

AÇÕES AFIRMATIVAS E POLÍTICA DE COTAS DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA:UM ESTUDO DE CASO¹

*Camilo de Lélis Diniz de Farias²
Gildércia Silva Guedes de Araújo³
Laysla Alencar de França Costa⁴
Marconi do Ó Catão⁵
(Orientador)*

RESUMO

Este artigo é resultado da execução do projeto intitulado "Política de Cotas de Inclusão na Universidade Estadual da Paraíba: Avanços, Limitações e Alternativas", executado durante o ano de 2011, e que analisou os impactos sociais da adoção, no ano de 2006, da reserva de vagas para alunos oriundos da rede pública de ensino, bem como os pressupostos das ações afirmativas e suas particularidades. O objetivo deste trabalho é, portanto, expor os resultados obtidos pela pesquisa, demonstrando os avanços e limitações existentes na política afirmativa, bem como propor soluções para os problemas encontrados

Palavras chave: Ações Afirmativas. UEPB. Igualdade. Reserva de Vagas. Educação.

AFFIRMATIVE ACTIONS AND POLICY INCLUSION OF QUOTA IN UNIVERSITY STATE PARAÍBA: A CASE STUDY

ABSTRACT

This paper is the result of the project entitled "Dimensions of Inclusion Policy at the State University of Paraíba: Progress, Limitations, and Alternatives," performed during the year 2011. It examined the social impacts of the adoption, during 2006, and also the places for students from the public schools, as well as the assumptions of affirmative action and its peculiarities. The objective of this study is to show the results found by the research, exposing the advances and limitations of the affirmative action, and to propose solutions to problems founded.

Keywords: Affirmative Action. UEPB. Equality. Reserve of Vacancies. Education.

*Artigo recebido em 25/01/2013 e aceito para publicação em 01/06/2013

¹ Este artigo é resultado de uma pesquisa que surgiu a partir de diálogos e discussões no âmbito do Grupo *Direito, Tecnologia e Realidade Social: paradoxos, desafios e alternativas*. (DTRS:PDA), coordenado pelo Prof. Dr. Marconi do Ó Catão, estando este grupo vinculado ao Diretório Central de Grupos de Estudo do Brasil/CNPq, e ligado ao Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Estadual da Paraíba.

² Graduando em Direito pela Universidade Estadual da Paraíba. Membro do Grupo de Pesquisa "Direito, Tecnologia e Realidade Social: Paradoxos, Desafios e Alternativas".

³ Graduanda em Direito pela Universidade Estadual da Paraíba. Membro do Grupo de Pesquisa "Direito, Tecnologia e Realidade Social: Paradoxos, Desafios e Alternativas".

⁴ Graduanda em Direito pela Universidade Estadual da Paraíba. Membro do Grupo de Pesquisa "Direito, Tecnologia e Realidade Social: Paradoxos, Desafios e Alternativas".

⁵ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba. Doutorando em Direito pelo DINTER/UEPB/UERJ. Pesquisador Líder do Grupo "Direito, Tecnologia e Realidade Social: Paradoxos, Desafios e Alternativas". Coordenador Setorial de Pesquisa do Centro de Ciências Jurídicas da UEPB.

INTRODUÇÃO

O presente artigo destina-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos a partir da execução do projeto de pesquisa intitulado *Política de Cotas de Inclusão na Universidade Estadual da Paraíba: Avanços, Limitações e Alternativas*, promovido pelo Grupo de Estudos *Direito, Tecnologia e Realidade Social: Paradoxos, Desafios e Alternativas*, vinculado ao Departamento de Direito Privado, Centro de Ciências Jurídicas da instituição pesquisada, e devidamente cadastrado no CEP-UEPB e CONEP, seguindo as diretrizes da Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, órgão do Ministério da Saúde, que regulamenta a pesquisa com seres humanos no Brasil.

As cotas de inclusão foram adotadas na UEPB a partir do ano de 2006, por força da Resolução 06/2006 UEPB/CONSEPE, reservando 10% das vagas do vestibular 2007 para alunos egressos da rede pública de ensino, ampliando-se o percentual na razão de 10% ao ano, de modo que no vestibular 2011 a porcentagem fosse estabilizada em 50%

A relevância deste trabalho se traduz no fato de que, a despeito dos então cinco anos de ação afirmativa, poucos ou nenhum estudo fora realizado, salientando-se que as primeiras turmas com alunos beneficiados pela reserva de vagas já se encontravam em fase de conclusão da graduação, inserindo os beneficiários das cotas no mercado de trabalho.

A pesquisa foi realizada no âmbito do Campus I (Campina Grande), com cerca de 10% dos estudantes nele matriculados, constando de revisão bibliográfica, na fase teórica, entrevistas e questionários, na fase prática.

Enfim, o objetivo deste artigo é apresentar os resultados finais do projeto de pesquisa supramencionado, lançando um olhar crítico sobre a aplicação da política de reserva de vagas na Universidade Estadual da Paraíba, compreendendo os seus avanços, bem como as limitações que sejam capazes de impedir o seu pleno funcionamento, ou que possam tornar tal política contraditória em relação à sua real finalidade.

1. A CONSTRUÇÃO DO DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO NO BRASIL

A concepção moderna de Estado, a despeito a existência milenar de sociedades politicamente organizadas, só foi consolidada a partir do século XV, com a produção das obras político-filosóficas que viriam a dar-lhe feição. Inicialmente, prevalecera a ideia de Estado protetor, concebido a partir de um pacto político, onde tal proteção era paga em

detrimento de determinadas liberdades individuais, como pode ser observado na obra de *Thommas Hobbes*.

Assim, apesar das diferenças doutrinárias entre os filósofos que surgiram posteriormente, prevaleceu o entendimento de que ao Estado cabia, basicamente, a tutela dos direitos e liberdades individuais. Neste contexto, profundamente influenciado pela ideologia liberal, proliferaram-se as primeiras Constituições, bem como a garantia dos chamados “direitos de liberdade”, como livre locomoção, vida, julgamento justo, propriedade, dentre outros, compondo então a *primeira geração dos direitos fundamentais*.

Todavia, as modificações sociais e culturais ocorridas a partir do século XVII, com destaque para a revolução industrial e o subseqüente surgimento da classe e das lutas proletárias impuseram ao Estado a ampliação de seu rol de proteção. Logo, não era apenas o indivíduo considerado em si que deveria ser tutelado, mas todo o organismo social também aparentava demandar garantias e direitos.

Desse modo, surgem os chamados direitos sociais, ou de segunda geração, os quais ganharam impulso global após a crise do capitalismo em 1929, juntamente com a aplicação das teorias keynesianas, contando ainda com as influências dos ideais socialistas da doutrina social da Igreja Católica.

De forma que as garantias trabalhistas (direito a férias, remuneração mínima, sindicalização) e outros direitos (saúde, educação, lazer, habitação etc) tornam-se uma constante na legislação dos Estados democráticos. Em sede constitucional, o México foi o pioneiro, implantando-os na Carta Magna de 1917, uma das mais avançadas do mundo na época.

Desde então, existe a tendência constitucional de ampliação do rol de direitos e garantias ao longo do tempo aumentando-se, então, a tutela do Estado sobre os indivíduos e sociedade em geral, contrariando-se assim à ideia inicial das Cartas Políticas como meras definidoras da estrutura estatal e proteção às liberdades individuais. Realmente, além dos direitos individuais e sociais, modernamente o Direito tem intensificado sua cobertura para aspetos diferenciados dos indivíduos, para as minorias e, inclusive, para entes “não humanos”, como o meio ambiente e o patrimônio histórico e cultural.

Contudo, em tempos de crises econômicas, são corriqueiras as restrições aos direitos sociais em prol da recuperação ou manutenção de uma economia estável; de maneira que a garantia e efetivação de tais direitos perpassam sempre por discussões relativas à clássica dicotomia: mínimo existencial x reserva do possível.

Em se tratando do direito à educação no ordenamento jurídico brasileiro, a Constituição imperial de 1824 garantiu a universalidade e gratuidade do ensino básico, fazendo menções aos “*collegios e universidades, aonde serão ensinados os fundamentos das sciencias, bellas artes e artes*”. Vale destacar que, na época da outorga desta Constituição, estavam sendo fundadas as primeiras faculdades brasileiras, ainda sem reunir-se sob o título de Universidade⁶, uma vez que inicialmente foram fundados apenas cursos isolados, notadamente de Direito e Medicina.

A seguinte Constituição, promulgada em 1891, concedeu ao Congresso Nacional a competência privativa de legislar sobre o ensino superior na capital e, de modo concorrente, a criação de novos cursos e instituições superiores e secundárias nos Estados; sendo ainda previsto a laicidade do ensino público.

Ressaltando a autonomia dos Estados, a primeira Constituição republicana pouco versou sobre a educação, delegando aos Estados a maioria das resoluções pertinentes ao ensino básico e superior.

Já a Carta Magna de 1934, promulgada sob a tendência mundial da previsão dos direitos sociais e fortemente influenciada pelos ideais trabalhistas, foi a primeira a dedicar à educação um capítulo específico⁷, além de ampliar significativamente as considerações acerca de tal direito. Mas a decadência dos valores liberais, que haviam balizado a elaboração das Constituições anteriores, foi outro fator de grande influência no tocante às previsões constitucionais quanto à educação, o que refletiu no considerável crescimento de disposições sobre o tema. Saliente-se que foi esta Constituição de 1934 a primeira a tratar dos direitos sociais.

De fato, este texto Constitucional previa, em seu artigo 150 que:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

⁶ Embora desde o século XVIII já houvesse estabelecimentos de ensino superior com a fundação, em 1792, da *Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho* e, posteriormente, com a chegada da família real ao Brasil (1808) e a subsequente fundação da *Faculdade de Medicina da Bahia* (1808) e da *Faculdade de Direito de Olinda* (1827), somente em 1909 a primeira instituição de ensino superior nacional passou a organizar-se sob o título de Universidade, a *Escola Universitária Livre de Manaus*, atual Universidade Federal do Amazonas.

⁷ A Constituição de 1934 foi a primeira a mencionar a palavra “educação”, ausente nas Cartas anteriores.

Sem dúvida, pela primeira vez aparecia a definição da educação como direito subjetivo público, sendo dever do Estado – com responsabilidade concorrente da família – ministrá-la; estabelecendo-se, portanto, que seu fornecimento era obrigação e não mera generosidade estatal.

Assim, além da universalidade do ensino básico, a Constituição passou a garantir a liberdade pedagógica para os cursos superiores, como também a criação dos conselhos nacional e estaduais de educação, de fundos financeiros educacionais do ensino religioso facultativo e, especialmente, a obrigatoriedade de fornecimento de ensino primário gratuito por parte dos estabelecimentos agrícolas ou industriais aos funcionários e suas respectivas famílias, caso o efetivo daqueles fosse superior a cinquenta pessoas, perfazendo-se, ao menos, dez analfabetos dentre trabalhadores e familiares.

