UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

Daniela Almeida Lira

A implantação das ações afirmativas para negras(os) nas universidades públicas estaduais paulistas

Marília
2022

Daniela Almeida Lira

A implantação das ações afirmativas para negras(os) nas universidades públicas estaduais paulistas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da UNESP/FFC, como requisito para obtenção do título de Mestra em Ciências Sociais.

Linha de Pesquisa: Pensamento Social, Educação e Políticas públicas

Orientadora: Prof.ª Drª. Maria Valéria Barbosa

Marília
2022

L768i

Lira, Daniela Almeida
A implantação das ações afirmativas para negras(os) nas universidades públicas estaduais paulistas / Daniela Almeida Lira. -- Marília, 2023
169 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Maria Valéria Barbosa

1. Ações Afirmativas. 2. Negras(os). 3. Universidades Estaduais Públicas Paulistas. 4. Cotas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Daniela Almeida Lira

A implantação das ações afirmativas para negras(os) nas universidades públicas estaduais paulistas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da UNESP/FFC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciências Sociais.

Linha de Pesquisa: Pensamento Social, Educação e Políticas Públicas

Banca Examinadora

Profª. Drª. Maria Valéria Barbosa
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Filosofia e Ciências / Campus de Marília
Orientadora

Prof. Dr. Juarez Tadeu de Paula Xavier
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design - Campus de Bauru

Prof. Dr. Andreas Hofbauer
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Filosofia e Ciências / Campus de Marília

Marília, 15 de Dezembro de 2022

Dedico este trabalho às pessoas que tiveram suas vidas ceifadas na pandemia de Covid-19 e à população negra que, a partir de sua luta, permitiu que essa pesquisa fosse desenvolvida.

AGRADECIMENTOS

Não há lugar melhor para aprender a arte do amor que numa comunidade
(hooks, 2021, p. 161).

O fazer acadêmico é, muitas vezes, solitário e inseguro. Por isso, a importância da constituição de comunidades, de pessoas dispostas a trocar e realizar um movimento mútuo de cooperação e apoio que se dá direta e indiretamente, mas que, de qualquer maneira, é essencial no caminho de consolidação de projetos como esse.

bell hooks (2021) nos ensina sobre a importância de formarmos comunidades que permitam a criação de compromissos significativos onde nos alegramos, lamentamos e nos transformamos nas condições uns dos outros. Identifico em minha trajetória até aqui várias comunidades que me fortaleceram e deram sentido para continuar.

Essa concepção denota que o trabalho nunca é feito individualmente, tanto na perspectiva teórica e emocional, quanto em sua consolidação, que é fruto do engajamento de várias pessoas especiais que até aqui me apoiaram. Por esse motivo, me sinto na obrigação de citar alguns sujeitos essenciais nesse percurso:

Agradeço minha família, em especial minha mãe Maria pelo apoio e dedicação incondicional, te amo infinitamente e espero retribuir o tanto que você me oferece! Além do meu pai Zilton, minha irmã Fernanda e meu cunhado Danilo.

Às(aos) amigas(os) que me acompanham nessa caminhada, dentre as(os) quais destaco: Joyce, Karime, Mariana, Maria Eduarda, Aline, Renata, Glayton, João, Tiago, Anderson, Beth, Gabriel, Vivi, Rafa, Rubens, Diego, David, Jaque, Luis e tantos outros que, em algum momento, me incentivaram e escutaram de maneira amorosa.

À minha querida orientadora Maria Valéria Barbosa, que com muito carinho e paciência sempre me acolheu, formando uma parceria de muitos projetos acadêmicos e risadas. Não tenho palavras para agradecer a relevância e influência que desempenha na minha vida e na pesquisa.

À Rosângela de Lima Vieira, Débora Cristina Jeffrey e seu orientando Robson Sampaio pelas orientações valiosas no exame de qualificação que me guiaram na continuidade da pesquisa até aqui.

À professora Monica Abrantes Galindo e professor Marcelo Augusto Totti que fizeram parte da suplência do trabalho e pelos quais nutro grande consideração.

Ao Professor Juarez Tadeu de Paula Xavier e Andreas Hofbauer, por aceitarem participar da presente banca de defesa tão prontamente, agradeço pelos comentários e leitura atenta, foi uma grande honra tê-los na consolidação desse projeto.

À coordenação do PPGCS, funcionárias(os) que integram a UNESP/Marília e professoras(es) que tive no decorrer do mestrado, inclusive os externos.

À CAPES que financiou a maior parte do percurso acadêmico e equipe Logia, em especial a Ana Nonato, que me auxiliou na formatação do presente trabalho.

Por fim, agradeço alguns grupos e equipes que tenho a felicidade de fazer parte e onde tenho conhecido pessoas e amigas(os) incríveis que, de alguma forma, também contribuíram para a realização da pesquisa: Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão (NUPE), Coletivo de Intelectuais Negras e Negros (CDINN), Laboratório de Ensino e Pesquisa Educação e Sociedade (LEEPES), equipe educacional da Gerando Falcões, Clube de Leitura Srta. Amora e Coletivo Acolhe Afro.

A todas(os) que passaram pela minha vida e contribuíram com meu desenvolvimento, ao Movimento Negro brasileiro e aos que vieram anteriormente e possibilitaram que esse momento fosse possível, meu muito obrigada!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

“(...) Eu não quero mais viver
No porão da sociedade
Não quero ser marginal
Quero entrar em toda parte
Quero ser bem recebido
Basta de humilhações
Minh'alma já está cansada
Eu quero o sol que é de todos
Quero a vida que é de todos
Ou alcanço tudo o que eu quero
Ou gritarei a noite inteira
Como gritam os vulcões
Como gritam os vendavais
Como grita o mar
E nem a morte terá força
Para me fazer calar. “
(Carlos de Assumpção, 1982)

RESUMO

A presente dissertação tem como temática central a discussão sobre a implantação das políticas de ações afirmativas para negras(os) nas universidades estaduais públicas paulistas, visando apreender parte do percurso ocorrido no referido processo e suas especificidades. Para tal, foi realizado um histórico da mobilização do Movimento Negro brasileiro e sua importância para a conquista das ações afirmativas para negras(os) nacionalmente. Conseguinte, a discussão permeou, especificamente, a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e as ações afirmativas pré-cotas étnico-raciais realizadas pelas universidades, além do Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista (PIMESP). Por fim, é abordada a implantação das cotas étnico-raciais e alguns de seus desdobramentos. Metodologicamente, a pesquisa se pautou nas categorias propostas por Herbert José de Souza (1996) para realização de análises de conjuntura considerando que, a partir dessa via interpretativa, é possível apreender a totalidade dos processos, seus atores, cenários e correlação de forças. Nesse sentido, o trabalho demonstrou como a estrutura do país e das universidades, pautadas no racismo institucional e na perspectiva meritocrática, justificam a morosidade das instituições estudadas na implantação das ações afirmativas, sobretudo, das cotas étnico-raciais. Para isso, foi realizado levantamento bibliográfico, no qual foram elencadas pesquisas, documentos e trabalhos pertinentes ao debate, que, posteriormente, foram apreendidos por meio de análise bibliográfica e documental. Objetiva-se contribuir para o debate acerca das ações afirmativas para negras(os) no país, sobretudo na USP, UNESP e UNICAMP e suas particularidades, bem como auxiliar na compreensão de seus desdobramentos atuais.

Palavras-Chave: ações afirmativas; negras (as); universidades estaduais públicas paulistas; cotas.

ABSTRACT

The main theme of this dissertation is the discussion on the implementation of affirmative action policies for black women in the state universities of São Paulo, aiming to apprehend part of the path that occurred in this process and its specificities. To this end, a historic of the mobilization of the Brazilian Black Movement and its importance for the conquest of affirmative actions for black people nationally was carried out. Consequently, the discussion focused on the University of São Paulo (USP), São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) and State University of Campinas (UNICAMP), and the affirmative actions prior to the ethnic-racial quotas carried out by universities, in addition to the Program of Inclusion by Merit in São Paulo Public Higher Education (PIMESP). Finally, the implementation of ethnic-racial quotas and some of their consequences is addressed. Methodologically, the research was based on the categories proposed by Herbert José de Souza (1996) to perform conjuncture analyses considering that, from this interpretative pathway, it is possible to apprehend the totality of the processes, their actors, scenarios, and correlation of forces. In this sense, the work demonstrated how the structure of the country and of universities, based on institutional racism and the meritocratic perspective, justifies the slowness of these institutions in implementing affirmative actions, especially ethnic-racial quotas. For this, a bibliographic survey was carried out, in which research, documents and works relevant to the debate were selected, which were subsequently apprehended through bibliographic and documentary analysis. The objective is to contribute to the debate about affirmative actions for black people in the country, especially at USP, UNESP and UNICAMP and their particularities, as well as to help understanding their current consequences.

Keywords: affirmative actions; black people; São Paulo public universities; quotas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Ampla concorrência
ADUSP	Associação de Docentes da Universidade de São Paulo
CECF	Conselho Estadual da Condição Feminina
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
DEM	Democratas
EaD	Educação à Distância
EP	Escola Pública
FAMEMA	Faculdade de Medicina de Marília
FAMERP	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FATEC	Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
FERES	Feminismos: Práticas e Resistências
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FRENAPO	Frente Negra de Ação Política
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICES	Instituto Comunitário de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LEePES	Laboratório de Ensino e Pesquisa Educação e Sociedade
MNU	Movimento Negro Unificado
NUPE	Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão da UNESP
ONU	Organização das Nações Unidas
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PIMESP	Programa de Inclusão com mérito no Ensino Superior Público Paulista
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPGCS	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
PPI	Pretas(os), pardas(os) e indígenas
PPISES	Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
UFF	Universidade Federal Fluminense
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Expansão territorial após a autonomia: Cidades em que USP, UNICAMP e UNESP mantém campi e unidades 70
Figura 2 – Proposta do GT de cotas da Unicamp 107

Quadro 1 – Quadro Sinóptico das Categorias De Análise De Conjuntura Propostas Por Herbert José De Souza 24
Quadro 2 – Manifestações acerca das ações afirmativas na UNESP 75
Quadro 3 – Diretrizes do PIMESP 86
Quadro 4 – Sistemas de ingresso, a quem se destinam e critérios para participação 104
Quadro 5 – Quadro Sinóptico de Análise de Conjuntura 124

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 – Levantamento Bibliográfico 27
Tabela 2 – Número de matriculados no ensino superior público paulista em 2012 e diferencial (Δ) de matriculados oriundos de Escola Pública (EP) e de Escola Pública autodeclarados como Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) 85
Tabela 3 – Escalonamento para o cumprimento das metas em três anos 85
Tabela 4 – Distribuição do número de estudantes por sistema de ingresso nos vestibulares da UNESP, no período de 2014 a 2018 103

Gráfico 1 – Quantidade de textos por ano de acordo com a valência em relação às ações afirmativas raciais (O Globo) 73
Gráfico 2 – Quantidade de textos por ano de acordo com a valência em relação às ações afirmativas raciais (Folha de S.Paulo) 74
Gráfico 3 – Porcentagem de ingressantes da Escola Pública e PPIs na UNESP 103
Gráfico 4 – Estudantes ingressantes na UNICAMP: Por raça/cor, entre 2003 e 2021 109
Gráfico 5 – Percentual de ingressantes na UNICAMP que se autodeclararam pretos, pardor ou indígenas: Por ano e curso de ingresso 110
Gráfico 6 – Democratização do acesso à USP 116
Gráfico 7 – Evolução da inclusão social 117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15
Trajetórias de Pesquisa 15
Delimitação do tema e dos recortes de pesquisa: as ações afirmativas na estaduais públicas paulistas 18
Metodologia, métodos e técnicas da pesquisa..... 22
Organização de Capítulos..... 28
CAPÍTULO 1: PERCURSOS E TRAJETOS DO MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO 30
1.1 Trajetos percorridos pelo Movimento Negro Brasileiro: o caminho até as ações afirmativas para negras(os) no âmbito universitário 33
1.1.1 Movimento Negro Unificado 33
1.1.2 Movimento de Mulheres Negras..... 42
1.1.3 O Movimento Negro e a luta pelos direitos na constituinte 45
1.1.4 Marchas e protestos..... 48
1.1.5 Conferência de Durban 50
1.1.6 Breves apontamentos sobre o Estado de São Paulo 54
CAPÍTULO 2: AS AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS PAULISTAS..... 58
2.1 Contextos universitários: a formação das universidades estaduais paulistas..... 59
2.2 Ações afirmativas pré-cotas étnico-raciais: entre o silêncio e os programas de bonificação..... 71
2.3 PIMESP – Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista..... 83
2.4 PIMESP: Críticas e apontamentos 88
CAPÍTULO 3: A IMPLANTAÇÃO DAS COTAS ÉTNICO-RACIAIS NA USP, UNESP E UNICAMP 97
3.1 Percursos de implantação..... 98
3.1.1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” 98
3.1.2 Universidade Estadual de Campinas 104
3.1.3 Universidade de São Paulo..... 110

3.2 Pós-implantação das cotas étnico-raciais: alguns apontamentos críticos 117
CONSIDERAÇÕES FINAIS 123
REFERÊNCIAS 128
ANEXO A – RELAÇÃO DE CURSOS, CAMPUS E SISTEMAS DE INGRESSO – UNESP 142
ANEXO B – RELAÇÃO DE CURSOS, CAMPUS E SISTEMAS DE INGRESSO – UNICAMP 151
ANEXO C – RELAÇÃO DE CURSOS, CAMPUS E SISTEMAS DE INGRESSO – USP 155
ANEXO D – DELIBERAÇÃO COG USP DE 27 DE JUNHO DE 2013 163
ANEXO E – DESPACHO 061/2013 UNESP 165

INTRODUÇÃO

Trajetórias de Pesquisa

A partir da consideração de que o(a) pesquisador(a) e, consequentemente, a pesquisa são afetados por distintas determinações e variáveis, pretende-se apontar questões que cercearam as diferentes etapas de cumprimento das obrigações do mestrado e do próprio processo de pesquisa e escrita.

Primeiramente, situa-se a pesquisadora enquanto uma mulher negra e periférica que adentra a universidade via cotas e que permanece somente devido às redes de apoio criadas e à permanência estudantil. Desse modo, a localização do lugar onde se fala é essencial para compreensão acerca do interesse em delinear suas pesquisas em torno das questões étnico-raciais, dialogando com a perspectiva de bell hooks (2019) quando escreve sobre autorrecuperação em espaços acadêmicos:

> O contexto acadêmico [...] não é um lugar em que os oprimidos nos juntamos para falar sobre nossa saída da servidão, para escrever nosso caminho em direção à liberdade, publicar artigos e livros que façam mais que informar, que testemunhem, que sejam testemunhas da importância da luta, de nosso esforço coletivo para transformar. Porém essa é nossa necessidade mais urgente, a mais importante do nosso trabalho - o trabalho de libertação. (p.74)

Desse modo, o percurso acadêmico da pesquisadora, bem como seus anseios de pesquisa dialogam com a autopercepção enquanto discente negra, do sentimento de não lugar[1] ainda presente e do entendimento do trabalho acadêmico enquanto a possibilidade de unir diferentes objetivos que visam posicionar o debate e entender que "[...] toda investigação científica é contextualmente localizada e subjetivamente produzida" (GOMES, 2010, p. 419), onde

> A inserção de negros e negras no campo da pesquisa científica e da produção do conhecimento, não mais como objetos de estudo, mas como sujeitos que possuem e produzem conhecimento, faz parte da história de lutas sociais em prol do direito à educação e ao conhecimento, assim como da luta pela superação do racismo [...] Tais sujeitos se configuram não só como pesquisadores que atuam no meio acadêmico. Eles produzem conhecimento

[1] O uso da expressão não lugar no presente trabalho se difere da utilizada pelo antropólogo Marc Augé, que introduz em 1992 o neologismo na sua obra *Non-lieux, introduction à une anthropologie de la surmodernité (Não lugares, introdução a uma antropologia da supermodernidade)*. Na presente pesquisa refere-se a dois significados principais: primeiro, considerando a ausência e falta de espaço que as discussões étnico-raciais possuem em ambientes institucionais, materiais didáticos, políticas públicas e assemelhados. Em segundo lugar, adota-se o sentido do sentimento de não pertencimento e acolhimento vivido pela população não branca em espaços historicamente destinados para sujeitos brancos.

> e localizam-se no campo científico. São intelectuais, mas um outro tipo de intelectual, pois produzem um conhecimento que tem como objetivo dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sócio-raciais e suas vivências (GOMES, 2010, p. 419–420).

Em consonância com essa percepção, busca-se, a partir do debate realizado na presente pesquisa, contribuir com o tema das ações afirmativas para negras(os), considerando-as relevantes devido à presença dessa pauta nas reinvindicações negras no decorrer da história e sua importância para combate das discriminações raciais e inserção dessa parte da população nos espaços universitários.

Conseguinte a essa questão, situam-se o lugar e o período em que a pesquisa se localiza. O Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Marília contempla quatro linhas de pesquisa: 1) Pensamento Social, Educação e Políticas Públicas; 2) Cultura, Identidade e Memória; 3) Determinações do Mundo do Trabalho; 4) Relações Internacionais e Desenvolvimento. O presente trabalho se encaixa na Linha 1, visto que direciona seu olhar para as políticas públicas, articulando-se às desigualdades educacionais e sociais no Brasil e às questões étnico-raciais.

Dessa maneira, a entrada no PPGCS se deu pela percepção que este contemplaria as necessidades de pesquisa e o embasamento dos debates acerca da sociedade brasileira enquanto formada a partir de diferentes desigualdades – especialmente no que diz respeito a questões de raça –, assim como pelo entendimento da importância das políticas públicas no enfrentamento dessa realidade, tendo em vista a necessidade de trabalhos que se aprofundem nessas questões, considerando a atual conjuntura[2].

Ressalta-se que o ingresso da autora no programa se deu em 2020, ano em que a pandemia da Covid-19 se estabeleceu no país. Este fato, além de repercutir na vida de todos os sujeitos de forma perversa, também interferiu na organização do mestrado – que foi cursado à distância e com algumas disciplinas descontinuadas –, tanto no psicológico quanto no desenvolvimento da pesquisa como um todo.

Apesar disso, todos os créditos em disciplinas e atividades complementares foram cumpridos, contribuindo para o embasamento teórico e metodológico da autora

[2] A conjuntura do período conta com alguns aspectos que devem ser demarcados, destacando-se o governo reacionário de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) marcado pelo ataque à ciência e às políticas públicas e sociais, além do descaso destinado à população historicamente marginalizada.

e da pesquisa. Sendo assim, as disciplinas cursadas no programa foram as seguintes: *Metodologia e Técnicas de Pesquisa em Ciências Sociais, Seminários de Dissertação de Mestrado* e *Racismo e Anti-Racismo no Brasil.*

A partir das demandas de pesquisa, buscou-se, também, alternativas em outros programas/instituições por meio do ingresso como aluna especial nas disciplinas *Tópicos Especiais: História da África: Uma introdução* (ProfSocio), *Sujeitos Sociais e Proteção Social* (Universidade Federal Fluminense – UFF) e *Políticas de Educação Superior na América Latina* (Universidade de São Paulo – USP).

A fim de cumprir créditos complementares e visando a apropriação de temas pertinentes e/ou correlacionados ao tema do trabalho, há a participação em grupos de estudos: Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão (NUPE); Laboratório de Ensino e Pesquisa Educação e Sociedade (LEePES); Feminismos: Práticas e Resistências (FERES); organização e participação em eventos; publicação de artigo; realização de estágio supervisionado e suplência na representação discente junto ao Programa.

Todas as disciplinas e atividades complementares citadas foram de grande valia para a formação acadêmica e humana e contribuíram de diversas formas para o desenvolvimento do trabalho, inclusive no que tange ao desvendamento e adensamento da proposta inicial, que focava, sobretudo, nos processos das universidades sem se atentar à necessidade de contextualização dos trajetos percorridos anteriormente, como as articulações do Movimento Negro brasileiro, Lei de cotas e PIMESP (Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista), além da formação das universidades no Estado de São Paulo, objetos de investigação da presente dissertação.

Ademais, a banca de qualificação composta pelas professoras doutoras Rosângela de Lima Vieira (UNESP/FFC) e Débora Cristina Jeffrey (UNICAMP) colabora significativamente para o trabalho, já que propõe uma ampliação da discussão: inicialmente o debate enfatizava as cotas étnico-raciais; todavia, a partir do entendimento da importância de discussão e compreensão mais ampla, sugere-se que sejam abordadas as ações afirmativas, visando discutir, mesmo que de maneira mais" macro", as ações pré-cotas étnico-raciais e a implantação em si da política de reserva de vagas, além de iniciar um delineamento das ações posteriores realizadas.

Entende-se que esse percurso é importante para desvendar o processo anterior e posterior de implantação: as disputas em torno do debate de ações afirmativas nas

universidades, as distintas propostas e suas temporalidades. O amplo recorte denota alguns desafios e limitações, mas permite a apresentação de um primeiro esforço da autora no entendimento do processo de implantação das ações afirmativas na USP, na UNESP e na UNICAMP, que se pretende esmiuçar também em futuras pesquisas, visto suas especificidades e amplitude.

Desse modo, o trabalho se localiza no interior de uma gama de investigações que visa reforçar a importância de políticas como as cotas étnico-raciais, que possuem o anseio pela consolidação de uma maior justiça social frente a uma conjuntura complexa e de reivindicação de movimentos sociais em torno da questão. Dessa maneira, a seguir serão apresentados o tema, a organização de capítulos e a metodologia, visando demonstrar como se objetiva organizar a pesquisa acima citada.

Delimitação do tema e dos recortes de pesquisa: as ações afirmativas nas estaduais públicas paulistas

O percurso histórico brasileiro explicita uma sociedade marcada pelo racismo e pelo não lugar da população negra no processo de consolidação da cidadania e direitos. A educação não passa ilesa dessa realidade, que se aprofunda no cenário universitário de forma perversa.

A ausência de medidas e o prolongamento dessa problemática impulsionam o Movimento Negro brasileiro a reivindicar o direito à educação, uma pauta constante que se torna, no decorrer das décadas, prioritária. As mobilizações e discussões em torno do debate, sobretudo desde os anos 1970, desenharam as alternativas que foram levantadas em busca da inclusão da população negra em espaços historicamente negados, sendo as políticas de ações afirmativas o elo que se tem defendido para a consolidação de universidades verdadeiramente democráticas.

Destaca-se que as políticas citadas partem do pressuposto da discriminação positiva, entendendo que o país que, por tanto tempo, discriminou negativamente o grupo negro deve adotar medidas que busquem a mudança desse quadro desigual, ou seja, "[...] visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação" (MUNANGA, 2003, p. 117).

Nesse sentido, compreende-se que essas políticas possuem “[...] um compromisso com o ideal de tratarmos todos como iguais” (GUIMARÃES, 1996, p.

261). Para isso, são necessárias ações que tratem de distintas maneiras os sujeitos com diferentes possibilidades e tratamentos.

Flávia Rios (2008) elenca a definição de ações afirmativas do jurista Joaquim Gomes Barbosa (2003) como uma das mais aceitas no país, compreendendo que:

> [...] 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 origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Diferentemente das políticas antidiscriminatórias tradicionais baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão somente instrumentos de caráter reparatório e de intervenção ex post facto, as ações afirmativas têm natureza multifacetária, e visam evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas – 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 (BARBOSA, 2003, p.28 apud Rios, 2008, p. 64)[3].

Apesar de Barbosa (2003) em sua definição dar foco nas discriminações raciais, em *Ações Afirmativas: conceito, história e debates* (2018) destaca-se que "[...] Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas" (p. 13). Além disso, as medidas em torno dessas políticas se diferenciam nas áreas em que são adotadas e nas maneiras que variam entre reservas/cotas rígidas, propostas menos rígidas e bonificações.

Os principais argumentos para justificar a utilização das referidas políticas partem da busca por reparação, justiça distributiva e diversidade, sendo que João Feres Júnior, Luiz Augusto Campos, Verônica Toste Daflon e Anna Carolina Venturini (2018) indicam que, nas experiências ao redor do mundo e nos diferentes períodos históricos, sempre há pelo menos uma dessas justificações para consolidar propostas afirmativas.

Ressalta-se que a expressão ação afirmativa é utilizada pela primeira vez em 1935 e estava associado à realização de políticas direcionadas a trabalhadoras(es) que tiveram seus direitos trabalhistas violados[4]. Posteriormente, também é mencionada por John F. Kennedy, em documento histórico no período de reivindicações dos direitos civis. Ademais, a Índia introduz o que chamamos de ação

[3] GOMES, Joaquim Barbosa. Debate constitucional sobre ações afirmativas. In: SANTOS e LOBATO. Ações Afirmativas. DP&A Editora, 2003.

[4] A expressão é utilizada pela primeira vez no texto National Labor Relations Act (1935) que indicava a trabalhadoras (es) a possibilidade de solicitar para empregadoras (es) ações afirmativas para correção de possíveis abusos trabalhistas (FERES JÚNIOR et al., 2018, p. 15–16)

afirmativa já em 1950, antes dos EUA, sendo que essa experiência em conjunto com a da África do Sul também são importantes para a compreensão de como o debate se desenvolve pelo mundo, com especificidades distintas (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

No Brasil, as ações afirmativas surgem no período de redemocratização do país, que demarca a retomada de grupos e organizações que

> [...] antes silenciados pelo regime autoritário, passaram a demandar direitos de maneira organizada e pública. Amplamente documentadas a partir dos estudos de mobilidade social de Carlos Hasenbalg (1979)[5] e Nelson do Valle Silva (1978)[6], as desigualdades raciais ganharam crescente visibilidade pública a partir do final dos anos 1990, com destaque para as análises sobre desigualdades raciais feitas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (Paiva e Almeida, 2010)[7]. Além de um movimento transnacional em direção a políticas identitárias, a militância do Movimento Negro, por meio de suas variadas organizações, foi fundamental para a consolidação do debate público sobre as desigualdades e a discriminação racial no Brasil, assim como a receptividade dessas demandas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, em especial, pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011- 2016) (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 15–16)

Logo, devido a realidade histórica que define a estrutura do país como marcada pela discriminação direcionada à população negra e com desigualdades raciais que dificultam a mobilidade social, demarca a existência da(o) negra(o) pela violência e dificulta a ocupação de lugares como as universidades, que é constituído o enfoque nessas políticas.

Além disso, essa adesão também ocorre quando os resultados dessas desigualdades são explicitados por estudos, sobretudo os estatísticos que começam a ser utilizados com mais frequência, sendo usados enquanto argumentos do Movimento Negro em direção à consolidação desse projeto político, que também conta com maior abertura de determinados governos ao debate.

Essa conjuntura significou considerável avanço na agenda das ações afirmativas no país, sobretudo quando se trata das cotas étnico-raciais. Porém, quando visualizado o processo de implantação das ações afirmativas no Estado de São Paulo, em suas estaduais públicas, verifica-se um cenário bastante peculiar.

---

[5] HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
[6] SILVA, N. V. **Black-white income differentials in Brazil, 1960**. 1978. Universidade de Michigan, Michigan, 1978.
[7] PAIVA, A. R.; ALMEIDA, L. C. Mudança no campus: falam os gestores das universidades com ação afirmativa. In: PAIVA, A. R. (Ed.). **Entre Dados E Fatos: Ação Afirmativa Nas Universidades Públicas Brasileiras**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2010. p. 75–115.

A USP, UNESP e UNICAMP[8] – enfoques da presente pesquisa – vão flutuar entre projetos de ações afirmativas questionáveis e o silêncio. Tratando-se das cotas étnico-raciais, aderem com considerável atraso em relação às primeiras experiências do país.

Nesse contexto, a partir da apreensão do processo de implantação das ações afirmativas e considerando a realidade do Estado de São Paulo, onde está localizada uma das maiores metrópoles do país e que abriga entre sua população milhares de pessoas negras, é possível perceber qual a preocupação com a inclusão desse grupo.

A análise desse percurso nas universidades estaduais públicas paulistas também orienta o olhar para entender a realidade de instituições de renome que, por tanto tempo, foram consideradas com certo distanciamento para a maior parte da população. Nesse sentido, os objetivos da pesquisa giram em torno da apreensão do processo de formulação e implantação das ações afirmativas, especialmente as cotas étnico-raciais, nas universidades públicas paulistas.

Maria Alice Gonçalves, em entrevista para Débora Jeffrey, na Revista Educação e Políticas em Debate (2022), aponta que, para falar em ações afirmativas, deve-se seguir o caminho de análise de qualquer política pública, abordando o contexto inicial e os antecedentes que justificam o ingresso da demanda na agenda governamental e sua implantação, assim como o processo de controle por meio de avaliações sistemáticas. A autora também observa que, no caso brasileiro, deve-se questionar os motivos da demora do desenvolvimento dessas políticas, que só ocorrem com mais força no século XXI.

Nesse caminho, entende-se como relevante refletir acerca da realidade histórica do Brasil no que tange às desigualdades e debates raciais, elencando a trajetória do Movimento Negro como essencial para esse entendimento e para o desenvolvimento das reivindicações por meio de ações afirmativas. Posteriormente, demanda-se análise do processo de implantação, que visa a apreender as interpretações que foram construídas pelas instituições, assim como pela comunidade acadêmica e pelos atores sociais afetados, o que permite perceber, de forma crítica, as nuances da política nesse contexto.

A partir desse percurso, será possível contribuir de forma qualitativa para o campo de pesquisa das ações afirmativas universitárias no Brasil e, mais

[8] A ordem estabelecida de citação das universidades é o de número de alunas(os).

especificamente, no Estado de São Paulo, com base na perspectiva de que somente por meio de análises e pesquisas que abordem o tema, sua historicidade, benefícios e ausências seja possível aprimorar e defender essas políticas em um cenário de desesperança e ascensão de perspectivas reacionárias, como é observado no Brasil.

A seguir, será apresentada a perspectiva metodológica utilizada para discussão, além de como a pesquisa foi organizada para melhor entendimento do tema.

Metodologia, métodos e técnicas da pesquisa

Em consonância com os objetivos da pesquisa, entende-se como necessário estabelecer um caminho metodológico, bem como quais métodos serão utilizados para a apreensão do debate explicitado. Destaca-se que o trabalho parte de análises qualitativas, visando o entendimento das experiências sociais e, também, a compreensão da construção de significados.

Metodologicamente, a presente pesquisa dialoga com a noção de análise de conjuntura. Daniel Aparecido Souza e Daniel Manrique Venturine (2022) indicam as conceituações realizadas por intelectuais latino-americanas(os) acerca da referida metodologia, ressaltando a possibilidade de articulação de inúmeras variáveis, permitindo ultrapassar a mera descrição e oportunizando a análise do objeto.

Além disso, a partir de Jaime Osório (1987), destacam que esse direcionamento permite a visualização totalizante dos fenômenos sociais, o que evita análises fragmentadas, com a finalidade de organizar partes do objeto que possam estar difusas. Dentro desse contexto, resgatam Gabriel Palafox (2006)[9], que defende que

> [...] a análise de conjuntura é definida como procedimento de pesquisa, estudo e reflexão das circunstâncias ou melhor, da situação ou estado em que se encontram uma ou várias dimensões (familiar, socioeconômica, política, cultural, educacional, de saúde etc) da realidade social (local, regional, nacional e/ou mundial) (SOUZA; VENTURINE, 2022, p. 68)

Nesse sentido, Alves (2008) considera que um dos maiores desafios das análises de conjuntura consiste em apreender as inter-relações das partes que

[9] PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz. Utilização da “análise de conjuntura” como estratégia coletiva de ensino-aprendizagem da realidade social. **Revista Especial de Educação Física**, ed. dig., v. 3, n. 1, nov. 2006.

formam o todo, considerando a totalidade enquanto conjunto de múltiplas determinações.

Souza e Venturine (2022) demarcam ainda que, na América Latina, o debate metodológico irá se basear em grande medida nos escritos de Herbert de Souza (1996)[10], citando também Sebastião Velasco e Cruz (2000)[11], que alicerça sua visão nas análises de Marx. Souza (1996) destaca que as análises devem apreender a correlação de forças de dada conjuntura e, para isso, indica algumas categorias analíticas necessárias para realização de análises, sendo essas: acontecimentos, cenários, atores, relações de forças e articulação entre “estrutura” e “conjuntura”, sobre as quais pontua:

> Cada uma destas categorias merece um tratamento à parte, mas no conjunto elas poderiam ser estudadas como elementos da "representação da vida" ou uma peça de teatro. Essas categorias, por exemplo, foram utilizadas por Marx em seu estudo da revolução francesa, no "18 Brumário", que constitui um dos mais brilhantes estudos de uma situação política (uma conjuntura) já realizados (SOUZA, 1996, p. 9)

Para maior entendimento acerca das referidas categorias, Souza e Venturine (2022, p. 72) elaboram o seguinte quadro sinóptico:

[10] SOUZA, H. J. **Como se faz análise de conjuntura**. Petrópolis: Vozes, 1996.
[11] VELASCO E CRUZ, S. C. Teoria e método na análise de conjuntura. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 72, p. 145–152, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000300008&lng=pt&tlng=pt

Quadro 1 – Quadro Sinóptico das Categorias De Análise De Conjuntura Propostas Por Herbert José De Souza

(Continua)

CATEGORIA	SÍNTESE	EXEMPLOS
Acontecimentos	Diferentemente dos fatos, ganham significação especial para um indivíduo ou grupo. São relevantes no período em questão ou de forma relacional com as outras categorias devido seus efeitos e dimensões.	A- Greve de Operários (Ótica dos trabalhadores). B- A aprovação de uma lei ambiental que altera abruptamente o panorama de algum seguimento. (Ótica de ONG que defende o meio ambiente) C- O relatório de segurança da ONU informando que o Irã descumpriu o PIAC (acordo sobre enriquecimento de uranio. (Ótica da Arábia Saudita)
Cenários	O palco onde se desenvolve as ações dos atores. Um acontecimento pode ter ocorrência em vários cenários, bem como determinados atores preferirem um cenário a outro	A- Inicialmente no sindicato e nas ruas, almejando chegar à mesa de negociação com os empregadores. B- Brasília (Congresso Nacional, gabinetes de deputados e senadores, Palácio do Planalto, mídias etc). C- Órgãos Consulares, ONU, OPEP etc.
Atores	Aqueles que representam um papel em algum cenário do acontecimento. Seja pessoa ou grupo geralmente age de acordo com interesse ou se pautando em determinadas ideias.	A- Operários, Líderes Sindicais, Direção da Empresa etc. B- Parlamentares, Presidente, Lobistas, Mídia, ONGs, Outros Grupos Interessados, Sociedade etc. C- Irã, Arábia Saudita, Turquia, Emirados Árabes, ONU (Conselho de Segurança, especialmente EUA, Rússia e China) etc.

Quadro 1 – Quadro Sinóptico das Categorias De Análise De Conjuntura Propostas Por Herbert José De Souza

(Conclusão)

CATEGORIA	SÍNTESE	EXEMPLOS
Relações de Forças	Relação estabelecida entre os atores. Geralmente caracteriza pela cooperação, confronto, domínio, igualdade, subordinação. Pode ser verificada por indicadores, ou por elementos não tangíveis (influência, status etc). Elas podem se alterar de acordo com o tempo, o cenário e os atores.	A- Líderes Sindicais (Sindicato) coopera/ apoia Operários em oposição aos interesses da Direção da Empresa. B- ONGs confrontam legislação (Presidente e Parlamentares)e solicitam apoio da Mídia; C- Arábia Saudita contata os (coopera com) EUA e se omite junto ao Irã.
Articulação entre Estrutura e Conjuntura	A estrutura consiste nas bases históricas que sustentam a conjuntura: sistema político-econômico, valores culturais, organização social, bem como as expressões consolidadas/ tradicionais de poder. Essas construções históricas se articulam com a conjuntura (além de tornar compreensível as categorias) auxiliando na compreensão da aglutinação de atores, da relação de forças e do acontecimento.	Elementos da Estrutura que atuam na Conjuntura: A- O exercício do trabalho num sistema político-econômico que vê no trabalho uma das fontes de lucro; As relações sociais no Brasil que consolidam valores de subserviência ao trabalhador. B- A Histórica degradação ambiental, acentuada no século passado, a propósito do discurso do desenvolvimento; "Os donos do poder", isto é, os grupos que sempre influenciaram a esfera pública nacional. C- A disputa entre Rússia e EUA por influência no Oriente Médio desde a Guerra Fria; O imperialismo estadunidense revestido do discurso de segurança e democracia; O Neoliberalismo e a questão energética do petróleo.

Fonte: Souza e Venturine (2022, p. 72)

Apesar da gama de categorias necessárias para compreensão da totalidade, a partir dos recortes da pesquisa são realizadas escolhas em relação as quais serão privilegiadas no debate. Souza (1996) também menciona a possibilidade da utilização das categorias de estratégia e tática, que se mostram adequadas para analisar as ações dos distintos atores sociais:

> É possível buscar identificar as linhas gerais de ação, as estratégias empregadas por estes atores sociais para conseguir realizar seus objetivos. Poderíamos definir estratégia como a articulação, a definição de um conjunto de meios, de forças, de elementos tendo em vista realizar objetivos gerais ou "projetos" mais globais que respondem a interesses e objetivos sociais, econômicos e políticos de determinadas forças ou classes sociais (SOUZA, 1996, p. 17).

