos anos subsequentes.

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. São apenas alguns pontos que servem de empecilho para a permanência do indígena no ensino superior.

Quanto aos negros, o índice de evasão é menor, mas o índice de reprovação é alto. 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, acredita-se que a perda da motivação, os problemas familiares e financeiros e outros são mais importantes que o sentimento de incapacidade para realizar as atividades acadêmicas. No levantamento do perfil socioeconômico dos alunos da UEMS, feito em 2007 para a construção da tese e respondido por 64,14% dos alunos matriculados, detectamos que 49,53% dos alunos possuem renda familiar de até 3 (três) salários mínimos. Nesse percentual os negros constituem 59,6% e os indígenas 90,8%.

Por isso, discutir as razões pelas quais muitos 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 o que os coloca inicialmente na situação de expectativa quanto à ajuda da instituição. E esta não vem. Não existiam, nem existem bolsas suficientes ou programas para atender aos cotistas na sua especificidade.

Outro fator que leva à 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 do ensino médio e fundamental, mas pouco se propõe ou realizam, contribuindo cada vez mais para o agravamento da situação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acompanhando a evolução de matrículas dos alunos oriundos do vestibular de 2003 durante os quatro anos de curso, constatamos que 290 (duzentos e noventa) foram aprovados, 236 (duzentos e trinta e seis) fizeram matrículas e ao final do 4º ano em 2007, apenas 71 (setenta e um) negros cotistas foram aprovados, sendo que destes 22 (vinte e dois) foram aprovados para o 5º ano e 49 (quarenta e nove), que corresponde a **20,7%**, foram considerados aptos para colação de grau. Entre os indígenas cotistas, dos 116 (cento e dezesseis) aprovados, apenas 67 (sessenta e sete) fizeram matrícula em 2004. Ao final do 4º ano em 2007, foram aprovados 09 (nove), sendo 01 (um) para o 5º ano e 08 (oito), que corresponde a **11,9%**, considerados aptos para colação de grau.

Entretanto, nas vagas gerais foram matriculados 1.337 (um mil e trezentos e trinta e sete) em 2004 e ao final de 2007 foram aprovados 540 (quinhentos e quarenta), sendo 157 (cento e cinquenta e sete) para o 5º ano e 383 (trezentos e oitenta e três), que corresponde a **28,6%**, considerados aptos para colação de grau. Somados negros e indígenas, colaram grau **32,6%** dos ingressantes em 2003, portanto, um percentual maior que das vagas gerais. Os egressos de 2008 e 2009 terão sua trajetória avaliada na pesquisa em andamento.

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, ou seja, não basta apenas mudar a forma de ingresso.

As mudanças curriculares dependem dos professores e de sua postura diante das políticas de ações afirmativas, 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.

Os currículos precisam e 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. A permanência dos negros e indígenas oriundos de ações afirmativas está a depender dessas atitudes docentes e de outras de caráter institucional que possam minimizar as questões socioeconômicas daqueles alunos em situação de fragilidade.

È sabido que a permanência desses alunos depende da combinação dos aspectos sociais, econômicos e pedagógicos. Portanto, não basta termos bolsas ou outras formas financeiras de ajuda, se no ambiente de aprendizagem as situações oferecidas forem de exclusão. Exclusão que pode estar cotidianamente presente no discurso, nos gestos e expressões do professor, dos colegas e demais envolvido no ambiente acadêmico. Pode estar incluída de forma simbólica na avaliação da aprendizagem e até no discurso democrático feito por muitos com o objetivo de maquiar as representações negativas ou discriminatórias que possui a cerca do negro e do indígena.

“Diante realidade cultural da educação e da escola brasileira e do quadro de desigualdades raciais e sociais do Brasil já não cabe mais aos educadores e às educadoras aceitarem a diversidade étnico-cultural só como mais um desafio. A nossa responsabilidade social como cidadãs e cidadãos exige mais de nós. Ela exige de todos nós da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto s diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático”. (GOMES e SILVA, 2002, p. 31)

Referências

- BERGER, P & LUCKMANN, T. (1985). *A construção social da realidade*. 14.ed. Petrópolis: Vozes.
- BITTAR, Mariluce, CORDEIRO, Maria José de J. A., ALMEIDA, Carina E. M. (2007) Política de Cotas para Negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – um estudo sobre os fatores da permanência. *Revista Série Estudos*, 24, p.143-156.

BRASIL.(2001) Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Brasília – MEC.

BOWEN, Willian G. e BOK, Derek. (2004). *O curso do rio: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamound.

CARVALHO, José Jorge de (2005). *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar.

CORDEIRO, Maria J. de J. Alves. (2008) Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso. *Tese de Doutorado*. PUC/SP

D'ADESKY, JACQUES. (2006) *Anti-racismo, liberdade e reconhecimento*. Rio de Janeiro: Daudt.

FOUCAULT, Michel. (2004). *A Ordem do discurso*. Trad. Laura F. de A. Sampaio. 11.ed. São Paulo: Edições Loyola.

GOMES, Nilma L. e SILVA, Petronilha B. G. (2002). O desafio da diversidade, in: GOMES, Nilma L. e SILVA, Petronilha B. G.(org.). *Experiências étnico-raciais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.

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.

_____. Lei nº 2.605, de 06/01/2003, que dispõe sobre reserva de 20% das vagas da UEMS para negros. Campo Grande – MS.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2007) Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

SANTOS, Renato Emerson. (2007). Por uma educação anti-racista: desafios aos cursos pré-vestibulares populares para negros, in:BRAGA, Maria Lucia de S. e SILVEIRA, Maria Helena V.(org). *O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional ant-racista*. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO.

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 regulamentam os critérios de inscrição para candidatos às Cotas de Negros e Indígenas. Dourados-MS.

_____. 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.

_____. 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-MS.

Resumo

A política de *cotas* questiona a imagem brasileira de nação tolerante e democrática que não pratica racismo. De modo geral, os resultados das cotas mostram que a permanência no sistema de ensino superior é o maior desafio para os negros e indígenas cotistas, assim como para os pobres em geral. A permanência e o sucesso acadêmico de negros e indígenas dependem da combinação dos aspectos sociais, econômicos e pedagógicos.

Palavras-chave: Política de Cotas - Acesso e Permanência – Negros e Indígenas

Abstract

The quotas policy questions about the Brazilian image of a tolerant and democratic nation where racism does not exist. Overall, the results of this policy show that the permanence in the higher education system is the biggest challenge for black and indigenous shareholders, as well as for the poor in general. The permanence and the academic success of black and indigenous students depend on the combination of social, economic and educational aspects.

Keywords: Quota Policy - Access and Permanence - Black and Indigenous

Recebido em 10/09/2010 e aprovado em 15/09/2010