Outra inovação foi a previsão de reserva orçamentária mínima de 10%, das receitas arrecadadas com impostos pela União e municípios; e de 20%, do arrecadado pelos Estados e Distrito Federal a serem aplicadas em educação. Ainda, foi prevista a aplicação de, no mínimo, 20% das receitas destinadas à educação para os estabelecimentos rurais de ensino.

Dessa maneira, a União teria a responsabilidade suplementar em relação aos Estados e municípios, em razão de possíveis deficiências existentes; de modo igual, era competência da União o estímulo ao crescimento da “obra educativa”, por meio de estudos e subvenções.

Entretanto, destacamos mais fortemente a previsão contida no Art. 150, parágrafo único, alínea b: “[...] tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível”. De tal modo, o Estado passou a pugnar pela real universalidade do ensino superior, haja vista que o mesmo só era acessível, praticamente, à elite econômica, dada a escassez de estabelecimentos de ensino superior, bem como os elevados custos envolvidos.

Em suma, os diversos avanços contidos na Constituição de 1934 sofreram um retrocesso a partir de 1937, com a implantação da ditadura do Estado Novo e a consequente imposição da nova Carta Magna, pois a União passou a centralizar a competência de definir bases e diretrizes da educação (TEIXEIRA, 2008). Mas, o ensino gratuito continuou a ser garantia constitucional, embora houvesse nítida distinção entre a educação fornecida às elites e às classes menos favorecidas economicamente.

Com a Constituição de 1946, a universalidade do ensino básico foi mantida, porém houve a restrição da gratuidade do ensino superior, condicionando-a à insuficiência de recursos do candidato. Ademais, tal tendência aprofundou-se em 1967, com a previsão de substituição da gratuidade do ensino, sempre que possível, pela concessão de bolsas de estudo, com o dever de reembolso no caso do ensino superior. Foram também abolidos os percentuais mínimos de investimento e, posteriormente, com a Emenda constitucional nº1/1969, retirada a obrigação de investir em educação, persistente apenas para os municípios.

Portanto, a liberdade de ensino e a autonomia pedagógica sofreram consideráveis restrições, decorrentes do recrudescimento da ditadura militar e consequente controle intelectual, especialmente nas Universidades. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases, de 1971, estendia às instituições privadas de ensino a possibilidade de aplicação de recursos públicos.

Sem sombra de dúvidas, a atual Constituição de 1988, alcunhada de “Constituição Cidadã”, é a mais pródiga em disposições acerca do direito à educação, dedicando-lhe toda uma seção, nos artigos 205 a 214; além da expressa qualificação da mesma como um direito social, sendo a educação a primeira garantia mencionada no caput do artigo 6º da Carta Magna, que disciplina o tema.

Neste contexto, a educação é tratada como direito de todos e dever do Estado e da família, a exemplo do que era previsto em 1934, salientando também a colaboração da sociedade, com vistas ao desenvolvimento humano, preparação para a cidadania e qualificação para o trabalho.

Dentre os princípios constitucionais da educação, destacamos a igualdade de condições de acesso e permanência em estabelecimentos educacionais; a autonomia intelectual e pedagógica; gratuidade do ensino fundamental, incluindo a educação de jovens e adultos; progressiva universalização do ensino médio gratuito; oferta de educação infantil e pré-escolar, responsabilidade do poder público por omissão ou oferta irregular de ensino gratuito; entre outros.

Outrossim, são mantidas as normas relativas à dotação orçamentárias, ora abolidas na Constituição de 1967, e recuperadas em emenda constitucional datada de 1983. Atualmente, a União tem o dever de aplicar, no mínimo, 18% do arrecadado com impostos, enquanto os Estados e os municípios devem investir pelo menos 25% do mesmo total.

Nessa perspectiva, a lei nº 9394/96 regulamenta as diretrizes e bases da educação nacional, assentada nos mesmos princípios constitucionais supramencionados. Passemos a analisar as disposições relativas ao ensino superior e às Universidades, analisaremos, visto que tal tema se revela de grande importância no estudo ora realizado.

Seguindo a tendência já manifestada em relação ao ensino básico e médio, a Constituição de 1988 aborda diversas considerações sobre o ensino superior e com relação à Universidade, enquanto instituição promotora de conhecimento. Então, dispõe o artigo 207 que:

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A interpretação deste dispositivo legal chama atenção para a ampliação do objeto funcional da Universidade, com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sendo que esta última enfatiza a função social da educação superior, agora compreendida além da mera transmissão de conhecimento. Com efeito, a extensão universitária é a atuação da academia junto à comunidade, o que faz da Universidade, além de estabelecimento de produção e multiplicação do saber, promotora do desenvolvimento social em seus variados aspectos.

Nesse prisma, ressalte-se que as práticas de extensão universitária não se propõem a representar mero assistencialismo, no qual a academia “enxerga a comunidade social por cima”, mas devem ser concebidas numa perspectiva igualitária, rechaçando o postulado de que a Universidade seria uma espécie de aristocracia intelectual.

Então, o direito à educação, especialmente no que se refere ao ensino superior, corrobora com a erradicação da pobreza e marginalização, diminuição das desigualdades sociais e regionais e promoção do desenvolvimento nacional, tratados como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil. Assim sendo, a Universidade é um veículo por meio do qual o Estado cumpre a sua função protetora em relação à sociedade. Assim, enquanto organismos estatais, devem estar orientadas à consecução destes objetivos.

Registre-se, também, que a autonomia universitária é uma garantia que confere às universidades a liberdade de formularem seus próprios planos didáticos, definindo sua estrutura física e intelectual; bem como administrando seus recursos de forma independente. Por conseguinte, as universidades têm liberdade para criar e extinguir cursos; ampliar ou reduzir as vagas ofertadas nos mesmos; modificar a estrutura curricular

de seus cursos; conferir graus e diplomas, definir as regras de ingresso em suas fileiras etc.

Em regra, o ingresso nas universidades brasileiras se dá mediante a realização de processos seletivos, cujos conteúdos programáticos, formas de avaliação e classificação, e o tipo de exames aplicados são deliberações propostas pela instituição promotora. Nessa ótica, o chamado exame vestibular apresenta-se como um mecanismo – em tese igualitário de avaliação intelectual, não havendo distinções de renda, condição social, raça, origem ou orientação sexual, uma vez que uma mesma prova é aplicada a todos; de tal modo que, *teoricamente*, todos teriam condições iguais de acesso à Universidade. Nesse ponto de vista, é a previsão contida no artigo 208, V, da Carta Magna, o qual afirma que “O acesso aos mais elevados níveis do ensino, da pesquisa e da criação artística (deve se dar) segundo a capacidade de cada um”.

Em síntese, é realmente necessário a instituição de um exame de seleção para ingresso nos quadros universitários, uma vez que, nas atuais condições, a universalização do ensino superior é uma quimera praticamente irrealizável, tanto que o constituinte sequer previu a universalidade do ensino superior; ao contrário do previsto para o ensino fundamental e médio, encontrando-se, portanto, sob mera tendência de universalização (FREITAS NETO, 2007).

Todavia, têm-se verificado, principalmente nos últimos anos, uma inclinação no sentido de pugnar-se pela universalização ou, ao menos, pela expansão do acesso ao ensino superior, público e privado, por meio da adoção de diversas políticas educacionais cujo escopo, em primeira análise, é incluir indivíduos que, por razões diversas, dificilmente teriam acesso à Universidade.

Dentre os programas educacionais mencionados, destacamos o *Programa Universidade Para Todos (ProUni)*, que consiste na concessão de bolsas de estudo totais ou parciais para estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas da rede pública ou privada, na condição de bolsista. A concessão está condicionada à comprovação de hipossuficiência financeira familiar, bem como à pontuação mínima no *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*.

O *ProUni* soma-se aos já existentes programas de financiamento estudantil, notadamente o *FIES*, que funciona como concessão de crédito educativo em instituições

privadas, cujo pagamento é realizado sob condições facilitadas, iniciando-se atualmente 18 meses após a conclusão do curso.

Mas, saliente-se que tais programas sofrem sérias críticas por parte do movimento estudantil, que os acusam de representarem, de certo modo, omissão do Estado em garantir as vagas no ensino superior público, investindo somente no setor privado, no qual a educação torna-se uma mercadoria. Porém, há que se ressaltar que a livre iniciativa e a convivência harmônica entre instituições públicas e particulares de ensino são princípios constitucionais, não se verificando nenhuma inconsistência na ação Estatal em questão.

Ainda, no âmbito da reforma universitária, o decreto nº 6096/2007 lançou as bases e diretrizes do *REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Brasileiras)*, tendo essa ideia o propósito de multiplicar o número de vagas na educação superior, por intermédio da criação de novas universidades federais, campi e cursos universitários, além do aumento das vagas nos cursos já existentes.

Nessa discussão, de acordo com os dados do Ministério da Educação, entre 2003 e 2010, foram criadas mais 14 Universidades Federais, mais de 100 novos campi universitários⁸ e o número de matrículas na educação superior avançou de um pouco menos de quatro milhões para 6.379.299 no mesmo período⁹.

Contudo, questões mais polêmicas são as cotas de inclusão adotadas por diversas Universidades, objeto de estudo desta pesquisa, mais especificamente o caso da Universidade Estadual da Paraíba. Enfim, a adoção de programas de reserva de vagas nas universidades públicas coloca em xeque a teórica igualdade existente nos exames vestibulares, uma vez que cria critérios de benefício para determinadas classes, com base em condições sociais, raciais ou regionais.

No próximo tópico, verificaremos a questão relativa às ações afirmativas, categoria à qual pertencem as cotas de inclusão, analisando-as sob o prisma jurídico, sociológico e pedagógico.

2. AÇÕES AFIRMATIVAS E COTAS DE INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DA UEPB E OUTRAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

⁸ Dados disponíveis em: http://www.reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81

⁹ Censo da Educação Superior 2010. Out. 2011.

Podemos afirmar que ações afirmativas – considerando que sua conceituação não é das mais simples – como um conjunto de ações, geralmente advindas do poder público, que por intermédio da instauração de determinados privilégios direcionados a classes, grupos sociais e indivíduos, objetivam sanar eventuais situações de desigualdade ocasionadas por injustiças prévias. Nesse sentido, assevera o Ministro Joaquim Barbosa (BARBOSA apud ARAÚJO, 2009, p.17) que:

Atualmente as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego. Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias, baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem às vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção *ex post facto*, as ações afirmativas têm natureza multifacetária – isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito.

As ações afirmativas concretizam-se, via de regra, por intermédio da implantação de situações artificiais de desigualdade, com vistas ao combate de tais realidades *in concreto*, daí as mesmas serem conhecidas também como discriminações positivas; tendo estas o escopo de favorecer aqueles que, por motivos alheios à sua vontade, não teriam as mesmas condições de acesso a determinado bem ou direito.