A partir dessa perspectiva, acredita-se ser possível apreender os processos que levaram às ações afirmativas para negras(os) e a conquista das cotas étnico-raciais na USP, UNESP e UNICAMP, elencando alguns atores e cenários que foram essenciais nesse processo e as estratégias utilizadas para alcance da referida conquista, mas, também, os motivos de demora de sua consolidação.

Destaca-se que a perspectiva metodológica escolhida denota algumas limitações, visto a abrangência do objeto e dos cenários possíveis. A leitura realizada na presente pesquisa visou uma análise mais ampla do processo, porém cada universidade, campus ou instituto, por exemplo, poderia ser palco de análises conjunturais específicas, visto as dinâmicas existentes em cada local que são, também, particulares.

Na pesquisa, evidencia-se enquanto parte central da estrutura o persistente racismo existente no país que se alicerça, em grande medida, no mito da democracia racial, e a crença na inexistência de conflitos raciais. Esse elemento da realidade influencia a conjuntura que é trazida na primeira parte do trabalho, que se situa a partir dos anos 1970 e encontra enquanto principal ator o Movimento Negro brasileiro e o Estado. O cenário nacional, especialmente as ruas, os espaços de discussão criados pelo referido movimento e o início de ocupação de espaços institucionais, é o que cerceia o capítulo um.

Conseguinte, acredita-se que as conquistas angariadas pelos processos explicitados na primeira parte do estudo serão essenciais para o percurso que se estabelece regionalmente; no caso, o Estado de São Paulo e sua demora na implantação de ações afirmativas eficazes, sobretudo as cotas étnico-raciais. Nesse sentido, entende-se que, além do racismo institucional[12], a meritocracia e o elitismo são partes estruturantes nas instituições pesquisadas, se desdobrando enquanto cenários em disputa. Os atores desse contexto são vários, mas destaca-se o Governo do Estado, reitores, docentes, e discentes, além dos sujeitos pertencentes a movimentos como o negro e estudantil, que são centrais nas análises realizadas acerca das dinâmicas que se desenvolvem.

[12] Em consonância ao recorte do trabalho, utiliza-se o conceito de racismo institucional, compreendendo-o como parte do racismo estrutural, cuja compreensão também é essencial para entendimento da discussão, adotando-se o significado proposto no livro A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos (JACCOUD, 2009b, p. 157) , que pontua: “[...] O racismo institucional atua no nível das instituições sociais, dizendo respeito às formas como estas funcionam, seguindo as forças sociais reconhecidas como legítimas pela sociedade e, assim, contribuindo para a naturalização e reprodução da hierarquia racial”.

Evidente que os processos não são lineares, tampouco a análise se extingue nas discussões apresentadas, considerando a constante necessidade de discussão, manutenção e a busca por uma efetiva transformação estrutural. Desse modo, o presente trabalho busca apresentar parte do percurso, contribuindo com o debate e refletindo sobre determinadas especificidades do contexto paulista.

Para isso, foi realizado levantamento e pesquisa bibliográfica, com o objetivo de resgatar os escritos e reflexões feitas por autoras (es) que se dedicaram a entender as questões étnico-raciais e as ações afirmativas para negras(os) no âmbito universitário e no Estado de São Paulo, sendo utilizadas as seguintes bases de dados: Oasis, BDTD, Redalyc, Scopus, *Web of Science* e Scielo.

Em sequência, foram selecionados os descritores e as palavras-chaves, bem como quais seriam, a partir dos recortes da pesquisa, as buscas que seriam realizadas, sendo essas: Ação Afirmativa + nomenclaturas das instituições pesquisadas e Cotas + nomenclaturas das instituições pesquisadas. Além disso, para adensamento de debate específico da pesquisa, também foi feito levantamento relacionado ao PIMESP, que trouxe os seguintes resultados:

Tabela 1 – Levantamento Bibliográfico

	Ações afirmativas	**Cotas Raciais**	**PIMESP**
Oasis	319	51	3
BDTD	161	35	2
Redalyc	1463	292	5
Scopus	10	0	0
Web of Science	20	7	0
Scielo	11	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

Para além da visualização do levantamento, que permitirá adensamento dos conhecimentos da autora em relação ao debate, pretende-se, em dado momento da pesquisa, utilizar análises documentais – como editais, leis, documentos institucionais, materiais de movimento sociais – para ter acesso a como determinadas discussões foram constituídas no decorrer dos processos. Segundo Antônio Carlos Gil (2002, p. 45), a utilização de documentos para análise busca materiais que não receberam tratamento analítico ou que devem ser “re-elaborados” de acordo com os objetos que se pretende debruçar.

Nesse sentido, os documentos possibilitam acrescentar a dimensão do tempo no entendimento do social, o que é capaz de favorecer a compreensão da [...]

maturação ou evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc" (CELLARD, 2008, p. 295). Desse modo, na presente pesquisa estes materiais são utilizados em alguns momentos, visando explicitar como parte dos grupos se posicionaram em relação aos debates, a partir de diversos meios, como atas dos conselhos universitários, artigos em blogs, entrevistas em meios de comunicação, entre outros.

Organização de Capítulos

Em relação a estruturação do trabalho, este foi organizado em três capítulos e a seção de considerações finais, nos quais pretende-se discutir as questões a seguir.

No primeiro capítulo, por meio da compreensão de que as contribuições negras na história tradicional são tidas como secundárias, buscou-se colocar o Movimento Negro no centro do debate, retratando a consolidação e a institucionalização da discussão das ações afirmativas para negras(os) como fruto do engajamento dessa população em prol da luta pelo acesso igualitário a espaços historicamente negados.

Esse direcionamento visa dialogar, em certo sentido, com a noção de práxis negra, formulada por Clóvis Moura (1988), na qual a(o) negra(o) seria sujeito de sua própria história e teria papel essencial nas conquistas e mudanças da sociedade desde o período da escravização.

Para isso, nesse capítulo foi realizada uma pesquisa bibliográfica que elencou autoras(es) importantes para discussão, tais como: Lélia Gonzalez, Clóvis Moura, Antônio Sérgio Guimarães, Kabengele Munanga, Flávia Rios, Nilma Lino Gomes, Petrônio Domingues, entre outros. O objetivo foi, a partir da leitura de pesquisadoras(es) negras(os) e brancas(os) engajadas(os) na discussão do racismo e antirracismo, entender as(os) diferentes agentes, as organizações e os processos do Movimento Negro que foram essenciais, de forma explícita e implícita, na conquista das ações afirmativas e, sobretudo, das cotas étnico-raciais.

Além disso, também é importante delimitar alguns dos fenômenos que possibilitam o entendimento acerca das particularidades do racismo formadas no contexto brasileiro e o impacto dessas concepções para implantação das políticas afirmativas no Brasil. Sobre isso, pretende-se discorrer, no desenvolvimento do capítulo, sobre o mito da democracia racial e a política de branqueamento.

O segundo capítulo discorre, inicialmente, sobre o contexto de formação das universidades estaduais públicas paulistas, considerando essa delimitação como importante para a apreensão de como lidam com o debate de inclusão em seus sistemas universitários. Também são abordadas as primeiras formas de adesão que possuem em relação às ações afirmativas antes das cotas étnico-raciais.

Por fim, delineia-se o PIMESP, lançado em 2013 como principal resposta do Governo do Estado de São Paulo e reitores à Lei de Cotas. Esse aprofundamento se dá por entender que esse programa demonstra muito dos direcionamentos pretendidos para o projeto de ações afirmativas universitárias na USP, UNESP e UNICAMP.

No último capítulo, é apresentada como se deu a implantação das cotas étnico-raciais nas referidas universidades, bem como algumas de suas singularidades e diferentes temporalidades. Além disso, discute-se as demandas existentes na implantação de políticas como essa e algumas ações que as referidas instituições tiveram no que tange às questões de permanência e garantia da efetivação da política.

CAPÍTULO 1: PERCURSOS E TRAJETOS DO MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO

> *"É preciso que se diga que o Movimento Negro brasileiro é o seguimento social mais vitorioso desse país, porque nós conseguimos sobreviver contra tudo e contra todos*" (Douglas Belchior, 2021).

A considerável importância do Movimento Negro brasileiro enquanto educador é ressaltado por Nilma Lino Gomes (2018), que demonstra como no decorrer da história do Brasil, esse movimento sistematizou saberes acerca das questões étnico-raciais e elaborou conhecimentos emancipatórios que se traduziram em conquistas, sobretudo no início do século XXI.

Petrônio Domingues (2007) define o Movimento Negro como a luta de negras(os) pela solução de problemas sociais, sobretudo de origens preconceituosas e de discriminação racial, e que elenca raça e identidade como elementos mobilizadores e cerne de suas reivindicações políticas.

O autor diferencia sua concepção daquela defendida por Joel Rufino (1985, p. 157), que traz duas definições para Movimento Negro:

1. entende o Movimento Negro como entidades e ações com objetivo de lutar contra o racismo, e que teriam se organizado a partir de meados da década de 1930;
2. todas as entidades e ações, de diferentes tempos, que defendem/defendiam física, política e culturalmente as(os) negras(os), e que são ou foram fundadas e organizadas pelas(os) mesmas(os). Incluindo entidades religiosas, recreativas, voltadas à arte, a cultura e política, além das ações no período de escravização, como as rebeliões de escravizadas(os) e os quilombos.

Domingues (2007) realiza essa diferenciação para possibilitar um recorte historiográfico das diferentes etapas do Movimento Negro. Amilcar Pereira (2010), apesar de concordar com a definição ampla defendida por Rufino, também direciona seu foco às organizações políticas e político-culturais do século XX, que teriam surgido a partir da fundação da Frente Negra Brasileira, em 1931.

Gomes (2018) cita o debate realizado acima para elaborar sua percepção, que teria como característica

> [...] diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras. [...]. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na

> cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado Movimento Negro. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo. Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista (GOMES, 2018, p. 23–24)

A definição de Gomes (2018) permite visualizar o Movimento Negro enquanto movimento social crítico, já que não se limita somente ao discurso de exaltação da presença negra na história e/ou da exaltação da ancestralidade africana, além de apontar a necessidade de uma atuação ativa na luta contra o racismo e por sua superação no contexto de vigência do sistema capitalista, que envolve opressões de diferentes âmbitos que estão diretamente ligadas ao racismo e suas intersecções.

Leonardo Borges da Cruz (2006), ao analisar o movimento antirracista, desloca suas análises ao Movimento Negro na cidade de Marília-SP, destacando que os grupos que se unem a fim de combater a discriminação, o preconceito racial e os discursos ideológicos racistas buscam resultados políticos. Logo, a militância individual, ou aquela que não tem como objetivo o enfrentamento do racismo, possui sua importância, mas não é o que se entende enquanto Movimento Negro em seu trabalho.

Importante mencionar que os movimentos sociais não são estáticos ou homogêneos e, no decorrer de suas trajetórias, há coexistências, modificações e diferentes caminhos percorridos que unem perspectivas passadas, provocam questionamentos e criam novas possibilidades.

Gomes (2012) destaca, por exemplo, como o Movimento Negro ressignifica raça enquanto construção social, politizando o conceito para escancarar que a discussão das desigualdades sociais e econômicas no país tinha direta ligação com as questões raciais e uma origem multicausal, além de outros conceitos e termos que são modificados no decorrer da história, como a carga negativa que o termo negra(o) carregou durante muito tempo (ROCHA, 2010), ou as transformações ocorridas no movimento feminista negro (RIOS; MACIEL, 2018).

Essas ressignificações não são unânimes no interior do movimento e em seus diferentes espaços e tempos. Desse modo, Pereira (2010) questiona, em sua pesquisa, se, portanto, seria adequada a utilização do termo “movimentos negros” no plural, resgatando Lélia Gonzalez (1982, p. 19), que defende o uso do singular para ressaltar sua especificidade. O autor aponta que essa escolha reflete a busca por uma

unidade e pelo objetivo em comum – o fim do racismo –, mesmo que essa busca se dê a partir de diferentes meios e articulações[13].

Nesse sentido, considera-se que definir o que é o Movimento Negro não é uma tarefa simples, ainda que não se pretenda determinar sua exata delimitação, e sim considerar que sua expressão se dá a partir da união de sujeitos com o objetivo de enfrentamento, superação e/ou diminuição do racismo, discriminações e preconceitos raciais na sociedade brasileira a partir de diferentes atuações e ações coletivas.

No presente trabalho, a definição escolhida se aproxima da acima citada e escolhida por Gomes (2018), considerando também a necessidade de recorte historiográfico que é realizado por Petrônio Domingues da seguinte maneira: Primeira fase do Movimento Negro organizado na República (1889-1937): da Primeira República ao Estado Novo, Segunda fase do Movimento Negro organizado na República (1945-1964): da Segunda República à ditadura militar e Terceira fase do Movimento Negro organizado na República (1978-2000): do início do processo de redemocratização à República Nova. Destaca-se que, a partir do recorte da pesquisa, as análises irão permear a terceira fase acima explicitada, já que é o momento em que a discussão acerca das ações afirmativas se delineia com maior expressão, além de adentrar reinvindicações e conquistas do período subsequente (2001- atualidade).

Destaca-se que apesar da referida amplitude e da dificuldade de defini-lo de maneira exata, há a visão do Movimento Negro brasileiro como menos atuante que o norte-americano, a exemplo das mobilizações realizadas em 2020 após o assassinato de George Floyd e o Movimento *Black Lives Matter*. Este debate já foi confrontado por Luiza Bairros (1996), em resposta à obra de Michael Hanchard (1994) – *Orfeu e o Poder: o Movimento Negro no Rio e em São Paulo* – em que reivindica que se discuta "[...] que tipo de Movimento Negro foi gerado a partir da formação nacional brasileira?" (BAIRROS, 1996, p. 176), a consideração das particularidades históricas de cada país e do longo percurso traçado pelas(os) militantes brasileiras(os) e suas conquistas.

Dessa maneira, o presente capítulo buscará discorrer como a implantação de ações afirmativas para negras(os) no âmbito universitário só foi possível a partir da

[13] Atualmente há ampla bibliografia sobre o debate, considerando inclusive a ampla utilização de novos meios de comunicação e as diferentes formas de expressão adotadas que se vinculam ao debate étnico-racial. O presente trabalho adota a expressão Movimento Negro brasileiro no singular visando, a partir do tema estudado e os grupos/eventos/movimentos expostos e escolhidos, demarcar as diferenças existentes mas ressaltar, sobretudo, o objetivo central de combate à discriminação racial e racismo que, no caso, se desdobra no alcance de um mesmo objetivo que é o da consolidação das ações afirmativas.

organização e do histórico de luta do Movimento Negro brasileiro, o qual – na busca por ressignificar a presença e contribuição das(os) negras(os) na sociedade brasileira – logrou construir uma nova agenda de luta e de reivindicações por direitos que buscam enfrentar o racismo e inserir as(os) negras(os) em espaços historicamente negados.

Para isso, considera-se importante seguir o seguinte percurso:

a) abordar como o Movimento Negro se articulou nos diferentes espaços e tempos até tornar as ações afirmativas – especificamente em relação às universidades – uma de suas principais bandeiras. Para isso, foi realizado levantamento bibliográfico, que elencou trabalhos que abordam a atuação do Movimento Negro, sobretudo a partir dos anos 1970;
b) retratar como, em meio a esse processo, foram realizadas interpretações e análises da realidade racial brasileira, essenciais para a compreensão do racismo no país e da necessidade das ações afirmativas como meio de sanar desigualdades e discrepâncias socioeconômicas para negras(os). Entre os temas considerados essenciais para esse entendimento, estão: o mito da democracia racial, branqueamento e miscigenação, raça e classe, entre outros.

Espera-se que, ao final do capítulo, seja possível apreender o racismo à brasileira e a histórica atuação do Movimento Negro brasileiro para que as ações afirmativas universitárias para negras(os) fossem elaboradas e se tornassem uma realidade.

1.1 Trajetos percorridos pelo Movimento Negro Brasileiro: o caminho até as ações afirmativas para negras(os) no âmbito universitário

1.1.1 Movimento Negro Unificado

O Movimento Negro brasileiro entra em uma nova fase nos anos 1970, situado, mais especificamente, em 7 de julho de 1978, com a fundação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR)[14] (RIOS, 2008). O seu marco é

[14] Inicialmente o MNU se chamou Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, mas, no decorrer de sua construção e desenvolvimento, passou a ser referenciado como Movimento Negro

o ato público que se deu no Viaduto do Chá, em São Paulo, onde aconteceu o protesto contra dois episódios de racismo – o impedimento de quatro jovens de adentrarem um clube, em São Paulo, e o assassinato de Robson Silveira Luz, homem negro e trabalhador, morto pela polícia.

Em *Lugar de Negro,* Gonzalez (1982) escreve acerca da fundação do MNU e demostra o estabelecimento de contatos entre militantes de diferentes lugares do país para a criação de um movimento de amplitude nacional que fizesse frente à discriminação racial.

Ressalta-se que, apesar da repressão do Golpe de 1964 desmobilizar grande parte dos movimentos sociais, os acontecimentos internacionais, como a luta pelos direitos civis nos EUA e as guerras de libertação dos povos negros africanos de língua portuguesa, não passaram despercebidos, conforme expõe Domingues:

> No plano externo, o protesto negro contemporâneo se inspirou, de um lado, na luta a favor dos direitos civis dos negros estadunidenses, onde se projetaram lideranças como Martin Luther King, Malcon X e organizações negras marxistas, como os Panteras Negras, e, de outro, nos movimentos de libertação dos países africanos, sobretudo de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola. Tais influências externas contribuíram para o Movimento Negro Unificado ter assumido um discurso radicalizado contra a discriminação racial (DOMINGUES, 2007, p. 112).

Dessa maneira, o ato de 7 de julho é um marco histórico e um ponto de convergência do clima de contestação ao racismo que pairava em diferentes lugares do país que aglutinou diferentes grupos, organizações e entidades negras e brancas – o que foi demonstrado na carta aberta lida, que conclamava os diferentes sujeitos a se unirem contra o racismo:

> Pais de família desempregados, filhos desamparados, sem assistência médica, sem condições de proteção familiar, sem escolas e sem futuro. É este racismo coletivo, este racismo institucionalizado que dá origem a todo tipo de violência contra um povo inteiro. [...] propomos a criação de centros de luta do movimento unificado contra a discriminação racial, nos bairros, nas vilas, nas prisões, nos terreiros de candomblé, aos terreiros de umbanda, nos locais de trabalho, nas escolas de samba, nas igrejas, em todo o lugar onde o negro vive; centros de luta que promovam o debate, a informação, a conscientização e organização da comunidade negra, tornando-nos um movimento forte, ativo e combatente, levando o negro a participar em todos os setores da sociedade brasileira. Convidamos os setores democráticos da sociedade (para) que nos apoiem, criando condições necessárias para criar uma verdadeira democracia racial. Contra a discriminação racial. Contra a opressão policial. Pela ampliação do movimento. Por uma autêntica democracia racial (GONZALEZ, 1982, p.48- 51).

Unificado (Rios, 2012).

O MNU almejava uma articulação nacional e, ao citar o racismo institucional do país, deixa explícita a crítica que fazia ao Estado, defendendo que a abolição da escravização foi inconclusa e ineficaz para a mudança da condição da(o) negra(o). Por isso, tinha como uma de suas principais bandeiras a denúncia dessa realidade e das desigualdades raciais e sociais, além do combate veemente à ideia de democracia racial, que seria uma ideologia com objetivo de obstaculizar a organização antirracista, já que não correspondia à realidade.

A construção da ideia de democracia racial enquanto mito foi uma importante tomada de posição do MNU no caminho posteriormente traçado pelo Movimento Negro brasileiro. Isso porque seu significado[15] foi influenciado por Gilberto Freyre, em *Casa Grande & Senzala* (1933), que recorre ao paradigma culturalista para explicar a formação nacional. Nesse sentido, a teoria considera que o Brasil seria um país sem conflitos raciais; logo, sem violências ou resistências, sendo a miscigenação prova da convivência harmoniosa entre as raças.

Segundo Gonzalez (2020a), essa percepção não é coerente com a realidade brasileira, e sim uma expressão da violência do período escravocrata, sobretudo para as mulheres negras. Também é vista, pela autora, como uma eficaz forma de dominação ideológica, que encobre a trágica realidade da(do) negra(o) ao afirmar a existência de harmonia racial, fato que se concretizaria, somente, caso as(os) negras(os) estivessem "[...] sob o escudo do grupo branco dominante" (2020b, p. 131), o que revelaria sua articulação com a ideologia do branqueamento.

Em voga até o início da década de 1930, a perspectiva de branqueamento – apesar de perder parte de sua legitimidade após a II Guerra Mundial – também possui significativa influência na interpretação da questão racial brasileira. Abdias do Nascimento (1978) considera essa uma das primeiras estratégias de genocídio da população negra e ressalta que o incentivo à imigração europeia e à exploração sexual de mulheres negras foi resultado desse ideário, que resultou em um país conhecido por ter a miscigenação como uma de suas principais características.

Essa ideologia, alicerçada em paradigmas racialistas e eugênicos, traz novas perspectivas positivo-evolucionistas ao país e é acolhida pela intelectualidade

[15] Necessário ressaltar que, apesar do significado de democracia racial ter tido considerável influência das análises e reflexões de Freyre, o termo é articulado pela primeira vez por Artur Ramos em congresso ocorrido em Chicago (1941).

brasileira, que não só as reproduziu, como as adotou de maneira original. Segundo Lilia Schwarcz (1993):

> Do darwinismo social adotou-se o suposto da diferença entre as raças e sua natural hierarquia, sem que se problematizassem as implicações negativas da miscigenação. Das máximas do evolucionismo social sublinhou-se a noção de que as raças humanas não permaneciam estacionadas, mas em constante evolução e "aperfeiçoamento", obliterando-se a ideia de que a humanidade era una. Buscavam-se, portanto, em teorias formalmente excludentes, usos e decorrências inusitados e paralelos, transformando modelos de difícil aceitação local em teorias de sucesso (SCHWARCZ, 1993, p. 18).

A autora expõe como a legitimação dessas teorias e suas cristalizações no país foi resultado da busca por empregar "critérios diferenciados de cidadania" (SCHWARCZ, 1993, p. 19), que são pautados na associação da situação das(os) negras(os) como decorrente da herança escrava e, sobretudo, na sua suposta inferioridade biológica, o que coloca em voga um racismo científico que visava a justificar, como exposto na citação acima, a hierarquização das raças.

Essa hierarquização considerou que as(os) negras(os) desempenhariam uma influência negativa para a formação étnica do Brasil, sobre a qual a produção intelectual da época se debruçou, sobretudo, considerando as interpretações acerca da alegada inferioridade das(os) negras(os) e das(os) mestiças(os) como expressão da degeneração que a mistura de raças causaria, além da concepção de que ambos seriam empecilhos para a construção de uma identidade nacional forte.

A partir dessa complexidade e da perspectiva de democracia racial reafirmada nacional e internacionalmente, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na década de 1950, organiza diversas pesquisas e investigações que visavam a analisar a realidade brasileira, a qual "[...] apresentava-se como um 'laboratório socioantropológico' privilegiado para desqualificar a importância conferida aos constructos raciais em nome da promissora experiência de miscigenação e assimilação" (MAIO, 1999, p. 151).

Os estudos realizados permeiam diferentes regiões do país e contam com a participação de vários intelectuais, tais como: Roger Bastide, Florestan Fernandes, Virgínia Bicudo, Oracy Nogueira, Costa Pinto, Thales de Azevedo, cientistas norte-americanos com ligação à Universidade da Columbia, entre outros. O resultado destas pesquisas estabelece uma mudança significativa nos estudos das relações raciais no país:

> O Projeto Unesco é recorrentemente concebido como momento de inflexão nos estudos sobre as relações raciais no Brasil, ao deslocar o paradigma cultural, representado pela obra de Gilberto Freyre dos anos 30, especialmente Casa-Grande & Senzala, e substituído pelo paradigma sociológico, da estrutura social, que emerge da obra de Florestan Fernandes (MAIO, 2000, p. 124).

A partir dessas análises surgem diversas questões, destacando-se em alguns trabalhos: a delimitação do racismo à brasileira – Oracy Nogueira; questões sociais *versus* questões raciais – Virginia Bicudo, e a desconstrução da ideia de democracia racial – Florestan Fernandes[16].

Segundo Marcio Farias (2019), a referida desconstrução da ideia de democracia racial dará espaço para a constituição da agenda de pesquisa das relações raciais no Brasil, que ocorre a partir dos anos 1980. Essa mudança é considerada um marco, já que problematiza e delimita o mito da democracia racial e define parte expressiva da especificidade do racismo à brasileira, sendo uma forma de cortina de fumaça que esconde como são, de fato, as relações raciais no país.

Assim, o MNU se diferencia de uma de suas principais antecessoras – a Frente Negra Brasileira – e de outras organizações que possuíam, segundo Domingues (2007), ora estratégias de inclusão culturais ou assimilacionistas – primeira fase do Movimento Negro brasileiro (1889-1937) – ora integracionistas – segunda fase (1945-1964).

Guimarães (2003b) ressalta esse debate ao discorrer acerca das mudanças de pautas do Movimento Negro quando comparadas com os anos 1920 e 1940. Nos anos 1920, segundo o autor, defendia-se que, apesar do preconceito de cor ser empecilho para a ascensão da população negra na sociedade, seus problemas maiores estavam nas suas carências educacionais e na ausência de união, ou seja, as(os) negras(os) eram culpabilizadas(os) por sua marginalização.

Além disso, há uma negação de que, no Brasil, o preconceito racial fosse uma realidade, já que as discussões giravam em torno da cor. Esse fato encobria a ideologia racial presente no país, considerando que “[...] alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existir uma ideologia em que a cor das pessoas

[16] Florestan Fernandes teve considerável importância na discussão acerca da democracia racial, articulando pela primeira vez a ideia de “mito” que é evidenciado na obra A integração do negro na sociedade de classes (1964) no subcapítulo do capítulo III nomeado “O mito da “democracia racial”. Cabe destacar, que este debate é importante entre os estudiosos, sendo apresentadas diferentes interpretações para o sentido do mito e seu valor na estruturação do racismo brasileiro.

tenha algum significado. Isto é, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais" (GUIMARÃES, 1995, p. 34).

Na década de 1940, o foco se volta ao preconceito de cor, mas, também, a atividades no campo da cultura e educação. O Teatro Experimental do Negro (TEN), formado em 1944, é um exemplo dessa característica, já que empreendeu algumas ações importantes, como I Congresso do Negro Brasileiro e cursos de alfabetização. Apesar disso, mantinha posicionamentos associados à negação dos "africanismos", além da manutenção da ideia de democracia racial (GUIMARÃES, 2003b, 2003a).

Esse posicionamento, ligado ao nacionalismo, foi empecilho para o estabelecimento de elos mais fortes às perspectivas diaspóricas, além de impedir o questionamento do mito da democracia racial, concepção modificada após o período ditatorial, em que

> [...] já não era o "preconceito racial", mas a "discriminação racial" o principal alvo da mobilização negra. Essa foi uma diferença crucial em relação às décadas passadas: a pobreza negra passou a ser tributada às desigualdades de tratamento e de oportunidades de cunho "racial" (e não apenas de cor). E os responsáveis por tal estado já não eram os próprios negros e sua falta de união, mas o establishment branco, governo e sociedade civil; numa palavra, o racismo difuso na sociedade brasileira. Ou seja, a posição da massa negra e a sua pobreza, tanto quanto a condição de inferioridade salarial e de poder dos negros mais educados, seriam fruto desse racismo que se escondia atrás do "mito da democracia racial" (GUIMARÃES, 2003b, p. 196).

Essa mudança de interpretação do Movimento Negro brasileiro é de suma importância para construção da agenda de luta que se desenvolverá posteriormente, e o MNU, composto por sujeitos nascidos entre as décadas de 1940 e 1950, representa, em parte, essa transição (RIOS, 2012).

O Estatuto e o Programa de Ação do movimento demonstram esses direcionamentos e o desenvolvimento de suas reivindicações, destacando-se: a) a defesa da cultura negra e o combate ao seu embranquecimento; b) a articulação entre raça e classe, com significativa influência da esquerda política e de perspectivas marxistas.

Ambos os tópicos suscitam questões importantes para o debate racial brasileiro. Em relação ao primeiro, o MNU direciona significativa atenção ao processo de embranquecimento da cultura negra, que mina as formas de organização desse grupo, já que seria uma violência simbólica que se impõe desde a infância e impede a organização da identidade dos sujeitos.

Munanga (1999), em *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil*, ressalta que a referida dificuldade de organização está ligada aos

> [...] fundamentos da ideologia racial elaborada a partir do fim do século XIX a meados do século XX pela elite brasileira. Essa ideologia, caracterizada pelo ideário do branqueamento, roubou dos movimentos negros o ditado “a união faz a força” ao dividir negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos (MUNANGA, 1999, p. 15).

O autor retrata a historicidade do conceito e suas diferentes interpretações. Do Egito Antigo à mestiçagem no pensamento brasileiro, resgata autores como Nina Rodrigues, Euclides da Cunha e Gilberto Freyre, para demonstrar como essa noção é dotada de ideologia. No caso brasileiro, a busca por uma identidade nacional por meio da mestiçagem alicerçada em métodos eugenistas formulou uma sociedade marcada pela pluralidade (MUNANGA, 1999).

Dessa maneira, a própria identificação de quem é ou não é negra(o) no Brasil se torna, comumente, fator de discussão – questão que atravessa, inclusive, a implantação das ações afirmativas no país. Assim, apesar da perspectiva eugênica de branqueamento não ter se concretizado, a partir dela foi possível dificultar a articulação da população negra, uma vez que a cultura ocidental, branca e cristã sempre é tida como superior e um ideal a ser alcançado.

O combate a esse aspecto da sociedade brasileira é incorporado nas diferentes ações do MNU. Há, por exemplo, o enfrentamento do dia 13 de maio enquanto data de libertação das(os) negras(os) e a criação do Dia da Consciência Negra – em 20 de novembro – na data de morte de Zumbi dos Palmares, que se torna o símbolo nacional da luta negra no país. Sobre isso, destaca-se:

> Graças ao empenho do MNU, ampliando e aprofundando a proposta do Grupo Palmares, o 20 de novembro transformou-se num ato político de afirmação da história do povo negro, justamente naquilo em que ele demonstrou sua capacidade de organização e de proposta de uma sociedade alternativa, na verdade, Palmares foi o autêntico berço da nacionalidade brasileira, ao se constituir como efetiva democracia racial e Zumbi, o símbolo vivo da luta contra todas as formas de exploração. E hoje, temos aí, constatando a importância da iniciativa do MNU, uma vez que grupos e entidades negras de todo país se mobilizam em torno dessa data magna. E o treze de maio cada vez mais, caracteriza-se como data oficial de órgãos governamentais, ou seja, como papo de branco (o que parece coerente, pois, a chamada abolição resolveu os problemas das classes dominantes e não o nosso) (GONZALEZ, 1982, p. 57).

Em relação à associação entre raça e classe defendida, há uma influência significativa dos movimentos sociais e políticos de esquerda com crítica ao sistema capitalista. No caso da influência marxista, entende-se que a percepção da

marginalização das(os) negras(os) levaria à superação de uma alienação social e racial e que a consciência racial, assim como a de classe, vislumbrava alcançar a emancipação.

Concomitante a isso, há uma crítica à esquerda que tentava resumir o problema das desigualdades no Brasil a uma questão de classe, fenômeno ocorrido devido à guinada do marxismo nas universidades brasileiras a partir dos anos 1960 e que é levada para os movimentos sociais a partir das organizações estudantis. Em suma:

> Parte significativa da intelectualidade negra, que sustentava teoricamente o movimento, articulou a linguagem marxista, notadamente no uso do conceito de classe, com a crítica social traduzida em termos raciais. Não por acaso, estampado em quase todos os panfletos e manifestos políticos dessa época estava o jargão raça e classe. Nessa rasura ideológica, os intelectuais e as principais lideranças negras construiriam um discurso radical e contencioso, denunciando as práticas coletivas e representações sociais dos próprios setores progressistas do país (RIOS, 2012, p. 46)

Importante mencionar que capitalismo/racismo e classe/raça foram temas de importantes intelectuais, mesmo antes da década de 1970. O motivo dessa preocupação, situada no pensamento social brasileiro, se deve pelo anseio de desvelar a realidade do país e seus atrasos e originalidade, além das diferentes relações que vão constituir uma

> [...] sociedade subordinada aos países do centro da economia mundial, bem como uma tentativa de elaboração teórica, no que diz respeito a busca pela compreensão das formas econômicas, políticas e sociais para superação desse quadro na redefinição das relações sociais internas (FARIAS, 2019, p. 59)

Moura (1988) é um exemplo de intelectual que realiza análises das relações entre escravização e capitalismo, visando a entender seus entrelaçamentos e desdobramentos. O autor considera a agência da(o) negra(o) escravizada(o) e como ela foi essencial na dissolução do sistema de escravização. Palmares seria o ápice desse processo, uma vez que ele representava a disrupção do que se esperava do sujeito negro enquanto 'objeto/mercadoria' para a manutenção da ordem social estabelecida. Logo, a luta da população negra “[...] encarna a contradição fundamental e cria as premissas para a degeneração do sistema” (QUEIROZ, 2021, p. 269).

O autor considera a inadequação da negra(o) na sociedade de classes a partir da perspectiva de nação almejada pela elite, que visava a dificultar a plena cidadania das(os) negras(os), inclusive, a partir de discriminações raciais que se perpetuam no livre mercado e na República, como a defesa desses sujeitos como maus cidadãos (MOURA, 1977). Também considerava que discursos que reforçavam a imagem

das(os) negras(os) enquanto desafeitas(os) ao trabalho livre eram formas de dominação e frutos de um Brasil que se almejava branco:

> Ou seja, o redimensionamento do mercado de trabalho, as políticas imigrantistas e a emergência da ordem competitiva – tendo como pano de fundo a expansão da economia cafeeira – não podem ser analisados sem a centralização do racismo das elites brasileiras, encravado no seu respectivo projeto de nação. Como Clóvis afirma, o Brasil seria capitalista, desde que fosse branco. Muda-se o prisma: o mercado de trabalho livre não foi dominado pelos brancos nacionais e imigrantes europeus devido a maior capacidade desses sujeitos sobre o negro em um contexto de competição aberta; pois é a "raça", como dispositivo de exclusão, que estrutura e delimita a forma como esse mercado se desenvolverá no Brasil. Ser branco não é consequência, é projeto (QUEIROZ, 2021, p. 276).

Florestan Fernandes (1920-1995) também contribui de maneira significativa para o debate, trazendo interpretações acerca das relações raciais na sociedade de classes a partir dos trabalhos: *Brancos e Negros em São Paulo* (1959), *A Integração do negro na sociedade de classes* (1965) e *O negro no mundo dos brancos* (1972), apresentando uma contribuição pioneira.

Ademais, Hasenbalg e Nelson do Valle (1992) abordam a compreensão da raça na análise das desigualdades no país, compondo um grupo que introduz a consideração de dados estatísticos, com objetivo de demonstrar que a escravização e o pós-abolição são insuficientes para explicar a continuidade das mazelas sociais que incidem, sobretudo, sobre a população negra e como "[...] a ideologia do racismo havia se metamorfoseado para a sociedade que perseverava dos anos 1930 até 1980, mesmo diante do desenvolvimento econômico do país" (FARIAS, 2019, p. 48).

Esses autores terão contribuição significativa para o MNU e isso é perceptível nos posicionamentos do movimento. Um exemplo é que, no X Congresso Nacional do MNU, em 1993, o movimento explicita que raça seria determinante para classificação social, já que possibilitaria a compreensão das relações de classe em sociedades multirraciais.

Dessa maneira, o MNU representou uma mudança qualitativa no lócus de interpretação da história do Brasil e das(os) negras(os), trazendo a concepção de que essa população deveria buscar sair da marginalidade imposta pelo racismo e modificar as concepções construídas até então acerca do racismo no país.

As críticas ao Estado, a delimitação do racismo institucional, a valorização da cultura negra e a articulação nacional que propunham foram fatores essenciais para o desenvolvimento do antirracismo no país e, consequentemente, para as reivindicações das ações afirmativas voltadas, especificamente, para negras(os), já

que em interpretações cujo foco explicativo são somente questões socioeconômicas, a questão racial é colocada como desimportante.

1.1.2 Movimento de Mulheres Negras

É importante destacar, para esta pesquisa, a atuação das mulheres negras nesse processo, sobretudo na identificação das limitações de uma interpretação universalista da realidade. A reivindicação da necessidade de articulação das questões de raça e gênero – tanto no movimento feminista quanto no Movimento Negro – é um exemplo, fato que faz com que o movimento de mulheres negras tenha uma articulação importante nas lutas e conquistas dos respectivos movimentos sociais e pela inserção na política institucional, a partir das estratégias tomadas por uma parcela desses sujeitos.