Historicamente, as ações afirmativas tiveram origem nos Estados Unidos, no contexto das lutas pelos direitos civis da população negra, tradicionalmente marginalizada e vítima de discriminação institucional, promovida com respaldo e participação do Estado. Mas, em 1972 o então presidente estadunidense Richard Nixon, em emenda à lei dos direitos civis, instituiu o dever para todos os órgãos federais e empresas que recebiam subsídios governamentais, de estabelecer metas e prazos para admissão de minorias raciais e de mulheres (BRANDÃO, 2005, p. 6).

De maneira que, a partir desse contexto, foi travado um intenso debate acerca do tema, não sendo raras as oportunidades em que a Suprema Corte e os demais tribunais norte-americanos apreciaram casos de ações afirmativas, inclusive em universidades.

Assim, muito embora as decisões proferidas tenham sido de teores variados, percebeu-se uma tendência à restrição ou reformulação de tais políticas¹⁰.

No Brasil, apesar das Constituições Federais anteriores, como as de 1937 e 1967, apenas trazerem disposições relativas à concessão de bolsas de estudo e de auxílio educacional aos hipossuficientes, somente com a promulgação da Constituição de 1988 é que as ações afirmativas tornaram-se uma realidade mais palpável em nosso Direito.

Realmente, apresentando uma nítida preocupação social, fruto de sua elaboração participativa, na qual diversos setores da sociedade, para além das tradicionais minorias que têm se revezado frequentemente no poder, impulsionada pela euforia política do retorno da democracia após duas décadas de exceção, a Constituição de 1988 denota um forte caráter pluralista – contido desde o seu preâmbulo – o que autoriza-nos a considerar o Estado brasileiro após a sua elaboração um “Estado Democrático Social de Direito (ARAÚJO, 2009, p. 105).

Com efeito, o próprio texto constitucional prevê, por exemplo, reservas de percentuais para portadores de necessidades especiais na ocupação de cargos e empregos públicos, tendo em vista as condições que naturalmente dificultariam seu acesso ao mercado de trabalho revelando-se, ainda, a intenção constitucional de lutar contra a discriminação existente contra esta categoria, favorecendo assim a sua inclusão e desfazendo mitos em torno de sua suposta improdutividade¹¹.

Nesse diapasão, numerosos são os exemplos de ações afirmativas positivadas pelo nosso Direito, a exemplo da reserva de vagas para portadores de necessidades especiais no setor privado (lei nº 8213/91), percentuais mínimos de mulheres nas candidaturas partidárias (lei 9504/97), passando ainda pelas filas preferenciais para idosos e gestantes em bancos e estabelecimentos comerciais etc.

Quanto ao caso específico das cotas para universidades, a discussão tomou corpo no Brasil após a Conferência de Durban, no ano de 2001. Ainda neste ano, a UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e a UENF (Universidade Estadual do Norte

¹⁰ A Justiça Federal Estadunidense considerou inconstitucional, em 2001, a ação afirmativa de cunho racial adotada pela Faculdade de Direito de Michigan. No ano seguinte, a Suprema Corte reexaminou o caso, declarando a constitucionalidade da medida em 2003, considerando inconstitucional, todavia, o mecanismo específico utilizado para beneficiar as minorias raciais (BRANDÃO).

¹¹ Durante a elaboração deste artigo, recebemos com grata surpresa a notícia da aprovação do primeiro estudante portador de síndrome de down na Universidade Federal de Goiás, campus Jataí, curso de geografia. O jovem não foi inscrito em nenhuma cota especial, e não teve nenhum outro tipo de benefício, apenas a leitura oral da prova feita por um funcionário da instituição, uma vez que o mesmo apresenta baixa visão. Apesar da alegria e comoção que a notícia provocou, ainda é cruel a realidade dos portadores de necessidades especiais, sendo que a sua exclusão do mundo acadêmico e do mercado de trabalho poderia ser minorada com a adoção de ações afirmativas.

Fluminense) tornaram-se as primeiras instituições a adotarem o sistema, reservando vagas em seus vestibulares para a população negra e parda.

Já a Universidade de Brasília (UnB), em 2004, tornou-se a primeira instituição federal a adotar a medida também na esteira da reserva de vagas de caráter racial. Atualmente, os candidatos devem obter uma pontuação mínima no exame vestibular e, em seguida, submeter-se à entrevista pessoal, com posterior análise por banca composta por docentes, militantes de direitos humanos, igualdade racial e movimento negro¹².

Registre-se, que anteriormente havia ainda o exame de fotografia do candidato, sendo tal sistema duramente criticado pela sua falibilidade, especialmente após a aprovação de um gêmeo univitelino e rejeição de outro, em episódio que tomou proporções nacionais e que teve como consequência a revisão do método utilizado.

No momento da realização da pesquisa que deu origem a este trabalho, não havia Lei Federal que padronizasse as diretrizes de funcionamento das ações afirmativas nas Universidades Federais, restando a cada uma a autonomia para optar pela adoção de tais medidas, bem como os critérios, percentuais de reserva e outros pormenores.

Porém, em 2012, foi promulgada a lei 12711/2012, que estabeleceu o dever de estabelecimento de reserva de vagas às Instituições Federais de Ensino Superior, definindo detalhadamente os seus critérios. As Universidades são obrigadas, de tal modo, a reservar, progressivamente, 50% de seus quadros a estudantes oriundos da rede pública de ensino.

O diploma foi deveras feliz por pormenorizar o critério de inclusão, ressaltando os aspectos socioeconômicos e étnico-raciais, além de estabelecer a meta de dez anos, após os quais os programas deverão passar por revisão, de modo a analisar a sua eficácia. Todavia, há que se fazer a crítica em nome do respeito à autonomia das Universidades, tendo em vista que muitas delas já adotavam ações afirmativas melhor orientadas à realidade social na qual se inserem, o que ficou prejudicado com a centralização imposta pela lei.

¹² Há que se criticar tal metodologia de avaliação, uma vez que a mesma abre precedentes para a excessiva penetração de questões ideológicas em uma seleção que deveria esforçar-se ao máximo em se manter imparcial.

Diversamente da política de ação afirmativa adotada pela UEPB¹³, que reserva atualmente 50% das vagas de seus exames vestibulares aos alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio na rede pública de ensino do Estado da Paraíba¹⁴, a conterrânea UFPB (Universidade Federal da Paraíba) reservou, a partir do vestibular 2011, 25% de suas vagas, percentual aumentado até 2014 em 5% ao ano, totalizando 40%, a estudantes da rede pública, negros, indígenas e portadores de necessidades especiais¹⁵.

Já a instituição de ensino superior baiana, UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz), por seu turno, instituiu “subcotas”, com a reserva total de vagas em 50%, dentre as quais 75% destinam-se aos alunos autodeclarados negros; existindo também a previsão de acréscimo de até duas vagas em cada curso para alunos considerados indígenas pela FUNAI, ou remanescentes de comunidades quilombolas. Mas, em ambos os casos, é necessário que o candidato tenha cursado todo o ensino médio e, no mínimo, os últimos quatro anos do ensino fundamental na rede pública de ensino¹⁶.

Por sua vez, a UFSM (Universidade Federal de Santa Maria – RS) aplicava, até a promulgação da lei 12711/2012, o sistema de cotas específicas, sendo 11% das vagas destinadas a negros; 5% destinadas a portadores de necessidades especiais; 20% direcionadas a estudantes egressos da rede pública de ensino; havendo também a previsão de reserva de até 8 vagas para indígenas em todos os cursos de graduação, para além das vagas já existentes. As demais vagas são concorridas pelos candidatos que não se enquadrem em nenhuma das condições especiais¹⁷.

A USP (Universidade de São Paulo), ao invés de reservar vagas, adota bonificação de até 15% para alunos egressos da rede pública do ensino, enquanto outras, como a UFC (Universidade Federal do Ceará) e UFCG (Universidade Federal de Campina Grande) não adotavam, antes da vigência da lei 12711/2012, nenhuma modalidade de ação afirmativa em seus concursos vestibulares.

Ademais, há Universidades que já adotavam o regime de metas, prevendo a reserva de vagas em caráter apenas provisório, antecipando-se à diretriz da lei de cotas, como o caso da Universidade Federal do Paraná (UFPR), cuja ação afirmativa tem duração programada

¹³ Estima-se que, desde o vestibular 2007, primeiro a adotar a reserva de vagas, até o vestibular 2011, quando foi atingido o percentual de 50% das vagas destinadas aos alunos cotistas, mais de 6500 alunos ingressaram nos quadros da UEPB mediante o sistema de cotas de inclusão.

¹⁴ Em 2008, mediante mandado de segurança, estudantes de outros Estados conseguiram se inscrever na cota de inclusão para o vestibular 2009.

¹⁵ Resolução nº 09/2010 – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão/UFPB

¹⁶ Resolução CONSEPE/UESC nº 64/2006

¹⁷ Sistema de Cotas: Prejudica ou Beneficia? Disponível em <<http://www.cesnors.usfm/noticias/sistema-de-cotas-prejudica-ou-beneficia/>> acesso em 26. Fev 2012

de 10 anos; assim sendo, após tal período, espera-se que de fato haja efetiva modificação no panorama universitário, tornando a academia mais diversa e plural.

Dados do Laboratório de Demografia e Estudos Populacionais da Universidade Federal de Juiz de Fora, apontam que, em 2010, 70% das Universidades Públicas brasileiras adotavam cotas ou bônus nos seus vestibulares; então, em 77% das mesmas, a decisão fora tomada mediante resolução interna, haja vista a ausência de lei federal versando sobre o tema.

3. A QUESTÃO DA LEGALIDADE DAS COTAS DE INCLUSÃO¹⁸

Certamente, o aspecto mais polêmico, bem como o argumento mais utilizado em debates sobre ações afirmativas, com relação às cotas de inclusão, seja a sua alegada inconstitucionalidade, uma vez que, sob uma primeira análise, o benefício de alguns alunos em detrimento dos outros em um sistema que se arvora a isonômico, como o concurso vestibular, apresenta uma conotação de afronta ao princípio da igualdade.

De fato, tal princípio, positivado desde a primeira geração dos direitos fundamentais, como também previsto na Constituição Federal brasileira no caput do art. 5º (provavelmente o mais importante artigo da CF/88, uma vez que disciplina os direitos e garantias fundamentais), enuncia que:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes.

De forma que cuida-se de eliminar garantias e privilégios especiais por razões diversas, especialmente as inatas e imerecidas, sendo este princípio que distancia tratamentos distintos a cidadãos com base em critérios duvidosos, a exemplo do que ocorria, em história recente, na África do Sul sob o regime do *Apartheid*, no qual as populações negras, que constituíam a maioria da população, eram submetidas à exclusão social por parte do próprio Estado.

Saliente-se, que nessa discussão existe o argumento de que a reserva de vagas em universidades públicas seria uma forte afronta à isonomia presente no texto constitucional e, portanto, medida antijurídica; porém, a análise do princípio da igualdade não é tão simplória, haja vista que, inicialmente concebido sob a perspectiva liberal, tal princípio visava a consagrar tratamento igual perante a lei para todos, independente de quaisquer outras condições; contudo, vale ressaltar que à época de sua positivação, a Europa vivia

¹⁸ Pouco tempo após a conclusão da pesquisa e elaboração de seu relatório final e deste artigo, o STF proclamou, por unanimidade, a constitucionalidade das cotas sociais, por ocasião do julgamento da ADPF 186.

sob a égide das monarquias absolutistas, que institucionalizavam privilégios diversos por razões de origem, nascimento, religião, dentre outras. Logo, a abolição dessas prerrogativas foi essencial para a construção da nova sociedade burguesa, onde a liberdade, principalmente comercial, tornou-se a pedra angular.

Entretanto, diversas foram as transformações sociais ocorridas desde então, o que refletiu na modificação da feição do Estado e na insuficiência e superação dos valores liberais que haviam embasado a sua formação moderna, como o conhecemos na época atual. Por conseguinte, novas categorias sociais e realidades políticas surgiram, provocando a alterações em vários conceitos legais.

De modo que os textos legalmente positivados, embora mantenham inalteradas as suas palavras, com o tempo sofrem transformações em seu sentido, procurando adaptarem-se melhor à situação fática a que pretende regular, prova inconteste do fenômeno social de adaptabilidade do Direito. Nessa perspectiva, COELHO (2009, p. 152), ilustra a situação, ao referir-se ao aspecto das mutações constitucionais, afirmando que as mesmas:

Nada mais são do que as alterações semânticas dos preceitos da Constituição, em decorrência de modificações no prisma histórico-social ou fático-axiológico em que se concretiza a sua aplicação.

Portanto, o Direito, enquanto processo dinâmico, dada a sua função de regulador da vida social, naturalmente dialética, deve adaptar-se de modo a melhor cumprir o seu papel, devendo o intérprete sempre procurar direcionar a norma à consecução dos fins sociais aos quais ela se serve – ou pretende servir¹⁹.

Ainda no tocante princípio da igualdade, já na antiga Grécia havia considerações ao seu respeito, quando Aristóteles (1987, p.89) versava sobre o conceito de justiça, lecionando que:

E justiça é aquilo em virtude do qual se diz que o homem justo pratica, por escolha própria, o que é justo, e que distribui, seja entre si mesmo e um outro, seja entre dois outros, não de maneira a dar mais do que convém a si mesmo e menos ao seu próximo (e inversamente no relativo ao que não convém), **mas de maneira a dar o que é igual de acordo com a proporção**; e da mesma forma quando se trata de distribuir entre duas outras pessoas. (grifo nosso).

Como podemos ver, o mestre Grego lançou as bases da justiça distributiva, que guarda intrínseca relação com a discussão das ações afirmativas, ao compreender igualdade dentro de uma perspectiva proporcional, para além do entendimento meramente aritmético.

¹⁹ É a chamada interpretação teleológica contida, por exemplo, no artigo 5º da Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro.

Em resumo, consolida-se a noção de que o princípio da igualdade consiste em tratar os desiguais na medida em que eles se desigalam, tendo esta assertiva encontrado fundamentação doutrinária e jurisprudencial²⁰, pois nas palavras de CHIMENTI (2005, p.60):

Doutrina e jurisprudência já assentaram o princípio de que a igualdade jurídica consiste em assegurar às pessoas de situações iguais os mesmos direitos, prerrogativas e vantagens, com as obrigações correspondentes, o que significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, nos limites de suas desigualdades, visando garantir sempre o equilíbrio entre todos.

Já *John Rawls* (1997), em obra intitulada *Uma Teoria da Justiça*, que se propõe a resgatar o contratualismo de *Hobbes*, *Locke* e *Rousseau*, defende que as ações afirmativas são meios de reparar desigualdades imerecidas, para assim constituir-se a real igualdade idealizada nas Constituições contemporâneas. Logo, as cotas de inclusão, além de partirem de uma análise que objetiva igualar as condições de acesso de indivíduos que, “ao natural”, estariam em posição de desvantagem, teriam também a função de reparar situações que deram origem às condições de desigualdade que justificam a sua adoção, sendo isso chamado de justiça corretiva ou compensatória.

Então, no âmbito do princípio da igualdade, é de fundamental importância que, na sua aplicação, sejam observadas as peculiaridades dos indivíduos, categorias e grupos sociais, uma vez que a sua plena efetivação passa pela análise das desigualdades pré-existentes.

Em suma, podemos afirmar que resta superado o paradigma da igualdade formal defendido pelos liberais²¹, pois atualmente há a tendência à opção pela igualdade material, a despeito de a mesma ser uma condição utópica, o que não afasta, contudo, a intenção do constituinte de alcançar a situação que lhe seja mais próxima.

Ademais, ainda quanto ao princípio da igualdade, outras questões também surgem quando se analisa a questão das ações afirmativas e, principalmente, das cotas de inclusão universitárias: em primeiro lugar, cumpre contestar a eficiência do vestibular como método de avaliação de conhecimento, tendo em vista que não raras são as críticas a ele feitas, por aspectos variados, a despeito de, nos dias de hoje, ser o exame a via utilizada por praticamente todas as universidades para ingresso em suas fileiras.

²⁰ STF: RE 116565/MG: “[...] dado que a igualdade consiste em tratar desigualmente aos desiguais e igualmente aos iguais”.

²¹ A própria concepção dos direitos sociais já denunciava a paulatina superação da perspectiva puramente liberal do Direito.

Todavia, obter uma pontuação inferior em um vestibular não significa, necessariamente, que o indivíduo não tenha capacidade para ingressar na universidade ou em determinado curso. Aliás, o atual sistema de avaliação corrobora para a implantação de certo corporativismo acadêmico, que acaba por condicionar a oferta de conhecimento à obtenção de determinada média em um exame que sequer reflete, na maioria das vezes a oferta de conteúdos ministrados nos cursos superiores²².

Registramos, ainda, que a implantação de cotas de inclusão favorece o pluralismo acadêmico, muito embora a construção de uma sociedade plural seja prevista no próprio preâmbulo da Constituição – que, apesar de não ter função normativa, apresenta inegável função hermenêutica – as universidades ainda são sonho distante para diversos setores da sociedade, historicamente excluídas da academia.

Nesse sentido, a transformação da educação em mercadoria e, conseqüentemente, das vagas nas Universidades em quinhão mercantil, em uma época em que colégios privados rivalizam entre si disputando cada lugar nas cadeiras acadêmicas; enfim, tudo isso revela que a aprovação de seus alunos é um mero recurso publicitário, pois, além de destituir a real função social da universidade, contribui para a transformação das instituições de ensino superior em meros objetos de desejo e *status*, tendo o vestibular como uma competição desenfreada e desprovida de significado para além do mero ingresso na universidade.

Feitas essas considerações, compreendemos que o ingresso de outros setores da sociedade na conjuntura acadêmica, tradicionalmente excluídos do ambiente universitário, é um fato que contribui para a construção de uma universidade realmente plural, como deve ser a sociedade. Por conseguinte, as ações afirmativas podem ser um eficaz mecanismo de inclusão universitária, favorecendo a pluralidade e criando condições para a superação de adversidades históricas que contribuíram e ainda favorecem para a exclusão social em nosso país.

Porém, chamamos atenção para o problema da proporcionalidade, pois, como já expusemos, os propósitos das ações afirmativas, em geral, giram em torno de sanar desigualdades, por intermédio de situações artificiais de discriminação. Entretanto, é tarefa

²² É prática comum nos cursos da área de saúde, por exemplo, a oferta incompleta ou superficial de conhecimentos diversos, como os relativos às disciplinas de anatomia. Registramos como experiência pessoal certa aula em um curso de odontologia na qual o professor da disciplina afirmou que o conteúdo programático acabaria em certo ponto, pois daí em diante, apenas os alunos de medicina teriam oportunidade de estudá-lo.

deveras complicada determinar o *quantum* dessa desigualdade, para então ajustar corretamente as diretrizes e mecanismos da ação afirmativa a ser implantada.

Sem dúvida, é essencial que as Universidades promotoras de ações afirmativas promovam estudos detalhados para melhor compreender o panorama da segregação social e racial em seu espaço, a fim de dimensionar de modo efetivo as políticas de inclusão que venham a adotar²³.

Além do mais, reiteramos a defesa do uso da autonomia universitária na adoção e manutenção de políticas de cotas de inclusão, uma vez que a sua edição via lei federal ou estadual seria prejudicial no tocante ao exame da realidade social local. Logo, uma eventual lei que venha a versar sobre o tema, a nosso ver, deve afastar-se da possibilidade de determinar, a nível nacional ou estadual, metas, diretrizes e porcentagens de reserva, para que assim as mesmas sejam definidas autonomamente pelas instituições promotoras.

4. A POLÍTICA DE COTAS DE INCLUSÃO NA UEPB: INTERPRETAÇÃO DE DADOS E RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DA PESQUISA DESENVOLVIDA NO CAMPUS I

A presente fase da pesquisa foi composta por entrevistas feitas aos estudantes do Campus I (Campina Grande) da Universidade Estadual da Paraíba, por meio de formulário próprio de questões, com perguntas específicas para os alunos beneficiados ou não com a reserva de vagas. Tais indagações versavam sobre temas como opinião acerca das cotas; mudanças na realidade individual e social a partir da inclusão universitária; perspectivas para o mercado de trabalho; dificuldades encontradas; efetiva inclusão na academia; participação em atividades extra-acadêmicas; além que questionamentos de cunho socioeconômico, como renda, escolaridade dos pais, trabalho, idade, identificação racial, dentre outros²⁴.

Foram entrevistados 1192 alunos, de um universo de 11996 matriculados no Campus I da UEPB, perfazendo um total de aproximadamente 9,93% dos discentes do Campus, e de

²³ Uma das mais contundentes observações, feita reiteradas vezes pelos alunos entrevistados foi de que o percentual de 50% de reserva na UEPB é excessivamente alto. Logo, parece-nos prudente, nesse sentido, analisar de modo mais amplo o contexto sócio-educacional do Estado para verificar se tal percentual é de fato justo, bem como estudar formas de inclusão de outros grupos sociais na cota, a exemplo das outras instituições aqui citadas.

²⁴ Reiteramos que não só foram as respostas contidas nos formulários que serviram como subsídio da pesquisa, visto que outros elementos, externos às fichas de entrevista, foram levados em consideração, como a observação da realidade de cada curso, comportamento dos alunos, recepção aos pesquisadores, além de dados oficiais da COMVEST (comissão responsável por organizar o vestibular da UEPB); do Ministério da Educação, e da própria instituição.

aproximadamente 6,63% dos alunos matriculado em toda a Universidade para o ano letivo de 2011²⁵.