Regimeire Maciel e Flávia Rios (2018) situam a mobilização das mulheres negras ao fim da ditadura militar, que se amplia em diferentes lugares do Brasil, especialmente nos anos 1980, quando estavam em voga as movimentações em torno da reforma constitucional. Entre suas pautas, destaca-se a busca por cidadania, direitos e igualdade. Em suma:

> As reivindicações dominantes entre os setores mais organizados e influentes remetiam à redução das fortes e persistentes desigualdades de raça e gênero que incidiam sobre as mulheres não brancas em diferentes setores da vida social, em particular no mundo do trabalho, da educação e da saúde. Nesse contexto, os conflitos com o movimento feminista diziam respeito à sua adesão acrítica ao mito da democracia racial, ideologia de dominação socio-política e cultural, que dificultava o engajamento político em bases étnicas-raciais. Ao buscar construir outras representações de mulher, incluindo, as diferenças raciais e o legado de resistência durante a escravidão, o feminismo negro consolidou em favor de sí a imagem da mulher negra guerreira, forte e corajosa, opondo-se à imagem conservadora do sexo frágil atrelada às mulheres brancas (MACIEL; RIOS, 2018, s/p).

Em *Mulheres em Movimento*, Sueli Carneiro (2003) pontua um importante aspecto para a compreensão da articulação política de mulheres negras: a identidade de gênero não necessariamente se desdobra em solidariedade intragênero. Ou seja, no movimento feminista, o racismo e a discriminação racial vão ser uma realidade entre mulheres não-brancas e brancas. O mesmo acontece no interior do Movimento Negro, no qual o machismo e o sexismo também estão presentes.

A autora destaca como o feminismo e outros movimentos, apesar de progressistas, se alinham a percepções universalizantes que barra o entendimento

das diferenças e gera desigualdades e constante apagamento e preterimento no decorrer da história.

Por esse motivo e visando o enfrentamento da homogeinização das demandas das mulheres e de movimentos pautados em lógicas individualistas que desempenham um racismo por omissão (GONZALEZ, 2020c), que as mulheres negras fundam espaços próprios, com foco na consideração das discriminações e particularidades de suas realidades.

Gonzalez (2020d) traz uma reflexão importante sobre a realidade das que ela chama de amefricanas[17] e ameríndias. Para a autora, a consciência de opressão vai ocorrer primeiramente em decorrência da raça, a partir da discriminação racial e de classe, que serão pontos em comum nas trajetórias dos sujeitos pertencentes aos grupos marginalizados. A escravização seria um exemplo de violência extrema que desencadeou, também, estratégias de existências e resistências pelos grupos negro e indígena e que faz com que mulheres amefricanas e ameríndias possuam papel ativo e importante no interior dos movimentos aos quais pertencem.

Apesar disso, a autora destaca que é exatamente esse protagonismo que as possibilita perceber a discriminação sexual e a buscar discutir suas próprias questões, já que, no interior dos movimentos, são reproduzidas práticas sexistas e tentativas de exclusão e/ou silenciamento.

Portanto, o movimento empreendido por mulheres negras será importante em dois sentidos: levar ao feminismo a importância de análises que considerem a raça e, para o Movimento Negro, o questionamento acerca das práticas machistas e sexistas, além da consideração do gênero como basilar para as análises do racismo no país.

Segundo Cristiano Rodrigues e Marco Prado (2010), a tentativa de invisibilização nos diferentes movimentos faz com que as mulheres negras sejam as primeiras a se inserir no plano político institucional, como o ingresso em 1983 no Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF), em São Paulo, e, em seguida, no Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM).

[17] Gonzalez (1988a) propõe o conceito de amefricanidade para designar a coletividade americana, indo além dos limites territoriais, linguísticos e ideológicos e considerando todo processo histórico e dinâmicas culturais como essencialmente afrocentrados, possibilitando o resgate de uma unidade específica. Ademais, as mulheres amefricanas e ameríndias seriam aquelas sistematicamente invisibilizadas e mais exploradas, a partir de uma perspectiva ocidental e racista presente na América, que estabelece hierarquias raciais e culturais.
.

Esse processo ressalta a necessidade de articulação entre raça e gênero – questão reforçada nos antecedentes do I Encontro Nacional de Mulheres Negras, que demonstram a mobilização dessas mulheres em defesa de suas pautas. A exemplo, a Década Internacional da Mulher (1975-1985), definida pela Organização das Nações Unidas (ONU), que promove o Congresso de Mulheres Brasileiras (1975), e o Encontro Nacional de Mulheres (1979), nos quais há a desconsideração da raça nas discussões realizadas (GONÇALVES, 2018).

Renata Gonçalves (2018) expõe que, a partir daí, surge a percepção da necessidade de uma organização própria, que é fortalecida no III Encontro Feminista Latino-Americano (1985) e no IX Encontro Nacional de Mulheres (1987), no qual as mulheres negras definem que, no ano seguinte, fosse realizado o I Encontro Nacional de Mulheres Negras (1988).

No referido encontro, participaram cerca de 450 mulheres negras de 17 estados do Brasil, com o objetivo de discutir a necessidade de articular os debates étnico-raciais, ao gênero e à classe, definindo diversos temas, como a relação da mulher negra e o mito da democracia racial, família, organizações civis, trabalho, educação, sexualidade, entre outros.

Esse anseio por mobilizações que pautassem suas necessidades faz com que as mulheres não se desvinculem do Movimento Negro, mas comecem a elencar suas particularidades, o que possibilita um significativo avanço para o entendimento do debate racial no Brasil e a percepção acerca da necessidade de políticas orientadas e específicas pelo e para o “[...] aporte teórico e político de enfrentamento à herança escravista, à opressão patriarcal e à exploração capitalista de classe” (GONÇALVES, 2018, p. 20).

Além disso, há a criação de organizações, ONGs e coletivos, a exemplo do Coletivo de Mulheres Nzinga (1983), Maria Mulher (1987), a organização civil Geledés (1988) e a Criola (1992). Esse processo gera conflitos, já que a discussão entre o modelo de ONGs e o movimento social de base estava em voga, assim como as consequências geradas pelo processo de institucionalização que estava ocorrendo (RODRIGUES; PRADO, 2010).

Rodrigues e Prado (2010) apontam que as ONGs possuem o diferencial de captar recursos financeiros e realizar diálogos entre diversos organismos de regulação, nacionais e internacionais, além de direcionar meios para a profissionalização das(os) integrantes, com o objetivo de administrar suas atividades.

Já o movimento social de base foca suas ações na perspectiva do voluntariado para construir um lugar privilegiado na conscientização de suas(eus) membras(os), não estando à mercê de uma política de prestação de serviços ou a uma atuação específica; ou seja, é mais autônomo.

Nesse sentido, não há uma perspectiva única de ação. Mas é evidente que o Movimento de Mulheres Negras "[...] conseguiu se consolidar como um importante interlocutor na esfera pública nacional" (RODRIGUES; PRADO, 2010, p. 7), contribuindo para uma complexificação do Movimento Negro no Brasil, que vai evidenciar a busca por uma sociedade mais igualitária, sendo um importante agente no processo de institucionalização:

> Como as mulheres negras puderam acessar de maneira mais ou menos livre tanto o movimento feminista quanto o Movimento Negro, elas conseguiram constituir entidades que, do ponto de vista organizativo, representam, ainda que de forma discutível, um avanço em relação às entidades tradicionais do Movimento Negro. Ou seja, com as mulheres negras chegam com maior profusão as ONGs, com pautas de trabalho que são mais definidas que a de outros grupos negros, gerando possibilidades de atuação e intervenção não tematizadas até então pelo Movimento Negro (RODRIGUES; PRADO, 2010, p. 9).

Ao se afirmarem enquanto sujeitos sociais, ativos e coletivos, as mulheres negras ressaltam a busca pelo reconhecimento da diferença e da identidade e a necessidade de consolidação de seus direitos e de outros sujeitos marginalizados. Ademais, a relação que inauguram com as instâncias políticas e institucionais influencia as reivindicações colocadas nos espaços de poder, tanto em relação aos direitos das mulheres quanto às demandas da população negra de maneira geral.

A partir dessa análise, é possível ter uma percepção das modificações no Movimento Negro no decorrer da história. A presença desses sujeitos em ONGs, nos espaços políticos institucionais e a inserção, ainda que tímida, nas universidades, colocaram cada vez mais na ordem do dia as pautas da população negra. É importante destacar que esse diálogo com o Estado, ainda que criticado, busca por soluções mais pragmáticas e passa por um período de reivindicação pela consolidação dos direitos para as cidadãs negras e os cidadãos negros e por uma política de reparação.

1.1.3 O Movimento Negro e a luta pelos direitos na constituinte

É possível identificar uma junção das perspectivas apontadas, até então, neste trabalho – entre enfrentamento e institucionalização – que culminam em diferentes conquistas, marchas e participações do Movimento Negro.

Uma demonstração desse processo é a influência do movimento na promulgação da Constituição de 1988, por meio da articulação da população negra, do movimento de mulheres negras e de parlamentares negras(os), como Carlos Alberto Oliveira (Partido Democrático Trabalhista – PDT), Benedita da Silva (Partido dos Trabalhadores – PT), Abdias do Nascimento (PDT) e Hélio Santos (Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB) (VALENTE, 2016).

Santos (2015) aborda essa participação no trabalho A *Voz e a Palavra do Movimento na Assembleia Nacional Constituinte (1987/1988): um estudo das demandas por direito*, iniciando sua explicação com uma citação de Hamilton Cardoso (1985)[18], militante histórico do Movimento Negro, que sintetiza parte do clima de contestação que pairava no período em relação ao tema:

> Até aqui as Constituições brasileiras não foram mais que conversa entre brancos. As elites e os militares levaram à risca o velho ditado popular: “Eles os brancos que se entendam”. E se entenderam. As coisas, porém, já não podem ser assim. A próxima constituinte terá de incluir, no novo pacto social, o entendimento do que negros e índios pensam sobre como deve ser a organização da sociedade. A conversa terá de ser democrática plurirracial e popular (CARDOSO; 1985 Apud Santos; 2015, p.15).

Para isso, aconteceram diversas mobilizações e encontros que reivindicavam espaço nas discussões que ocorreriam para a formulação de uma nova constituição, bem como em todo seu processo de elaboração. “Constituinte sem o povo, não cria nada de novo” era um dos bordões estampados pelos movimentos populares. Nesse contexto, Santos (2015) afirma que a participação de distintos agentes sociais torna a Assembleia Nacional Constituinte um marco da democracia brasileira.

O Movimento Negro se destaca no contexto político em diferentes momentos. Um exemplo é a criação da Frente Negra de Ação Política (FRENAPO), que tinha como objetivo fazer frente ao regime ditatorial. No período de redemocratização, ela estabelece significativa influência nos programas dos diferentes partidos, que passam a considerar a questão racial como um tema relevante nas discussões e a receber candidaturas de lideranças negras. Apesar do temor existente dessa relação que vinha sendo estabelecida com os partidos políticos, esse contato alçou ao movimento a ocupação de espaços estratégicos para reivindicar a inserção das questões raciais no âmbito da política institucional.

[18] CARDOSO, H. **Isso é conversa de branco**. Lua Nova**.** vol.2 no.3, 1985.

Assim, as mobilizações em torno da Assembleia Nacional Constituinte resultaram no *I Encontro Estadual "O Negro e a Constituinte" (1985)*, em Belo Horizonte, e, no mesmo ano, na reinvindicação para que houvesse pelo menos uma pessoa negra na Comissão Provisória de Estudos Constitucionais.

Junto a esse processo, há uma intensificação da militância e da propaganda partidária, e o direcionamento do Movimento Negro teve efeito significativo na Assembleia Nacional Constituinte – por meio de candidaturas, realização de encontros e disseminação de informações sobre essa movimentação.

Dessa maneira, o Movimento Negro esteve presente desde as instâncias descentralizadas, nas quais se formou uma subcomissão de Negros, Populações Indígenas, Pessoas com deficiência e minorias para discussões pertinentes à Constituição e ao encaminhamento de sugestões e emendas da referida assembleia.

Nesse âmbito, Santos (2015) expõe algumas das discussões e preocupações que surgiram, tais como: questões históricas sobre à trajetória da negra(o) no Brasil; confronto à ideia de democracia racial no país; inserção da(o) negra(o) no mercado de trabalho; de que forma lidar com a questão racial na constituição; dificuldade em lidar com as diferenças; educação e escola; cidadania da população negra, sistemas de cotas e isonomia.

Gomes e Rodrigues (2018) elencam as principais propostas do Movimento Negro, que seriam:

> - O reconhecimento, por parte do Estado, das comunidades negras remanescentes de quilombos e o título de propriedade definitiva de suas terras, o que se tratava do reconhecimento das especificidades culturais e históricas dessas comunidades, bem como da iniciativa de preservar e garantir o direito à terra;
> - A criminalização da prática do racismo, do preconceito racial e de qualquer discriminação atentatória aos direitos humanos;
> - Uma educação comprometida com o combate ao racismo e a todas as formas de discriminação, que valorize e respeite a diversidade, assegurando a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil. Essas propostas foram permeadas pela denúncia da insuficiência do discurso de igualdade perante a lei em vigência desde a CF de 1934, apresentando, para a CF/88, a reivindicação por medidas compensatórias voltadas à implantação do princípio constitucional de isonomia a pessoas ou grupos vítimas de discriminação comprovada. No caso da educação, essas medidas garantiriam condições de acesso e permanência de crianças e jovens negros no sistema escolar, em especial no Ensino Superior (GOMES; RODRIGUES, 2018, p. 934).

Mesmo com a mobilização ocorrida, questões relevantes acerca das demandas discutidas e encaminhadas foram, segundo Santos (2015), suprimidas pelas

comissões finais da Assembleia Nacional Constituinte. É o caso das discussões sobre isonomia e inserção da educação africana e afro-brasileira nos currículos. Apesar disso, os dispositivos inseridos possuem influência significativa do movimento, sendo que:

> A Constituinte fora de fato o momento em que a temática se insere na agenda governamental brasileira, o negro torna-se sujeito político. As inclusões no texto ensejaram lutas posteriores por regulamentação e efetiva implantação de leis, o que conferiu ao direito para tais atores/atrizes a característica de campo de disputa (SANTOS, 2015, p. 179).

Guimarães (2012) considera que o Movimento Negro inicia o estabelecimento de uma agenda com objetivo de defender os direitos humanos e a cidadania da população negra. A reivindicação pela igualdade de tratamento, que marcou a ordem democrática até então, se tornava insuficiente, fazendo com que as ações afirmativas passassem a compor as discussões, o que pode ser visto a partir de projetos de leis encaminhados por parlamentares, ações de coletivos, marchas e protestos ocorridos nos anos posteriores.

É possível tomar como exemplo desses projetos são as ações do senador Abdias Nascimento que, em 1983, elabora a PL 1332/83 (BRASIL, 1983), objetivando reservar bolsas e vagas para estudantes negras(os) no Instituto Rio Branco. Ressalta-se também, o projeto de Benedita da Silva, senadora do PT. Silva propõe, com a PL 4339/93 (BRASIL, 1993), a reserva de vagas para pessoas negras e indígenas em instituições públicas de ensino superior.

1.1.4 Marchas e protestos

No que tange às marchas e protestos citados, o chamado Movimento pelas Reparações, resultado da mobilização de um grupo de ativistas do Núcleo de Consciência Negra da Universidade de São Paulo, é uma demonstração disso. O referido movimento promoveu, em 1993, um protesto no restaurante do hotel Maksoud Plaza onde, após consumo no local, os 12 ativistas envolvidos na ação argumentaram que a conta deveria ser cobrada da dívida histórica que o Brasil mantinha com as(os) negras(os) devido ao longo período de escravização e com a manutenção desses sujeitos nas piores posições socioeconômicas (DOMINGUES, 2018).

Com a campanha nacional “Reparações Já – Eu também quero o meu”, o grupo objetivava confrontar a ideia de nação formada a partir das três raças, discurso que afirmava uma perspectiva do Brasil enquanto nação mestiça e sem conflitos raciais

eminentes. Propunham, também, que o Estado brasileiro, além de propor medidas de redistribuição, deveria indenizar a população negra pela sua perda material e imaterial Domingues (2018).

Domingues (2018) aponta, no artigo *Raça e Nação*, a ascensão do movimento pelas reparações no Brasil, destacando como se tornou conhecido nacional e internacionalmente, tendo uma importância significativa, uma vez que

> [...] o almoço de protesto no Maksoud Plaza pode ser lido como um marco simbólico nas hostes antirracistas. Independentemente de se concordar ou não com aquele método de contestação, o episódio relacionou-se com o novo momento histórico de renegociação da identidade nacional e de rearticulação do Movimento Negro na medida em que pavimentou, ou mesmo impulsionou em São Paulo, e mais tarde no resto do Brasil, o debate em torno das políticas reparatórias ou – como ficaram mais popularizadas – das ações afirmativas, especialmente na sua versão mais extrema e polêmica, o programa de quotas para negros (DOMINGUES, 2018, p. 375).

Esse caminho é reforçado, também, na Marcha Nacional de Zumbi dos Palmares, em 1995, que aconteceu no marco de 300 anos da morte de Zumbi, reunindo milhares de pessoas em Brasília. O objetivo era trazer para o debate público o racismo e a ausência de políticas públicas para pessoas negras no país. O evento reuniu cerca de 30 mil pessoas para reivindicar, além de práticas antidiscriminatórias, ações que promovessem a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças a partir de políticas de promoção da igualdade, sendo que

> Fato é que a “Marcha” representou não apenas um momento promissor de ação unificada do conjunto da militância, como também marcou a eleição da proposta de políticas de promoção da igualdade como um tema de consenso no discurso da liderança negra. [...] a mera repressão à discriminação se afigurava insuficiente para garantir a igualdade; donde a formulação de que o Estado deveria desempenhar o papel de promotor, de indutor da igualdade, por meio de medidas positivas e propositivas (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 19–20)

Evidencia-se essa fase de diálogo com o Estado, mencionada anteriormente, já que, a partir da marcha, o Movimento Negro entrega, para o então presidente Fernando Henrique Cardoso, o Programa para superação do racismo e das desigualdades étnico-raciais. No documento, constam reivindicações acerca da demanda por políticas públicas, inclusive de ações afirmativas, sobretudo no campo da educação e trabalho, indicando as péssimas condições de vida da(o) negra(o) no Brasil e a necessidade de ações efetivas por parte do Estado para a mudança dessa realidade (JACCOUD, 2009a).

Há, também, denúncias acerca do racismo nas escolas, desvalorização da identidade negra e da diversidade existentes nesses espaços, além de trazer apontamentos em relação ao acesso ao trabalho e às políticas públicas de saúde, segurança pública e justiça, sendo que

> [...] o documento da marcha demanda do Estado a criação de condições efetivas para que todos possam se beneficiar da igualdade de oportunidades como condição de afirmação da democracia brasileira. Para isso, duas linhas de intervenção são propostas. De um lado, reclama-se a adoção de medidas de valorização da pluralidade étnica da sociedade. De outro, apresenta-se um programa de ações visando à promoção da igualdade e incluindo a implantação de ações afirmativas para o acesso a cursos profissionalizantes e universidades (JACCOUD, 2009a, p. 33).

Para corresponder às solicitações, o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) cria o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) de Valorização da População Negra, com a perspectiva de elaborar propostas integradas para combater a discriminação racial e elaborar políticas voltadas a consolidar a cidadania da população negra.

Além disso, são promovidas algumas ações que demonstram esse momento de maior diálogo entre Estado e Movimento Negro, como o Seminário Internacional “Multiculturalismo e Racismo: O Papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos”, organizado pelo Departamento dos Direitos Humanos da Secretaria dos Direitos da Cidadania, que realiza um debate produtivo em relação à aplicabilidade das ações afirmativas e o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), no eixo “Proteção do direito e tratamento igualitário perante a lei”, que traz reflexões acerca das condições de existência da população negra e propostas de ações afirmativas (JACCOUD, 2009a).

1.1.5 Conferência de Durban

Apesar dos avanços nas discussões sobre a promoção de ações afirmativas no Brasil, é na Conferência de Durban que esse processo se consolida de maneira mais explícita. Intitulado “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, o evento marca o fato de que o Estado Brasileiro reconhece, pela primeira vez, a existência do racismo e se compromete a realizar ações com o objetivo de superar a discriminação racial e as desigualdades educacionais e trabalhistas.

Os sujeitos envolvidos encaram Durban como um marco para o Movimento Negro e suas articulações, uma vez que, no evento, foram colocadas em debate as desigualdades sociais e raciais que reverberam positivamente nas conquistas pós-conferência. Amauri Mendes (2008) considera que

> Não resta dúvida, que é a partir da Conferência Mundial Contra o Racismo e da adoção de cotas e ações afirmativas – e aí o sociólogo/estudioso das relações raciais, presidente Fernando Henrique Cardoso, cumpriu seu papel – e na eleição de Lula e no governo do Partido dos trabalhadores e de um "arco de esquerda", que finalmente alguns segmentos mais articulados do Movimento Negro assumiram espaços mais consistentes de poder. E, nesse momento, já não é a luta contra o racismo, mas a promoção da igualdade racial! (MENDES. 2008, p. 120).

Carneiro (2002) destaca que a conferência criou expectativas e um clima de esperança entre o Movimento Negro brasileiro e a possibilidade de colocar em evidência o racismo brasileiro e refletir maneiras de enfrentamento. Para isso, há a organização e a constituição de grupos, destacando-se o Comitê Impulsor Pró-Conferência que, segundo a autora, integra as tarefas organizativas e promove a articulação do movimento na preparação para Durban.

Essa movimentação ocorre por meio de ações de denúncia acerca do descumprimento e omissão do Estado brasileiro em relação ao que foi estabelecido pela Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e da formação do Fórum Nacional de Entidades Negras para Conferência de Durban[19].

A realização em si do evento é denominada por Carneiro (2002) como "Batalha de Durban", já que foi permeada por conflitos entre diferentes países em relação à maneira pela qual deveria se dar o enfrentamento ao racismo. A autora elenca que, entre as dificuldades, estava a resistência de países ocidentais e imperialistas em reconhecer as mazelas deixadas pelo colonialismo, identificar o tráfico transatlântico como crime contra a humanidade e, consequentemente, considerar a necessidade de reparação.

Apesar dos confrontos, resultado das discussões realizadas, é aprovada a Declaração e o Plano de Ação da Conferência, na qual há a indicação da adoção de

[19] Há, também, seminários regionais preparatórios onde foram realizadas discussões que evidenciavam a realidade da discriminação racial e precário acesso à cidadania para sujeitos negros, a necessidade de políticas de reparação e ações afirmativas na educação, além de conferências preparatórias.

ações positivas para combater o racismo e outras discriminações correlatas. Portanto, Durban é o lugar em que diferentes discussões e pautas do Movimento Negro brasileiro – abordadas anteriormente no presente trabalho – irão se confirmar.

O Brasil participou com uma ampla delegação, com cerca de 500 pessoas engajadas em colocar o debate do racismo à brasileira em pauta. Petry Trapp (2014) aponta que essa participação, em conjunto com Governo e ONGs engajadas na pauta racial, representou maturidade política, obtendo resultados qualitativos para luta antirracista no Brasil no que tange ao diálogo político, mas também à construção de políticas públicas e ações afirmativas.

Dessa maneira, a atuação do Movimento Negro, desde a década de 1970, é consolidada em Durban, em que a discussão das questões étnico-raciais recebe maior espaço no debate público, formando uma nova consciência da luta antirracista, além de expor a importância da transnacionalidade para refletir sobre o antirracismo (TRAPP, 2014).

As ações afirmativas se tornam prioridade no país e o Estado consolida o reconhecimento da necessidade de adoção das referidas ações. Assim, pode-se considerar que

> Vários são os pontos de inflexão e mudança que podem ser apontados na constituição do Movimento Negro no pós-Durban. O exemplo mais sintomático nesse processo é a adoção de políticas afirmativas, a partir da Conferência, como a principal bandeira do Movimento Negro. A questão das chamadas “cotas” passou a constituir ponto central na agenda do Movimento. Durban, para Grin (2010, p. 134) “consolida a necessidade de incorporação, por parte do governo brasileiro, de políticas orientadas para os afrodescendentes”. Além disso, a efetiva implantação de ações afirmativas para negros – como no vestibular da UERJ, em 2002 – levou a que uma das principais demandas do Movimento Negro, qual seja, a da existência de um debate público sobre a questão racial no Brasil, ocorresse em grande escala (TRAPP, 2011, p. 244)

Destaca-se, também, que foram trazidos conceitos acerca de política e identidade, que cercearam as reivindicações em direção às políticas públicas e, sobretudo, às ações afirmativas. O Movimento Negro foi o principal articulador desse processo, tendo Durban como cenário político para que as questões étnico-raciais fossem discutidas – oportunidade que o movimento soube aproveitar, inserindo suas pautas na agenda nacional.

Conforme mencionado, esses marcos possibilitam as primeiras experiências com ações afirmativas para negras(os) no país e inauguram seus processos de institucionalização. Márcia Lima e Luís Campos (2020) indicam que esse percurso

institucional das ações afirmativas possui momentos distintos que organizam o debate e a implantação das políticas; o primeiro seria de 2001 a 2012, espaço de tempo em que ocorrem as primeiras experiências com cotas nas diferentes instituições de ensino superior.

As universidades estaduais tiveram considerável aderência, sendo que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi exemplo desse processo. A Universidade de Brasília (UnB), no cenário federal, se tornou um caso emblemático, já que implementou um programa de cotas a partir de 2004 e, desde 2005, aplica, também, um vestibular específico para estudantes indígenas. Esse pioneirismo surge após a década de 1990 e as denúncias de racismo ocorridos no Departamento de Antropologia da universidade, que levaram José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato a apresentar uma proposta de inserção de estudantes negras(os) e indígenas, que é aprovada pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (WELLER, 2007).

De acordo com Wivian Weller (2007, p. 15), "[...] é possível afirmar que a UnB abriu espaço para a discussão de novas questões e desafios que se colocam para o Ensino Superior no século XXI" (p.138) por meio de uma intenção vanguardista de ser a primeira universidade federal a tomar a iniciativa e para ressaltar a urgência na discussão por uma universidade mais democrática.

A ação da UnB culmina em protesto movido pelo partido político Democratas (DEM) ao Supremo Tribunal Federal (STF). O resultado foi a consideração das cotas como constitucionais, fato que reforçou a luta pela implantação das ações afirmativas e culminou em um dispositivo legal que norteou as diretrizes de sua implantação nas universidades públicas brasileiras. Em suma:

> No final de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal declarou, por unanimidade, a constitucionalidade das cotas raciais nas universidades públicas do país ao rejeitar a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186, proposta pelo partido Democratas. A ação pedia a declaração de inconstitucionalidade do programa de ação afirmativa étnico-racial da Universidade de Brasília e a extensão da decisão a todos os programas dessa natureza do país, sob a alegação de que essas políticas feriam vários preceitos fundamentais da Constituição Federal, como o princípio da não discriminação, do repúdio ao racismo, a dignidade da pessoa humana (SOUZA, 2017, p. 103).

O debate realizado em torno da constitucionalidade das cotas entendia que a medida contribuía para o cumprimento do direito à educação, garantindo, também, o princípio da proporcionalidade. Além disso, trazia, enquanto dever do Estado, o

envolvimento nas relações sociais a fim de contribuir para a correção das desigualdades, visando a consolidar o princípio da igualdade (DUARTE, 2014).

A influência da consideração das cotas enquanto constitucionais demarca o segundo momento da institucionalização do debate das ações afirmativas no país, que impulsiona o processo da chamada Lei de Cotas, oriunda do Projeto de Lei (PL) nº 72/99, que a deputada Nice Leão (Partido da Frente Liberal – PFL) apresentou e que determinava o ingresso nas universidades federais e estaduais. Este PL passa por diversas mudanças e obtém mais força quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva envia o PL nº 3627, que é votado e aprovado pelo Congresso Nacional, em 20 de novembro de 2008, e pelo Senado, no ano de 2012, no governo de Dilma Rousseff (FERNANDES, 2016).

1.1.6 Breves apontamentos sobre o Estado de São Paulo

Óbvio que seria possível mapear muitos outros movimentos/eventos/coletivos importantes para o desenvolvimento da questão racial nacionalmente e, sobretudo, no Estado de São Paulo, que foi palco de muitas mobilizações importantes em torno do debate. A juventude negra, por exemplo, inicia processos importantes para o aprofundamento das questões étnico-raciais no país, inclusive no cenário cultural, como o movimento *Hip hop*, especialmente o *Rap*, consolidado nos anos de 1980 e 1990, que articula a música ao debate político, trazendo pautas raciais e identitárias, contribuindo para uma maior consciência acerca dessas questões, conforme aponta Mateus Cunha (2020):

> Tornou-se uma característica histórica do rap nacional a utilização da música e da poesia como forma de denúncia e informação — e isso transformou o alcance dos debates sobre raça, racismo e violência de Estado no contexto nacional, que já vinham sendo tocadas pelo Movimento Negro organizado, mas que tem no rap o seu grande capilarizador. Foi por meio das letras de rap que a juventude negra passou a se entender como sujeitos ativos e detentores de direitos e voz. Isso trouxe para o ritmo uma relevância política e social gigantesca no cenário brasileiro (CUNHA, 2020, s/p).

Além disso, movimentos e coletivos, como a Frente Pró-Cotas de São Paulo, EDUCAFRO e UNEAFRO, foram agentes importantes para a pressão estabelecida em torno do debate étnico-racial nas universidades e para o estabelecimento de ações afirmativas. Destaca-se aqui a atuação do EDUCAFRO, que é fruto da mobilização desencadeada por Frei David no interior da Igreja Católica – influenciado, também, pela teologia da libertação – em relação à questão racial brasileira. O projeto se

tornará, segundo Rios (2008), uma assessoria jurídica, o que abre possibilidades de negociação e intervenções por meio do Ministério Público, seja por meio da luta pelas ações afirmativas, nas mobilizações por isenções de taxas nos vestibulares ou pelos cursinhos pré-vestibulares.

Os cursinhos pré-vestibulares angariaram muitas(os) jovens negras(os), sendo uma das primeiras formas de inserção dessa população nas universidades, com destaque para as Pontifícias Universidades Católicas (PUCs), inclusive as do estado de São Paulo. Os sujeitos que adentraram esses espaços se juntaram aos movimentos estudantis e também contribuíram com novas pautas e reivindicações essenciais para a mudança do cenário universitário e para a consolidação das ações afirmativas. Assim, é possível identificar a presença do EDUCAFRO[20] e elencá-lo como um dos agentes de destaque nessa conjuntura de reivindicação por ações afirmativas, em especial no Estado de São Paulo.

Por fim, conclui-se que o presente capítulo objetivou discorrer a respeito de como a organização do Movimento Negro brasileiro contribuiu para a implantação das políticas afirmativas para negras(os) nas universidades. Considerando relevante toda a trajetória do movimento, foi direcionada especial atenção às ações desenvolvidas a partir da criação do MNU, já que se compreende esse momento como uma ruptura importante nas perspectivas adotadas pelo movimento até então e que, nesse contexto, adentra uma fase mais contestatória acerca das desigualdades, discriminações e racismo institucional, presentes na sociedade brasileira.

Conseguinte, elenca-se a organização das mulheres negras como demonstração de parte do processo de institucionalização do movimento que, segundo Rios (2008), pode ser demonstrada pela profissionalização/especialização das(os) militantes e a burocratização das organizações, além dos meios de mobilizar recursos e do aproveitamento das possibilidades políticas que, a partir da redemocratização, são propiciadas pelo Estado e sociedade civil.

Esse processo ocorre por meio da participação desses sujeitos em diferentes eventos – nacional e internacionalmente –, da criação de coletivos e da entrada em espaços político-institucionais e universitários, possibilitando, assim, o acesso e a elaboração de diferentes perspectivas de ação e análise, além da inserção de pautas

[20] Em levantamento realizado no site do Educafro para pesquisas futuras, unindo termos como “Ação Afirmativa”, “Ações Afirmativas” “USP” ou “UNESP” ou “UNICAMP” surgiram cerca de 40 resultados relacionados ao tema.

relevantes, que buscavam o reconhecimento das diferenças e a luta para que elas não se traduzam em desigualdades.

Entende-se que há uma junção das perspectivas apontadas – enfrentamento e institucionalização – que culminam no Movimento pelas Reparações, na Marcha Zumbi dos Palmares e na participação ativa do Movimento Negro na Conferência de Durban, que elencam as ações afirmativas como possibilidade de ingresso da população negra em espaços historicamente negados, além da inserção político-institucional, que se dá por meio da influência desempenhada na constituinte, nas candidaturas e nas reivindicações pela inserção da pauta racial na agenda dos partidos políticos.

Segundo Leitão e Silva (2017), comumente se alia a institucionalização de movimentos sociais aos processos de cooptação política, generalização que não considera as possibilidades de alcance de direitos para sujeitos marginalizados, com acesso restrito à cidadania, sobre as quais pontua-se:

> [...] que a institucionalização do Movimento não significou o abandono de repertórios tradicionalmente identificados com os movimentos sociais, como protestos e marchas. Ao contrário, ao longo da década de 1980, o Movimento articulou ações contestatórias às ações de disputa institucional, seja por dentro dos partidos políticos, seja na disputa eleitoral e dos rumos das políticas públicas em órgãos de Estado em que participavam, isto é, ao contrário de uma mera cooptação ou enquadramento aos limites estabelecidos pela inserção no Estado, os ativistas e as organizações do Movimento geraram um constante tensionamento institucional que viabilizasse avanços no sentido da obtenção de suas demandas (LEITÃO; SILVA, 2017, p. 344)

Silvério (2002) aponta que, no Brasil, as(os) negras(os) e mulheres vão lutar pela ampliação de sua participação na sociedade a partir da reivindicação por políticas públicas, ao mesmo tempo em que realizam críticas à inferiorização a que são submetidas por meio do racismo institucional.

A partir disso, é possível elencar diferentes ações/grupos/discussões do Movimento Negro em prol dessa empreitada. Apesar do foco no presente trabalho ter sido a implantação das ações afirmativas nas universidades e o debate realizado por meio de movimentos e marcos específicos, há, também, outras conquistas relevantes, como a criação da Fundação Palmares (1988), a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2003), a Lei 10.639/03, o Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História (2004) Cultura e Afro Brasileira e Africana (2009), a instituição do Estatuto da Igualdade Racial (2010), entre outros.

Desse modo, conclui-se que o Movimento Negro, a partir de sua militância e atuação em diferentes espaços, acumulou conhecimentos importantes e emancipatórios que, como exposto, possibilitaram a conquista das ações afirmativas para negras(os) nas universidades. A trajetória demonstrada indica que esse movimento social vai confrontar a estrutura vigente do país que, a partir da visão do Brasil enquanto uma democracia racial negava o racismo logo, não via a necessidade de políticas de enfrentamento dessa realidade. A inserção desses atores em espaços institucionais e confronto ao Estado, fazem com que a conjuntura seja tensionada e modificada, onde as políticas públicas e ações voltadas para a população negra começam a pautar a ordem do dia, conquista que vai iniciar processos de modificações em diversos cenários e, também, no próprio Estado de São Paulo.

CAPÍTULO 2: AS AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS PAULISTAS

> *"[...] nós, povo negro, somos a vanguarda das lutas sociais deste país porque somos os que sempre ficaram para trás, aquelas e aqueles para os quais nunca houve um projeto real e efetivo de integração social. Doravante, nada mais será possível sem nós" (Sueli Carneiro, 2017)*

A conquista das ações afirmativas ocorre devido à percepção desenvolvida pelos movimentos sociais em relação às desigualdades e ao alcance limitado da cidadania para determinados sujeitos e grupos na sociedade brasileira. O Movimento Negro terá, como demonstrado no capítulo anterior, atuação importante nesse entendimento e, também, na posterior discussão acerca do tema, sobretudo no que tange às ações afirmativas, cotas raciais universitárias e no combate aos argumentos contrários que a política recebe.

As mobilizações do final dos anos 90 e início dos anos 2000 fizeram com que algumas universidades consolidassem propostas de ações afirmativas para negras(os) e estabelecessem ações, mesmo antes da criação de uma lei específica.

Ao direcionar o olhar para as universidades públicas estaduais paulistas identificam-se algumas especificidades, destacando-se a morosidade na mobilização em torno do tema, sobretudo em relação às cotas raciais que são implementadas cerca de 10 anos após a primeira universidade do país ter realizado esse feito. O debate se complexifica a partir da análise das propostas que são formuladas anteriormente à lei de cotas, que flutuam entre a ênfase em projetos com foco social enquanto suficientes, o apego à ideologia da democracia racial e da meritocracia.

Essas percepções encontram seu auge no silêncio estabelecido frente à questão, dos sistemas de bonificação e do PIMESP, principal resposta do Estado de São Paulo frente à Lei de Cotas e cujas particularidades devem ser analisadas.

A análise do PIMESP explicita um direcionamento político, uma vez que a inserção do termo "mérito" em seu título enfatiza a ideia de meritocracia enquanto parte essencial do programa, definindo o que é proposto no documento, fato que é pontuado por Maíra Tavares Mendes (2016):

> Ao nomear um programo como "Inclusão com Mérito", o pressuposto de que se parte é de que haja algum outro em que o mérito não seria levado em conta: as cotas para estudantes de escola pública, negros e indígenas em andamento em diversas instituições de ensino (MENDES, 2016, p. 24)

Essa breve delimitação ressalta que, interiormente às referidas universidades, foram discutidas possibilidades de implantação que envolveram diferentes sujeitos como docentes, discentes, coletivos estudantis e negros. Isso é expresso, de certa maneira, por meio do rechaço ao PIMESP e da reivindicação de uma política de cotas efetiva, em detrimento de soluções que se mostraram pouco eficazes na história das referidas instituições, como os sistemas de bonificação.

Dessa maneira, o presente capítulo visa contextualizar o surgimento das referidas universidades, entendendo que o contexto político e os objetivos de suas constituições influenciam seu presente e respondem, em parte, às resistências frente aos projetos de inclusão de negras(os), indígenas e da população em vulnerabilidade social do país.

Conseguinte, visa demonstrar como esse projeto foi sendo “hackeado” a partir das reinvindicações de movimentos estudantis e negros, tornando possível que ações afirmativas fossem sendo consolidadas. Essa discussão é realizada visando demonstrar como há intensa ligação com a meritocracia e, consequentemente, com o racismo institucional, demonstrado pelo fato de o Estado de São Paulo e suas universidades buscarem evitar a consolidação de propostas que modificassem verdadeiramente a estrutura das universidades.

2.1 Contextos universitários: a formação das universidades estaduais paulistas

A formação universitária brasileira possui singularidades e influências que ditaram a maneira que os sujeitos foram incluídos e a predominância de teorias e formas de organização que até os dias atuais desempenham significativos efeitos. Dessa maneira, os temas que rondam o debate universitário devem ser, em consonância com a percepção de Maria Fávero (2006), considerados enquanto inseridos dentro da realidade concreta e parte do processo social, que é amplo e complexo.

Rosileia Lucia Nierotka e Joviles Vitório Trevisol (2018) demarcam que entender a educação superior brasileira e seu contínuo caráter elitista demanda a compreensão das desigualdades sociais como dimensão estrutural, além das influências das heranças escravocratas e coloniais nesse processo. Nessa visão, o ensino superior é um bem simbólico que não é oportunizado de maneira igualitária e

seu caráter legitimador de saberes faz com que as(os) acadêmicas(os) e detentoras(es) de títulos se sintam aptas(os) a representar as únicas opções para exercício de determinadas posições, como a de classes dirigentes do país.

Destaca-se que as universidades nas colônias espanholas foram uma realidade já no século XVI. Diferentemente do que acontece com os territórios colonizados por Portugal que, por influência Francesa, proíbem que essas instituições sejam formadas no Brasil (CUNHA, 2000).

Em decorrência disso, são concedidas bolsas para a elite estudar na Universidade de Coimbra, em Portugal, além de cursos superiores de Filosofia e Teologia ofertados pelos jesuítas na metrópole e direcionados para sujeitos privilegiados da época em determinados ofícios, conforme Luiz Antônio Cunha (2000) pontua:

> Com a proibição da criação de universidades na colônia, Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América (CUNHA, 2000, p. 152)

Ou seja, na colônia e na monarquia há uma política de controle (FÁVERO, 2006) que impede iniciativas em direção à independência política e cultural, sendo facilitadas somente o funcionamento de algumas escolas superiores profissionalizantes e, a partir de 1808, cursos e academias com objetivo de formação, sobretudo de profissionais para o Estado e especialistas de produção de bens simbólicos.

Nessa direção, Helena Sampaio (1991) indica que algumas datas históricas definem, também, as transformações do ensino superior brasileiro. Um dos anos já citados é 1808, que marca a vinda da coroa portuguesa para o Brasil e instaura a primeira constituição de um “núcleo de ensino superior” que foca sua atenção, sobretudo, para as formações profissionais e evoca um controle do Estado sobre o sistema. Até 1889, essa realidade pouco se modifica, sendo o ensino superior uma maneira de alçar privilégios ao restrito mercado de trabalho da época e a assegurar prestígio social.

Com a independência, também não há notável interesse na formação de universidades, nem consideráveis mudanças na forma de reger o país. Apesar disso, são encontrados alguns projetos que ressaltaram a importância da formação dessas instituições, sendo que

> Depois de 1850, sob o governo de Dom Pedro II, período de estabilidade política e de crescimento econômico, presencia-se uma expansão gradual das instituições educacionais e a consolidação de alguns centros científicos, como o Observatório Nacional, o Museu Nacional e a Comissão Imperial Geológica. Mas essa expansão foi relativa. O ensino superior propriamente dito manteve-se exclusivamente limitado às profissões liberais em meia dúzia de instituições isoladas de tempo parcial. Quanto à atividade científica, até o início da República, ela pode ser caracterizada por sua extrema precariedade, oscilando entre a instabilidade das iniciativas realizadas pelo favor imperial e as limitações das escolas profissionais, burocráticas, sem autonomia e totalmente utilitaristas em seus objetivos (SAMPAIO, 1991, p. 4)

Por um longo período, a formação de instituições de ensino era responsabilidade imperial, sendo esse o principal meio para nomeação e definição de catedráticos, currículos e diretores, realidade que imprime no sistema considerável imobilidade e denota a busca pelo controle, sendo que a própria organização catedrática, na prática, visava atender mais interesses políticos do que acadêmicos (SAMPAIO, 1991)

A Proclamação da República e promulgação da Constituição, em 1891, fazem com que o federalismo seja a orientação política vigente, garantindo que os interesses da burguesia cafeeira fossem correspondidos e que as províncias se tornassem Estados, com suas organizações mais ou menos próprias, tendo as possibilidades de "[...] contrair empréstimos externos diretamente e legislar sobre questões fundamentais como a imigração. Mas o regime federativo reservava parcela de poder ao governo nacional, particularmente na área educacional" (CUNHA, 2000, p. 157), em que:

> Todo o processo de ampliação e diferenciação das burocracias pública e privada determinou o aumento da procura de educação secundária e superior, pelas quais se processava o ensino profissional necessário ao desempenho das funções que lhe eram próprias. Os latifundiários queriam filhos bacharéis ou "doutores", não só como meio de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como, também, estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica. Os trabalhadores urbanos e os colonos estrangeiros, por sua vez, viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances destes alcançarem melhores condições de vida (SAMPAIO, 1991, p. 157)

As transformações e a descentralização do ensino superior a partir da formação da República fazem com que ocorra a expansão e uma facilitação em seu acesso, o que acontece devido às mudanças no campo econômico, institucional e ideológico. Esse processo resulta na criação – entre 1891 e 1910 – de cerca de 27 escolas superiores. Apesar disso, Cunha (2000, p. 158), ressalta que conforme "[...] o ensino superior se transformava pela facilitação do acesso, mediante a multiplicação de

escolas e a modificação das condições de ingresso, cresciam as resistências a esse processo".

A referida resistência resultou em mais uma reforma do ensino em 1911, trazida a partir do Decreto 8.659 (BRASIL, 1911), mais conhecido como Reforma Rivadávia Corrêa e, em 1915, pelo Decreto 11.530 (BRASIL, 1915). Ambos traziam direcionamentos que tinham como fim estabelecer maior controle no ensino secundário e superior; no caso do segundo, reforçou a obrigatoriedade dos exames de admissão, nomeados como exames vestibulares, e maior controle de acesso foi estabelecido, como a necessidade de apresentação de certificados, o que seria uma maneira de exercer maior domínio sobre quem entrava ou não nas escolas superiores.

Apesar dessas limitações, ainda assim o número de escolas superiores se expandiu, sendo que o Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 (BRASIL, 1925), intensifica a seletividade dos vestibulares

> [...] mediante a adoção do critério de *numerus clausus*. Pelo regime até então vigente, não havia limites numéricos para admissão numa faculdade qualquer. Todos os estudantes que fossem aprovados teriam direito à matrícula. A reforma de 1925 estabelecia o dever do diretor de cada faculdade de fixar o número de vagas a cada ano. Em consequência, os estudantes aprovados eram matriculados por ordem de classificação, até estarem completas as vagas. Os demais não teriam direito à matrícula nem nos anos seguintes, a menos que, novamente examinados, obtivessem classificação favorável. O objetivo manifesto dessa medida era dar maior eficiência ao ensino pela diminuição do número de estudantes em certos cursos e conduzir os estudantes para cursos menos procurados, em que havia vagas não preenchidas (CUNHA, 2000, p. 161)

Diante desse contexto, é possível visualizar como o ensino superior do país sempre foi uma realidade para poucas(os), que foi se complexificando no decorrer dos anos, mas não perdeu seus direcionamentos elitistas. A democratização e universalização do ensino até 1930 ainda era direcionada, sobretudo, aos primeiros anos de ensino, sendo que essa realidade começa a se modificar quando se intensifica o olhar do Estado para a educação como maneira de formar mão de obra para a indústria em desenvolvimento, sendo um marco para que começasse a ocorrer maior preocupação com as legislações (SAVIANI, 2011).

Segundo Sampaio (1991) muitas das ideias concebidas em períodos de liberdade política acabam sendo colocadas em prática em regimes em que o autoritarismo estava em voga. O governo provisório de Getúlio Vargas funda o Ministério da Educação e Saúde e publica, em 11 de abril de 1931, a Reforma Francisco Campos (ROTHEN, 2008), que:

> [...] estabelecia que o ensino superior deveria ser ministrado na universidade, a partir da criação de uma faculdade de Educação, Ciências e Letras. No que diz respeito à organização do sistema, a reforma previa duas modalidades de ensino superior: o sistema universitário (oficial, mantido pelo governo federal ou estadual, ou livre, mantido por particulares) e o instituto isolado. A administração central da universidade caberia ao conselho universitário e ao reitor, que passava a ser escolhido a partir de uma lista tríplice, medida que vigora até hoje. A reforma estabelecia também como deveria ser composto o corpo docente (catedráticos e auxiliares de ensino, submetidos a concursos, títulos e provas) e dispunha ainda sobre questões como ensino pago, diretório de estudantes etc (SAMPAIO, 1991, p. 10)

Realizada durante a gestão de Francisco Campos, a referida reforma ocorreu em conjunto com outros decretos: de criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Organização da Universidade do Rio de Janeiro.

José Carlos Rothen (2008) aponta que esse processo delineia o modelo de universidade a ser adotado no Brasil, com restrições em relação à sua autonomia, já que se considerava que não havia maturidade para essa condução, sendo a elite, portanto, essencial nesse processo. Além disso, há a busca pela conciliação entre desenvolver-se culturalmente e, também, formar-se profissionalmente, visando "[...] não causar 'brusca ruptura' com o presente, a conciliação entre as duas funções era mais um procedimento de justaposição em vez de integração" (2008, p. 151), sendo que

> [o] compromisso, por meio do qual as universidades são criadas, consiste em um modelo institucional que preserva boa parte da autonomia das antigas escolas, mas acrescenta uma unidade que traz uma formação nova: as faculdades de filosofia, ciências e letras. Nesse sistema, a universidade se apresenta como uma aglutinação de escolas isoladas, em que uma das quais se constitui como uma mini-universidade. Ao incorporar os interesses dos integrantes do sistema anterior, as universidades não tiveram que se confrontar com interesses estabelecidos, e continuaram a atender a uma sociedade que continuou prestigiando o antigo modelo de faculdades orientadas para a formação de profissionais liberais. A esse pecado original é atribuída grande parte das dificuldades de implantação da pesquisa nas universidades recém-criadas, embora fosse esse um dos objetivos centrais do novo sistema (SAMPAIO, 1991, p. 10)

Dentro dos direcionamentos do estatuto, uma das primeiras universidades criadas foi a USP, em 1934. Sua fundação está associada às relações de resistência da elite paulistana ao governo central no Rio de Janeiro e à sua retomada com o Governo Federal, além da Revolução Constitucional de 1932. Assim, a partir de mobilizações lideradas por Fernando Azevedo, o Estado de São Paulo visava, com a criação, reconquistar a hegemonia paulista que havia perdido parte de seu predomínio devido à crise do café (MARINHO, 2010)

Dessa maneira, a USP representa um marco na história da educação superior que, para concluir seu plano político, reuniu faculdades tradicionais e independentes "[...] dando origem à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contou com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa" (SOARES *et al.*, 2002, p. 30)

Segundo o Memorial da Democracia ([s.d.]), a vinda de professores estrangeiros foi feita a partir de um acordo com as universidades francesas, visando garantir a qualidade do ensino nas instituições, e sua organização tinha o objetivo de formar e preparar uma elite intelectual moderna. O decreto (1934) para sua criação visava organizar e desenvolver a cultura filosófica, científica, literária e artística, que consistia na base da liberdade e da grandeza do povo. Além disso, pontuava que "[...] somente por seus institutos de investigação científica, de altos estudos, de cultura livre, desinteressada, pode uma nação moderna adquirir a consciência de si mesma, de seus recursos, de seus destinos" (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1934, s/p).

Ana Paula Hey e Afrânio Catani (2006), no artigo *A universidade de São Paulo e a formação de quadros dirigentes,* escrevem sobre esse processo. A partir dos escritos do reitor do período, aponta-se a criação da USP Leste enquanto projeto inclusivo e das reivindicações em torno das ações afirmativas nas universidades, considerando que:

> Essa forma de inclusão de outros segmentos adotada atualmente pela USP, cujo melhor exemplo é a USP Leste, parece ser adequada a uma política de diversificação do sistema educacional, atendendo a públicos variados e que antes se encontravam alheios à formação superior. Entretanto, **essa modalidade afasta-se do projeto original – mesmo tendo sofrido profundas transformações ao longo dos anos – de uma universidade formadora de elites dirigentes.** A formação dessa elite dirigente hipoteticamente realizou-se, uma vez que materializada no ´fabrico´ de um presidente da República – para privar a citação de tantos outros ocupantes de postos dirigentes em distintos regimes e governos (HEY; CATANI, 2006, p. 242, grifo nosso)

Nesse sentido, fica explícito qual era o direcionamento da formação da USP, destacando-se que não havia em seu horizonte a inserção ou a consideração das populações não brancas. A manutenção de uma educação precária para os sujeitos em vulnerabilidade econômica e social, além da construção de critérios estritamente meritocráticos são demonstrações dessa realidade, a qual se estende historicamente e reserva para esses grupos um lugar alheio a essas instituições de ensino e aos espaços de tomada de decisões do país.

Destaca-se que, após os primeiros anos da formação das primeiras universidades, há poucas mudanças expressivas a não ser pela evolução da federalização de algumas universidades estaduais. Entre as décadas de 50 e 60, a história muda, visto que as demandas da sociedade brasileira vão se modificando e aumentando os setores médios que reivindicam, segundo Sampaio (1991), a ampliação do ensino público de grau médio que forma novo público – ainda privilegiado e elitizado – para o ensino superior brasileiro.

Isso ocorre devido ao crescimento das burocracias estatais e de grandes empresas que abrem um novo campo trabalhista. Com isso, "[...] o diploma de ensino superior constituía uma garantia de acesso a esse mercado. Era a demanda por ensino, e até mesmo pelo diploma que impulsionava as demandas por transformações da década de 60" (SAMPAIO, 1991, p. 14–15), além da comunidade acadêmica que irá reivindicar diferentes mudanças.

As referidas solicitações vão se expressar a partir do desejo de reformulação do sistema educacional, que vai fazer crítica ao sistema catedrático, às universidades compartimentalizadas – que fazia com que professores(as) e discentes ficassem isoladas(os) – e ao restrito alcance das instituições.

Destaca-se que os anos de 1960 são marcados pelo Golpe e por uma forte influência norte-americana que se reflete, também, nas universidades. Neste sentido, a reforma citada ocorre, mas incorpora, em grande medida, características norte-americanas ao ensino universitário brasileiro:

> [...] a Lei 5540, responsável pela Reforma de 1968, incorporou várias características da concepção universitária norte-americana, a saber:
> a) vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho;
> b) estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo;
> c) instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, todas estas medidas visando uma maior racionalização para as universidades;
> d) fim da cátedra e incorporação do sistema departamental;
> e) criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva;
> f) expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino;
> g) a idéia moderna de extensão universitária;
> h) ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma (PAULA, 2002, p. 77).h) ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma (PAULA, 2002, p. 77).

A reforma no período visou reforçar a busca por uma “racionalização” da universidade pública, com linguagens e anseios tecnicistas e empresariais que levaram, progressivamente, ao desenvolvimento de mecanismos de avaliação e produtividade discente e docente, que vão se pautar, em grande medida, na ideia da meritocracia, base para manter a estrutura da universidade direcionada para um público específico.

Considera-se que essa é uma forma de manter o conhecimento, que é visto enquanto produtivo e ideal, intacto. A entrada de concepções desvinculadas da busca por lucro, por exemplo, é parte do que se procura evitar em ambientes aliados à visão utilitarista da vida, ou seja, a universidade que visa uma “[...] formação humanista, integral e “desinteressada” do homem [...] é crescentemente substituída pela racionalização instrumental e pela fragmentação do trabalho intelectual” (PAULA, 2002, p. 78).

Nesse período que surge a UNICAMP. Assim como as demais instituições criadas no período, esta foi concebida a fim de suprir as necessidades da elite paulista devido à interiorização e ao aumento do comércio e indústrias. Segundo Sofia Lisboa (2021), a lei nº 7655/62 (SÃO PAULO, 1962) indica sua criação e, por meio de um decreto, é formada uma comissão com foco em sua construção.

Esse processo conta com empresários da região, que definem os cursos que seriam oferecidos – sobretudo nas áreas de Exatas, Biológicas e da Saúde – e é impulsionado pela doação de um terreno pelo fazendeiro João Adhemar de Almeida Prado. Dessa maneira, é iniciada a construção da UNICAMP, que, posteriormente, incorpora algumas outras faculdades já existentes, processo comum na criação das universidades públicas estaduais paulistas.

A UNICAMP é concebida antes da ditadura militar, mas gestada durante sua duração. Seu foco na formação da elite paulista faz com que os ideais de liberdade, democracia e autonomia não sejam parte do seu projeto universitário. Apesar disso, seus primeiros anos são marcados, a partir das mobilizações estudantis, por lutas contra o período ditatorial. Sobre isso, Lisboa destaca:

> Uma universidade que nasce para atender a elite - que posteriormente apoia um golpe militar e alinha-se a um regime ditatorial para defender seus interesses políticos e econômicos -, é uma universidade que serve a um projeto de educação e de sociedade contrário à democratização do acesso, da permanência, do ensino e da pesquisa; que se opõe a autonomia e à liberdade de organização e mobilização de seus estudantes e trabalhadores por um projeto pensado por eles e para eles (LISBOA, 2021, p. 23)

Antonio Luiz Caldas Júnior (2014) relata realidade aparente ao analisar a trajetória da UNESP. O autor discorre que o período ditatorial vivido no Brasil foi perverso para diferentes setores sociais, não poupando a comunidade universitária de suas perseguições e controle. Nesse sentido, a criação da UNESP e seu desenvolvimento legal e acadêmico demonstram o que ele denomina de manobras para garantia do caráter autoritário e a manutenção de determinados grupos no poder reproduzindo, segundo o autor, uma espécie de poder oligárquico que iria dispor de estruturas "[...] configuradas para garantir a perenidade dos grupos governantes por longo período, décadas talvez, e com eles a ideologia do autoritarismo e do conservadorismo" (2014, p. 158)

Destaca-se que a progressiva existência de instituições de ensino superior no interior do Estado de São Paulo ocorreu no final dos anos de 1950, devido aos interesses das elites e políticos locais, cuja reivindicação para o Governo Estadual era a criação de instituições de ensino superior nas regiões (DIAS, 2006). Dessa maneira, os institutos isolados fazem com que seja necessário formar centrais administrativas desses locais devido às dificuldades de operacionalização e da ausência de mediação.

Para sanar essa problemática, é criado, em 1959, o Serviço Administrativo dos Institutos Isolados do Ensino Superior, que posteriormente passa a ser nomeado de Serviço Administrativo dos Institutos Isolados. Instalam-se, também, o Conselho Estadual da Educação e a Câmara dos Institutos, que vão tentar concentrar e determinar procedimentos comuns na administração dos institutos e promover discussões em torno do tema que

> [...] enunciam a mudança de princípios que veio a orientar o ensino superior no Brasil, no período posterior a 1968. Como exemplo podemos citar a fragmentação e mesmo a substituição, verificada em várias instituições, das faculdades de filosofia, até então centros da formação básica e generalista, por institutos centrais ou básicos. Além disso, realizaram um primeiro esforço do movimento que, dez anos mais tarde, fez surgir a UNESP (DIAS, 2006, p. 36)

Neste período de 10 anos, são realizados diferentes avanços em torno da questão; a criação da Coordenação de Administração do Sistema de Ensino Superior, que se torna Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo, é parte importante desse processo. Além disso, Dias (2006) aponta que o contexto político da época – fim do governo Médici (1969-1974) e início da era Geisel (1974-1979) – privilegia o interior, já que se buscava defender uma política de integração nacional

que seria “[...] alcançada pela aceleração dos planos nacionais de interiorização do desenvolvimento” (DIAS, 2006, p.37).

Desse modo, em 1976, é aprovada a união dos Institutos Isolados por meio do PL nº 539, de 24/10/1975 (SÃO PAULO, 1975), que institui a UNESP como uma autarquia do governo do Estado de São Paulo. Sua fundação contou com a integração de 13 institutos isolados existentes no Estado, como a Faculdade de Música “Maestro Julião”, de São Bernardo do Campo (MOREIRA, 2011).

Caldas Junior (2014, p. 159) indica que a constituição da UNESP permite “[...] a implantação e consolidação do sinergismo autoritário, entre a Reitoria e as direções universitárias locais”, mas também possibilita a criação das bases para sua superação e contestação, conforme expressa o autor a partir das análises de Marx acerca do sistema capitalista:

> [...] o capitalismo, ao lado de promover o desenvolvimento das forças produtivas e fomentar a acumulação de riqueza, exacerba o caráter social da produção (LÊNIN, 1977). A fábrica, com suas com suas linhas de produção, intensifica a divisão do trabalho e a cooperação, promove a urbanização, concentra espacialmente a força de trabalho antes dispersa. Propicia assim condições para a intensificação das relações sociais e políticas e, em consequência, facilita, mesmo que involuntariamente, as bases para a reunião, unidade, organização e ação política dos trabalhadores. Gera, assim, contraditoriamente, as condições de sua contestação e superação (CALDAS JÚNIOR, 2014, p. 159)

Nesse sentido, pode-se considerar que, apesar das especificidades das universidades, sujeitos pertencentes às três estaduais paulistas tiveram atuação importante contra o período do regime militar, sendo um período em que diferentes agentes universitários sofreram com intensa repressão estudantil, quando

> [...] professores e pesquisadores experientes foram compulsoriamente aposentados; docentes jovens foram impedidos de ingressar e/ou de progredir na carreira; reitores foram demitidos e, para o seu lugar, foram nomeados interventores; a autonomia administrativa e financeira, já tão reduzida, foi ainda mais restringida; o controle policial estendeu-se aos currículos, aos programas das disciplinas e até às bibliografias; as entidades estudantis foram severamente cerceadas (CUNHA, 2000, p. 179)

No início da década de 1980, a ditadura intensifica seu esgotamento político. Com a busca pela retomada democrática no país e a promulgação da Constituição de 1988, as universidades, inclusive as três citadas anteriormente, experienciam mudanças significativas. Em nível estadual, criam-se normas visando a autonomia das universidades públicas do estado, sendo estabelecido que, anualmente, dentro do orçamento aprovado, seria destinado valor para ser dividido entre a USP, UNICAMP

e UNESP, tendo como critério a abrangência da instituição e as decisões estabelecidas pelo Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (CRUESP).

Destaca-se, também, que as entidades estudantis retomam espaços, assim como professoras(es) e funcionárias(os) técnico-administrativos que, antes na contraposição da Ditadura, agora iniciam novas empreitadas em direção a consolidação de pautas diversas.

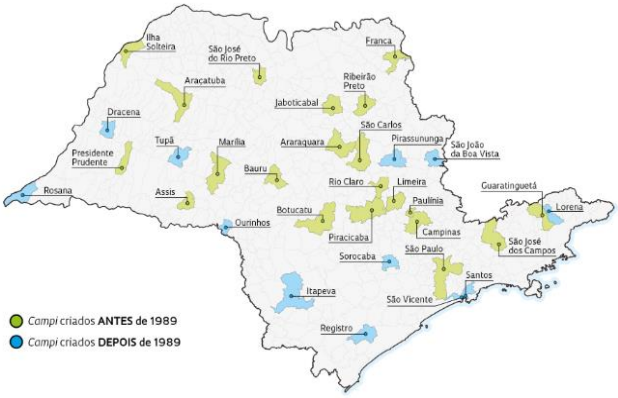
Nos anos 80, as universidades estaduais paulistas crescem de maneira significativa. O Estado de São Paulo, aponta Carlos Benedito Martins (2000), enquanto unidade mais rica da federação, cria um sistema de instituições próprias que se torna mais ou menos autônomas da instância federal, possuindo um sistema mais estruturado e com melhores financiamentos do que aquelas mantidas por estados da federação.

Com isso, atualmente, as estaduais públicas paulistas possuem um histórico de referência em relação à pesquisa e pós-graduação do país, constituindo especificidades em relação ao ensino superior:

> As universidades estaduais constituem um segmento bastante específico no conjunto do ensino superior do país [...] Nesse sentido, torna-se necessário produzir pesquisas mais sistemáticas sobre esse segmento para avaliar o seu potencial, integrá-lo às políticas nacionais voltadas ao ensino superior para a melhoria acadêmica do conjunto do sistema (MARTINS, 2000, p. 45)

O entendimento acerca do potencial das universidades estaduais paulistas passa pela compreensão acerca de como se estruturam atualmente, existindo uma ampla gama de cursos (ANEXOS A, B e,C) e abrangência territorial, conforme Alexandre Affonso (2019) sintetiza:

Figura 1 – Expansão territorial após a autonomia: Cidades em que USP, UNICAMP e UNESP mantém campi e unidades



Fonte: Affonso (2019)

Além disso, segundo relatório de 2019 da empresa Clarivate Analytics, 15 universidades públicas do país produzem cerca de 60% da ciência brasileira. As estaduais paulistas estão no topo desse ranking, com mais de 100 mil trabalhos publicados no período estudado, que contempla os anos de 2013 a 2018 (WEB OF SCIENCE GROUP, 2019).

Dessa maneira, é possível medir parte do crescimento e credibilidade das instituições, sendo importante entender o motivo de três universidades referências no debate de diferentes discussões no país ficarem para trás na implantação de políticas de ações afirmativas em um contexto em que várias universidades estavam se mobilizando em torno da questão.

A investigação ronda, sobretudo, a compreensão do impacto da demora das universidades estaduais paulistas na implantação dessas políticas – considerando o Estado e as referidas universidades como locais de considerável influência nacional – sendo imprescindível para ressaltar a importância de incorporação e manutenção do debate.

Para isso, busca-se entender quais iniciativas foram realizadas (ou não) nos momentos em que o debate das ações afirmativas ascende no país até a proposição do PIMESP, que escancara a dificuldade na consolidação de uma proposição efetiva de inclusão.

2.2 Ações afirmativas pré-cotas étnico-raciais: entre o silêncio e os programas de bonificação

Conforme visto anteriormente, as três universidades surgem com intuito de formação de elites dirigentes, em contextos históricos particulares e que não possuem, enquanto princípio, a inserção de sujeitos historicamente marginalizados. Quem pensa as universidades inicialmente é, em grande medida, a elite que tinha como propósito sua própria formação e manutenção para que ocupassem cargos privilegiados e a administração do país.

Silvia Maria Leite de Almeida (2012) mapeia a concessão de privilégios na educação superior por meio da legislação educacional no período entre o Império e os anos de 1980; uma das principais medidas que demonstram isso é a chamada Lei do Boi:

> A inclusão das políticas de ações afirmativas no ensino superior brasileiro não é um fenômeno recente, tendo em vista que no ano de 1968 foi criada a LEI Nº. 5.465, DE 3 DE JULHO DE 1968[21], chamada "Lei do Boi". Esta lei reservava vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola para filhos de agricultores ou filhos destes, para proprietários ou não de terras residentes com sua família na zona rural. Havia também o decreto que regulamentava esta lei: DECRETO Nº. 63.788, DE 12 DE DEZEMBRO DE 1968[22]. Esta lei e o seu decreto foram revogados pela LEI Nº. 7.423, DE 17 DE DEZEMBRO DE 1985[23]. A Lei do Boi foi criada para corrigir desigualdades no campo, entretanto, acabou por favorecer filhos de fazendeiros que não precisam do benefício proporcionado pela lei (SILVA; LAGE, 2011, p. 7)

Evidente a ideia de reserva de vagas já estava presente em iniciativas como essa e anteriores, porém, por terem como resultado a inserção de público específico, passaram despercebidas na história do país, sendo consideradas direitos. Assim, destaca-se que, apesar das diferentes perspectivas em relação às primeiras experiências históricas do país com ações afirmativas, é certa a perspectiva proposta por Juarez Tadeu de Paula Xavier (2020, p. 11) de que se transforma o "[...] acesso

---

[21] BRASIL. Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968. Dispões sôbre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Brasília, 1968. Available at: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5465.htm.

[22] BRASIL. Decreto nº 63.788, de 12 de Dezembro de 1968. Regulamenta a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, que dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Brasília, 1968. Available at: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63788-12-dezembro-1968-405039-publicacaooriginal-1-pe.html.

[23] BRASIL. Lei nº 7.423, de 17 de dezembro de 1985. Revoga a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, que "dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola", bem como sua legislação complementar. Brasília, 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/l7423.htm.

ao capital cultural em cotas exclusivas da classe média branca até a adoção das políticas públicas de inclusão de 2012”.

Conforme exposto, o contexto das universidades estaduais paulistas não se diferencia dessa busca por cercear o ingresso de pessoas não brancas, sendo essa uma posição que começa a se modificar a partir das reinvindicações dos movimentos sociais – especialmente o negro, conforme exposto no capítulo anterior – mas que demonstra ainda as tentativas de as universidades elitizadas barrarem a transformação efetiva.

Cida Bento (2022) nomeia esse processo de autopreservação nos espaços institucionais como Pacto Narcísico da Branquitude. A história das universidades, bem como seu longo silêncio em relação ao pertencimento racial e étnico de seus discentes e docentes e as resistências em torno das ações afirmativas demonstram esse fenômeno no interior das universidades, visando manter suas estruturas desiguais.

Essa manutenção ocorre pelo não lugar da questão étnico-racial no interior das instituições que se dá, sobretudo, pelo silêncio ou negação do critério racial como pauta e se mantém devido a persistência de uma maioria branca engajada em não possibilitar mudanças no interior das universidades, explicando, em parte, a resistência em políticas que visam inserir sujeitos e bibliografias que rompem com essa organização:

> Uma parte das resistências às ações afirmativas que hoje observamos no Brasil se deve à ignorância e à desinformação, resultados do silêncio que a academia branca impôs a si mesma e à sociedade, durante mais de um século, sobre a sua realidade interna de exclusão racial. Poderosos e eficientes mecanismos de disfarce e de silenciamento do racismo foram acionados constantemente no interior da academia. Somente agora, com a discussão das cotas, começa a abrir-se um pouco a cortina do racismo acadêmico propriamente dito. Já é hora, portanto, de perguntar: por que, após tanto tempo, temos universidades ainda tão brancas? Isto não é resultado de uma prática racista que está na sociedade apenas: resulta de um esforço sistemático (mesmo que quase nunca verbalizado) feito pelos próprios acadêmicos (CARVALHO, 2003, p. 304)

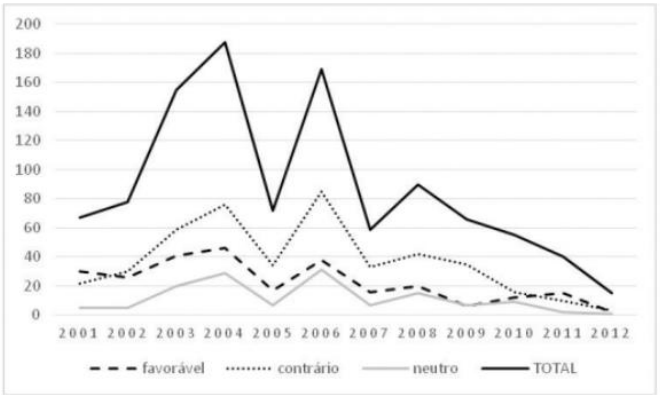
Nesse debate, uma das questões que se colocam é que a USP, primeira estadual paulista, possui extensa tradição e auxilia na formação da segunda geração de discentes universitários do país. Dessa maneira, consolida-se a estruturação docente branca e a tradição filosófica eurocentrada de várias outras instituições. A UnB, por exemplo, se constitui em 1960 e é formada, em grande medida, por professores brancos advindos do eixo Rio-São Paulo (USP e UFRJ) que formam

outros discentes que serão absorvidos pelo ensino superior brasileiro, conforme destaca Carvalho (2003).Assim, longo tempo se passou mas ainda encontra-se uma constituição universitária que “[...] reproduz essencialmente as características da rede original construída na UFRJ e na USP: o *ethos* branco da academia brasileira, cuja história de exclusão racial ainda está por ser relatada” (CARVALHO, 2003, p. 303)

Ou seja, se constrói uma rede universitária protegida pelo pacto da branquitude, na qual se busca a preservação desses sujeitos e de suas visões de mundo. A negação pelas cotas étnico-raciais, bem como a adoção de políticas pouco eficazes, são parte desse ideário que não tolera a consolidação de direitos para todas(os).

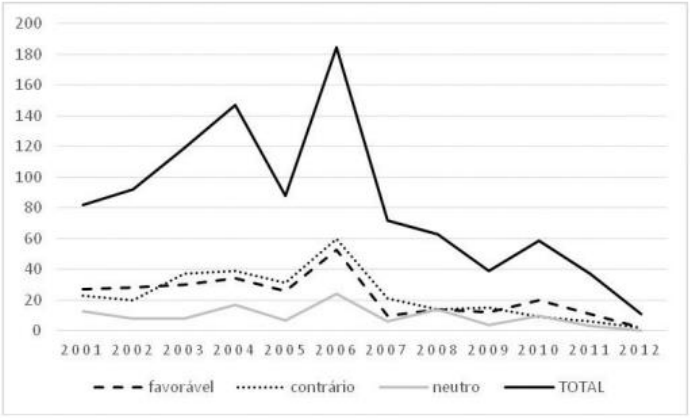
Nesse sentido, é possível aferir a demora das estaduais paulistas a partir da discussão realizada no livro *Ação Afirmativa: conceito, história e debate* (2018). Na referida análise, é realizado um levantamento da mídia brasileira em relação às ações afirmativas entre os anos de 2001 e 2012 nos jornais O Globo e A Folha de São Paulo. Afere-se um pico em 2004 e 2006, anos correspondentes ao processo de implementação das primeiras iniciativas de cotas, acontecimentos que intensificam o debate midiático.

Gráfico 1 – Quantidade de textos por ano de acordo com a valência em relação às ações afirmativas raciais (O Globo)



Fonte: Banco de dados da pesquisa “Ação afirmativa na grande mídia brasileira” (GE-MAA)

Gráfico 2 – Quantidade de textos por ano de acordo com a valência em relação às ações afirmativas raciais (Folha de S.Paulo)



Fonte: Banco de dados da pesquisa “Ação afirmativa na grande mídia brasileira” (GE-MAA)

Os autores ressaltam que há diferenças entre os jornais estudados, em que:

> Note-se que as alturas dos picos diferem de jornal para jornal. Em O Globo, o pico maior é o primeiro, de 2003 a 2004, e não o de 2006. Isso se explica pelo fato de as cotas terem sido implantadas no Rio de Janeiro primeiro, ao passo que em São Paulo ainda eram uma realidade remota: **as universidades estaduais paulistas passaram mais de dez anos ou se negando a adotá-las, a exemplo da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), ou adotando programas que não alteraram o perfil elitizado e branco dos alunos ingressantes, como fizeram a Unicamp e a USP** (FERES JÚNIOR et al., 2018, p. 114, grifo nosso)

No caso da UNESP, os autores pontuam que a adoção de algum programa de ação afirmativa para Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) ocorreu somente a partir do vestibular onde se adotou cotas efetivamente. Anteriormente a isso, é possível identificar, em documento intitulado *Programa de Inclusão Social na Graduação: um estudo para órgãos colegiados da Unesp*, realizado pela Câmara Central de Graduação e Pró Reitoria de Graduação, que a universidade situa sua adesão a discussão a partir de ações específicas e sempre voltadas para estudantes da escola pública:

> No âmbito da UNESP, é importante observar que já se adotaram importantes mecanismos para melhorar a qualidade e o número de ingressante das escolas públicas, e os Cursinhos Pré- Vestibulares desenvolvidos no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão, que oferecem anualmente um número próximo de 5000 vagas para alunos de escolas públicas com cerca de 1800 (conforme dados da Pró-Reitoria de Extensão - Proex) aprovações em vestibulares (UNESP, 2013a, p. 4).