O Censo apontou que cerca de 45% dos estudantes entrevistados eram beneficiários da ação afirmativa, de modo que isso comprova que a política implantada pela Universidade Estadual da Paraíba vem cumprindo efetivamente o seu papel inclusivo, tendo em vista que o percentual de alunos egressos da rede pública, por intermédio do sistema de cotas, está paulatinamente alcançando a metade do total de alunos.

Desde já, esclarecemos que muito embora o espaço amostral utilizado na pesquisa não reflita, com precisão exata, a realidade do universo de alunos matriculados na UEPB; por sua vez o método estatístico revela, mesmo sendo considerada a margem de erro, uma situação de real inclusão e participação da escola pública na academia.

Todavia, a realidade específica de alguns cursos apresentam resultados distintos, pois enquanto em alguns a população de alunos cotistas esteja próxima da dos alunos não cotistas, inclusive superando-a em alguns casos, notadamente nos cursos de licenciatura, a exemplo de Filosofia, Matemática, Química e Computação²⁶; já em outros o percentual de alunos beneficiados pela reserva de vagas está aquém do esperado. Vejamos, em uma representação gráfica, a situação populacional dos cursos de Odontologia e Direito, que apresentaram proporção de alunos cotistas em apenas 27% e 23%, respectivamente, índice abaixo da média da Instituição

Ambos os cursos aqui analisados têm duração de cinco anos, ou seja, as turmas concluintes ao tempo da realização da pesquisa haviam ingressado na UEPB por meio do vestibular 2007, primeiro a ter reserva de vagas, ainda em 10%. Dados da *COMVEST* mostram que a distribuição esperada da população que ingressou na universidade entre 2007 e 2011 seria, em média, de 30% de alunos cotistas e 70% de alunos não cotistas.²⁷

Desse modo, entendemos que a redução do percentual esperado nos citados cursos, provavelmente, pode se explicar por fatores diversos, com destaque para o elevado custo dos mesmos que, a despeito de serem gratuitos, envolvem a compra de diversos materiais

²⁵ Foram matriculados, em toda a UEPB, 17960 alunos.

²⁶ O Centro de Ciências Tecnológicas (CCT) foi o único centro que apresentou população de alunos cotistas superior à de alunos não cotistas

²⁷ 6514 alunos ingressaram pelo sistema de cotas, e 15261 no regime universal, perfazendo um total de 21775 alunos entre os anos de 2007 e 2011.

de apoio, como livros e instrumentos profissionais, o que dificulta a manutenção dos alunos cotistas que, na maioria dos casos, possuem renda familiar inferior à dos demais alunos, além da ocupação de vagas remanescentes por alunos egressos de instituições de ensino superior privadas, uma vez que não há critério de condição social para tal.

Logo, essa análise permite concluir que, dentre os cursos considerados de *alto prestígio*, é menor o percentual de alunos cotistas. Desde já, saliente-se que *cursos de alto prestígio* são aqueles tradicionalmente associados a posições de destaque social e às mais altas concorrências no vestibular²⁸.

Além disso, pesquisa permitiu-nos observar que, na maioria destes cursos, o percentual de alunos beneficiários do sistema de cotas é ainda inferior ao esperado, o que indica maior evasão de alunos beneficiados pelo sistema de cotas nos demais cursos, enquanto a evasão é maior entre não cotistas nos dois cursos supracitados.

Em síntese, podemos concluir que a distribuição populacional por cota varia de curso para curso, com a tendência de maioria não cotista em cursos de *alto prestígio* e elevada renda média familiar, e de equilíbrio ou maioria cotista nos cursos de menor prestígio, principalmente os de licenciatura²⁹.

Semelhante tendência verificou-se na Universidade Federal da Bahia (UFBA), e em outras instituições de ensino superior pesquisadas, acerca da participação de estudantes negros e oriundos de escolas públicas, atualmente beneficiados com a política de reserva de vagas:

Em 1998, uma investigação realizada no âmbito do Programa “A cor da Bahia” apontava as desigualdades raciais no ingresso em cursos superiores da UFBA. Cursos considerados de prestígio e de maior concorrência tinham uma forte presença de estudantes autodeclarados brancos e oriundos das escolas privadas. Posteriormente, no ano de 2000, constatou-se a mesma situação em quatro outras universidades públicas federais – a UFPR, a UnB, a UFRJ e a UFMA (QUEIROZ, 2002, apud QUEIROZ; SANTOS, 2006, p. 719).

Diante deste problema verificado na UFBA, a instalação de cursos de alto prestígio no turno noturno transformou-se em uma das principais bandeiras de reivindicação dos movimentos sociais que lutavam pela implantação das cotas de inclusão nesta instituição de ensino (QUEIROZ; SANTOS, 2006).

²⁸ Dos cinco cursos mais concorridos do último vestibular da UEPB, apenas Fisioterapia e Farmácia apresentaram índice de alunos cotistas superior à média esperada.

²⁹ O curso de licenciatura em Geografia constitui-se exceção, uma vez que no mesmo, a proporção é semelhante aos cursos considerados de alto prestígio, com presença aproximada de 68% de alunos não cotistas contra apenas 32% de cotistas. Todavia, a concorrência para o curso vem se mantendo sempre maior na cota de inclusão.

Logo, a partir desta explanação, compreendemos que a oferta de cursos no turno noturno é um importante aspecto da inclusão universitária, especialmente das camadas mais excluídas da juventude, as quais frequentemente necessitam trabalhar durante o dia. Tal tendência pode ser comprovada na análise da concorrência por cota, na qual é possível verificar que os cursos noturnos tendem a ser os mais procurados entre os cotistas³⁰.

Enfim, podemos aduzir que, embora o percentual de alunos cotistas tenda a se igualar, ou aproximar-se do total de alunos não cotistas, a realidade é modificada de acordo com o curso analisado; haja vista que, em alguns cursos, especialmente os de maior concorrência, via de regra associados ao prestígio social, a participação dos alunos egressos do sistema de cotas é reduzida, em outros, principalmente licenciaturas, o percentual dos cotistas já ultrapassou o de alunos egressos do sistema universal.

Com relação à opinião dos discentes sobre a política de cotas, conforme foi destacado anteriormente, a questão é extremamente polêmica e controversa, havendo diversas divergências de opinião da população sobre o tema, de maneira que, na execução da pesquisa, ouvimos os estudantes, propondo-lhes a seguinte pergunta: Qual é a sua opinião acerca da política de reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas na Universidade Estadual da Paraíba? A pergunta, objetiva, constava de três alternativas: Concordo plenamente; Concordo parcialmente e Discordo.

Em resumo, os resultados de tais questionamentos variaram significativamente de acordo com a condição dos discentes entrevistados:

Dentre os alunos beneficiados com a reserva de vagas, a significativa maioria (66%) afirmou que concorda plenamente com a reserva de vagas, enquanto um percentual mínimo afirmou que discordava da medida (3%). Certamente, tal situação deve-se à consciência de que, sem a reserva de vagas, dificilmente tais estudantes estariam inseridos na realidade acadêmica. Por conseguinte, a política de reserva de vagas assume uma nuance de “patrimônio subjetivo” dos alunos cotistas³¹, o que reflete na massiva aprovação da mesma.

³⁰ Damos como exemplo, a concorrência, no vestibular 2011, do curso de Direito: enquanto no turno diurno a concorrência foi de 19,65 candidatos por vaga na cota universal contra 11,25 na cota de inclusão, para o turno noturno os números se inverteram, com uma discreta maioria de alunos cotistas inscritos, perfazendo uma concorrência de 16,63 contra 16,25 no turno diurno. Em cursos como Serviço Social, a diferença é ainda maior, com uma concorrência de 17,12 candidatos por vaga no turno noturno na cota de inclusão contra apenas 4,65 para o mesmo turno na cota universal. Ressaltamos, todavia, que neste curso a concorrência da cota de inclusão tem se mantido sempre maior do que na cota universal.

³¹ Não raramente, durante as entrevistas, éramos interrogados acerca da consequência do nosso estudo. Perguntas do tipo “Isso pode colocar em risco as cotas?” eram bastante frequentes, mesmo dentre os alunos que já estavam inseridos na Universidade, e não seriam prejudicados por uma eventual revisão do sistema de cotas.

Contudo, foi observada uma tendência inversa entre os alunos não cotistas, onde discreta maioria afirmou ser favorável parcialmente à política de cotas. O percentual de alunos que afirmaram discordar da reserva de vagas foi significativo (29%), ultrapassando inclusive o daqueles que afirmavam concordar plenamente com a ação afirmativa (19%):

Pode-se afirmar que, nesta perspectiva, é recorrente dentre os alunos egressos do sistema universal, advindos em sua maioria das escolas da rede privada de ensino, o pensamento de que as cotas de inclusão ferem a meritocracia presente no vestibular, por instaurar uma situação de desigualdade na realização das provas deste certame.

Dentre os alunos não cotistas, aproximadamente 32% alegaram alguma forma de prejuízo em razão da reserva de vagas, e 21% afirmaram ter reservas em relação aos beneficiados pelas cotas. Todavia, este número tende a ser maior na realidade, uma vez que, conforme preleciona BRANDÃO (2009, p. 191):

Já se disse muito, sobretudo no meio acadêmico, que no Brasil existe preconceito quanto a se ter preconceito. Daí por que, a grande maioria da população, quando indagada individualmente, diz não possuir sentimentos preconceituosos. Mas quando a elas se pergunta se no Brasil existe preconceito, a concordância é praticamente unânime.

Por outro lado, diversos foram os estudantes que afirmaram que sequer fazem a distinção dentre os colegas quais deles ingressaram ou não pelo sistema de cotas, apontando para uma efetiva integração entre alunos, independentemente de sua condição.

Nesse sentido, e apesar dos entraves encontrados, consideramos oportuna a implantação efetiva de ouvidorias para atender as necessidades dos alunos egressos da rede pública por meio do sistema de cotas com o intuito, inclusive, de coibir a prática de determinadas formas de discriminação que possam acontecer.

Saliente-se que penas 8% dos alunos cotistas alegaram sentir ou ter mencionado algum tipo de dificuldade, especialmente acadêmica, em razão da sua condição de egresso do sistema público de ensino. No CCT e Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), o índice cresceu para 12% e 11%, respectivamente. Tal situação deve-se, em parte ao fato de que os cursos dos citados centros, em sua maioria, necessitam de um conhecimento prévio profundo em determinadas disciplinas, principalmente as relativas às ciências exatas e biológicas, cuja defasagem é notória nas escolas da rede pública³².

³² Durante as entrevistas no curso de Química Industrial, fomos procurados por um grupo de alunos do primeiro ano, que relatavam as dificuldades que tinham para acompanhar o nível das aulas na universidade. Um deles relatou sequer ter visto a matéria de logaritmo durante o ensino médio, conhecimento essencial, por exemplo, no estudo da físico-química.