Aponta-se que os órgãos colegiados centrais unespianos vão se manifestar anteriormente pela implantação de ações afirmativas, propondo um sistema de inclusão:

Quadro 2 – Manifestações acerca das ações afirmativas na UNESP
(Continua)

INÍCIO DE 2005	Inicia processos de discussões e encaminhamentos nomeado de "Delineamento das Políticas Públicas de Inclusão Social na Unesp", fazendo com que o Conselho Universitário, em 24 de fevereiro, delibere que: [...] a) solicitar às unidades universitárias, Diretório Central de Estudantes, Sindicato dos Trabalhadores da Unesp (Sintunesp) e Associação dos Docentes da Unesp (Adunesp) realizem discussões sobre as políticas de inclusão que a Unesp deveria adotar e sobre o estabelecimento de meta institucional para que a Unesp atingisse 50% de matriculados egressos da escola pública, em 5 anos; b) Compor comissão para sistematizar as contribuições das unidades, diretório e sindicatos.
MARÇO DE 2005	O Reitor, Prof. Marcos Macari nomeia comissão pelo CEPE, visando elaborar documento sobre a discussão para análise do Conselho Universitário. O referido documento chamado "Reflexões sobre a Inclusão Social na Unesp", indica a não adoção de cotas. Em detrimento a isso, indica a adoção de ações de melhoria do ensino básico público, que visassem ampliar a contribuição da UNESP para inclusão.
ABRIL DE 2005	No final de abril, a comissão de sistematização do Conselho Universitário propõe que a UNESP adote sistema de bonificação, semelhante a UNICAMP, visando alcançar a meta de 50% de egressos de escola pública. Em junho, o Conselho Universitário delibera a implantação do protocolo UNESP/ VUNESP/SE, indicando a adoção de isenções de inscrições no vestibular e adoção, a partir de 2007, de pontuação nos vestibulares para atingir 50% de egressos da escola pública.
ABRIL DE 2006	Em abril de 2006 a Pró-Reitoria de Graduação apresentou proposta de oferta de aproximadamente 5% de vagas extras para promover a inclusão sem excluir os últimos classificados no vestibular. O CEPE, analisou a proposta em 11/04/2006 e deliberou não fazer alterações no vestibular de 2006 e dar continuidade aos estudos. Durante o ano de 2006, com dados fornecidos pela Vunesp, a Comissão da Prograd analisou diversas simulações concluindo que a maior parte dos cursos da UNESP não apresentava 50% de candidatos provenientes do ensino público básico e que a porcentagem de ingressantes era representada por linha de tendência quase coincidente com a de candidatos. A Comissão propôs metodologia de operacionalização, visando igualar a percentagem de ingressantes à percentagem de candidatos. O CEPE apreciou a proposta juntamente com outras 3 alternativas apresentadas pela Vunesp e rejeitou todas, encerrando dessa maneira, os estudos no sentido de operacionalizar a decisão anterior do CO.

Quadro 2 - MANIFESTAÇÕES ACERCA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNESP
(Conclusão)

SETEMBRO DE 2006	Durante o Seminário de avaliação do vestibular da UNESP, o assunto voltou à pauta motivado por manifestações de representantes de Instituições de Ensino presentes ao Seminário, que haviam realizado algum procedimento de inclusão. O CEPE voltou a discutir o assunto, pautado em várias reuniões durante o ano de 2007, com a participação de especialistas. No final do ano, o CEPE, devidamente esclarecido, analisou novamente a proposta apresentada pela Comissão criada pela PROGRAD, com pequenas alterações nos cálculos, mas obedecendo aos mesmos princípios da anterior, ou seja, a ampliação de vagas para possibilitar inclusão sem exclusão de outros estudantes. Em 09/10/2007 o CEPE aprovou as indicações da Proposta da Prograd. As unidades universitárias e câmpus experimentais manifestaram por ampla maioria, contrários à proposta de ampliação alegando questões de princípio ou falta de infraestrutura para absorver a ampliação.
FEVEREIRO DE 2008	O Conselho Universitário deliberou retirar de pauta a matéria e reencaminhá-la à Câmara Central de Graduação e, posteriormente, ao CEPE para aprofundar os estudos e readequar a proposta.
2012	O assunto retorna à discussão nesta oportunidade por força da criação do Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior (PPISES), segundo o qual 50% das vagas das universidades públicas paulistas devem ser preenchidas por estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas e, dentre estes, atendendo a proporção da população observada no último censo demográfico, 35%, o que significa 17,5% do total das vagas, devem ser das etnias preta, parda e índigena (PPI).

Fonte: Adaptado de UNESP (2013a)

Percebe-se que há um hiato de discussão sobre o tema. Ademais, parte da percepção que a referida universidade demonstra é evidenciada na nota que sua Assessoria de Comunicação e Imprensa emite, em 28 de abril de 2012, direcionada a decisão do Supremo Tribunal Federal acerca da constitucionalidade das cotas raciais:

> Em relação à cor da pele, os percentuais de matriculados da Unesp em 2011 que se declararam pardos, pretos ou indígenas são, respectivamente, 13,5%, 3,2% e 0,2%, totalizando 18,9%. Quanto à origem dos alunos, 40,8% dos matriculados em 2011 são oriundos da escola pública; 9,1% têm renda familiar mensal até 1,9 salário mínimo e 34,4% têm renda familiar mensal de dois até 4,9 salários mínimos.
> Desta forma, a Unesp respeita a decisão do Supremo Tribunal Federal sobre a constitucionalidade das cotas raciais, mas avalia como positivos os resultados das ações que adota há vários anos, voltadas à inclusão de estudantes de baixa renda e da escola pública. Essas ações incluem cursinhos pré-vestibulares, isenções e redução de taxa do Vestibular, programa de permanência estudantil – com a oferta de bolsas de estudo e acesso a moradias ou concessão de auxílio-aluguel –, além de bolsa de estudos para os doze melhores alunos oriundos da rede pública estadual, no valor de um salário mínimo e válidas até a conclusão da graduação. (UNESP, 2012)

Essa situação evidencia o posicionamento da UNESP em relação à implantação de ações afirmativas, cuja aposta era de propostas com foco social, considerando o debate racial como secundário. Esse direcionamento não é novo e ainda persiste em discursos contrários às ações afirmativas, em que se considera que já seriam sanados todos os problemas em relação à inclusão com ações de foco social.

Essa noção desconsidera a realidade do país e as barreiras impostas pelo racismo, sobretudo no que tange a exclusão e genocídio da população negra. Valter Silvério (2004) ressalta que os sujeitos contrários à implantação de ações afirmativas para negras(os) não admitem que no Brasil há uma linha divisória de cor ou que exista discriminação racial, em que "[...] os que sobrepõem, a qualquer outra forma de clivagem social, a problemática das classes sociais, em especial da pobreza" (p.27).

Nessa visão, surgem distintas argumentações que consideram que as ações destinadas para escola pública ou pessoas de baixa renda são solucionadoras da problemática. Além disso, há a defesa de que essas medidas resultariam em prejuízos para a população branca e na formação de uma elite negra, além da possível diminuição do nível acadêmico e de excelência, que denota por si só uma perspectiva controversa em relação às capacidades intelectuais de não brancos (SILVÉRIO, 2004).

A discussão se torna ainda mais complexa quando se considera que, apesar de alguns avanços acerca da percepção e reconhecimento da discriminação racial no país, o mito da democracia racial ainda é presente no imaginário social e utilizado como tática para inviabilizar determinadas ações. Nesse sentido, os argumentos utilizados para rechaçar a ideia de ações afirmativas para negras(os) é a de que gerariam conflitos inexistentes. Sobre isso, Feres Júnior (2004) pontua que um dos principais pontos de discussão para negação de ações afirmativas para negras(os) é a consideração de que criam conflitos raciais e racializam a sociedade.

Nesse sentido, mesmo a UNICAMP e USP, que adotam anteriormente políticas de ação afirmativas, o fazem por meio de ações que não impactam a universidade de maneira significativa, como ocorre posteriormente com as cotas (TAQUEMASA; MEDAETS, 2020).

No caso da UNICAMP, adota-se, em 2003, o Programa de Ação Afirmativa de Inclusão Social (PAAIS) que indicava o adicional de pontos nas notas da segunda etapa de seus vestibulares. A proposta estabelecia 30 pontos para oriundos das

escolas públicas e 40 aos que, além do primeiro critério, se autodeclarassem PPI (TAQUEMASA; MEDAETS, 2020).

Para a elaboração do PAAIS, entre 2003 e 2004, o Conselho Universitário (CONSU) da UNICAMP instituiu uma comissão focada no estudo de ações afirmativas para o Vestibular Nacional, que atuou orientada pelos seguintes critérios: inclusão social, mérito acadêmico e autonomia universitária. Esse programa influencia outras instituições de ensino superior, que passam a adotar políticas de ações afirmativas sem cotas, sendo o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a própria USP.

Ademais, segundo Maurício U. Kleinke (2006), no Brasil, esse foi o primeiro programa de ação afirmativa realizado com acréscimo de nota, e não reserva de vagas por cotas, tendo como objetivo "[...] buscar as excelências escondidas entre os candidatos da escola pública, além de ampliar a diversidade cultural, étnica e de classes sociais" (KLEINKE, 2006, p. 2). A deliberação do CONSU ressalta que além da promoção da diversidade discente, o PAAIS visava a "verdadeira aferição do mérito dos candidatos", trazendo os melhores vestibulandos do sistema público.

De acordo com Silvério (2022), o programa seguia a seguinte proposição:

> [...] o sistema público de educação básica era responsável à época por 88% dos estudantes do ensino médio e contribuía com menos de 30% em média para composição do quadro discente da Unicamp, os outros 70% eram oriundos do ensino médio privado, responsável pela formação de apenas 12% dos estudantes daquele nível de ensino no país. Logo atribuindo um bônus ajustável a Unicamp poderia ter os melhores alunos do ensino médio público, os quais em média superariam os alunos medianos do ensino privado (SILVÉRIO, 2022, p. 37).

Com isso, supostamente, a UNICAMP sana duas problemáticas que giram em torno do debate: reinvindicações do Movimento Negro por reserva de vagas para negras(os) e o complexo debate entre cotas sociais e raciais. Assim, na perspectiva das(os) idealizadoras(es) do programa, a universidade conseguiria pluralizar seu perfil étnico e racial, não atendendo verdadeiramente à busca por ampliar o acesso.

Silvério (2022) ressalta que, nessa lógica, os sujeitos historicamente discriminados acessam a universidade menos pela "diversidade de saberes e conhecimentos" e mais "pelo maior treinamento em torno de um tipo de conhecimento

especializado mensurável meritocraticamente", sendo que os vestibulares garantiam a preservação dos "templos de saber" (p.37).

Para o autor, essa estratégia visava manter o *ethos* nacional alicerçado na perspectiva de democracia racial, que estaria ameaçada com as políticas de ação afirmativa, especialmente as cotas étnico-raciais. Nesse sentido, indica alguns marcos que demonstram a defesa desse *ethos*, são eles: o livro de Ali Kamel *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar em uma nação bicolor* (2006); o manifesto *Cidadãos antirracistas contra as leis raciais* (2008) e o livro *Uma gota de sangue: história do pensamento racial* (2009), de Demétrio Magnoli.

Ou seja, a UNICAMP estaria alinhada com a proposta de manutenção do *ethos* nacional. Além disso, com o PAAIS, a universidade influencia outras instituições a postergar o debate efetivo das cotas étnico-raciais, tornando ainda mais moroso o percurso da consolidação das cotas do país, já que, quando insere a bonificação, atrai aqueles que defendiam somente as cotas sociais e seu impacto orçamentário. Em suma:

> De certo modo, a proposta do PAAIS resumia dimensões fundamentais do regime de representação por traz do ethos nacional e que foram reproduzidas nas ações das várias mídias, textos de intervenção de acadêmicos influentes, manifestos que no seu conjunto defendiam o seguinte:
>
> 1) A nação se orgulha de sua miscigenação;
> 2) A miscigenação é um patrimônio fundamental da sociedade brasileira;
> 3) A inexistência da fronteira racial na consciência dos brasileiros;
> 4) O racismo não constitui um traço marcante do país, portanto, inexistem barreiras institucionalizadas para a progressão/mobilidade ascensional do negro na sociedade brasileira (SILVÉRIO, 2022, p. 40)

Por esse motivo, há diferentes análises sobre os limites do PAAIS, que são mobilizadas pelo Movimento Negro, discentes da UNICAMP e grupos da universidade, como a Frente Pró-Cotas e o Núcleo de Consciência Negra da UNICAMP que constatam que [...] o sistema de bonificação conduz a resultados tímidos, senão nulos, no que concerne à meta de incrementar a quantidade de candidatos de grupos desprivilegiados que ingressam na universidade" (EURÍSTENES; CAMPOS; FERES JÚNIOR, 2015, p. 10).

Ressalta-se que o sistema de bonificação pode, também, resultar na desigual distribuição entre os cursos, já que aqueles com maiores notas de corte são pouco impactados com o sistema de bônus. Nessa relação, os cursos considerados pela sociedade como menos prestigiosos e menos competitivos sofrem maior impacto por

essa ação afirmativa em específico, o que demonstra por si só uma maneira de realizar uma inclusão pela metade, que mantém determinados ofícios e posições blindadas da presença negra, garantindo que a “[...] distância entre o desempenho dos beneficiários e dos não beneficiários se mantenha constante (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 104).

Além da UNICAMP, a USP também estabelece um sistema de bonificação, denominado Programa de Inclusão Social da USP (INCLUSP). Destaca-se que a referida universidade possui um vestibular bastante concorrido em nível nacional e foi, segundo Venturini (2018), severamente pressionada – externa e internamente – na adoção de políticas de ação afirmativa. Apesar da relutância apontada, adere ao já mencionado INCLUSP e ao Programa de Avaliação Seriada da Universidade de São Paulo (PASUSP), porém o número de estudantes oriundas(os) de escolas públicas pouco evoluiu no período de 2007 e 2015, além do percentual de PPI que permanecerá discrepante em relação ao percentual desses grupos na sociedade.

Ambos os programas – INCLUSP E PASUSP – foram desenvolvidos pela universidade a partir de resoluções do conselho universitário. No caso do INCLUSP, sua aprovação ocorreu em 2006, sendo aplicado no vestibular para ingresso em 2007, atingindo as(os) alunas(os) que estudaram o ensino médio em escolas públicas municipais, estaduais ou federais, com um bônus de 3% na 1ª e 2ª fase (VENTURINI, 2018, p. 2).

No vestibular de 2009, o PASUSP entrou em cena, sendo realizado a partir de uma prova com 90 questões que visa avaliar os conhecimentos acerca dos conteúdos pertinentes às modalidades do Ensino Médio e sendo direcionado àquelas(es) que passaram pelo Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio em escolas públicas, em que “[...] o resultado da avaliação é considerado na nota do vestibular para ingresso na USP e confere ao candidato bônus adicional de até 15%, dependendo de seu desempenho” (VENTURINI, 2018, p. 2).

De acordo com resoluções da universidade, o objetivo dessas ações eram: atuar positivamente na superação das barreiras que dificultam o acesso à USP de estudantes egressos do Ensino Médio Público; incentivar a participação dos egressos da escola pública no Vestibular da USP, realizado pela Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), e apoiar com bolsas de estudo e outras ações a permanência dessas(es) estudantes nos cursos da USP.

Apesar dessa suposta intenção, em análise realizada pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) demonstra-se que os efeitos de ambos os projetos foram questionáveis e que a marca das desigualdades raciais e sociais persistem na história da universidade, sendo que no período estudado (2007 a 2015), indica-se que:

> [...] apenas 11,29% dos alunos que ingressaram na USP eram pardos, 2,46% eram negros e 0,24% eram indígenas. Além disso, ao adotar uma ação afirmativa na modalidade de pontuação acrescida na nota final do vestibular e cujo o critério racial apenas concede um bônus adicional de 5% na nota, a USP optou por um programa de inclusão lento e incapaz de responder rapidamente às pressões por medidas que reduzam a desigualdade racial na universidade (VENTURINI, 2018, p. 6)

Mesmo com a maior abertura às políticas voltadas para oriundas(os) de escola pública, o sistema escolhido também falha nesse sentido, permanecendo sobretudo o ingresso de estudantes vindas(os) de escolas particulares. Outro detalhe é que a não adoção do critério de renda na seleção, contribui para "[...] a manutenção de uma maior proporção de alunos de renda média e alta na universidade", ou seja, mesmo quando recebe estudantes vindos de escola pública, ainda atinge, em grande medida, àqueles com melhores condições socioeconômicas (VENTURINI, 2018, p. 15).

Kabengele Munanga (2010) no texto *Cotas raciais na USP, um debate atropelado e "operação abafa",* discorre acerca do processo de inclusão da USP e retoma histórico que demonstra que, no ano do tricentenário de Zumbi dos Palmares, o reitor da USP instituiu, por meio de uma portaria interna, uma Comissão de Políticas Públicas focada em refletir e viabilizar a organização de memória a essa data.

À frente da referida comissão estava Jacques Marcovitch, pró-reitor de Cultura e Extensão, que teve em sua composição docentes uspianos como Antônio Junqueira de Azevedo, Maria Dora Genis Mourão, João Baptista Borges Pereira e o próprio Kabengele Munanga. Além disso, contou com professoras(es) de outras universidades, como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Henrique Cunha Jr, Hélio Santos e Antônio Carlos Arruda da Silva. O objetivo era a organização de grupos temáticos, visando dialogar e discutir sobre a marginalização social da população negra no Brasil e desenvolver políticas na USP e na sociedade para superação dessa problemática (MUNANGA, 2010).

O trabalho da comissão ocorreu durante o ano de 1995, sendo acompanhado pelo referido pró-reitor. As conclusões feitas a partir desse comitê geraram o

documento *Uma Jornada pela Justiça*, resultando no livro *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*, organizado por Kabengele (1996).

Nesse contexto, as mobilizações de estudantes também surgem com força, sendo que o Núcleo de Consciência Negra da USP reivindica o ingresso da universidade no debate acerca de ações afirmativas, por meio das cotas raciais. Segundo Munanga (2010), são feitas diferentes manifestações, tendo seu ponto alto nas pichações e palavras de ordem que reivindicavam cotas e indenizações, sendo "[...] os meios de pressão para que a Reitoria iniciasse um processo de debate sobre cotas no âmbito da USP" (2010, p. 21).

Marcovitch é nomeado, pelo governador do Estado, como reitor, e institui uma Comissão Permanente de Políticas Públicas para a População Negra no âmbito da Reitoria da USP. Para Munanga (2010), esse momento representava uma oportunidade para que a universidade adentrasse no debate das políticas de ação afirmativa com recorte racial. Mas não foi o que ocorreu:

> Não sei que forças ocultas ajudaram a arrefecer o debate, pois o professor Marcovitch, com plena consciência e grande sensibilidade quanto à questão "racial" no Brasil, não se empenhou o suficiente para que tal debate acontecesse. Seu sucessor, o professor Adolpho José Melfi, manifestamente não quis tocar no assunto até o fim do seu mandato. No entanto, reconduziu a Comissão, que foi ampliada com os nomes dos professores José Reginaldo Prandi, Lilia Moritz Schwarcz e Antônio Sergio Guimarães. A única novidade foi o censo étnico dos estudantes na USP, que foi realizado pelos professores Antônio Sergio Guimarães e Reginaldo Prandi (do Departamento de Sociologia da FFLCH) (MUNANGA, 2010, p. 23)

O referido censo demonstra a subrepresentação de negras(os) na USP e, para Munanga (2010), esse arrefecimento na conquista em relação ao debate está relacionado com as forças políticas que

> [...] não dependem apenas dos reitores, mas também do Conselho Universitário, dos diretores das faculdades, das congregações e departamentos onde se esfacela o poder político da USP. Iniciativas oriundas desses órgãos teriam certamente estimulado um verdadeiro debate sobre cotas. Desconheço debates nesse sentido, a não ser opiniões isoladas e fabulações dos que pensam que as cotas racializariam o Brasil, um país por definição mestiço! (MUNANGA, 2010, p. 23)

Somente em 2006 um projeto de ação afirmativa seria viabilizado na USP, no mandato de Suely Vilela. O INCLUSP, já discutido anteriormente, seria uma maneira de evitar o concreto enfrentamento da discussão sobre cotas raciais, mas, ao mesmo tempo, de maneira enviesada, respondia a reinvindicações de movimentos sociais,

além de ser uma forma de não ficar atrás em relação às universidades que implementaram ações afirmativas com recorte racial como, por exemplo, a UnB.

Ou seja, a USP vai propor um programa de inclusão que, assim como no caso da UNICAMP, tem resultados não tão expressivos (VENTURINI, 2018). Considera-se que essa é uma busca por adentrar ao debate, visando abafar as vozes dissonantes e, dessa maneira, resistir à mudança efetiva da universidade, mantendo sua estrutura desigual praticamente intacta.

Segundo Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), não é raro que universidades de prestígio optem pela adoção de ações afirmativas com menor eficiência às metas de inclusão, em que definem cotas reduzidas ou acatam sistemas de bonificação. Além disso, as(os) autores referem que, no Brasil, há uma maioria de ações afirmativas voltadas para as questões sociais, sendo que há:

> [...] predominância da percepção que as desigualdades de classe são mais relevantes do que as desigualdades raciais entre os articuladores das ações afirmativas no nível local, seja nos conselhos universitários, seja nas assembleias legislativas. Ainda que as demandas por dessegregação do espaço universitário tenham avançado, principalmente pela atuação do Movimento Negro, tanto o número de programas voltados para alunos de escolas públicas e de baixa renda como também o percentual total de vagas que são para eles disponibilizadas superava, até 2012, os programas e as vagas destinadas a candidatos pretos e pardos (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p. 23).

O debate se torna ainda mais complexo quando se visualiza os desdobramentos desse processo histórico a partir do PIMESP. O programa vai reforçar a negação do Estado de São Paulo na adoção de ações afirmativas efetivas, a convicção acerca das questões sociais em contraposição às raciais e ao direcionamento meritocrático das estaduais paulistas.

2.3 PIMESP – Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista

O PIMESP faz parte de uma articulação muito específica que reunia os reitores das estaduais paulistas, o governador Geraldo Alckmin, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e diretores e representantes da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e do Centro Paula Souza. Danielle Araújo (2019) questiona o

motivo de a discussão não considerar outros setores interessados, como sindicatos, Movimento Negro, estudantil e indígena, concluindo que:

> Para responder a essa questão é preciso situar tanto a criação da UNIVESP como do Centro Paula Souza dentro das propostas políticas para a educação do governo do PSDB, alinhadas com uma proposta de ensino técnico, próximas às demandas do mercado e que ao longo das gestões do PSDB no estado de São Paulo foi pautada por inúmeros conflitos entre o executivo e os profissionais ligados ao aparelho educacional, revelando os limites ideológicos da aliança entre a classe dominante e classe média. Ao analisar a política educacional do Estado de São Paulo ao longo dos governos do PSDB durante os mandatos de Mário Covas, Geraldo Alckmin, Cláudio Lembo e José Serra, Sanfelice (2010) chega à conclusão que a perspectiva ideológica que dominou a política educacional durante estes governos do PSDB foi o neoliberalismo, com predominância da lógica do mercado (ARAÚJO, 2019, p. 150).

Essa proposição já denota como a proposta do PIMESP nasce a partir da junção de agentes com concepções educacionais controversas, sendo que a proposta entra como parte integrante do Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior, que havia determinado que as estaduais públicas paulistas teriam que desenvolver programas de cotas visando o ingresso de estudantes de escola pública e abordando, também, um sistema de reserva de vagas para autodeclaradas(os) PPI.

Dessa maneira, o PIMESP será “[...] a resposta do executivo (em parceria com a burocracia educacional) ao cenário nacional (constitucionalidade das cotas no STF, mobilização do Movimento Negro)” (2019, p. 153), destacando-se que é veiculada com considerável entusiasmo, sobretudo pelo governo do Estado de São Paulo, que tinha aspirações de reeleição.

Segundo o documento, buscava-se “[...] promover o equilíbrio entre os percentuais de participação sócio étnica na população do Estado e as matrículas no ensino superior público paulista” (2013a, p. 1). Para isso, o programa trazia alguns dados referentes aos números das matrículas na USP, UNICAMP e UNESP:

Tabela 2 – Número de matriculados no ensino superior público paulista em 2012 e diferencial (Δ) de matriculados oriundos de Escola Pública (EP) e de Escola Pública autodeclarados como Pretos, Pardos e Indígenas (PPI)

	Matriculados em 2012					50% EP; 35% PPI	
	I	II	III	IV	V	VI	VII
	Vagas	Total	Pretos, pardos e indígenas (PPI) (%)	Oriundos de Escola Pública (EP) (%)	PPI + EP (%)	Δ EP	Δ EP + PPI
USP	10.733	10.733	1.511 (14%)	3.048 (28%)	793 (7%)	2.388	1.128
UNESP	7.094	7.034	1.137 (16%)	2.843 (40%)	697 (10%)	1.234	652
UNICAMP	3.554	3.386	529 (16%)	1.088 (32%)	305 (9%)	678	307
FAMEMA	120	160	11 (7%)	19 (12%)	0 (0%)	61	28
FAMERP	119	119	9 (8%)	24 (20%)	2 (2%)	36	19
FATEC-CPS	22.538	22.538	5.355 (24%)	16.853 (75%)	4.598 (20%)	124	408
Total	**44.158**	**43.970**	**8.552 (19%)**	**23.875 (54%)**	**6.395 (15%)**	**4.520**	**2.543**

Δ EP: estimado considerando-se 50% de egressos de EP em cada curso oferecido
Δ PPI: estimado considerando-se 35% de PPI sobre os 50% de EP em cada curso oferecido
Dados UNESP incluem as vagas de início e as do meio do ano

Fonte: CRUESP (2013, p. 1)

Os dados demonstram que as universidades – contabilizando as faculdades de medicina (Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA, Faculdade de Medicina de Rio Preto – FAMERP) e a Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC) – possuíam 19% de estudantes PPI. Além disso, há 54% de alunas(os) vindos de Escola Pública (EP), enfatizando considerável diferença entre EP e EP+PPI. Para alcançar os objetivos do programa era necessário, gradualmente, o ingresso de cerca de 4520 estudantes EP e 2543 PPIs:

Tabela 3 – Escalonamento para o cumprimento das metas em três anos

		Escalonamento EP			Escalonamento EP+PPI			
	35%	43%	50%	50%	35%	43%	50%	50%
	Ano 1	Ano 2	Ano 3	Ano 4	Ano 1	Ano 2	Ano 3	Ano 4
USP	1.108	1.708	2.388	2.388	637	871	1.128	1.128
UNESP	626	919	1.234	1.234	385	514	652	652
UNICAMP	321	488	678	678	167	233	307	307
FAMEMA	41	50	61	61	20	24	28	28
FAMERP	19	27	36	36	13	16	19	19
FATEC-CPS	43	80	124	124	77	213	408	408
Total	**2.158**	**3.272**	**4.520**	**4.520**	**1.299**	**1.870**	**2.543**	**2.543**

Fonte: CRUESP (2013, p. 1)

Para isso, foram estabelecidas as seguintes metas:

a) Ter ao menos 50% das matrículas em cada curso e em cada turno com alunos que cursaram Ensino Médio integralmente em escolas públicas;

b) Dentro desta meta, 50% dos matriculados, no mínimo, oriundos da escola pública. O percentual de PPI deverá ser, também no mínimo, aquele verificado pelo Instituto Brasileiro de Geográfica e Estatística (IBGE) no Censo Demográfico de 2010 (35%);
c) As metas acima deverão ser atingidas ao longo de três anos, a partir de 2014. (CRUESP, 2013, p. 1)

Para alcançar esses objetivos, seria necessária a adoção de algumas estratégias:

Quadro 3 – Diretrizes do PIMESP

(Continua)

ICES: Instituto Comunitário de Ensino Superior	Seria viabilizado pela UNIVESP que iria propor cursos superiores sequenciais de formação geral visando o aumento de vagas e do número de formandas(os) do ensino superior paulista, além do equilíbrio socioétnico e ascensão na permanência de alunas(os), visando: a) O estabelecimento de formação sociocultural superior para exercício de cidadania na sociedade moderna (Conhecimento como Bem Público) b) O equilíbrio sócio-étnico no Ensino Superior do Estado c) O aumento da permanência de alunos no Ensino Superior d) A ampliação dos percentuais de concluintes do ES no Estado.	* Curso Superior Sequencial com duração de 2 anos; * Atenderá 40% do total das metas étnico-sociais – 2.000 vagas oferecidas, com classificação pelo ENEM, para alunos que cursaram ensino médio integralmente em escolas públicas, sendo 1.000 delas reservadas a PPIs; * Concluintes do 1º ano com aproveitamento superior a 70% terão ingresso garantido em cursos das FATECs, com escolha da vaga por desempenho no curso; * Concluintes do 2º ano com aproveitamento superior a 70% terão ingresso garantido em cursos das universidades estaduais e FATECs, com escolha da vaga por desempenho no curso.

Quadro 3 – DIRETRIZES DO PIMESP

(Conclusão)

Plano Institucional de Recrutamento de estudantes capacitados e participantes dos grupos sociais no regime de metas	Criação em cada Universidade de um Plano Institucional de Recrutamento de estudantes capacitados e participantes dos grupos sociais no regime de metas.	As instituições de ensino superior estaduais deverão cumprir por meio deste procedimento: a) 100% da meta do Ano 1 (2.158 estudantes oriundos de EP, sendo 1.299 PPIs). b) 100% da meta do Ano 2 (3.272 estudantes oriundos de EP, sendo 1.870 PPIs) c) 60% da meta do Ano 3 e subsequentes (pois 40% da meta será cumprida com estudantes concluintes do ICES). Serão 2.712 estudantes oriundos de EP, sendo 1.526 PPIs.
Fundo Especial para Apoio à Inclusão Social	Criação pelo Governo Estadual e Universidades de um Fundo Especial para Apoio à Inclusão Social destinado a financiar a permanência de estudantes no Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista - PIMESP	Propõe-se uma bolsa-permanência de meio S.M. (R$ 311,00) aos alunos com renda familiar inferior a 1,5 S.M. Para o cálculo dos recursos supõe-se uma perda por desistência de 20% dos totais de alunos dos dois primeiros anos.

Fonte: Adaptado de CRUESP (2013)

Ressalta-se que o Instituto Comunitário de Ensino Superior (ICES) foi colocado como o grande diferencial do programa, sendo disseminado a partir do argumento de ser um “meio termo” entre propostas que negam a inclusão social, devido à busca pela manutenção da meritocracia, e aqueles que reivindicam as cotas, conforme Vogt (2013) – articulador do PIMESP e, na época, presidente da UNIVESP e ex-reitor da UNICAMP –, defende em suas considerações:

> Entre os que querem mais e os que querem menos está o PIMESP, isto é, na confluência da tensão de desejos e forças contrárias, que produzem como resultado a mesma negação. Os que querem menos tendem a defender a manutenção do status quo, recusando considerar qualquer tipo de proposta que objetive programas de inclusão social, mesmo com características fortes de defesa do mérito e da qualidade do ensino, como é o caso do que propõe o PIMESP. Os que querem mais almejam um programa de reserva de vagas nas universidades e ponto final. [...] a proposta do PIMESP procura harmonizar uma resposta positiva do sistema de ensino superior público às

> demandas socioétnicas do Estado, com a garantia da oferta de qualidade dos cursos para o processo de inclusão que ele contempla, com resultados quantitativos no mínimo iguais, se não maiores, aos de outras iniciativas do gênero no país. Em termos qualitativos, o projeto de destaca por garantir a distribuição de vagas ocupadas pelas metas por todos os cursos e turnos e, ainda, por trazer na proposta do ICES, o princípio de criação de uma nova modalidade de oferta de vagas no sistema, agregando aos bacharelados tradicionais e tecnológicos uma modalidade de ensino que alia formação básica ao encaminhamento cultural e profissional dos jovens estudantes (VOGT, 2013, p. 5)

Fica explícita a perspectiva que se pretende disseminar do programa enquanto uma "3ª via" dentro de noções supostamente radicais sobre o tema. Apesar dessa propaganda, o PIMESP recebeu diferentes críticas em relação ao modelo que propõe, não tendo sido aprovado pelas universidades. Dessa maneira, é essencial apreender parte das discussões direcionadas ao programa que fizeram com que USP, UNICAMP e UNESP optassem por vias distintas para implantação das cotas.

2.4 PIMESP: Críticas e apontamentos

Segundo Almeida (2013), os motivos para a elaboração de um programa de inclusão são baseados na comprovada constitucionalidade das cotas pelo STF, ou seja, "[...] a legalidade agora está do lado dos defensores das cotas" (s/p). Isso faz com que aqueles que se alicerçaram na jurisdição para fazer oposição não tivessem mais argumentos relevantes para embasar a discordância, inclusive porque se demonstra como as universidades, predominantemente brancas, são racistas, e não existiria democracia plena com racismo, sendo que

> A decisão do STF fez com que os movimentos populares recrudescessem sua luta pela implantação de cotas nas universidades. Em São Paulo gerou a formação da Frente pró-cotas, movimento que reúne mais de 70 entidades. Além disso, na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo foi realizada audiência pública em que dois projetos de Lei que criavam cotas nas universidades paulistas e que já tramitavam na casa foram discutidos: o PL 530/2004 e o PL 321/2012 [...] E para piorar a situação dos opositores das cotas que já haviam perdido a tábua de salvação da legalidade, em 31 de maio de 2012, a Faculdade de Direito da USP – a tradicional Faculdade de Direito do Largo de São Francisco – por meio de sua Congregação, recomendou por unanimidade a adoção de cotas raciais, após reunião em que os movimentos sociais foram recebidos e ouvidos (ALMEIDA, 2013, s/p).

Além disso, conforme exposto anteriormente, a promulgação da Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012a) foi um estopim para que outras universidades, do âmbito estadual, recebessem reivindicações acerca da implantação das cotas, em conjunto com um visível aumento de casos de violência contra a população negra no

cenário paulistano (ALMEIDA, 2013). Esses aspectos levaram a uma maior conscientização e a debates em torno do tema, defendendo que a medida se tornasse fundamental, inclusive, para manutenção da hegemonia.

Essa seria a explicação para um governo oriundo de um partido historicamente conservador acatar a demanda de criação de um programa de inclusão. O PIMESP empreende uma perspectiva que, quando analisada de perto, demonstra a busca pela manutenção do *status quo* e das desigualdades.

Ou seja: a promoção de ações afirmativas para negras(os) no âmbito universitário tornou-se uma mudança da qual o Governo do Estado de São Paulo e os reitores das universidades públicas paulistas não poderiam mais fugir. Dessa maneira, a construção de um projeto que pudesse estar em seu *modus operandi* de controle foi uma estratégia urgente.

Uma das proposições que mais escancaram esses objetivos foi o ICES, devido à sua característica de ser o princípio e a finalização da inclusão proposta. Esse apontamento surge devido ao intuito de ofertar certificados para aqueles que fossem alcançados pelo programa, porém permitindo que somente os indivíduos que tivessem performance maior que 70% ingressassem no ensino superior de fato (MINTO, 2013, p. 54).

Por isso, autores como Munanga (2013) e Silvio Almeida (2013) irão tecer severas críticas ao programa e, mais especificamente, ao ICES que seria um modelo de *college*, parecido com os existentes nos EUA, e que cria lugares somente para cotistas, causando uma discriminação negativa. Essa pontuação é importante devido à demonstração de que a proposta é inconstitucional e vai contra, inclusive, a noção de ação afirmativa, que prevê uma discriminação positiva, conforme estabelece o STF.

A privação da convivência universitária e a oferta de diplomas voltados, sobretudo, para ingresso ao mercado de trabalho demonstram um claro direcionamento exclusivo, pautado fortemente na noção de meritocracia. Ademais, outra preocupação é o reforço da Educação à Distância (EaD) e a qualidade do ensino que seria ofertado pela UNIVESP, já que:

> Criada em 2008 pelo governo de Geraldo Alckimin, a UNIVESP, foi a resposta do governo à falta de vagas nas universidades. UNIVESP então foi criado para suprir a demanda por mais vagas nas universidades estaduais paulistas a baixo custo e investimento, oferecendo ensino superior à distância. Desde a sua criação, a Universidade à distância tem recebido inúmeras críticas, como: a qualidade duvidosa do ensino ofertado, a qualidade da

> aprendizagem dos estudantes, beneficiamento da iniciativa privada do setor de equipamentos e programas de informática, sucateamento do ensino superior público, desvirtuamento dos fins originais do ensino à distância e uso desse tipo de ensino para legitimar a exclusão uma vez que os estudantes que cursam Univesp não moram necessariamente em lugares distantes que os impedissem de acessar os cursos presenciais das universidades públicas estaduais paulistas (ARAÚJO, 2019, p. 16).

Ou seja, há o intuito de popularizar o EaD e inserir nas universidades a intenção do Governo do Estado de São Paulo de [...] oferecer um ensino, a médio prazo, mais barato e batizá-lo de ensino superior" (ALMEIDA, 2013, s/p). Dentro desse debate, Minto (2013) demonstra como o Plano Institucional de Recrutamento de Estudantes perpetua estruturas excludentes, além de ter um caráter não explicativo acerca de como ocorreria o emprego do programa.

Com essas especificidades, a pergunta que surge é o motivo da elaboração de um programa distante do sistema de cotas e o que ele teria de benéfico (MUNANGA, 2013), sendo que até mesmo a maneira de aplicação dos critérios raciais seria controverso:

> A ideia de dividir as vagas de acordo com composição étnico-racial do Estado de São Paulo não passa de um embuste, e por um fator muito simples: o percentual de 36% de negros e indígenas apontado nos dados dos institutos de pesquisa refere-se ao total da população paulista, ao passo que as cotas serão incidentes sobre 50% das vagas. Haveria lógica na representatividade racial se os 36% fossem aplicados sobre o total de vagas e não sobre metade delas, como quer a proposta. [...] O que se tem de fato é "a cota da cota", que nem de longe representa o percentual da população negra que, em São Paulo, diga-se, é a maior do País em números absolutos, segundo dados do IBGE e do SEADE. Mais sentido faria a reserva de vagas de 50% ou mais para alunos de escola pública – sem a obrigatoriedade do "college" para ingresso– e cotas raciais incidentes sobre o total das vagas. E se houvesse uma preocupação verdadeira com o nível de formação dos ingressantes, o "college" deveria ser oferecido para todos os alunos, cotistas ou não (ALMEIDA, 2013, s/p).

Dessa maneira, conclui-se que a proposta tinha como intenção defender um projeto de educativo específico que não é inclusivo e objetiva somente modificar estatísticas sem alterar a estrutura desigual existente. Entende-se, ainda, que a proposta possuía forte ligação com a noção de mérito que é explicitada, como já mencionado, pelo próprio título do PIMESP.

USP, UNICAMP e UNESP serão palco de diferentes debates em torno do programa. Araújo (2019) realiza importante trabalho que discute o PIMESP e como os docentes presentes nas estaduais são confrontados e pressionados a pensar um projeto de inclusão efetivo para a população negra e indígena do país. Nesse contexto, se reflete o direcionamento "[...] eurocêntrico de raça e racismo, o pertencimento à

fração da classe média abastada e branca que orienta o posicionamento político dos docentes das universidades estaduais paulistas frente ao PIMESP e às cotas" (2019, p. 146).

A autora (2019) pontua que o projeto que foi apresentado nas congregações possui algumas especificidades, como, por exemplo, a ausência de discussões acerca da ineficiência das estaduais públicas paulistas e seus projetos de inclusão. Além disso, o PIMESP teria como base propostas pautadas em políticas universalistas, seus números visavam reforçar a suposta perspectiva inclusiva que, na realidade, era, de maneira velada, elitista e marcada pela ausência ou tentativa de dissociação do debate racial. Pontos demonstrados no item quatro do programa demonstram a ausência do recorte racial:

> [...] no item quatro da Proposta consta a afirmação "no Brasil, a renda familiar é fator mais determinante que a cor para o acesso ao ensino superior". Essa informação é colocada desacompanhada de qualquer análise estatística que pudesse embasar a afirmação, sem nenhuma menção a algum especialista ou estudioso que tenha chegado a essa conclusão acerca da realidade brasileira. A negação da existência da raça como categoria que baliza as relações sociais é tão evidente na Proposta que mesmo a terminologia "étnico-racial" empregada na proposta do governo federal para designar pretos, pardos e indígenas é excluída e em seu lugar surgem "categorias sócio-étnicas". A negação do "racial" (VANDIJK, 2008[24]; DEMBOUR, 2009[25]; ARAÚJO, M. 2016[26]; HESSE & SAYYID, 2006[27]; FÜREDI, 1998[28]; AMAR, 2009[29]; VARGAS, 2010[30]) evidencia o entendimento dos elaboradores da Proposta acerca da categoria raça e racismo decorrente do entendimento eurocêntrico do racismo que logrou a categoria "raça" ao ostracismo, como se referir a raça conferisse a racialização das relações quando na realidade

[24] VAN DIJK, T. A. **Racismo e Discurso na América Latina**. Rio de Janeiro: Contexto, 2008.
[25] DEMBOUR, M.-B. In the name of the rule of law: the European Court of Human Rights' silencing of racism. In: BHAMBRA, G. K.; SHILLIAM, R. (Eds.). **Silencing human rights: critical engagements with a contested project**. New York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 184–202.
[26] ARAÚJO, M. A very 'prudent integration': white flight, school segregation and the depoliticization of (anti-)racism. **Race Ethnicity and Education**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 300–323, 2016. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13613324.2014.969225>
[27] HESSE, B.; SAYYID, S. Narrating the Postcolonial Political and the Immigrant Imaginary. In: ALI, N.; SAYYID, S. (Eds.). **A Postcolonial People: South Asians in Britain**. Londres: Wm. B. Eerdmans Publishing, 2006. p. 436.
[28] FÜREDI, F. **The Silent War: Imperialism and the Changing Perception of Race**. [s.l.] : Pluto Press, 1998. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=7E-5AAAAIAAJ>
[29] AMAR, P. Operation Princess in Rio de Janeiro: Policing 'Sex Trafficking', Strengthening Worker Citizenship, and the Urban Geopolitics of Security in Brazil. **Security Dialogue**, v. 40, n. 4/5, p. 513–541, 2009. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/26299831>
[30] VARGAS, J. C. A Diáspora Negra como Genocídio: Brasil, Estados Unidos ou Uma geografia supranacional da Morte e suas alternativas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negras(os) (ABPN)**, v. 1, n. 2, p. 31–66, 2010. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/289>

> essas estão dadas e orientam as governamentalidades raciais no mundo moderno (GOLDBERG, 2009[31]; HESSE, 2004[32]) (ARAÚJO, 2019, p. 159).

No site do Coletivo *Juntos!* (JUNTOS SP, 2013), indica-se que o programa é proposto e aprovado em um conselho universitário em maio de 2013, sem debate com os demais membros da comunidade, pontuando o PIMESP enquanto proposta estabelecida de cima para baixo e integrada de maneira acrítica pelos reitores, que querem sua aprovação a "toque de caixa" já nos primeiros meses de 2013, ou seja, sem ampla discussão, e a partir dos Conselhos Universitários que, segundo o coletivo, são órgãos restritos e antidemocráticos.

Nesse sentido, Araújo (2019) destaca que os docentes das universidades terão posicionamentos que versavam sobre a "[...] necessidade de estudos de impacto, na manutenção dos programas já existentes e/ou na elaboração de uma política 'adequada' ao contexto das universidades paulistas" (ARAÚJO, 2019, p. 178) e ressalta a fala de alguns representantes das universidades que denotam opiniões interessantes sobre o tema:

> [...] em se tratando de obrigatoriedade da utilização de quotas, a FMVZ entende que para a inclusão de alunos cotistas deve ser considerado, exclusivamente o aspecto socioeconômico, ou seja, apenas alunos proveniente do ensino obtido por escolas públicas, excluindo-se o caráter racial da proposta (Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia, UNESP, 2013)
> [...] as ações afirmativas da USP são focadas na instituição escola pública, que tem todos os perfis de pessoas, não no indivíduo. São jovens que trazem consigo a questão socioeconômica [...] Pretos, pardos e indígenas estão dentro desse contexto social. É uma maneira diferente de olhar para a mesma coisa. (Pró-reitor de graduação da USP, Antônio Carlos Hernandes, julho de 2016, p.5)
> [...] propostas de ingresso por privilégio sejam quais forem elas, acobertam mensagens despóticas e demagógicas travestidas de democracia. Cabe às universidades mostrar aos governos os limites para o arrojo sem ferir princípios como responsabilidade e mérito. Cabe a UNESP mostrar caminhos para inclusão social sem se tornar cúmplice de situações embaraçosas para o mérito que ela tanto cultiva (Faculdade de Odontologia, Departamento de Fisiologia e Patologia, UNESP, 2013)
> (ARAÚJO, 2019, p. 2198)

Desse modo, para a autora, tanto aqueles docentes que viam o PIMESP como um programa de propostas pouco explicativas e confusas, quanto os que o consideravam equivocado por ir contra a perspectiva das ações afirmativas, negavam

---

[31] GOLDBERG, D. T.. **Are we all postracial yet?.** Oxford: Polity, 2015
_____**The threat of race: reflections on racial neoliberalism.** Oxford: Wiley-Blackwell, 2008.
_____ **The Racial State.** Oxford: Blackwell, 2002.

[32] HESSE, B.. Im/Plausible Deniability: Racism's Conceptual Double Bind. **Social Identities**, v. 10, n. 1, p. 9-29, 2004.

a inclusão de negras(os) nas universidades; isso porque não necessariamente viam como saída a implantação de um programa afirmativo de acesso às universidades, como o proposto no âmbito federal, como o PL 530, de 2004 (SÃO PAULO, 2004), que era apoiado pela Frente Pró-Cotas e estava tramitando na Assembleia Legislativa Paulista.

Importante ressaltar que o rechaço ao PIMESP se dá, em grande medida, pelas reivindicações do Movimento Negro e estudantil e de docentes pesquisadores da temática ou aliados à causa antirracista. No âmbito de mobilizações, podemos citar as greves existentes no período.

Diferentes *campi* da UNESP paralisam e apresentaram, entre as várias pautas, o questionamento em relação ao PIMESP, apontando, em 2013, que o movimento estudantil estava se aliando ao

> [...] contexto no qual vemos um grande movimento em defesa da educação por todo estado. E os estudantes da UNESP fazem questão de dizer que estão do lado dos professores que estão na luta por melhores condições de trabalho e contra a política de sucateamento da educação pública promovida pelo governo estadual (e também municipal, como no caso da capital paulista). **Outra luta em âmbito estadual é pela adoção de cotas nas universidades estaduais paulistas. O governo estadual em conjunto com os reitores tenta impor o PIMESP sem nenhum debate. Este programa, longe de incluir, segrega ainda mais quando afirma que os estudantes oriunros da escola pública, os negros e os indígenas não tem direito de entrar na universidade, mas devem se contentar com um curso técnico via ensino a distância** (TADINI; FARIA, 2013, s/p)

Em outro artigo (JUNTOS SP, 2013), situam agentes que estavam se mobilizando em torno da questão: Diretório Central de Estudantes (DCE) da USP, Associação de Docentes da Universidade de São Paulo (ADUSP), Sindicato dos Trabalhadores da Universidade de São Paulo (SINTUSP), Centros Acadêmicos, Núcleo de Consciência Negra, movimentos sociais, Rede Emancipa e a Frente Pró-Cotas de São Paulo e convocam que estudantes e aliados à causa fossem para audiência pública sobre o PIMESP que ocorreria no auditório Paulo Kobayashi da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), no dia 13/03/2013, com a presença dos reitores João Grandino Rodas (USP), Fernando Ferreira Costa (UNICAMP) e Júlio Cezar Durigan (UNESP).

Dessa maneira, indica-se como houve resistência em relação ao PIMESP nos setores sociais e que eles entendiam qual era sua interpretação no debate da inclusão, associada fortemente ao discurso meritocrático. Nos setores tidos como oficiais, que

também rechaçaram o PIMESP, Mendes (2016) demonstra que o motivo de não acolhida do programa é outro, citando o caso da USP:

> O determinante para a negação do PIMESP na USP foi menos o fato de ser um programa que estabelece dupla porta de entrada e consolida o dualismo; mas a própria existência de critérios raciais foi um dos elementos que mais contribuiu para o rechaço institucional. Ou seja, mesmo que o PIMESP tenha sido alegadamente motivado pela ausência de estudantes de escola pública, negros e indígenas, as unidades acadêmicas pouco trataram desta questão, e quando o fizeram, majoritariamente rechaçaram ou sequer mencionaram estes critérios. Com isso, retorna-se ao ponto inicial: o discurso oficial do governo e o discurso institucional da universidade permanecem considerando a ausência de negros e indígenas como algo irrelevante, ou até mesmo algo que sustenta o mérito acadêmico (MENDES, 2016, p. 242)

Além disso, pontua que o argumento de que a inserção de negras(os) e indígenas nas universidades se resolveria exclusivamente a partir da melhoria do ensino básico é a forma que instituições e docentes utilizam para fugir da responsabilidade de promover inclusão e repensar as formas de admissão e permanência, ressaltando que a ausência dos professoras(es) na busca pela mudança da composição social e racial recoloca a questão de Marx nas Teses sobre Feuerbach, que questiona: quem educa o educador?

No final de sua pesquisa, Mendes (2016) ressalta as dificuldades de obtenção dos documentos referentes ao PIMESP e indica que é um plano cuja autoria ninguém quis assumir devido ao seu fracasso.

Em síntese, a meritocracia está intimamente associada às escolhas realizadas pelas estaduais paulistas em seus projetos de inclusão, desde suas negações ao debate até aos sistemas de bonificações e ao PIMESP. Nesse sentido, para Cida Bento (2022), o conceito comum de meritocracia significa

> [...] conjunto de habilidades intrínsecas a uma pessoa que despende esforço individual e não estabelece nenhuma relação dessas “habilidades” com a história social do grupo a que ela pertence e com o contexto no qual está inserida. Ou seja, a meritocracia defende que cada pessoa é a única responsável por seu lugar na sociedade, seu desempenho escolar e profissional etc. Parte de uma ideia falsa para chegar a uma conclusão igualmente falsa.] [...] o modo de operacionalização das discriminações dentro das organizações, em que questões éticas, morais e relacionadas com a democratização dos espaços institucionais sempre são tratadas através de uma perspectiva “racional”, que busca justificar as desigualdades a partir da ideia de mérito. Ou seja, se constatamos representação excessiva de pessoas brancas nos lugares mais qualificados é porque elas mereceram isso, e a ausência de negras e negros e de outros segmentos deve-se ao fato de não estarem devidamente preparados (BENTO, 2022, p. 19)

A referida ideologia tem uma considerável aderência nos discursos vigentes direcionados a educação, criando critérios de hierarquia social e dificultando a

transformação dos espaços historicamente direcionados para população branca. Ressalta-se que, com a busca da classe dominante em se diferenciar dos demais grupos a partir da reafirmação de seus supostos dons e méritos, afirma-se uma aptidão para trabalhos não manuais. Em contraposição a isso, o trabalho manual é imposto para os sujeitos negros a partir da escravização, sendo “[...] que a própria constituição das camadas médias se confunde com a construção de uma narrativa que liga ausência de dons e méritos à desumanização do negro na nascente República democrática brasileira” (ARAÚJO, 2019, p. 2201) que irá, inclusive, depender do fim da escravização para se consolidar.

A construção dessa lógica visa escancarar o modo que a meritocracia vai corroborar para mudança da legalidade de exploração da(o) negra(o) para maneiras “dissimuladas” do racismo, de forma estrutural (2019, p. 2202). Nesse sentido, a meritocracia será base da busca pela manutenção de espaços e no reforço da população branca como superior.

Nessa direção, entende-se o motivo das universidades estaduais paulistas públicas possuírem maior abertura para ações afirmativas voltadas para critérios específicos e não para aquelas indicadas para PPI.

Destaca-se que essa pode ser considerada uma das maneiras mais perversas e um dos argumentos mais controversos em relação à negação das ações afirmativas para negras(os), já que supõe a inferioridade intelectual das(os) estudantes. Almeida (2013) ressalta que “[...] partir do pressuposto de que alguém terá um baixo desempenho apenas por ser beneficiário de uma ação afirmativa é uma forma perversa de perpetuar o racismo e as demais formas de discriminação” (ALMEIDA, 2013, s/p).

Por fim, indica-se que a Lei de Cotas representa um marco e faz com que as universidades brasileiras que estavam estagnadas no debate se mobilizassem em torno da questão. No caso da USP, UNESP e UNICAMP, conforme demonstrado, é proposto o PIMESP, alvo de críticas diversas que explicitam o direcionamento da proposta e demonstram os motivos da demora do governo do Estado de São Paulo para pensar um projeto de cotas.

Sua pauta, ancorada na meritocracia e no receio de diminuição da qualidade de suas instituições, escancara uma política que visou suprir uma demanda que se tornou urgente, devido à pressão dos movimentos sociais – sobretudo estudantil e

negro –, mas de maneira que não ferisse seus preceitos de mérito, que são articulados, em grande medida, por meio de perspectivas racistas.

Dessa maneira, as propostas do PIMESP se articulam por meio do incentivo de uma EaD e de uma discriminação negativa, além de caracterizar uma medida organizada de cima para baixo, ou seja, uma entrega apressada, sem metas e meios claros e com ausência de um diálogo mais estreito com a comunidade acadêmica.

Por esses motivos, o Movimento Negro, o movimento estudantil e docentes pesquisadoras(es) da temática se colocaram contra a adoção do PIMESP pelas universidades estaduais. Essas reivindicações são observadas, por exemplo, nas pautas de greves de 2013, de coletivos negros e na Frente Pró-cotas raciais do Estado de São Paulo (2013), em debates que tinham como objetivo discutir a questão, ressaltando que

> "[...] O texto do PIMESP é uma proposta feita às pressas que tem como único objetivo fugir do debate central que é a democratização do acesso às universidades. As cotas são uma forma de democratizar de maneira imediata' argumenta Douglas Belchior, um dos líderes da Frente De Lutas Pró Cotas Raciais SP" (NASCIMENTO, 2013, s/p).

Essas mobilizações fazem com que a USP, UNESP e UNICAMP implementem projetos de cotas mais distantes ou próximos do que era estabelecido pelo projeto de inclusão do Estado de São Paulo. No próximo capítulo, serão apresentadas algumas ações indicativas desse processo, pretendendo-se entender problemáticas da atual conjuntura, tais como: comissões de heteroidentificação, combate a opressões etc.

CAPÍTULO 3: A IMPLANTAÇÃO DAS COTAS ÉTNICO-RACIAIS NA USP, UNESP E UNICAMP

Conforme exposto no capítulo anterior, o processo de discussão e implantação de ações afirmativas nas universidades estaduais paulistas foi longo e incluiu a adesão a projetos de ações afirmativas com pouco impacto, além da tentativa frustrada de implantar o PIMESP.

Esse histórico demonstra como a conquista da política de cotas nessas instituições demandou longo percurso, em que foi dispensada considerável energia para evitar a conclusão de um projeto efetivo de inclusão e a manutenção de discursos enviesados direcionados para política de cotas, em especial se tratando das étnico-raciais.

A negação do PIMESP não vai significar, em grande medida, na adoção de cotas instantaneamente, mas tensiona ainda mais as instituições a se mobilizarem em torno da questão, fazendo com que sejam implementados modelos e temporalidades distintos.

Para entender essas diferenças, considera-se necessário apreender os percursos institucionais. Para isso, no presente capítulo, pretende-se discutir as maneiras que a USP, UNICAMP e UNESP aderem às cotas, bem como seus resultados e desdobramentos.

Conseguinte, busca-se considerar a percepção de que as cotas étnico raciais são ações afirmativas que devem vir acompanhadas de outras propostas voltadas para cumprimento e efetivação da política. A não efetivação dessas ações também são estratégias para que uma mudança estrutural verdadeira não ocorra.

Dessa maneira, pretende-se apresentar as proposições e ações que as instituições aderem nos seguintes aspectos:

a) O debate em torno das fraudes e das comissões de heteroidentificação que está na ordem do dia das universidades e do Movimento Negro, sendo interpretado e realizado – ou não realizado – nas instituições por meio de distintas organizações, estando diretamente associado à consolidação da política de cotas.
b) Os avanços e as mudanças angariados por meio da implantação das ações afirmativas no cenário universitário paulista, no que tange o desenvolvimento de pesquisas, reivindicações e demandas.

c) A necessidade de investigação acerca das ações que as universidades desenvolvem para recebimento de estudantes negras(os) e pobres em suas instituições. O debate gira em torno de permanência estudantil, apoio institucional, combate a opressões e racismo institucional.

Dessa maneira, o capítulo pretende delinear como têm sido implementadas as cotas étnico raciais e, a partir do percurso exposto, espera-se contribuir ao debate das ações afirmativas para negras(os), visando ser útil na busca pela consolidação e defesa das mesmas.

3.1 Percursos de implantação

3.1.1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Em série realizada pelo Jornal da Unesp (2022), discute-se os 10 anos da Lei de Cotas completados no ano de 2022 e os percursos de algumas universidades pioneiras na implantação da política, como a UERJ, UnB e Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Nesse contexto, situa-se o fato de que, enquanto as referidas instituições estavam em patamar avançado de implantação, as públicas estaduais paulistas estavam apenas tangenciando a questão.

Dagoberto Fonseca (2022), docente unespiano, no ano de 2005 escreve carta intitulada *Ações Afirmativas na UNESP*, visando impulsionar o debate nas estaduais paulistas e indica, em reportagem do Jornal Unesp (2022), que

> Em um dado momento, a Secretaria de Justiça e Defesa da Cidadania do governo de São Paulo estrutura um comitê de grupos de trabalho que chama as três universidades estaduais para conversar e monta uma grande mesa de negociação. À época o secretário de Justiça era o Alexandre de Moraes [atualmente ministro do STF]. Sentávamos a uma mesa. Eu representava a Unesp naquele coletivo junto com movimentos sociais, a Educafro, entidades da sociedade civil, a Universidade Zumbi dos Palmares, representada pelo reitor José Vicente. Era um grande fórum de discussão para a gente chegar a um concerto que fosse bom pra todo mundo e tivesse o aval do Estado de São Paulo. Isso aconteceu em 2005, 2006, 2007. Foram várias reuniões. Nesse contexto, a Unesp acabou discutindo internamente, só que não se avançava (MUNIZ, 2022, s/p).

Fonseca (2022) aponta, ainda, que na UNESP essa discussão chega ao Conselho Universitário, terminando em empate, o que faz o assunto esmorecer. O tema retorna somente em 2012, por meio do PIMESP e a partir de um chamado do governador Geraldo Alckmin, que convoca os reitores e indica a reivindicação do

EDUCAFRO e outras entidades do Movimento Negro, que estavam indo até o Ministério Público solicitar a adesão de cotas.

Conforme já indicado, o PIMESP é rechaçado e a UNESP, nessa conjuntura, será a primeira a aderir à política de cotas. Ressalta-se que, conforme a ata do conselho universitário sobre o PIMESP (Anexo D), a UNESP aceita parcialmente o programa no que tange suas metas de inclusão, em que se reservam 50% das vagas para oriundas(os) de Escolas Públicas (EP) e que 35% destas deveriam ser preenchidas por PPIs.

Analisando os documentos do Conselho Universitário do período (2013a), encontra-se na pauta de fevereiro o início do debate intitulado: *Programa de Inclusão Social da UNESP - Cotas*, em que se aborda o documento de descrição do programa e, em ata, indica-se que a aprovação da proposta era dada como certa devido ao Decreto Estadual. A partir das indagações realizadas, a continuidade ocorreria em discussão posterior visando, também, o encaminhamento às unidades universitárias para discussões locais e manifestações.

Na pauta e ata (CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNESP, 2013b) da sessão extraordinária do dia 25/04/2013, com presença do Prof. Dr. Carlos Alberto Vogt, Presidente da UNIVESP, e do Professor Carlos Henrique Brito Cruz, diretor científico da FAPESP, há discussões sobre o PIMESP. Cruz, inclusive, indica que:

> "[...] o termo cota como uma ação afirmativa, baseado em termo constitucional, não age de forma deliberada, positivamente, para aumentar a chance de que a verdadeira igualdade seja atingida entre membros de categorias diferentes. Acredito que o correto é utilizar critérios de inclusão" (p. 3).

Na pauta dessa mesma reunião, são citados os documentos com as manifestações das Unidades Universitárias e Campus Experimentais sobre o Programa da Inclusão Social e, no documento intitulado *Tabela de manifestações e avaliação de custos* (2013b) , indica-se um compilado dos pontos que aparecem com maior frequência:

1. No geral, há indicações favoráveis a uma política de inclusão social na universidade, sendo que algumas manifestações sugerem adotar apenas o critério de egressos da escola pública e não o critério baseado na etnia.
2. Há posicionamento majoritariamente contrário ao curso sequencial denominado college. Algumas unidades sugerem a adoção do modelo federal.
3. Quase que a totalidade dos documentos indicam a necessidade de investimento da educação pública de nível básico e que qualquer

> política de inclusão deve se restringir a um período em torno de 10 anos.
> 4. o Programa de Inclusão deve vir acompanhado de política de permanência, com financiamento adicional do Estado, e de ações para suprir defasagens de conteúdo dos ingressantes, cotistas ou não;
> 5. diversas manifestações reivindicam maior tempo para aprofundar o debate. (p. 9)

Os documentos citados na pauta da sessão do dia 25 vão demonstrar seis manifestações favoráveis ao programa, 26 contrárias e duas abstenções. Os argumentos para rejeição indicam, sobretudo: a má condução da avaliação do PIMESP (tempo curto e discussão antidemocrática); indicação da escola pública e sua qualidade controversa como prioritária no direcionamento de recursos; preocupação com o mérito; negação das cotas étnico-raciais e críticas ao ICES.

Nesse contexto, o Conselho Universitário delibera (Anexo D), em abril de 2013, que após:

> [...] extensa discussão com ampla participação dos Conselheiros que se manifestaram por meio de questionamentos, comentários e esclarecimentos. Com 43 (quarenta e três) votos favoráveis, 03 (três) votos contrários e 16 (dezesseis) abstenções o Conselho Universitário aprovou, como metas para UNESP, no Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista - PIMESP que:
> 1. 50% das vagas, para cada curso e turno, dos cursos de graduação da UNESP sejam preenchidas por estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas;
> 2. do total das vagas a serem ocupadas por estudantes oriundos de escolas públicas, 35% sejam preenchidas por pretos, pardos e indígenas (PPIS);[33]

A partir da Resolução UNESP nº 43, de 27 de agosto de 2013 (UNESP, 2013c), se estabelece que o vestibular seria realizado por dois sistemas: o universal (SU) e o de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública (SRVEBP). Destaca-se que, diferentemente da USP e UNICAMP, a UNESP vai, no mesmo ano em que é proposto o PIMESP, formular sua política de inclusão. Conforme visualizado, essa característica não passa despercebida nas discussões realizadas pelas diferentes instâncias das universidades, que reivindicavam mais tempo para discussão.

É possível visualizar a existência de manifestações do Movimento Negro e Movimento Estudantil favoráveis a política de implantação das cotas étnico-raciais. No período de aprovação da referida política, o EDUCAFRO emite uma nota que diz:

[33] As metas deveriam ser alcançadas no prazo de 5 (cinco) anos a universidade deverá atingir a meta de inclusão de 50% de estudantes, sendo 15% em 2014, 25% em 2015, 35% em 2016, 45% em 2017 e 50% em 2018.

> "Às 9h50min deste dia 26 de abril de 2013 recebemos um telefonema especial, comunicando à família Educafro que nossas reinvindicações por inclusão na UNESP foram acolhidas. [...] Conclamamos a UNICAMP e a USP para não ficarem atrás – convocarem seus Conselhos Universitários e votarem urgentemente o Plano de Metas com Inclusão! Reconheçam o direito dos negros, pobres e indígenas de ingressarem nas boas universidades públicas estaduais" (TERRA, 2013, s/p)

Ademais, as pautas de greve da UNESP, em 2013, tinham, em meio a outras reinvindicações, o debate do programa de inclusão da universidade. Campi como os de Marília, Ourinhos, Assis, Rio Claro, Rio Preto, Bauru e Botucatu iniciaram a greve e diferentes ações foram realizadas, com distintas intensidades em cada unidade. Em registros de integrante do Movimento Estudantil da UNESP/Marília sobre o período, indica-se:

> Nos dias 14, 15 e 16 de junho, realizou-se um Conselho de Entidades Estudantes da UNESP e da FATEC (CEEUF) que tinha como pauta de discussão o PIMESP, a PARIDADE UNIVERSITÁRIA e PERMANÊNCIA ESTUDANTIL. Estavam juntos mais de 50 representações de cursos e faculdades, CA's, DA'S, Comissões de Moradias e Cursinhos. Além da estudantada da UNESP, também estavam presentes delegações de estudantes da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), ambas em greve. Na manhã de domingo, talvez durante um plenário final, foi deliberado um corte de rodovia para solidariedade entre as greves estudantis no Rio de Janeiro, Goiás e Ao Movimento Passe Livre de SP. Bem como indicar a REItoria da UNESP em que pé que ocorria a discussão. (DIAS, Rafael Tavares, 2021, s/p)

Em outro meio de comunicação do ME, nesse caso de Bauru, são elencadas algumas das conquistas referentes à greve ocorrida em 2013, ressaltando:

> [...] a criação da Comissão Permanente de Permanência Estudantil (CPPE), único órgão da Universidade que tem uma distribuição paritária de representantes das três categorias — técnico-administrativos, docentes e discentes. O objetivo da Comissão é promover uma mobilização contínua acerca dos assuntos referentes à permanência estudantil, como as moradias e os restaurantes universitários.
>
> - O movimento de 2013 também foi responsável por rechaçar o PIMESP (Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Paulista), apresentado pelo governo do estado e que visava estabelecer linhas gerais para a implantação de cotas socio-econômicas e raciais no ensino superior público paulista. Ao invés de ser efetivamente um instrumento de democratização do acesso à educação pública, o PIMESP corroborava com a segregação de tais segmentos da sociedade, pois tornava obrigatório que aqueles que ingressassem na Universidade através dessas “cotas” realizassem durante dois anos um “curso preparatório semi-presencial”, para só então iniciarem a graduação.
> - O PIMESP catalisou muitas discussões e foi amplamente problematizado pelo movimento estudantil paulista. A mobilização que decorreu disso acabou por fazer com que a Unesp fosse a única das três universidades estaduais paulistas a realmente adotar um sistema de cotas inclusivo, desvinculado do programa do governo, já em 2013. Esse sistema vem sendo implementado de forma gradual,

> e em 2018 50% das vagas da Universidade serão destinadas a alunos cotistas. (CEUB, 2016, s/p)

Nesse sentido, é possível afirmar que a aprovação da política de cotas se dá também pela pressão desses entes, que tensionam a universidade a adentrar o debate.

Na resolução citada anteriormente (UNESP, 2013c), se estabelece que em cada curso de graduação seriam destinadas, no mínimo, 15% das vagas para os discentes EP e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sobre o critério racial, pontua:

> § 2º - Das vagas destinadas ao Sistema de Reservas de Vagas para Educação Básica Pública, em cada curso, 35% serão destinadas aos candidatos autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas.

No artigo 7º, delimita também que seriam ofertadas 7.259[34] vagas no vestibular de 2014. Dessas, 6.125 seriam destinadas ao SU e 1.134 para o SRVEBP. Desse último valor, 391 vagas iriam para os autodeclarados PPIs (SRVEBP + PPI). No decorrer dos anos, esse número teria que avançar de maneira progressiva.

Em 2015, o SRVEBP estabelece um mínimo de 25% das vagas para cada curso oriundo do ensino médio em escola pública, tendo oferecido cerca de 7.271 vagas para seu vestibular de início do ano e 420 para exame de meio do ano, que, distribuídas pelo sistema de inclusão, resultaram em 5.740 vagas para SU, 1.951 para SRVEBP e, deste último número, 595 para candidatos SRVEBP+PPI, número que vai progredir durantes os anos, conforme a meta estabelecida:

[34] Em 2014 a UNESP ofereceu no vestibular de início de ano 7.259 vagas, distribuídas em 171 opções de cursos, em 23 cidades: Araçatuba (155 vagas), Araraquara (855 vagas), Assis (405 vagas), Bauru (1.045 vagas), Botucatu (600 vagas), Dracena (40 vagas), Franca (400 vagas), Guaratinguetá (310 vagas), Ilha Solteira (270 vagas), Itapeva (80 vagas), Jaboticabal (280 vagas), Marília (475 vagas), Ourinhos (90 vagas), Presidente Prudente (640 vagas), Registro (40 vagas), Rio Claro (490 vagas), Rosana (80 vagas), São João da Boa Vista (40 vagas), São José do Rio Preto (460 vagas), São José dos Campos (120 vagas), São Paulo (184 vagas), São Vicente (80 vagas) e Tupã (120 vagas). No vestibular realizado no mês de junho, de 2014, ingressaram mais 420 estudantes em 5 cidades: Bauru (40 vagas), Dracena (40 vagas), Ilha Solteira (200 vagas), Registro (40 vagas) e Sorocaba (100 vagas). Portanto, em 2014, ingressaram na UNESP 7.679 alunos. Pelo sistema de Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública (SRVEBP) ingressaram 1.197 estudantes (15%) alunos que cursaram todo o ensino médio em escola pública. Destes, 412 autodeclarados pretos pardos ou indígenas (SRVEBP+PPI)

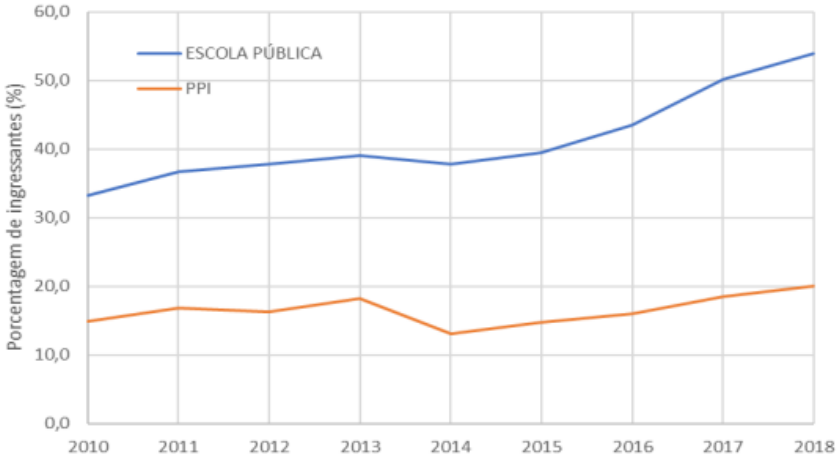
Tabela 4 – Distribuição do número de estudantes por sistema de ingresso nos vestibulares da UNESP, no período de 2014 a 2018

Sistema de Ingresso	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Vagas	7.679	7.691	7.715	7.725	7.725	38.535
Sistema Universal	6.482	5.740	4.986	4.222	3.847	25.277
SRVEBP	785	1.356	1.774	2.297	2.515	8.727
PPI	412	595	955	1.206	1.363	4.531
SRVEBP + PPI	1.197 (15%)	1.951 (25%)	2.729 (35%)	3.503 (45%)	3.878 (50%)	13.258

Fonte: PROGRAD/VUNESP/COPE

Desse modo, Galhardo, Vasconcelos, Frei e Rodrigues (2020) indicam que, nos anos de 2017 e 2018, o número das(dos) ingressantes já eram, respectivamente, 50,1% e 54,4% oriundos de EP e que é possível visualizar que, após o programa de inclusão ter sido estabelecido, o número de alunas(os) PPI segue uma tendência de aumento, dado cuja aferição é realizada a partir da data de 2014, já que somente a partir desse momento que começa a ocorrer o registro mais adequado da autodeclaração.

Gráfico 3 – Porcentagem de ingressantes da Escola Pública e PPIs na UNESP



* Os dados anteriores a 2014 não podem ser considerados consolidados, pois o registro preciso de autodeclaração como PPI se iniciou apenas no ano de 2014, em decorrência do Projeto de Inclusão da UNESP

Fonte: COPE/PROGRAD/VUNESP

No Censo de Diversidade (2021) realizado pela universidade, indica-se que, do total de estudantes da UNESP, 51,10% foram oriundos de EP. Desses, 14,82% ingressaram por meio das cotas raciais. Além disso, a partir das autodeclarações das(os) discentes, é possível constatar: 74,19% de brancos, 17,28% pardos, 5,24%

de pretos, 3,13% amarelos, 0,08% indígenas e 0,08% que não declararam seu pertencimento racial.

Além disso, no edital do último vestibular, que irá ocorrer no ano de 2022 (para ingresso em 2023), indica-se os critérios e sistemas de entrada na universidade, que também adotou, desde 2021, o ENEM como maneira de ingresso.

Quadro 4 – Sistemas de ingresso, a quem se destinam e critérios para participação

Sistema		A quem se destina	Forma de comprovação no ato da matrícula
SU Sistema Universal		A todos os candidatos que se inscreverem, independentemente de atenderem às condições de inscrição no Sistema de Reservas de Vagas para Educação Básica Pública.	
SRVEBP Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública		A todos os candidatos que declararem ter cursado e concluído integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras(*) ou a Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas.	Histórico Escolar completo do curso de Ensino Médio ou equivalente constando ter cursado e concluído todo o ensino médio em escolas públicas brasileiras(*). **Observação:** A falta da comprovação elimina o candidato do Vestibular.
SRVEBP + PPI Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública mais autodeclarados Pretos, Pardos ou Indígenas.	Preto Pardo	A todos os candidatos que declararem ter cursado e concluído integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras(*) ou a Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas e se autodeclararem Pretos ou Pardos.	Histórico Escolar completo do curso de Ensino Médio ou equivalente constando ter cursado e concluído todo o ensino médio em escolas públicas brasileiras(*) **e** declaração devidamente assinada, conforme modelo integrante do Anexo III da Resolução Unesp nº 24/2022. **Observação:** A falta das comprovações elimina o candidato do Vestibular.
	Indígena	A todos os candidatos que declararem ter cursado e concluído integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras(*) ou a Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas e se autodeclararem Indígenas.	Histórico Escolar completo do curso de Ensino Médio ou equivalente constando ter cursado e concluído todo o ensino médio em escolas públicas brasileiras(*) e declaração de etnia e de vínculo com comunidade indígena brasileira, assinada por 3 (três) lideranças da comunidade indígena e certificada pela unidade local ou regional da FUNAI. **Observação:** A falta das comprovações elimina o candidato do Vestibular.