Outrossim, em torno de 37% dos alunos cotistas entrevistados alegaram participar de alguma atividade acadêmica (movimento estudantil, atividades de estágio, monitoria, pesquisa, extensão, etc.). Entretanto, a realidade varia de acordo com o curso e centro pesquisado. No CCT, o índice cai para 23%. Já no Centro de Educação (CEDUC), por sua vez, sobe para 57%. No caso específico do curso de Serviço Social, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), apenas um dentre os 22 entrevistados egressos do sistema de cotas alegou participar de alguma das atividades mencionadas.

Neste prisma, a UEPB tem lançado editais específicos para bolsas de iniciação científica e mobilidade internacional para os alunos egressos do sistema de cotas. Contudo, ao nosso entendimento, esta medida acaba por criar uma distinção dentro da própria Universidade, enquanto a mesma, ao menos em tese, deveria tratar igualmente os seus alunos, uma vez que já fora implantada uma ação afirmativa na sua seleção, sedo reconhecidas as desigualdades presentes na fase prévia ao exame vestibular, diante da defasagem da escola pública brasileira; ao passo que, uma vez inseridos na academia, todos os alunos passam a desfrutar da mesma estrutura de ensino, pesquisa e extensão.

De fato, embora tais editais específicos possam minorar o problema da baixa participação dos alunos cotistas em atividades acadêmicas, ressaltamos que a solução para o problema não está na oferta de cotas de bolsas destinadas exclusivamente aos alunos egressos do sistema de cotas, mas sim na oferta conjunta de oportunidades para desenvolvimento de atividades científicas e culturais, além da conscientização do alunado acerca da importância das mesmas.

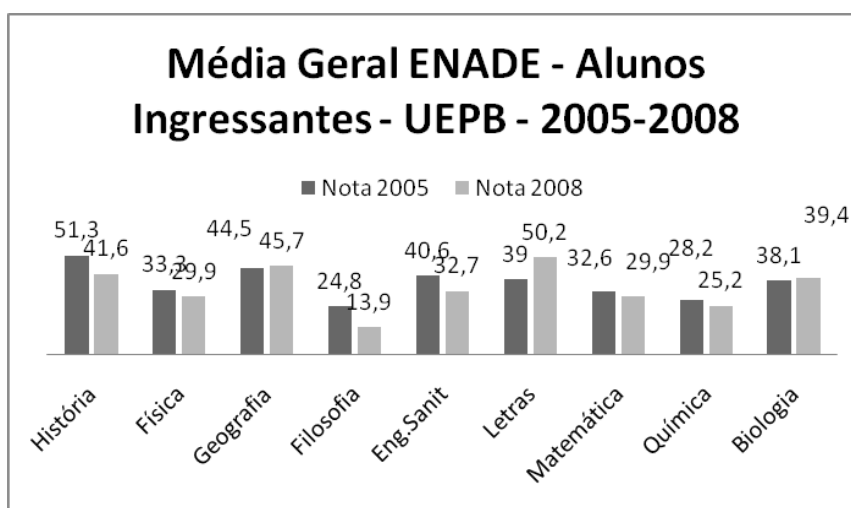
No que se refere ao aspecto do desempenho dos estudantes, muito se fala sobre uma possível queda de rendimento das turmas nas quais foram inseridos alunos por intermédio da política de cotas. Existe, inclusive, a defesa da criação de turmas separadas para tais alunos, uma vez que a defasagem do ensino público dificultaria o acompanhamento do nível das aulas e trabalhos por parte dos alunos cotistas.

De maneira que, muito embora não tenhamos incluído no instrumento de avaliação questionários pertinentes sobre o desempenho específico dos alunos, utilizamo-nos dos indicadores oficiais do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que se propõe a medir qualidade dos cursos superiores do Brasil³³. Vale registrar que o mesmo é

³³ Registramos, aqui, nossa crítica ao ENADE. Embora o exame seja, atualmente, o indicador mais confiável acerca da qualidade dos cursos superiores brasileiros, o mesmo denota uma espécie de ranqueamento dos cursos o que, ao nosso ver, é prejudicial, em especial quando se trata dos cursos oferecidos por instituições

de responsabilidade do Ministério da Educação, sendo ele o índice oficial de aferição da educação superior nacional. De forma que, a cada ano, um bloco de cursos é avaliado, sendo este mesmo bloco reavaliado três anos depois, em regra. Em outras palavras, cursos avaliados em 2006 voltaram a ser avaliados em 2009, e assim por diante.

Foram avaliados, especialmente, os seguintes cursos de licenciatura: Em 2008, os cursos de História, Filosofia, Pedagogia, Química e Física apresentaram expressivo percentual de alunos que cursaram todo o ensino médio na rede pública de ensino³⁴. Já os cursos de Biologia e Engenharia Sanitária apresentaram percentuais minoritários, em 40% e 30%, respectivamente. Enquanto que em Letras e Matemática o questionário não foi respondido. Portanto, são esses os resultados comparativos, representados no gráfico subsequente:



A partir destes dados coletados, verificou-se que a evolução dos índices obtidos tende a não seguir um padrão institucional, variando de acordo com o curso, oscilando discretamente, à exceção do curso de Letras, que apresentou grande taxa de crescimento, enquanto que os de História e Filosofia oscilaram negativamente a uma razão de 9,7 e 10,9 pontos, respectivamente.

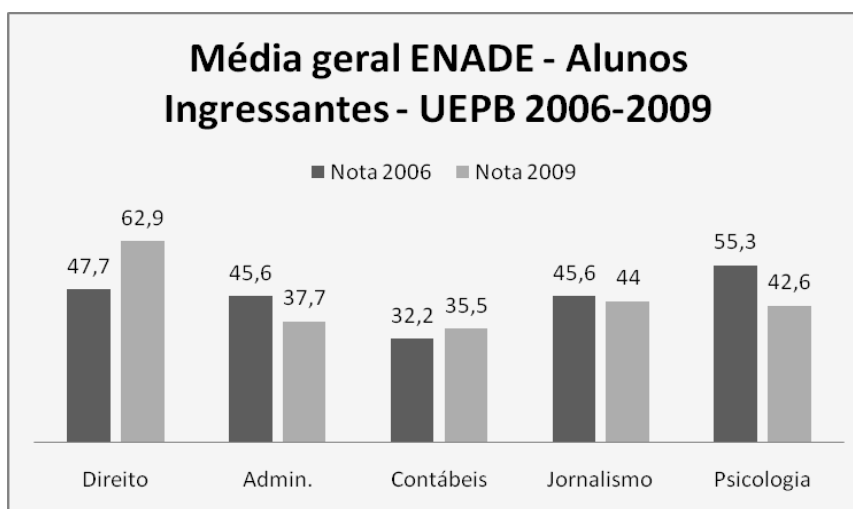
públicas de ensino, por lhes inserirem em uma lógica de mercado, a qual não se coaduna com a sua real função social. Neste sentido, diversos são os boicotes realizados à prova do ENADE, como ocorreu com o curso de Serviço Social, o que se refletiu na queda de sua nota, e consequente média geral de concluintes abaixo do patamar médio nacional.

³⁴ Respectivamente: 72,74%, 78,95%, 63, 59% e 66,36%

A *nota ENADE* do curso como um todo (índice que mede a qualidade dos cursos, e varia entre 1 e 5 – quanto maior o índice, melhor o desempenho dos alunos), estava fixada, no ano de 2005, em 4 para os cursos de História, Geografia, Matemática e Biologia; em 3 para os cursos de Física, Letras e Química. Em 2008, os cursos de Biologia, História e Geografia mantiveram o índice. Já os de Matemática e Química tiveram suas notas reduzidas para 3 e 2, respectivamente. Os cursos de Letras e Física tiveram seus índices aumentados para 4. O curso de Engenharia Sanitária não teve índice divulgado, por ainda não ter formado concluintes, e o curso de Filosofia, sem índice na primeira avaliação, apresentou nota 1 em 2008.

Salientamos que em 2008 a metodologia de cálculo da nota ENADE foi alterada, passando a ser levada em consideração apenas a nota dos alunos concluintes, desprezado, portanto, o desempenho dos alunos ingressantes, ora aqui comparados.

Nos anos de 2006 e 2009, foram avaliados conjuntamente os cursos de Administração de Empresas, Direito, Comunicação Social (Jornalismo), Psicologia e Ciências Contábeis, todos apresentaram crescimento na população dos estudantes oriundos de escolas públicas³⁵, conforme demonstram os questionários sócio econômicos fornecidos pelo MEC.



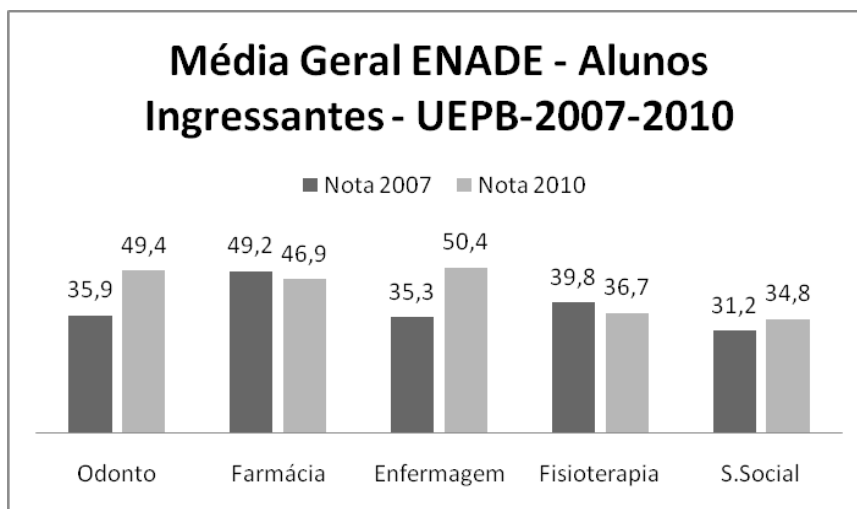
³⁵ Com exceção do curso de Jornalismo. Enquanto em 2006, 55% dos estudantes afirmaram ter concluído todo o ensino médio em escolas privadas, em 2009 a participação de alunos que cursaram todo o ensino médio em escolas da rede pública foi de apenas 38,6. Mas, considerando que a metodologia do questionário foi modificada, não podemos afirmar, ao contrário dos outros cursos, que houve crescimento na porcentagem de alunos oriundos da rede pública de ensino no curso de jornalismo.

Evidenciou-se, mais uma vez, uma realidade distinta de acordo com o curso analisado, com destaque para o grande crescimento da média de alunos ingressantes no curso de Direito, em contraste com a acentuada queda do mesmo índice no curso de Psicologia. O curso de Jornalismo, a despeito de ter seus índices reduzidos em quantia mínima, acabou por ficar abaixo da média nacional no tocante à média de alunos ingressantes em 2009. Contudo, em relação à média geral de concluintes, apesar de também sofrer queda (51,3 em 2006 e 50,3 em 2009), manteve-se acima da média nacional.

Quanto ao *conceito ENADE* de cada curso – indicador que varia entre 1 e 5 – em 2006 todos os cursos analisados tinham índice 4. Em 2009, apenas o curso de Direito manteve a nota, tendo os demais cursos reduzido suas notas para 3. Todavia, reiteramos que a modificação na metodologia de cálculo do índice excluiu o desempenho dos alunos ingressantes, que aqui são avaliados.

Em 2007 e 2010 foram avaliados simultaneamente os cursos de Odontologia, Farmácia, Fisioterapia, Enfermagem e Serviço Social. De igual modo, verificou-se o crescimento na participação dos alunos egressos da rede pública de ensino, a exemplo do ocorrido na comparação anterior³⁶. Vale ressaltar que, enquanto no ano de 2006 ainda não havia alunos ingressantes pelo sistema de cotas, sendo a comparação com o ano de 2009 referente ao primeiro impacto ocorrido com a implantação das cotas; já em 2007, havia a reserva de vagas sendo, então, a comparação dos seus índices com os de 2010 referentes ao aumento do percentual na reserva de vagas (10% - 30%). Os resultados, expostos graficamente, são os seguintes:

³⁶ Em Odontologia, por exemplo, o percentual de alunos egressos da rede privada de ensino caiu de 83,1% para 61,9% entre 2007 e 2010. A exceção foi o curso de Farmácia, cujo mesmo percentual subiu de 58,1% para 64,1%.



Ainda com relação à nota ENADE, os cursos de Odontologia, Farmácia, Fisioterapia e Enfermagem obtiveram conceito 4, e o curso de Serviço Social obteve nota 3. Em 2010, Farmácia e Fisioterapia mantiveram o índice, enquanto Odontologia e Enfermagem caíram para 3, e Serviço Social para 2. Salientamos, novamente, que o desempenho dos alunos ingressantes não foi levado em conta para efeito do cálculo da nota³⁷.

Todos os cursos, contudo, mantiveram média geral de ingressantes acima da média nacional. Acerca da média geral de concluintes, o curso de Odontologia obteve índice discretamente inferior à média nacional, enquanto Serviço Social ficou 12,5 pontos abaixo do patamar.

Enfim, compreendemos que o impacto pedagógico da inclusão dos alunos oriundos da rede pública por intermédio da política de cotas é fenômeno variável de acordo com o curso que se pretende analisar. De maneira que sugerimos que as coordenações verifiquem detalhadamente o desempenho dos alunos, de modo a detectar eventuais disparidades existentes, para assim buscar alternativas que venham a solucionar os problemas que porventura venham a ser encontrados.

Dentre os objetivos da investigação prática do projeto de pesquisa aqui relatado está a análise da *situação socioeconômica* dos dois grupos de alunos da UEPB: os beneficiados e os não beneficiados pela reserva de vagas.

Portanto, pretendemos descobrir se há uma situação de efetiva desigualdade entre os alunos, de modo a saber se é justificável, nesse aspecto, a adoção de uma ação afirmativa,

³⁷ Ainda, salientamos que os sucessivos boicotes à prova do ENADE realizados nos sucessivos anos de aplicação dos exames pode ter repercutido negativamente nos índices apresentados.

uma vez que a própria definição da mesma traz em si o propósito de solucionar as situações de disparidade econômica, social, física, intelectual, dentre outras, que comprometem os indivíduos e grupos sociais.

O instrumento de coleta de dados (questionário) constava de perguntas relativas à situação financeira, etária, habitacional, étnica, cultural e laboral dos alunos entrevistados, de maneira que passaremos a analisar os resultados obtidos a partir do estudo de tais aspectos.

De início, iremos abordar o contexto da *situação financeira*, tendo sido a mesma calculada mediante a atribuição de um valor fixo a cada faixa de renda constante no questionário. Reiteramos que, embora a mesma possa não demonstrar com exata precisão a realidade financeira dos alunos, o índice serve, porém, como comparativo, para demonstrar eventuais disparidades existentes. Desse modo, são esses os resultados encontrados:

Entre os alunos da cota de inclusão, a média foi de 3,0 salários mínimos, enquanto entre os demais alunos e a média geral da UEPB o índice foi de 7,3 e 5,4 salários, respectivamente. Como pudemos constatar, verifica-se uma situação de considerável disparidade na situação financeira entre os alunos cotistas e não cotistas. Todavia, lembramos que a realidade tende a alterar-se de acordo com o curso analisado.

Por exemplo: a renda média mensal calculada dos alunos egressos do sistema de cotas no curso de Direito que foi de, aproximadamente, cinco salários, enquanto a mesma medida, entre os alunos não cotistas do curso de Estatística foi de aproximadamente 3,8 salários mínimos.

Entretanto, observou-se, na análise particular de cada curso, a existência de real disparidade econômica entre os alunos oriundos do sistema de cotas e os demais discentes. Além do mais entendemos que, no aspecto financeiro, a implantação da ação afirmativa na UEPB tem logrado êxito na inclusão de setores menos favorecidos economicamente. Contudo, ainda é observada a existência de desigualdades de renda entre os cursos.

Outro importante indicador a ser estudado se refere à *escolaridade dos pais* e a sua conseqüente evolução com as gerações haja vista que os mencionados avanços no ensino superior brasileiro quanto à multiplicação de campi universitários e a criação de novas Universidades com seus cursos superiores aumentaram consideravelmente as vagas

ofertadas e, conseqüentemente, o total de alunos matriculados nas instituições de ensino superior.

Assim sendo, evidencia-se como um todo um crescimento na escolaridade da atual geração comparada com a de seus pais, sendo que tal crescimento é ainda maior dentre os alunos provenientes da política de cotas. De modo igual, verificou-se que a escolaridade materna tende a ser maior que a paterna, confirmando uma tendência manifestada nacionalmente.

Entre os alunos cotistas, 67% dos pais e 57% das mães tinham, no máximo, ensino superior completo. Entre os alunos da cota universal, o índice cai para 37% e 27%, respectivamente. Já entre os pais com ensino superior, ao menos parcialmente concluído, apenas 8% dos pais e 13% das mães dos alunos da cota de inclusão o possuíam, enquanto nos alunos não cotistas a média sobe para 31% e 40%, respectivamente. Ademais, verificou-se também que 10% dos pais e 5% das mães dos alunos cotistas não frequentaram a escola, ao passo que nos demais alunos, o índice foi de apenas 4% e 2%.

Em resumo, verificou-se que há grande disparidade no tocante à escolaridade de acordo com a condição do aluno (beneficiado ou não com a reserva de vagas). Destarte, compreendemos que a ação afirmativa implantada também é um importante veículo de desenvolvimento intelectual, cultural e educacional das populações incluídas na UEPB, uma vez que apenas uma pequena minoria dos pais dos alunos cotistas teve oportunidade de chegar ao ensino superior.

Curiosamente, os maiores percentuais de pais que não freqüentaram a escola estão nos cursos do CCT e CEDUC, que concentram as licenciaturas. No CCT, dentre os alunos cotistas, 13% afirmaram que seus pais não foram à escola, sendo esse percentual de 15% dentre os mesmos alunos do CEDUC. Quanto às mães, o percentual foi de 7% e 8%, respectivamente; enquanto no CCBS o percentual de pais e mães sem escolaridade foi de apenas 3% e 1%, respectivamente. No que se refere ao Centro de Ciências Jurídicas (CCJ), nenhum dos alunos cotistas entrevistados afirmou que seus pais não haviam freqüentado a escola.

Quanto aos alunos não cotistas, o percentual de pais sem escolaridade foi de 6% e 9%, respectivamente, no CCT e CEDUC. Quanto às mães, o percentual foi de 4% e 5% nos dois centros. Já o CCBS e o CCJ não tiveram nenhuma resposta nesse sentido, enquanto no CCSA o percentual foi de 3,2% e 1,6% para pais e mães, respectivamente.

Outro relevante fator social a ser investigado é a *questão racial*, visto que muitos alunos entrevistados nos questionaram, verbalmente, ou por meio do formulário de perguntas acerca da reserva de vagas para estudantes negros, emitindo, inclusive, a sua opinião. Mas, embora a UEPB, ao contrário de outras instituições, não adote o sistema de cotas raciais, as próprias cotas sociais, ora em voga, parecem cumprir também um papel de inclusão étnica.

Nesse sentido, os estudos que nós realizamos evidenciaram que os negros³⁸ compõem, na nossa amostragem, aproximadamente, 6,8% da população acadêmica. Tal índice está acima da média do Estado da Paraíba, uma vez que no último censo realizado pelo IBGE, em 2010, 5,7% dos entrevistados se autodeclararam pretos. Já os brancos somaram 39,4%, aproximadamente. Pardos totalizaram 45,2%. No censo 2010, os grupos representaram 39,8% e 52,7% dos entrevistados, respectivamente. Amarelos e indígenas somados, por sua vez, representaram aproximadamente 4,9% dos alunos entrevistados³⁹.

A representatividade dos negros foi maior no CCT, com aproximadamente 8% da população entrevistada composta por estudantes autodeclarados negros, bem como no CEDUC, com 7,1%. Já a menor proporção foi a do CCJ, com 4,2%. Logo, manifesta-se uma tendência inversamente proporcional: quanto maior a renda média, menor a proporção de negros por centro⁴⁰. Saliente-se que estes representaram 7% do total de alunos cotistas e 6,55% dos alunos não cotistas.

Percebeu-se, em geral, que os indicadores sociais dos negros eram inferiores aos da média da Instituição, criando inclusive uma situação de desigualdade interna. Por exemplo, o já mencionado índice de pais sem escolaridade, que entre os alunos cotistas é, em média, de 10% e 5% para pai e mãe, respectivamente, sobe na população negra para 16% e 8%. A tendência manifestou-se em todos os quesitos do questionário social, exceto acerca da renda média, que foi discretamente superior nos negros.

De tal modo, entendemos que as cotas de inclusão da UEPB, a despeito de não incluírem oficialmente as populações negras, o fazem indiretamente, promovendo a inserção das mesmas no ambiente universitário.

³⁸ Muitos alunos questionaram o vocábulo “preto” presente no formulário de entrevistas. Todavia, utilizamos do padrão adotado atualmente pelo IBGE, uma vez que a palavra “Negro” é utilizada no contexto da soma das etnias preta e parda, para efeitos de comparação com a população branca, recentemente ultrapassada em quantidade e percentual por aquele grupo étnico.