(*) Considera-se escola pública a instituição de ensino brasileira criada ou incorporada, mantida e administrada pelo Poder Público, nos termos do inciso I, do artigo 19, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A gratuidade do ensino não indica, necessariamente, que a escola seja pública. Escolas vinculadas a fundações, cooperativas, Sistema S (SESI, SENAI, SESC, SENAC) etc., embora gratuitas, são consideradas particulares em função de sua dependência administrativa junto ao setor privado. Também NÃO participam do SRVEBP estudantes bolsistas de instituições privadas.

IMPORTANTE: A certificação pelo ENEM não pressupõe a frequência em escola pública brasileira e, desta forma, não poderá ser utilizada como documento válido para concorrência pelo **SRVEBP e SRVEBP + PPI**.

Fonte: UNESP (2022, p. 7)

Importante salientar sobre a rapidez de implantação das cotas pela UNESP no contexto paulista, comparado a UNICAMP e USP. Um dos motivos pelos quais se acredita que essa adesão tenha acontecido é que, conforme demonstrado, a universidade não tinha estabelecido outros projetos de inclusão voltados para questão étnico-racial, diferentemente das demais estaduais paulistas que, apesar da não implantação das cotas especificamente, já tinham estabelecidos sistemas de bonificação, por exemplo.

3.1.2 Universidade Estadual de Campinas

Em meio a esse contexto, a UNICAMP será a segunda instituição a implementar as cotas, porém faz isso somente em 2017. A Universidade de Campinas será avessa ao PIMESP, optando pela bonificação e continuidade do Programa de

Formação Interdisciplinar Superior (PROFIS). Araújo (2019) pontua que a universidade conduz a avaliação do programa de maneira controversa, sem solicitar manifestações, sendo que:

> Apenas algumas poucas congregações na UNICAMP posicionaram-se acerca do PIMESP mesmo sem serem convocadas a fazê-lo. Entramos em contato com as 24 unidades de ensino em 2015, mas apenas cinco deram retorno afirmando, ora desconhecer a discussão sobre o assunto, ora não existir formalização do posicionamento da Unidade sobre essa discussão ou ainda ter ocorrido à discussão, mas sem a produção de um documento com o posicionamento final da congregação. De todo modo, isso também é dado/informação, ou seja, diferentemente da USP e da UNESP, na UNICAMP o processo de discussão sobre o PIMESP seguiu na direção pela manutenção da bonificação, sem ouvir diretamente a opinião dos docentes (ARAÚJO, 2019, p. 200).

Nesse sentido, a ata do Conselho Universitário da Universidade (Anexo E) indica que as ações de inclusão social e étnica continuariam por meio dos programas aprovados pela universidade e que seus resultados teriam acompanhamento do conselho, visando alcançar suas metas até o vestibular de 2017, definindo:

> Artigo 4º: O programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista (PIMESP) e a participação do Instituto Comunitário do Ensino Superior (ICES), na implantação desse programa, assim como cotas e outras propostas de inclusão, serão objeto de estudos e debates na comunidade universitária ao longo do segundo semestre de 2013, os quais fornecerão subsídios para sua análise pelo Conselho Universitário até o final do primeiro semestre de 2014.
> § Os estudos e debates referidos no caput serão executados e coordenados por um Grupo de Trabalho do Conselho Universitário (GT- CONSU) (Unicamp, 2013, p. 2)

A posterior adoção pelas cotas étnico-raciais não faz com que a instituição abandone o já mencionado PAAIS, que passa por reformulações, permanecendo como ação afirmativa de inclusão social. Lisboa (2021) destaca que os movimentos sociais pressionavam a instituição desde 2012, mas em 2016 as(os) estudantes colocam a política na ordem do dia ainda mais, tornando-se central no movimento de greve que ocupa a reitoria durante 2 meses.

A autora indica alguns grupos atuantes do Movimento Estudantil da universidade, bem como órgãos colegiados e representação estudantil nesses espaços que estiveram diretamente ligados ao direcionamento da greve, que tinha como reinvindicação: “Cotas sim, cortes não! Contra o golpe e pela educação! Permanência e Ampliação” (p.78).

No período de ocupação, a reitoria emite nota, indicando que a universidade possuía maneira criativa e inovadora para fomentar a inclusão em seus cursos de

graduação. Para isso, pontuou dados do PAAIS e ressaltou como o alcance dos resultados demonstrou a não necessidade de adoção do sistema de cotas para que uma inclusão fosse de fato obtida. A manifestação, indica Lisboa (2021), é respondida pela Frente Pró Cotas da Unicamp, que ressalta

> [...] a luta dos estudantes por cotas étnico-raciais que se alastra nesse momento é uma resposta direta ao modelo de política de ação afirmativa insuficiente adotado pela Unicamp, o qual não responde às amplas demandas sociais por inclusão. O PAAIS não é uma garantia de inclusão social e étnico-racial e, ao contrário das políticas de cotas, ainda ignora a necessidade de inclusão de deficientes físicos na universidade. (FRENTE PRÓ COTAS apud LISBOA, 2021, p.80)

Há, em meio a esse processo e nas negociações de desocupação da reitoria, diferentes manifestações em que o movimento indica a necessidade de implantação das cotas, o que faz com que os discentes indicassem que a reitoria aderisse à demanda como condição essencial para desocupação. A conquista da política não é angariada nesse momento, em que, por esgotamento político, os estudantes desocupam o prédio no dia sete de julho de 2016.

Apesar disso, para além de outras conquistas, estudantes conseguem a formação de um Grupo de Trabalho (GT) paritário a partir da Portaria 050/2016, que fica responsável por organizar três audiências públicas sobre cotas no mesmo ano, visando a elaboração de relatório para ser apreciado pelas congregações de curso e pelo CONSU, em 2017 (UNICAMP, 2016).

Nesse contexto, se inicia a campanha *A Unicamp precisa falar sobre cotas,* que é reforçada por meio das redes sociais e recebe apoio de diferentes sujeitos, como Sueli Carneiro, Emicida e Natály Nery. As audiências públicas se iniciam em 13 de outubro e discutem, no decorrer de suas atividades, as seguintes pautas:

- 13 de outubro – Cotas e Ações Afirmativas: perspectiva histórica e o papel da Universidade Pública no Brasil
- 17 de novembro – Cotas e ações afirmativas: experiências nacionais e internacionais
- 12 de dezembro – Cotas e ações afirmativas: o PAAIS, seus alcances e limites.

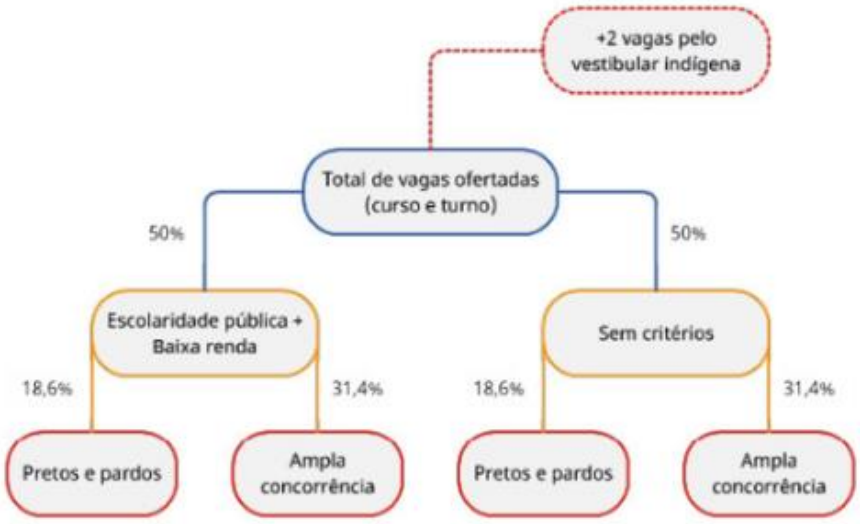
As audiências, que podem ter suas discussões consultadas, resultaram no *Relatório do Grupo de Trabalho responsável pela Organização das Audiências Públicas para debater a política de cotas na UNICAMP* (2017), e contaram com a participação de nomes como Tatiane Cosentino Rodrigues e João Feres Júnior, além

da presença da sociedade civil, estudantes da UNICAMP, cursinhos populares e movimentos sociais do Estado de São Paulo. Destaca-se a ausência de alguns diretores de Centros e Unidades, público que votaria as cotas no CONSU posteriormente.

Apesar disso, o relatório, em suas considerações finais, indica a melhoria das ações afirmativas da universidade, propõe adoção de cotas étnico-raciais, vestibular indígena, além de

> [...] 50% de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, sendo 37%, dessas - ou seja, 18,6% do total - reservadas para autodeclarados pretos e pardos. Além disso, seriam reservadas mais 18,6% dos outros 50% de forma a atingir pretos e pardos não egressos de escolas públicas e totalizar 37,2% das vagas totais. Por fim, o relatório propôs um acréscimo de pelo menos duas vagas por curso e turno para estudantes indígenas (LISBOA, 2022, p. 127)

Figura 2 – Proposta do GT de cotas da Unicamp



Fonte: LISBOA (2021, p. 127)

Segundo Lisboa (2021), esse modelo buscava aprimorar o projeto da Lei de Cotas, já que as conclusões do GT demonstraram que as cotas étnico-raciais eram preteridas quando comparadas às cotas voltadas para oriundos de escola pública. Ademais, pontuam-se outras duas questões: a sub-representação de estudantes em vulnerabilidade social e de egressas(os) de escolas públicas, além da questão indígena dentro do debate de cotas.

Dentro desse contexto, é estabelecido um critério econômico junto à escolaridade. Além disso, a partir da escuta de lideranças indígenas que compuseram as audiências, se estabelece que a melhor opção seria a criação de um vestibular

indígena, considerando a busca por valorizar a educação dessa população válida, não submetendo e impondo uma educação não-indígena para que consigam prosseguir no ensino superior.

Em 2017, o relatório que estabelece as medidas acima são enviadas para as unidades e congregações, sendo feitas diferentes mobilizações em torno do debate antes do envio para votação ao CONSU. No dia 31 de maio de 2017, é aprovado o princípio de cotas étnico-raciais na UNICAMP: a sessão foi acompanhada por estudantes da instituição e de outras universidades públicas, além de cursinhos populares e coletivos negros. Sobre o processo, é possível visualizar, na sessão, a busca por retirar a referida pauta da ordem do dia, sugestão que não é aceita por meio de votação e que tem, como desdobramento, além da adoção do princípio das cotas, também a criação de outro GT para prosseguir com as discussões acerca de seu projeto.

Nesse GT, foram abordados os seguintes temas: percentual de vagas que seriam destinados à política; forma de alcance (progressivo ou imediata); temporalidade de alcance da meta, e metodologia para preenchimento das vagas. Ao final, formulou-se a seguinte proposta:

Entre as vagas ofertadas pelo SISU, 10% seriam reservadas para estudantes EP, 5% para PP e 5% para PP+EP. Pelo vestibular próprio da universidade, a reserva é de 15% das vagas para PP e 65% para AC, que também utiliza como válido o PAAIS com novo delineamento onde seria acrescidos 20 pontos para estudantes egressas(os) de Ensino Fundamental Público e 40 pontos para Ensino Médio Público, tendo premissa cumulativa. Essa organização teria o seguinte resultado: 25% de cotas para PP e 15% EP, por meio de 2 possibilidades de processos seletivos distintos.

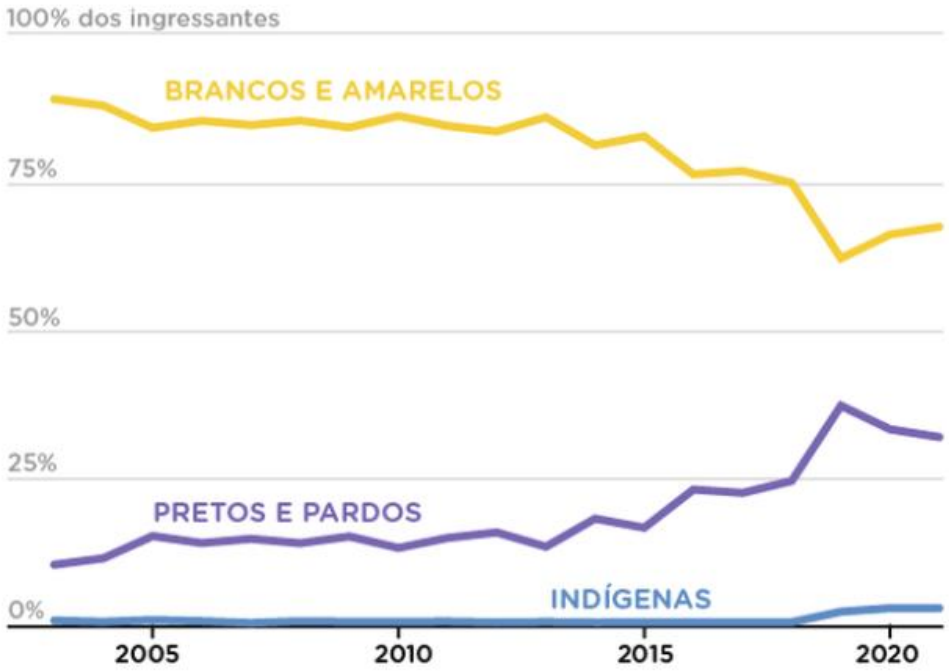
Além disso, seriam adicionadas 2 vagas por curso e turno ao vestibular indígena, vagas para medalhistas em olimpíadas científicas e ampliação do PROFIS. O critério para preencher as vagas foi indicado pelo Comissão Permanente para os Vestibulares (COMVEST), com a criação de duas listas decrescentes: uma das cotas e outra com os candidatos da Ampla Concorrência (AC). Nessa organização, são preenchidas as vagas de cotas até que a meta seja alcançada; posteriormente, convocam-se os demais candidatos.

A proposta retorna para votação do CONSU, que modifica somente uma das indicações realizadas pelo GT: ao invés de ofertar vagas pelo Sistema de Seleção

Unificada (SISU), opta-se por formular processo próprio pautado na nota do ENEM. Essa decisão ampliaria as chances de as(os) estudantes adentrarem nas universidades, visto que não precisam indicar a instituição na inscrição do sistema.

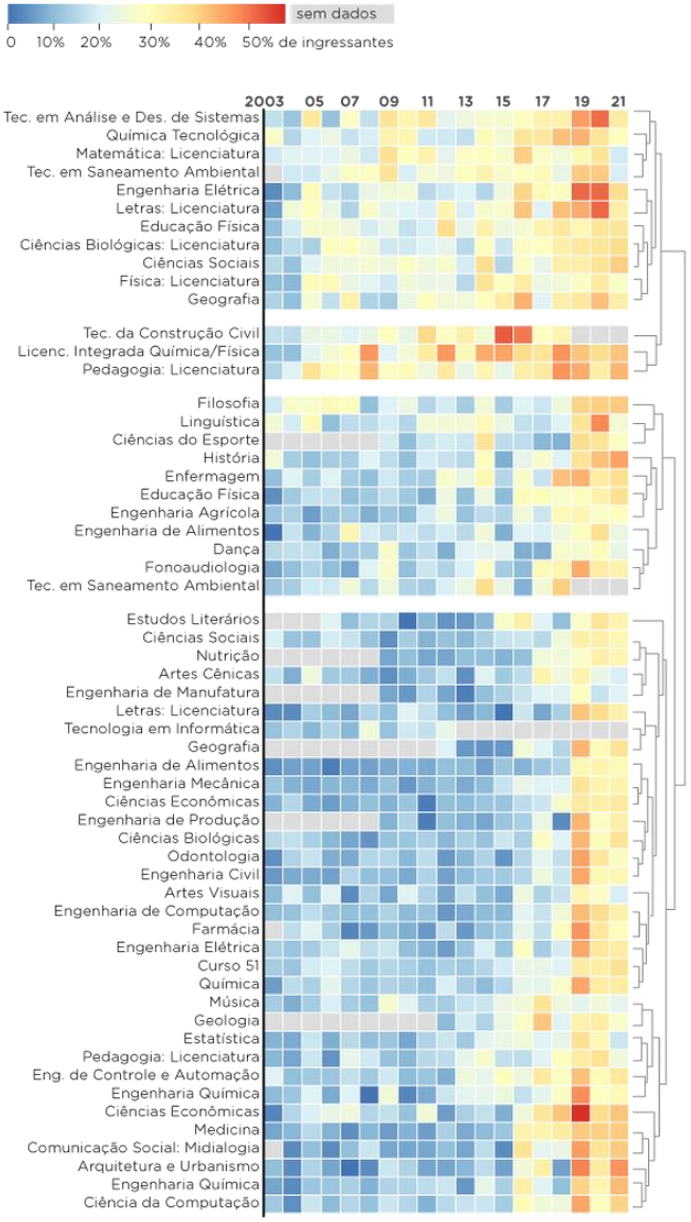
De acordo com reportagem de 2022 do Jornal da Unicamp, embasada em dados da Diretoria Acadêmica, a presença de estudantes PPI cresceu 91% nos últimos cinco anos (NUNES, 2022). Quando a lei foi implementada e em sua primeira atuação, foram registradas matrículas de 30.264 estudantes na graduação e pós-graduação. Desse número, 4.484 eram PPI, ou seja, 14,18% do total das matrículas (MAIA; ALMEIDA; NETO, 2022). É possível visualizar esses avanços a partir dos seguintes gráficos, que demonstram a evolução da presença de estudantes pretos e pardos na instituição e como isso avançou nos diferentes cursos:

Gráfico 4 – Estudantes ingressantes na UNICAMP: Por raça/cor, entre 2003 e 2021



Fonte: Unicamp (2020 apud MAIA; ALMEIDA; NETO, 2022, s/p)

Gráfico 5 – Percentual de ingressantes na UNICAMP que se autodeclararam pretos, pardor ou indígenas: Por ano e curso de ingresso



Fonte: Unicamp (2020 apud ALMEIDA; MAIA; NETO, 2022, s/p)

Sobre esses avanços, Maia, Almeida e Neto (2022) afirmam:

> A experiência da Unicamp mostra que os diferentes tipos de ação afirmativa correspondem a graus variados de abertura da universidade para grupos tradicionalmente excluídos. Os números apresentados [...] indicam que a adoção de cotas foi crucial para ampliar o ingresso de estudantes negros, indígenas e de baixa renda nos diferentes cursos de graduação dessa universidade (MAIA, ALMEIDA, NETO, 2022. s/p)

3.1.3 Universidade de São Paulo

Situação semelhante ocorre na USP. Adriana Alves (2022), docente uspiana, indica que a implantação das cotas sociais e raciais na instituição demandava o

engajamento de docentes o que, nas estaduais paulistas, torna o processo ainda mais moroso, onde:

> [...] A gente via outras instituições ganhando diversidade em alguma medida. E as estaduais daqui ficando para trás. E o problema na USP é que o discurso de queda da qualidade de ensino com a entrada de cotistas era muito arraigado e forte, ainda que as primeiras pesquisas já demonstrassem o contrário. Principalmente as feitas na UERJ, que já tinha soltado alguns estudos e métricas sobre o desempenho acadêmico dos cotistas (MUNIZ, 2022, s/p).

A professora escreveu, em 2015, texto em que indaga: *Como a USP tem tratado a questão das ações afirmativas* (ALVES, 2015). Elaborado posterior ao PIMESP, no artigo a autora indica a resistência ao debate existente nas ciências exatas e biológicas, além da maneira, quase irracional, com que essas áreas tratavam a questão e das alternativas tomadas a fim de responder a demanda pelas cotas, sem adotá-las de fato.

Nesse sentido, a USP irá negar o PIMESP, buscando reformular seu sistema de bonificação. O programa é rechaçado por seus docentes; sobretudo, o ICES. Ademais, outros argumentos integram os discursos das(os) professoras(es) para negar o programa:

> 1) autonomia universitária (pouca participação dos docentes na elaboração do PIMESP e pouco tempo para avaliação); 2) a definição do problema de acesso à Universidade como estrito à pobreza e a qualidade da escola pública seguido da negação do racismo; 3) a ênfase no mérito (atrelado à defesa da manutenção dos programas já existentes por garanti-lo); 4) defesa da diversidade desde que funcional e; 5) rejeição ao ICES (ARAÚJO, 2019, p. 226)

Ressalta-se que uma das ações da universidade, em julho de 2013, é a indicação para o Conselho Universitário do Plano Institucional da Universidade de São Paulo (Anexo F) visando, segundo a proposta, fortalecer as suas ações em direção à maior inclusão social e para recrutar alunas(os) capacitados e de grupos sociais socioeconomicamente vulneráveis previstos, inclusive, no PIMESP.

As metas do programa consistiam em: 50% de matriculados, em cada curso e turno, oriundos de escolas públicas. E, desse número, o percentual de PPI do Estado, segundo o IBGE. Essas metas seriam acompanhadas pelo referido Conselho Universitário e objetivavam alcançar a meta até o ano de 2018. Para isso, indicavam: aumento e criação de bônus; aperfeiçoamento do programa de embaixadores; criação de Programa de Preparação para o Vestibular da USP; ampliação dos locais de provas da FUVEST no estado.

Nesse período, vão ocorrer algumas mudanças em programas anteriormente existentes, conforme indica Márcia Lima (2017).:

> Nas primeiras edições do INCLUSP, havia uma bonificação universal de 3%. Em 2009, aumentou-se a bonificação para 6%, a partir do desempenho no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e 3% por participação no PASUSP. Em 2012 esses 12% passaram para 15%, com acréscimo vindo do PASUSP. **Em 2013, por fim, houve ainda um adicional de 5% para candidatos Pretos, Pardos e Indígenas (PPI), mudança advinda das discussões sobre o PIMESP. Em 2014, nova mudança desvinculou a bonificação do desempenho dos candidatos que, uma vez atingida a nota de corte das carreiras escolhidas na inscrição, recebem a bonificação de 12%, além das bonificações específicas das categorias, podendo chegar a 25%. Estas políticas aumentaram a participação dos estudantes de escola pública de 24,7% em 2006 para 35,7% em 2017. Entretanto resultaram em mudanças muito tímidas em termos de diversidade étnico-racial, que atualmente é de aproximadamente 16%.** (LIMA, 2017, s/p, grifo nosso)

A tímida mudança em relação à diversidade racial é avaliada pela Pró Reitoria de Graduação e questionada pelo Movimento Negro e estudantis. Nesse sentido, se discutem as novas portas de entrada para a instituição: uma delas é o ingresso via SISU[35], que se dá pela Resolução 7070, em 2015 (USP, 2015).

As vagas são distribuídas entre discentes EP, PPI e AC. Lima (2017) pontua o fato de serem vagas destinadas e não reservadas, fazendo com que quando a(o) candidata(o) não alcança o desempenho ou nota de corte mínimo que é estabelecido por cada curso, aquela oportunidade de ingresso seja devolvida ao vestibular da universidade. Essa problemática fez com que, em alguns casos, o acesso via SiSU fosse mais difícil do que pela própria FUVEST.

Desse modo, para alcançar as metas propostas e seu próprio plano institucional, foi imperativo que a instituição se mobilizasse para indicar uma proposta de inclusão mais eficiente.

Em entrevista publicada em 2017, a professora Márcia Lima opina novamente sobre o processo de aprovação das cotas pela USP, em que pontua que a instituição resistiu às mudanças devido à sua elitização e à tendência pouco democrática em suas esferas de decisão, sendo o Conselho Universitário uma instância máxima que possui tímida representação de funcionários e discentes. Além disso, outros fatores interferem nesse processo, destacando que

> A USP estava ficando isolada neste processo de inclusão. O debate ocorrido na Unicamp e a decisão daquele Conselho Universitário [da Unicamp], na minha opinião, foram muito importantes. Mas é preciso ressaltar que há um

[35] Em novembro de 2022 a USP deliberou que irá trocar SISU por novo modelo de ingresso via ENEM.

> movimento de décadas dentro da USP demandando políticas de inclusão racial. Ou seja, há um conjunto de fatores que levaram a isto: Movimento Negro, movimento estudantil, adoção das cotas pelas outras estaduais paulistas (BOCCHINI, 2017, s/p)

Movimentos como o Núcleo de Consciência Negra da USP são essenciais nesse percurso, ainda mais quando há a visualização do processo que demonstra que a perspectiva inicial do Conselho de Graduação era voltada somente para o critério social. O desenvolvimento do debate demonstra que essa proposta, que passaria posteriormente pelo Conselho Universitário, foi contestada por alunos(as), alguns docentes e movimentos estudantis e negros.

No site Geledés, é registrada parte dessa mobilização, na qual se convoca um ato por cotas raciais na universidade no Museu de Arte de São Paulo (MASP). Pontuam no texto publicado que o Movimento Negro, estudantil e indígena da USP, influenciados pela greve ocorrida na UNICAMP que levou às cotas raciais, realizaram ações em direção à consolidação da política, apresentando proposta de cotas raciais, formulada pela Frente Pró-Cotas e atualizada pelos grupos envolvidos para realidade da instituição, destacando:

> Essa atualização baseou-se no projeto norteador das cotas na Unicamp e buscou atender a todas as demandas de cotas dos diferentes grupos sociais. Assim, as proporções apresentadas foram: 50% de reserva de vagas para alunos de escola pública; sendo que dentro dessa reserva, 35% é para negros ou indígenas e o restante fica dividido entre escola pública e escola pública com recorte de renda. Dentro dos outros 50% ficam reservados 35% para negros ou indígenas; 2% para deficientes físicos e é criado 2% de vagas para um vestibular diferenciado, que contemplará populações indígenas aldeadas, quilombolas, camponesas e/ou tradicionais, respeitando o direito constitucional à uma educação de acordo com a cultura de cada comunidade. Assim o projeto dialoga com todas as atuais demandas dos diferentes movimentos sociais (NCN, 2017, s/p).

O referido projeto é apresentado e protocolado para ser discutido nas instâncias da universidade em enfrentamento à proposta feita pelo Conselho de Graduação. No texto elaborado pelo Núcleo de Consciência Negra da USP, indica-se que, com essa proposta, a reitoria nega a dívida histórica com a população negra e indígena, reafirmando “[...] o pé de café e de cana que estão postos na entrada principal da universidade, sempre a serviço da elite paulistana” (NCN, 2017, s/p). Além disso, apontam as limitações da adoção de cotas sociais apenas e a resistência que seria direcionada para o debate das cotas étnico-raciais:

> A USP mantém sua teimosia racista e insiste em ignorar as experiências exitosas praticadas por dezenas de universidades públicas em todo o país, inclusive pelas co-irmãs Unesp e Unicamp. De nossa parte não faltará

> empenho em enfrentá-la. Não podemos nos dar por vencidos. O debate final em torno da proposta biônica da reitoria se dará no próximo Conselho Universitário, que poderá referendar a resolução do Conselho de Graduação. Independente deste resultado, nossa luta por cotas raciais se expandirá para os próximos períodos, nos quais sabemos que o debate racial perpassará toda a estrutura universitária. Para tanto, convocamos a participação de todas e todos ao grande ato por cotas raciais na USP, no dia 3 de julho [de 2017] às 18h no MASP – Avenida Paulista – SP. Vamos, unidos, lutar por uma USP verdadeiramente pública, pintada de preto e urucum (NÚCLEO DE CONSCIÊNCIA NEGRA DA USP, 2017. s/p).

A ata do Conselho Universitário que discutiu a questão ocorreu em 4 de julho de 2017 (CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA USP, 2017), trazendo diferentes apontamentos, sobretudo acerca do ingresso de estudantes PPI. Os conselheiros Lucas Capri (representante discente) e Severino Toscano (docente) citam a meta assumida pela universidade, em 2013, em resolução aprovada pelo Conselho Universitário e demonstram como há a necessidade de a universidade se mobilizar em torno de seu alcance, sobretudo no que diz respeito à população PPI.

Em outro momento, a conselheira Luana Alves (representante discente) pontua o atraso de 10 anos da USP ao relembrar as discussões das universidades federais. Alves indica a especificidade em que o debate ali posto se dava, em que ainda persistia o questionamento acerca da inclusão ou não do critério étnico-racial. Ademais, questiona os posicionamentos controversos existentes nos anos em que a discussão de cotas se tornou pauta, em que professoras(es) que se diziam favoráveis declinaram ou se abstiveram nos momentos de votação. No decorrer das opiniões, a conselheira Gabriela Schmidt[36] faz um apelo ao resgatar o sentido da universidade:

> Começo dizendo que existe entre nós uma compreensão, mesmo que superficial, de que a Universidade tem como objetivo produzir conhecimento para a sociedade, tem uma função social de devolver para a sociedade aquilo que ela investiu em nós. Isso não é possível sem a democratização do acesso e, consequentemente, a democratização do próprio conhecimento que produzimos aqui dentro. Mas acho também que hoje é o dia de levarmos a sério o que assumimos como responsabilidade em 2013, que é cumprir com a meta de ter 35% da população negra aqui dentro. Penso que em qualquer ângulo que vemos este tema, seja político, seja burocrático, seja de eficiência, temos a necessidade de assumir essa responsabilidade. E não existe argumento bom o suficiente para que nos sintamos permitidos a descumprir com isso. A não ser um racismo profundo dentro desse Conselho. (CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA USP, 2017)

Além dessas argumentações, a aprovação da UNICAMP é citada algumas vezes como parâmetro para a necessidade da universidade não mais postergar a

[36] No documento consultado não foi encontrada evidência de qual grupo universitário Gabriela Schmidt fazia parte (discente, docente, técnico-adminstrativo, etc). Porém, a partir da fala proferida e de busca via Currículo Lattes deduz-se que a mesma era, no período, representante discente.

adoção das cotas étnico-raciais, o que denota a influência desse acontecimento para o encaminhamento real da USP sobre a questão. Além disso, as manifestações ressaltam a relevância de a USP, enquanto universidade renomada e com reputação associada ao elitismo, se posicionar frente à questão.

Dessa maneira, a votação do Conselho Universitário teve 75 votos a favor do sistema de cotas contra oito contra e nove abstenções. A decisão é oficializada a partir da resolução nº 7373, de 10 de julho de 2017 (USP, 2017), na qual o pró reitor de graduação expõe os motivos da decisão histórica tomada, indicando que

> [...] Deve-se considerar [...] que as ações afirmativas no ensino superior brasileiro, embora uma realidade relativamente recente, vem se demonstrando como mecanismos efetivos de ingresso de estudantes qualificados, de origens diversas, que não vinham sendo selecionados pelos vestibulares tradicionais. Além disso, diversos estudos têm demonstrado que o rendimento dos alunos dos grupos contemplados se equaliza ao longo do curso, sem contar os benefícios provenientes do enriquecimento do panorama social, com a composição mais próxima do grupo social brasileiro. Ainda assim, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 13.005, de 2014, determina a ampliação das políticas de inclusão na educação superior (Meta 12, Estratégia 12.5). Embora seja clara a determinação da USP em criar ações e processos para atender o compromisso estabelecido com a sociedade paulista e, ao mesmo tempo, o destacado crescimento no número de matriculados oriundos de escolas públicas e dos autodeclarados PPI, a realidade para cada curso e turno ainda é bastante diferente. Assim, a USP precisa avançar de maneira institucional e em todas as áreas do conhecimento. (s/p)

A partir disso, dispõe as formas de ingresso. Sobre seu vestibular (FUVEST), no artigo 4º indica que a universidade reservará um percentual mínimo das vagas de seus cursos de graduação para discentes oriundos integralmente de EP.

> § 2º- A reserva de vagas para egressos da escola pública será cumprida de forma escalonada, de maneira a permitir, ao mesmo tempo, que a Universidade e as Unidades aperfeiçoem o Programa de Apoio à Permanência e Formação Estudantil, obedecendo aos seguintes percentuais e prazos:
> I- no ingresso no ano de 2018, serão reservadas 37% (trinta e sete por cento) das vagas de cada Unidade
> II- no ingresso no ano de 2019, serão reservadas 40% (quarenta por cento) das vagas de cada curso de graduação;
> III- no ingresso no ano de 2020, serão reservadas 45% (quarenta e cinco por cento) das vagas em cada curso e turno;
> IV- no ingresso do ano de 2021 e nos anos subsequentes, serão reservadas 50% (cinquenta por cento) das vagas em cada curso e turno.
> § 3º- Na reserva de vagas para egressos da escola pública de que trata o § 2º incidirá percentual de reserva de vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas equivalente à proporção desses grupos no Estado de São Paulo, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (s/p)

Conseguinte, indica a Comissão de Acompanhamento da Política de Inclusão da USP como a responsável pelos resultados e por prezar pelo alcance da meta, desempenho acadêmico, permanências, entre outras medidas, além de estabelecer que o sistema de reserva de vagas instituído teria duração de 10 anos, podendo ser renovado a partir da referida comissão (USP, 2017).

Nesses poucos anos de implantação, a universidade apresentou avanços, conforme pode ser visualizado no gráfico abaixo:

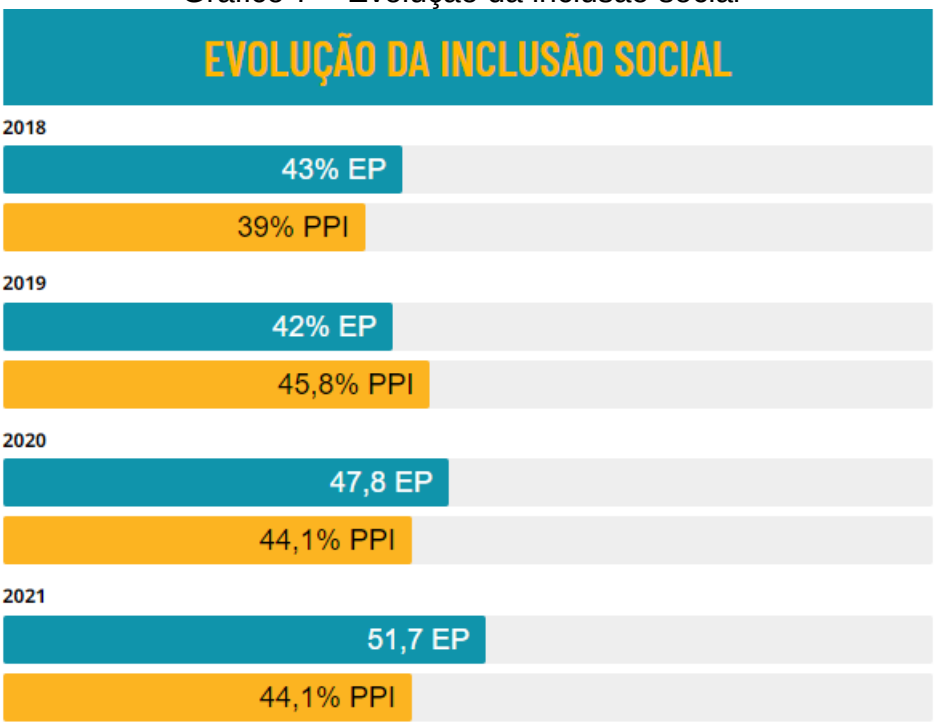
Gráfico 6 – Democratização do acesso à USP



Fonte: Biazzi et al. (2020)

Segundo o Jornal do Campus, em 2021, a USP alcançou o número de 51,7% de alunas(os) matriculadas(os) vindos de EP em seus cursos de graduação. Dentro desse número, 44,1% seriam autodeclarados PPI, onde das “[...]10.992 vagas preenchidas, o que representa 98,8% do total, 5.678 são alunas(os) de escolas públicas e, desses, 2.504 são PPI” (s/p).

Gráfico 7 – Evolução da inclusão social



Fonte: Cruz (2021)

Edmund Chada Baracat, pró-reitor de Graduação, indica que a mudança de perfil tem acontecido e tornado a universidade mais diversa em todos os sentidos. O líder do EDUCAFRO, Frei David, discorre sobre o alcance da meta, indicando que

> [...] É muito louvável que a USP tenha chegado a mais de 50% de alunos aprovados serem oriundos da rede pública do Brasil. No entanto, nossa comunidade ficará mais feliz quando esses 50% tiverem dentro da renda de no máximo 1,5 salário mínimo", diz Frei David Santos, diretor executivo da Educafro Brasil, que luta há décadas por mais inclusão na USP. (COSME, 2021)

Além disso, um dos indicativos em relação às implementações das cotas étnico-raciais gira em torno do debate da permanência, do pertencimento e das ações contínuas que devem vir acompanhadas com a política. Desse modo, a seguir pretende-se delinear algumas questões a serem aprofundadas em pesquisas posteriores, em especial tratando-se sobre as comissões de heteroidentificação.