³⁹ Sobre esses dados, apenas sete entrevistados declararam-se indígenas, o que representa aproximadamente 0,58% dos estudantes

⁴⁰ A renda média do CCJ ficou em torno de 14,2 salários mínimos mensais, enquanto a do CCT atingiu o patamar de apenas 3,2 salários mínimos mensais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, com a execução deste estudo, podemos concluir que as cotas de inclusão, implantadas pela Universidade Estadual da Paraíba a partir do vestibular 2007, têm sido um eficaz meio de inclusão de setores marginalizados no ambiente acadêmico, aumentando a diversidade e contribuindo assim para a construção de uma Universidade plural e participativa.

De fato, a massiva aprovação da medida entre os estudantes beneficiados, bem como os relevantes impactos ocorridos em suas vidas (aproximadamente 75% dos beneficiados relataram que a sua inclusão na academia trouxe efetivas modificações na sua realidade individual, familiar e comunitária) revelam que as cotas de inclusão têm sido um relevante meio de transformação e inclusão social, com benefícios tanto para os estudantes beneficiados, quanto para a UEPB, de modo genérico.

Contudo, ressaltamos que a realidade observada é variável em cada curso, sendo necessária, então, uma avaliação individual da ação afirmativa em cada departamento, de modo a localizar de maneira mais eficiente e precisa as limitações enfrentadas pelo programa.

Como nos propusemos a analisar a ação afirmativa relacionada com o tema, de início destacamos que o seu próprio conceito, já exposto neste relatório, explicita que sua real função é a de reparar e solucionar situações de desigualdade existentes por razões históricas, físicas, sociais, econômicas, dentre outras. Portanto, medidas adotadas neste sentido não devem caminhar sozinhas, sendo imprescindível a atuação positiva do Estado, enquanto promotor e assegurador dos direitos individuais, sociais e difusos.

Nesse contexto, compreendemos que muito se discute sobre o aspecto temporal das cotas de inclusão. Universidades como UFBA e UFPR anteciparam-se à lei de cotas e estabeleceram metas, após o cumprimento das quais, a ação afirmativa será revista, no que se seguiu o estabelecimento de prazo de dez anos pela lei 12711/2012 para tal. Parece-nos arrazoada tal orientação, uma vez que, conforme já mencionamos, não basta tratar paliativamente as desigualdades. É urgente e necessário solucioná-las, sendo as ações afirmativas apenas uma etapa neste processo, e não a solução como um todo.

Desse modo, entendemos que, superada a situação de desequiparação que deu causa à ação afirmativa, esta perde seu sentido e, caso seja ainda aplicada, acaba por ferir os postulados da igualdade já discutidos e presentes no texto constitucional, e perverter o seu objeto.

Assim, uma vez superadas as limitações presentes nas escolas públicas, é hora de abrir mão das cotas de inclusão, uma vez que estas acabaram por cumprir o seu papel. Nesse sentido, tem-se visto, não raramente, alunos que, inscritos no sistema de cotas, acabam por atingir pontuação em vestibular suficiente para aprovação pela cota universal, dispensando de tal modo a ação afirmativa⁴¹. Apesar disso, não houve nenhuma determinação semelhante na Resolução que deu origem à política de Cotas da UEPB.

Outra crítica a ser feita é a inatividade da comissão especial de acompanhamento às ações afirmativas, que fora prevista na Resolução nº 06/2006 UEPB/CONSEPE, que deveria se constituir como mecanismo de suporte às cotas de inclusão, verificando as suas deficiências e viabilizando meios de contorná-las. O critério de inclusão ora adotado também se mostrou insuficiente, por não contemplar os aspectos referentes à renda e origem étnico-racial.

Entendemos que, no enfrentamento da segregação das populações marginalizadas do ambiente universitário e da superação das deficiências da educação pública, a Universidade, enquanto cumpridora de sua função social, não deve agir sozinha, pois os demais órgãos do poder público e a sociedade civil devem auxiliá-la nesta meta.

Sem dúvidas, a Universidade Estadual da Paraíba, apesar de suas limitações, tem exercido importante papel nesse contexto, por meio da implantação das cotas de inclusão, a interiorização de seus campi e a criação do programa de pré vestibular solidário, que são eficazes medidas na inclusão universitária.

Mas, permanecemos céticos quanto à participação dos governos federal e estadual nesse desiderato. Por exemplo, os índices do IDEB, que mede a qualidade das escolas brasileiras, indicam hoje uma grande disparidade entre as escolas da rede estadual da Paraíba e as da rede privada do mesmo Estado.

No ano de 2009, a pontuação das escolas estaduais da Paraíba foi de 3,0 pontos, enquanto as escolas privadas atingiram 5,4 pontos, sendo que a meta para 2021 é de 4,4 pontos para as escolas estaduais e 6,6 pontos para as privadas.

Realmente, os números são alarmantes, pois certificam a situação de defasagem das escolas públicas estaduais na Paraíba está longe de ser solucionada, tanto que, em 10

⁴¹ No vestibular 2009, a maior média para o curso de Serviço Social – Noturno, por exemplo, foi de um aluno inscrito como cotista, que atingiu pontuação suficiente para aprovação, inclusive, em cursos mais concorridos, como Direito.

anos, a pontuação das mesmas ainda será inferior ao índice atual das escolas privadas, o que denota uma grave omissão estatal.

Com efeito, enquanto prevalecerem os motivos que criam e legitimam as desigualdades sociais existentes, a provisoriedade das ações afirmativas parecerá uma meta distante, praticamente utópica.

Ao concluirmos a análise do tema, sugerimos diversas ações estratégicas, a exemplo da realização de estudos setoriais mais amplos, dada a variedade de padrões encontrados em cada curso; efetivar a comissão de acompanhamento para melhor observar e combater as limitações da política de cotas; bem como estabelecer um critério mais amplo de inclusão⁴², privilegiando outros grupos sociais, além de estabelecer metas para uma revisão da política a médio ou longo prazo.

Enfim, concluímos que dessa forma, a Universidade efetivamente se tornará um espaço democrático e plural, solucionadas as situações que mantém atualmente as disparidades sociais no nosso Estado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR FILHO, Valfredo de Andrade; FARIAS, Camilo de Lélis Diniz de. **Políticas educacionais como efetivação do direito à educação: Análise à luz do princípio da igualdade**. In: Anais da V semana de Humanidades: Interface dos saberes, formação docente e diversidade cultural, 24 a 28 de maio de 2010. Guarabira (PB): Queima Bucha, 2010.

ALMEIDA, Dayse Coelho de. **Ações afirmativas e política de cotas são expressões sinônimas?**. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 9, n. 573, 31 jan. 2005. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6238>>. Acesso em: 24 fev. 2010.

ARAÚJO, José Carlos Evangelista de. **Ações Afirmativas e Estado Democrático Social de Direito**. São Paulo: LTr, 2009.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1987

BITTAR, Eduardo C.B. **Curso de filosofia política**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

_____. **Ética, educação, cidadania e direitos humanos: Estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social**. Barueri: Manole, 2004.

⁴² Uma observação recorrente durante a execução da pesquisa foi a participação de estudantes, nos cursos de alto prestígio, que já eram graduados ou cursavam outro curso. É importante refletir sobre a questão, uma vez que, desta maneira, pode-se inverter a abordagem da ação afirmativa, de mecanismo de inclusão para meio de ascensão social.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 17. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As Cotas na Universidade Pública Brasileira: Será esse o caminho?** Campinas? Autores Associados, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: ENADE 2006: **RELATORIO DA IES – UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**, Campina Grande.

_____: ENADE 2007: **RELATORIO DA IES – UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**, Campina Grande.

_____: ENADE 2008: **RELATORIO DA IES – UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**, Campina Grande.

_____: ENADE 2009: **RELATORIO DA IES – UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**, Campina Grande.

_____: **Censo da Educação Superior 2010**.

_____: **Expansão da Educação Superior e Tecnológica e Profissional**. Disponível em: < portal.mec.gov.br/expansao/> Acesso em 22. Fev 2011.

CASTRO, Celso Antonio Pinheiro de. **Sociologia do Direito**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

CHIMENTI, Ricardo Cunha. **Curso de Direito Constitucional**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2005

CONCEIÇÃO, Lourivaldo da. **Curso de Direito Constitucional**. Campina Grande: EDUEPB, 2007.

COSTA, Leomar da Silva; LACET, Wellyson Lima; LIMA, Cayo César Pereira. **A concretização dos direitos sociais interligados com a reserva do possível**. In: Anais da V semana de Humanidades: Interface dos saberes, formação docente e diversidade cultural, 24 a 28 de maio de 2010. Guarabira (PB): Queima Bucha, 2010.

FREITAS NETO, Edgard Costa. A inconstitucionalidade do sistema de cotas para acesso ao ensino superior. Ilhéus (BA): UESC, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LIMA, Sílvia Peixoto de; RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. **Políticas Educacionais e Equidade: revendo conceitos**. UCDB, 2008.

LOCKE, John. **Segundo Tratado Sobre o Governo**. 2. ed. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006.

MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3 ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MORAIS, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 9. ed. São Paulo: Atlas Editora, 2006

NADER, Paulo. **Introdução ao estudo do direito**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

QUEIROZ, Diocese Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles. **Sistema de Cotas: Um Debate dos Dados à Manutenção de Privilégios e Poder**. In: Educ. Soc. Vol 27, n. 96. Campinas, Out. 2006. pp 717-737.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SALDANHA, Ana Claudia. **A Interpretação Constitucional dos Direitos Sociais e o Mínimo Existencial**. Disponível em: <
www.mp.ce.gov.br/esmip/publicacoes/ed1/artigos/interpretacao.constitucional.dos.direitos.sociais.pdf > Acesso em 12. Fev. 2012.

SOUTO, Cláudio; SOUTO, Solange. **A explicação sociológica. Uma introdução à Sociologia**. São Paulo: EPU, 1985.

TEIXEIRA, Maria Cristina. O Direito à Educação nas Constituições Brasileiras, 2008. Disponível em: < www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/RFD/article/viewFile/464/460 > Acesso em 18. Fev. 2012.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Entenda o sistema de cotas da UnB. Disponível em: <www.unb.br/estude_na_unb/sistema_de_cotas > Acesso em 22. Fev 2012-03-04

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução Consepe nº 64/2006. Institui reserva de vagas no processo seletivo para os cursos de graduação da UESC e dá outras providências. Ilhéus, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 09/2010. Institui a modalidade de ingresso por reserva de vagas para acesso aos cursos de graduação desta Universidade, e dá outras providências. João Pessoa, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA: Sistema de **cotas**: prejudica ou beneficia?
Disponível em < [www. Cesnors.ufsm.br/noticias/sistema-de-cotas-prejudica-ou-beneficia/](http://www.Cesnors.ufsm.br/noticias/sistema-de-cotas-prejudica-ou-beneficia/) > Acesso em 20. Fev. 2011.

ZAHLOUTH JÚNIOR, Carlos. **Direitos sociais. Jus Navigandi**, Teresina, ano 1, n. 7, fev. 1997. Disponível em, <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=1139>>. Acesso em: 24 fev. 2010.