3.2 Pós-implantação das cotas étnico-raciais: alguns apontamentos críticos

Em sua tese de doutorado, Dyane Santos (2009) demonstra a necessidade de considerarmos que há a permanência material e as condições simbólicas de permanência. Se a condição financeira é algo essencial para que os sujeitos sigam

com os estudos, devido às necessidades de alimentação, moradia, acesso a livros e materiais didáticos, há, também, a permanência simbólica que trata das modificações angariadas pela presença de estudantes negras(os) em espaços majoritariamente brancos. Sobre isso, indica-se que deve existir a preocupação acerca da "[...] produção teórica, as práticas educacionais, a cultura acadêmica e o currículo das escolas e das universidades, e a valorização da história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas" (p.44)

Destaca-se que, quando sancionada a Lei de Cotas, Adilson Pereira dos Santos (2012) indicou que essa conquista representava a consolidação de um "[...] itinerário rumo à construção da universidade pública inclusiva" (p.309). Apesar disso, também pontuou preocupações acerca de sua implantação, entre as quais destaca-se

> [...] A inclusão de indígenas e negros (pretos e pardos) como beneficiários da mesma cota racial pode ser prejudicial aos indígenas nesse subconjunto, por razões quantitativas ou em face de suas demandas específicas.
> A comprovação da condição de beneficiário das cotas raciais por meio da autodeclaração é sempre polêmica para pretos e pardos e inaceitável para indígenas. Nas IES que adotam cotas raciais para negros, existem mecanismos distintos de comprovação. Ressaltamos, inclusive, que no voto pela admissibilidade das cotas a Suprema Corte admitiu, além da autodeclaração, a possibilidade do uso da heteroidentificação. Há quem defenda a combinação destes dois procedimentos, visando ao combate a fraudes.
> [...] se limitar ao acesso e não fixar parâmetros claros para garantia da permanência dos seus beneficiários (SANTOS, 2012, p. 309)

Junto ao debate relacionado às mudanças de currículos e diversidade docente, esses temas revelam-se como essenciais na consolidação da política, ressaltando uma concepção mais ampla que não se limita ao ingresso, mas está atenta a todas as variáveis que contribuem para efetivação das cotas e permanência e desenvolvimento acadêmico de seus atingidos, pois "[...] não apenas o vestibular deve ser afetado pelas cotas, mas todo o contexto em que é inserido o cotista. Deve haver um esforço contínuo para promover ações que integrem e acomodem bem o aluno cotista" (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017, p. 189)

No caso do perfil racial do corpo docente das instituições, ressalta-se que apenas cerca de 3% das universidades de ensino superior brasileiras possuem percentual de docentes negras(os) correspondente à distribuição racial da região a que pertencem. As universidades públicas possuem quantidade de docentes negras(os) inferior às particulares (AGÊNCIA ESTADO, 2021).

As instituições federais, desde 2014, devem seguir a Lei 12.990 (BRASIL, 2014), que reserva 20% das vagas em concursos para candidatas(os) negras(os), visando a carreira de magistério superior. Nem sempre as instituições adotam a referida lei, amparadas pela própria legislação de que, para reserva de vagas ocorrer, o concurso realizado deve ultrapassar o número de três vagas, o que nem sempre ocorre nos processos feitos.

Desse modo, Luiz Mello (2021) frisa que a reserva de vagas legalmente prevista está longe de ser alcançada, sendo que "[...] o número de professores negras(os) no ensino superior não aumentou da forma que poderia ter aumentado se a lei tivesse sido aplicada adequadamente" (CORREIO BRASILIENSE,2021, s/p).

Nas estaduais paulistas, que não seguem a referida lei federal, as disparidades podem ser ainda maiores, pois o percentual de professoras(es) negras(os) no Estado é de 6,3% (PASCHOAL, 2020). Na Unicamp, Silvia Maria Santiago, diretora executiva de Direitos Humanos da Estadual de Campinas, pontua que o número de docentes negras(os) não chega a 5%. Na USP, a situação é parecida, onde o número não ultrapassa 4% e, na UNESP, o percentual alcança 5,05% (CENSO DE DIVERSIDADE, 2021).

Essas problemáticas levantam debates diversos. Um deles é que mesmo com as cotas e o aumento de forma significativa na proporção de pessoas negras nas graduações, ainda há um número pequeno de negras(os) nos programas de pós-graduação.

Além disso, as barreiras sociais e de acesso permanecem bem estabelecidas, com critérios ainda mais meritocráticos, além de a possibilidade de processos seletivos ainda reproduzirem racismo e vieses inconscientes (e conscientes) perante candidatos PPI.

Essa ausência de docentes PPI nas universidades, bem como a pouca mobilização institucional para mudança desse cenário, faz que haja permanência de currículos que são, em grande medida, pautados em perspectivas ocidentais e eurocêntricas, pouco diversas. Além disso, a falta de estabelecer para professoras(es), técnico administrativos e demais alunas(os) um letramento racial mais aprofundado, a partir do estabelecimento das cotas étnico-raciais, evoca um sentimento de não lugar em muitas(os) das(os) jovens universitárias(os) negras(os) que adentram as instituições, que não se enxergam nos currículos ou nos corredores e que podem ser vítimas de racismo nas próprias instituições.

Nesse sentido, considera-se que essa é uma questão que, de maneira subjetiva, vai influenciar no senso de pertencimento de jovens negras(os) que adentram os espaços estudantis e que pode resultar em evasão ou trajetórias sinuosas nos próprios cursos de graduação.

Para além das condições “simbólicas”, visualiza-se o debate da permanência estudantil, que é essencial para compreensão de como os cotistas têm sido recebidos nas instituições. Destaca-se que a questão surge [e permanece] como preocupação nas mobilizações pró-cotas sociais e raciais, sendo que

> [...] [a] afirmação de uma política de AE [assistência estudantil] efetiva parte do princípio de que esses elementos são indissociáveis, constituindo-se o seu papel de apoiar o processo de democratização desse nível educacional, promovendo a garantia das condições de permanência na universidade (DUTRA; SANTOS, 2017, p. 162)

No caso da UNESP, é estabelecida a Coordenadoria de Permanência Estudantil (COPE) em 15 de agosto de 2013, a partir do Despacho nº 204 (UNESP, 2015). Em seu primeiro relatório, indica-se que o motivo de sua implantação consiste no

> [...] propósito de consolidar uma política de direitos, tendo por função elaborar, planejar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Comissão Permanente de Permanência Estudantil – CPPE, programas, metas e ações que tenham por objetivo promover a igualdade de oportunidades aos estudantes que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, contribuindo para a redução de índices de retenção e evasão na UNESP. As principais ações:
> a) Consolidar a política de Permanência Estudantil na UNESP;
> b) Introduzir na UNESP as diretrizes do Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (Decreto 7.234/julho 2010). Dentre outros objetivos, o PNAES busca atender estudantes oriundos da rede pública de educação básica com renda per capita de até 1,5 salários mínimos;
> c) Planejar ações para receber alunos que ingressarem na UNESP pelo Programa de Inclusão, através do Sistema de Reserva de Vagas do Ensino Básico Público (SRVEBP).
> d) atender as demandas de permanência relacionadas à implantação dos novos cursos. (s/p)

Com a aprovação da política de cotas sociais e raciais, a USP e a UNICAMP também estabelecem comissões parecidas. No caso da primeira, na Resolução nº 7373, de 10 de julho de 2017 (USP, 2017) se a estabelece a Comissão de Acompanhamento da Política de Inclusão da USP, que indica, entre outras atribuições, a responsabilidade de:

> III- propor medidas que permitam atingir, entre os ingressantes, o estabelecido no artigo 4º, §§ 2º e 3º;
> IV- propor medidas que facilitem a integração e o sucesso acadêmico dos estudantes beneficiados pelos programas de inclusão;

> V- produzir relatórios da proporção crescente de estudantes oriundos de escolas públicas e da aplicação de recursos financeiros para o Programa de Apoio à Permanência e Formação Estudantil;
> VI- informar ao Conselho Universitário, ouvida a Comissão de Orçamento e Patrimônio, sobre a sustentabilidade orçamentária do Programa de Apoio à Permanência e Formação Estudantil em decorrência da reserva de vagas disposta no artigo 4º, §§ 2º e 3º;
> VII- propor medidas de apoio à integração social e permanência dos estudantes beneficiados; (s/p)

A UNICAMP cria a Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade que fica responsável pela "[...] formulação, implantação, gestão e acompanhamento das políticas de ação afirmativa e combate a quaisquer formas de preconceitos no âmbito da Universidade" (ALVES FILHO, 2017). A análise acerca do que as universidades realmente realizam a partir dessas comissões e da secretaria demanda um trabalho específico para a questão e extrapola os limites dessa pesquisa, sendo parte essencial para entendimento sobre a continuidade do olhar para inclusão por meio das ações afirmativas e cotas.

Essa necessidade de análise mais aprofundada também é realidade quando se refere à inconsistência encontrada nas autodeclarações no decorrer da implantação de cotas raciais das estaduais públicas paulistas e nas comissões de heteroidentificação. A discussão informa acerca de um debate constante que é sobre quem é negra(o) no país. Munanga, quando entrevistado em 2004, indica

> Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro. No contexto atual, no Brasil a questão é problemática, porque, quando se colocam em foco políticas de ações afirmativas – cotas, por exemplo –, o conceito de negro torna-se complexo (MUNANGA, 2004, p. 2)

Roger Raupp Rios (2018) discorre acerca da identificação dos beneficiários de ações afirmativas fundadas no critério étnico-racial, em que indica que as ações afirmativas se estabelecem pela discriminação direcionada e sentida por sujeitos e grupos e buscam justiça social. Nesse sentido, "[...] a identificação de seus

destinatários é elemento crucial, sem o que compromete-se a legitimidade e a efetividade das medidas positivas" (RIOS, 2018, p. 219)

Destaca-se que a autodeclaração é uma conquista histórica do Movimento Negro e é reconhecida via STF na arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186 (2012b), que versa acerca da constitucionalidade das cotas raciais na UnB. Na ocasião, o Ministro Ricardo Lewandowski indicou a possibilidade da utilização das autoidentificações nos sistemas de seleção, porém indica também que esta poderia vir associada ou não à heteroidentificação.

Najara Lima Costa (2020) pontua que os métodos de indagação à autodeclaração racial via comissões são realizados, no âmbito federal, pela UnB no vestibular de 2004 e causam diferentes comentários e indagações. No contexto estadual paulista, a discussão adentrou a ordem do dia devido a denúncias feitas, sobretudo, pelo EDUCAFRO, que tinha como intenção se manifestar via Ministério Público após detectar possíveis fraudes no sistema da UNESP. A ação não é necessária devido a audiência com o reitor, que se compromete a se mobilizar para solucionar o problema.

Como forma de se posicionar em torno da questão, a UNESP estabeleceu uma Comissão de Heteroidentificação em 2017. A UNICAMP em 2019, a partir da Resolução GR 046/2019 (UNICAMP, 2019), e a USP, por meio do Conselho da Pró-Reitoria de Inclusão e Pertencimento, em sessão realizada em 2022, indicam critérios da atuação da Comissão de Heteroidentificação em seus vestibulares e no ingresso via SiSU. A pró-reitora de inclusão e Pertencimento, Ana Lucia Duarte Lanna, aponta que [...] "Essa era uma demanda importante da comunidade da USP envolvida com o debate sobre a inclusão étnico-racial na Universidade e uma prática em instituições como a Unesp e a Unicamp" (CRUZ, 2022).

A UNESP e a UNICAMP já têm realizado ações nesse sentido, possuindo resultados diversos e adotando maneiras distintas de realização. Entende-se que essa é uma tomada de posição importante para efetividade das cotas raciais e parte de um processo de aprimoramento da política que deve ser constante.

A partir das questões apresentadas, reforça-se a necessidade de trabalhos que discutam os efeitos e especificidades da implantação das ações afirmativas para negras(os), em especial as cotas raciais, devido à sua complexidade e aos seus desdobramentos nas diferentes universidades do país, debate que se pretende aprofundar em pesquisas futuras que versem sobre as referidas discussões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início do presente trabalho demarcou a atuação do Movimento Negro brasileiro e como a mesma se desenvolve e resulta na priorização das ações afirmativas como elemento essencial na busca por justiça social. Para a referida discussão, foram elencados alguns marcos que demonstram como o anseio por um projeto inclusivo de sociedade e de universidade foram elementos presentes nas reivindicações negras no decorrer da história.

Nesse sentido, as conquistas angariadas pelas reivindicações do referido movimento possibilitaram a expansão de acesso a diversos grupos sociais e, mesmo com consideráveis barreiras, têm tornado as instituições mais diversas. Esse percurso tensiona as estruturas sociais alicerçadas na negação do racismo a partir do mito da democracia racial, que é negado veementemente pelo MNU e que denota uma das primeiras estratégias do Movimento Negro a partir dos anos 1970: o convencimento da existência do racismo, que torna imperativo a tomada de posição em relação ao problema e tensiona a conjuntura da época a se mobilizar em torno da questão.

O Grupo de Trabalho Interministerial e a Conferência de Durban, primeiros momentos em que o Estado Brasileiro se posiciona de forma mais afirmativa em relação a existência do racismo, são a demonstração desse processo e o ponto de inflexão essencial para consolidação de uma agenda direcionada à questão, em que se inicia a adesão das universidades às políticas afirmativas, fato que demarca parte importante da história do país em relação a esse debate.

Nesse sentido, a partir da análise de conjuntura realizada e recortes feitos, é possível afirmar que o Estado e o Movimento Negro brasileiro são os principais atores sociais desse processo, tendo como cenário principal o âmbito nacional, que se desdobra nas ruas, mas, também, nos espaços institucionais.

A estratégia utilizada pelo movimento denota uma perspectiva de futuro que, a partir do enfrentamento das concepções estruturais da sociedade brasileira, vislumbrava em conjuntura futura colocar em curso uma agenda em que ações, como as políticas afirmativas, viessem ser uma possibilidade para um projeto de país, que enfrentasse as discriminações raciais presentes na sociedade que se desdobram nos espaços universitários, perspectiva que alcança seu auge na deliberação do STF de constitucionalidade das cotas e na aprovação da Lei de Cotas, em 2012.

Esse caminho terá considerável influência no desdobramento ocorrido no Estado de São Paulo, tema abordado no segundo capítulo da pesquisa. Neste, considera-se as particularidades das USP, UNESP e UNICAMP na implantação das ações afirmativas e da resposta do Estado de São Paulo à Lei de Cotas que, assim como a consolidação da aceitação do racismo enquanto fundante da sociedade brasileira, também demarcou momento essencial para consolidação efetiva das cotas étnico-raciais.

Para auxiliar a compreensão que foi realizada em relação ao capítulo, a seguir apresenta-se um quadro sinóptico que pode auxiliar na sintetização da análise de conjuntura "[...] auxiliando na compreensão global da dinâmica de poder que perpassa os atores em cada cenário" (SOUZA; VENTURINE. 2022, p. 74)

Quadro 5 – Quadro Sinóptico de Análise de Conjuntura

(continua)

CATEGORIA	**ELEMENTOS**
Acontecimento	Implantação de ações afirmativas nas universidades estaduais públicas paulistas
Cenários	Estado de São Paulo; Universidades (USP, UNESP e UNICAMP); espaços de discussão do Movimento Negro e estudantil
Atores	Reitores, docentes, discentes, Movimento Negro e estudantil
Relações de Forças	Universidades (USP, UNESP e UNICAMP): manutenção do status quo: formação de elites dirigentes e resistências ao debate étnico-racial Movimento Negro e Estudantil: Contraposição ao projeto de universidade vigente Estado de São Paulo: PIMESP- manutenção da meritocracia e busca por amenizar o projeto de inclusão em curso no país

Quadro 5 – Quadro Sinóptico de Análise de Conjuntura

(conclusão)

CATEGORIA	ELEMENTOS
Articulação: Estrutura - Conjuntura	Racismo Institucional: demonstrado a partir da negação ao debate étnico-racial, consolidação de propostas com pouco impacto para população PPI, bem como, perspectivas alicerçadas ora na negação do racismo, ora na consideração que somente cotas sociais, por exemplo, são suficientes para realidade brasileira. Além da consideração de que estudantes cotistas diminuiriam a qualidade das instituições. Meritocracia: negação das cotas a partir da afirmação do princípio meritocrático e desconsideração das desigualdades sociais e raciais. Expansão de perspectivas neoliberais de educação: incentivo ao EAD (via PIMESP), educação de 2ª categoria, visando a manutenção do status quo e das estruturas de desigualdade e exclusão presentes nas universidades estudadas.

Fonte: elaborado pela autora

Dentro desse contexto, entende-se que a estrutura universitária das estaduais públicas paulistas pautadas na formação de elites dirigentes responde em parte os motivos das instituições terem sido resistentes ao processo de implantação das cotas étnico-raciais. Ressalta-se que essa resistência, além de se pautar na manutenção de espaços reservados, sobretudo, para população branca e de classe dominante, também teve adesão ao discurso meritocrático, sendo que os debates estão diretamente associados, já que

> A configuração da esfera jurídico-política que reestruturou as instituições políticas na primeira República de modo a manter a distinção não apenas de classe, mas de raça, ou seja, entre negros libertos e brancos, permite-nos afirmar que a população branca, se constituiu como grupo na divisão de classes afirmando um posicionamento marcado, também, pela distinção racial já que teriam de enfrentar os também desprovidos de capital e possuindo apenas a força de trabalho, os negros recém-libertos e que

> portanto se constituíam como grupo capaz de disputar lugares na nascente classe média (ARAÚJO, 2019, p. 191)

Nessa concepção, segundo Araújo (2019), há também a contraposição entre trabalho manual e não manual, associando o primeiro como decorrente da inaptidão do negro e sua habilidade natural a esse tipo de ocupação, fato que é formulado e reproduzido como explicação para hierarquização, que seria resultado de méritos individuais que a população negra não seria capaz de alcançar.

Dentro desse contexto, a conjuntura de mobilização em torno da aceitação de projetos de ações afirmativas, bem como a adesão de outras grandes universidades do país, tensiona essa estrutura. Esse tensionamento é recepcionado pelas universidades de duas maneiras: a UNESP permanece associada ao argumento de que somente o viés social de suas políticas eram o suficiente. A UNICAMP adota um projeto de bonificação, influenciando outras instituições, inclusive a USP que também adota o modelo e posterga a adesão efetiva à política, além de implementar projetos vistos com ressalvas em relação a efetiva inclusão de PPI.

A partir da consolidação da Lei de Cotas e a consideração da constitucionalidade das mesmas, o Estado de São Paulo indica o PIMESP que é disseminado como via de equilíbrio entre as concepções existentes. O projeto se demonstra ineficaz e escancara a negação que ocorreu por duas vias: a primeira presente nos discursos de movimentos sociais que não o consideravam a melhor opção de um projeto de inclusão, visto sua intensa ligação com a noção de meritocracia e o oferecimento de uma educação de segunda categoria para a população negra e pobre; a segunda de docentes que rechaçam o programa devido ao recorte racial existente e a ausência de discussão efetiva em relação à proposta.

Esses modelos de reserva de vagas se mostraram ineficazes para suprir as necessidades da população negra na universidade e são considerados, a partir da perspectiva adotada, táticas utilizadas para postergar a devida implantação de uma política de cotas, ou seja, maneiras de barrar que mudanças estruturais fossem efetivadas.

Apesar de toda resistência, a partir das mobilizações dos diferentes atores, do encaminhamento realizado nacionalmente e no Estado de São Paulo, por fim as instituições aderem à programas de reserva de vagas efetivamente ditos. A UNESP é a primeira a realizar o feito e o fato de não ter adotado grandes medidas com recortes étnicos raciais pré cotas, tensiona a instituição a se mobilizar em direção a questão.

A UNICAMP o faz a partir de uma intensa greve que leva a constituição de comitês. A análise do processo foi explicitada no livro *Cotas Raciais na Unicamp: Narrativas em Disputa (2021)*, que demonstra de maneira eficiente o percurso e os atores envolvidos. Essa conquista influencia de maneira significativa o encaminhamento na USP, que é a última estadual pública paulista a aderir às cotas em seu vestibular.

Dessa maneira, é possível perceber as especificidades do cenário paulista e das instituições estudadas sobre o tema, que tem na demora de adesão às cotas étnico-raciais um de seus principais elementos. A conquista é realizada a partir de longo histórico de reivindicação, mas também demonstra a busca por postergar mudanças mais efetivas, conjunturas que dialogam com a manutenção de uma estrutura pautada na negação do racismo, nos ideais meritocráticos e na manutenção do status quo das universidades enquanto concebidas para formação de parte específica da população e de manutenção das desigualdades sociais e raciais no país.

Como continuidade do trabalho, acredita-se ser comum o debate sobre cotas étnico-raciais quase que desvinculado da noção de ação afirmativa devido a noção de continuidade que essa concepção traz, demonstrando que o ingresso não é o fim do processo, mas que as maneiras que as instituições se mobilizam para ir além da fachada de diversidade, e incluir de fato as(os) estudantes é parte importante desse percurso. Destaca-se que, a partir disso, é possível inclusive apreender em qual medida as concepções formuladas pelo Movimento Negro brasileiro em sua história, são incorporadas nas políticas que são implementadas nacional e regionalmente.

Assim, para ir além nas análises é necessário aprofundamento acerca do que as instituições vêm realizando, debate que se pretende aprofundar em pesquisas futuras. Além do próprio detalhamento sobre os processos internos das universidades que, devido à abrangência do tema, nem sempre se conseguiu acessar, ou seja, como a partir do entendimento do todo buscado no presente trabalho, é possível daqui para frente entender de forma ainda mais específica o que aconteceu em cada instituição, a partir de um diálogo com os sujeitos destes processos.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, A. Expansão territorial após a autonomia: Cidades em que USP, UNICAMP e UNESP mantém campi e unidades. *In*: **Multiplicação de estudantes: com liberdade de gestão, universidades estaduais paulistas dobraram o número de alunos de graduação e chegaram a todas as regiões do estado**. São Paulo: Revista FAPESP, 2019. p. 22–24.

AGÊNCIA ESTADO. **Menos de 3% das universidades brasileiras têm equidade racial**. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/11/4964642-menos-de-3-dos-professores-universitarios-do-brasil-sao-negros.html>.

ALMEIDA, A. M. F.; MAIA, R. P.; NETO, J. A. F. **Ações afirmativas e inclusão social na Unicamp**. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniao/2022/Ações-afirmativas-e-inclusão-social-na-Unicamp>.

ALMEIDA, S. L. **Uma proposta inconstitucional e ilegítima**. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/index.php/sistema-de-cotas/1623-uma-proposta-inconstitucional-e-ilegitima>.

ALMEIDA, S. M. L. Acesso à educação superior no Brasil: direito ou privilégio? **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 38, p. 169–185, 23 ago. 2012. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639697>.

ALVES, A. Como a USP tem tratado a questão das ações afirmativas. **Revista Adusp**, p. 70–78, 2015. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/58/mat07.pdf>.

ALVES FILHO, M. Unicamp amplia inclusão e debate implantação de cotas étnico-raciais. **Jornal da Unicamp**, 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/especial/unicamp-amplia-inclusao-e-debate-adocao-de-cotas-etnicos-raciais>.

ALVES, J. E. D. **Análise de conjuntura: teoria e método**2008.

ARAÚJO, D. P. “Inclusão com mérito” e as facetas do racismo institucional nas universidades estaduais de São Paulo. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, n. 3, p. 2182–2213, set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43879>.

BAIRROS, L. Orfeu e Poder: uma perspectiva afro-americana sobre a política racial no Brasil. **Afro-Ásia**, n. 17, p. 173–186, 19 jan. 1996. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20863>.

BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **Brancos e Negros em São Paulo: Ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. 371 p.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 152 p.

BIAZZI, R.; GALVÃO, G.; SEIDL, D.; MORENO, A. C. **Com cotas, USP quadruplica número de estudantes negros e indígenas em 10 anos**. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/educacao/noticia/2020/01/24/com-cotas-usp-quadruplica-numero-de-estudantes-negros-e-indigenas-em-10-anos.ghtml>.

BOCCHINI, B. **Pioneira no debate, USP é última das grandes universidades a adotar cota racial**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-08/pioneira-no-debate-usp-e-ultima-das-grandes-universidades-adotar-cota>.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica.**Rio de Janeiro. Câmara dos Deputados, 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica.**Rio de Janeiro. Câmara dos Deputados, 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias.**Rio de Janeiro. Presidência da República, 1925. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm>.

BRASIL. **Projeto de Lei 1332/1983. Dispõe sobre ação compensatoria, visando a implementação do principio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos etnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro,**Brasília (DF). Câmara dos Deputados, 1983. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4339/1993. Dispõe sobre a instituição de cota mínima para os setores etno-raciais, socialmente discriminados em instituições de ensino superior.**Brasília. Câmara dos Deputados, 1993. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/220726>.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.**Brasília. Presidência da República, 2012a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>.

BRASIL. **Argüição de descumprimento de Preceito Fundamental 186**Brasília. Supremo Tribunal Federal, 2012b. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações púb**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm>.

CALDAS JÚNIOR, A. L. Unesp e Ditadura Militar: tragédia e farsa. **Simbio-Logias**, v. 7, n. 10, p. 146–161, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/141355>.

CARNEIRO, S. A batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 209–214, jan. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100014&lng=pt&tlng=pt>.

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 117–133, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008&lng=pt&tlng=pt>.

CARVALHO, J. J. As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas Ciências Sociais brasileiras. **Teoria e Pesquisa**, v. 42–43, p. 303–340, 2003. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufscar_artigo_2003_JJdeCarvalho.pdf>.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.-P.; GROULX, L.-H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, Á. P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

CEUB. **Movimento Estudantil da Unesp Bauru: conquistas e reivindicaçõesCacoff Bauru**Bauru. Conselho dos Estudantes da Unesp de Bauru (CEUB), 2016. Disponível em: <https://cacoffunesp.medium.com/movimento-estudantil-da-unesp-bauru-conquistas-e-reivindicações-7ae3ec3f69f>.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNESP. **Pauta da Sessão Ordinária do dia 28/02/2013, às 9 horas**São Paulo. Conselho Universitário da Universidade Estadual Paulista, 2013a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1CKlHPu5ucnNDjERZksXGA98gWF00XPt1/view>.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNESP. **Ata da 217ª sessão ordinária do Conselho Universitário da Universidade Estadual Paulista, realizada no dia 25/04/2013.**São Paulo. Conselho Universitário da Universidade Estadual Paulista, 2013b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1eWGxPzKwbvDAjVtAAqkw8b9HAL1IeK6b/view>.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA USP. **Ata da 983ª Sessão de 04/07/2017.**São Paulo. Conselho Universitário da Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://secretaria.webhostusp.sti.usp.br/wp-content/uploads/Ata-Co-04.07.2017_Completa.pdf>.

COSME, I. **Pela 1ª vez, a maioria dos ingressantes na USP é de escola pública**. Disponível em: <https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/pela-1-vez-a-maioria-dos-ingressantes-na-usp-e-de-escola-publica/i:750>.

COSTA, N. L. **Quem é negra/o no Brasil?** São Paulo: Dandara, 2020. 134 p.

CRUESP. **Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público**São Paulo. Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas, 2013. Disponível em: <http://143.107.26.205/documentos/acoes_afirmativas_pimesp_programa.pdf>.

CRUZ, A. **Em 2021, USP tem mais de 50% de alunos ingressantes vindos de escolas públicas**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/institucional/em-2021-usp-tem-mais-de-50-de-alunos-ingressantes-vindos-de-escolas-publicas/>.

CRUZ, A. **USP define critérios de atuação da Comissão de Heteroidentificação no vestibular**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/institucional/usp-define-criterios-de-atuacao-da-comissao-de-heteroidentificacao-no-vestibular/>.

CRUZ, L. B. **Anti-racismo em Marília: trajetórias e perspectivas de luta do movimento negro atual**. 2006. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2006. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/11449/88790>.

CUNHA, L. A. Ensino superior e Universidade no Brasil. *In*: **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000. p. 151–204.

CUNHA, M. Antirracismo no rap brasileiro. **Nexo: Políticas públicas**, 2020. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniao/2020/Antirracismo-no-rap-brasileiro>.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 302–327, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100015&lng=pt&tlng=pt>.

DIAS, M. T. UNESP: criação e reforma. *In*: **UNESP 30 anos – memória e perspectivas**. São Paulo: CEDEM, 2006. p. 35–54.

DIAS, R. T. **A luta do M.E. da UNESP contra o PIMESP e pela adoção de cotas raciais para o vestibular**2021. Disponível em: <https://rafaeltavaresdias.medium.com/a-luta-do-m-e-da-unesp-contra-o-pimesp-e-pela-adoção-de-cotas-raciais-para-o-vestibular-412d318bbb06#sdfootnote2sym>.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100–122, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=pt&tlng=pt>.

DOMINGUES, P. Agenciar raça, reinventar a nação: o Movimento Pelas Reparações no Brasil. **Análise Social**, v. LIII, n. 227, p. 332–361, 1 jun. 2018. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/n227a04.pdf>.

DUARTE, A. C. **A constitucionalidade das políticas de ações afirmativas**. [s.l.] Núcleo de Estudos e Pesquisas da Consultoria Legislativa - Senado Federal, 2014. 1–23 p.

DUTRA, N. G. R.; SANTOS, M. de F. S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 94, p. 148–181, mar. 2017. Disponível em: <10.1590/S0104-40362017000100006>.

EURÍSTENES, P.; CAMPOS, L. A.; FERES JÚNIOR, J. **As políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais**Rio de Janeiro. GEMAA - IESP - UERJ, 2015. Disponível em: <https://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2016/02/k2_attachments_Levantamento_Estaduais_2015.pdf>.

FARIAS, M. **Clóvis Moura e o Brasil**. São Paulo: Dandara, 2019. 132 p.

FÁVERO, M. de L. de A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, n. 28, p. 17–36, dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>.

FERES JÚNIOR, J. Ação Afirmativa no Brasil: Fundamentos e críticas. **Revista Econômica**, v. 6, n. 2, p. 291–312, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaeconomica/article/view/34961>.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T.; VENTURINI, A. C. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. 190 p.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus Editora, 1965.

FERNANDES, F. **O Negro no Mundo dos Brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972. 286 p.

FERNANDES, S. **Acesso da população negra ao ensino superior: Universidades Federais antes e depois da Lei de Cotas**. 2016. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2016.

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala**. 48. ed. São Paulo: Global Editora, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GOMES, N. L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. *In*: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 492–516.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando raça. **Educ. Soc**, v. 33, n. 120, p. 727–744, 2012.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2018.

GOMES, N. L.; RODRIGUES, T. C. Resistência Democrática: a Questão Racial e a Constituição Federal de 1988. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 928–945, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018200256>.

GONÇALVES, R. Trinta anos do I Encontro Nacional de Mulheres Negras: uma articulação de gênero, raça e classe. **Lutas Sociais**, v. 22, n. 40, p. 9–22, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/46646>.

GONZALEZ, L. O movimento negro na última década. *In*: HASENBALG, C.; GONZALEZ, L. **Lugar de negro**. São Paulo: Editora Marco Zero, 1982.

GONZALEZ, L. Democracia Racial? Nada disso (1981). *In*: RIOS, F.; LIMA, M. **Por um feminismo afro-latino-ameriano - Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020a.

GONZALEZ, L. Discurso na Constituinte (1986). *In*: RIOS, F.; LIMA, M. **Por um feminismo afro-latino-ameriano - Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020b.

GONZALEZ, L. A Categoria político-cultural de amefricanidade (1988). *In*: RIOS, F.; LIMA, M. **Por um feminismo afro-latino-ameriano - Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020c.

GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. *In*: RIOS, F.; LIMA, M. **Por um feminismo afro-latino-ameriano - Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020d.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. São Paulo: Editora Marco Zero, 1982. 120 p.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Crea a Universidade de São Paulo e dá outras providências.**São Paulo. Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública, 1934. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934#:~:text=Art.,Capital%2C a Universidade deSão Paulo.>.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 183–193, ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121100>.

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e Anti Racismo no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 43, p. 26–44, 1995.

GUIMARÃES, A. S. A. Políticas públicas para a ascensão dos Negros no Brasil: argumentando pela ação afirmativa. **Afro-Ásia**, n. 18, p. 235–261, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20909/13526>.

GUIMARÃES, A. S. A. Notas sobre raça, cultura e identidade na Imprensa Negra de São Paulo e Rio de Janeiro, 1925-1950. **Afro-Ásia**, n. 30, p. 247–269, 2003a.

GUIMARÃES, A. S. A. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de**

Pesquisa, n. 118, p. 247–268, mar. 2003b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100010&lng=pt&tlng=pt>.

GUIMARÃES, A. S. A. Cidadania e retóricas negras de inclusão social. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 85, p. 13–40, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452012000100002&lng=pt&tlng=pt>.

HANCHARD, M. G. **Orfeu e o Poder - Movimento Negro no Rio e São Paulo**. Rio de Janeiro: UERJ, 1994. 244 p.

HEY, A. P.; CATANI, A. M. **A USP e a formação de quadros dirigentes**. Brasília: INEP, 2006.

HOOKS, B. **Erguer a voz: Pensar Como Feminista, Pensar Como Negra**. São Paulo: Editora Elefante, 2019. 380 p.

JACCOUD, L. Entre o racismo e a desigualdade: da Constituição à promoção de uma política de Igualdade Racial (1988-2008). *In*: **A Construção de uma Política de Promoção da Igualdade Racial: uma análise dos últimos 20 anos**. Brasília: Ipea, 2009a. p. 19–92.

JACCOUD, L. A Política de Promoção da Igualdade Racial no Governo Federal em 2006 e o Programa de Combate ao Racismo Institucional. *In*: **A Construção de uma Política de Promoção da Igualdade Racial: uma análise dos últimos 20 anos**. Brasília: Ipea, 2009b. p. 147–170.

JEFFREY, D. C. Entrevista - Ações Afirmativas no Ensino Superior brasileiro: uma análise da trajetória política. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 1, p. 23–29, 1 mar. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64893>.

JUNTOS SP. **Para barrar o falso programa de cotas do governo tucano em São Paulo**. Disponível em: <https://juntos.org.br/2013/03/para-barrar-o-falso-programa-de-cotas-do-governo-tucano-em-sao-paulo/>.

KAMEL, A. **Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

KLEINKE, M. U. O Vestibular Unicamp e a Inclusão Social: Experiências e Perspectivas. In: I Workshop de Cursinhos Pré-Vestibulares da UNESP, 2006, Araraquara. [...]. Araraquara: Comvest, 2006. p. 19.

LEITÃO, L. R. S.; SILVA, M. K. Institucionalização e contestação: as lutas do Movimento Negro no Brasil (1970-1990). **Política & Sociedade**, v. 16, n. 37, p. 315–347, 22 dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2017v16n37p315>.

LIMA, M. **A implantação das políticas de Ações Afirmativas no Brasil: subsídios para pensar as cotas raciais e sociais na Universidade de São Paulo**. Disponível

em: <https://www.geledes.org.br/implantacao-das-politicas-de-acoes-afirmativas-no-brasil-subsidios-para-pensar-as-cotas-raciais-e-sociais-na-universidade-de-sao-paulo/>.

LIMA, M.; CAMPOS, L. A. Apresentação: Inclusão racial no ensino superior: impactos, consequências e desafios. **Novos Estudos - CEBRAP**, v. 39, n. 2, p. 245–254, ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020001>.

LISBOA, S. B. H. **Cotas Étnicos-Raciais na Unicamp: Narrativas em Disputa**. Goiânia: Lutz Editora, 2021. 164 p.

MAGNOLI, D. **Uma gota de sangue: história do pensamento racial**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

MAIA, R. P.; ALMEIDA, A. M. F.; NETO, J. A. F. **Experiências com ações afirmativas: o caso da Unicamp**. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opiniao/2022/Experiências-com-ações-afirmativas-o-caso-da-Unicamp>.

MAIO, M. C. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 41, p. 141–158, out. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69091999000300009>.

MAIO, M. C. O Projeto Unesco: ciências sociais e o “credo racial brasileiro”. **Revista USP**, n. 46, p. 115–118, 2000.

MARINHO, C. M. A importância da Missão Francesa para a Filosofia Brasileira na fundação da USP. In: IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2010, Sergipe. [...]. Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 2010. p. e13-16.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 41–60, mar. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100006>.

MELLO, L. **Novos horizontes interpretativos da Lei no 12.990/2014 e políticas de reparação : ações afirmativas para negros(as) e carreira docente em Universidades FederaisBoletim de Análise Político-Institucional**Brasília. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11071>.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. **1934 - USP é criada para formar elite**. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/sao-paulo-ganha-universidade>.

MENDES, M. T. **Acesso à universidade: dualismo, mérito e democratização em questão**. 2016. Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MINTO, L. W. Ensino médio e Ensino Superior em São Paulo: notas críticas sobre o PIMESP. **Educação em Revista**, v. 14, n. 2, p. 54–68, 2013. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/3560>.

MOREIRA, A. UNESP: de instituição educacional a empresa comercial? **Idéias**, v. 2,

n. 1, p. 219, 3 ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/ideias.v2i1.8649338>.

MOURA, C. **O Negro: de Bom Escravo a Mau Cidadão?** Rio de Janeiro: Conquista, 1977. 217 p.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MUNANGA, K. **Estratégias e Políticas de combate a Discriminação Racial**. São Paulo: EDUSP, 1996. 304 p.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. *In*: GONÇALVES E SILVA, P. B.; SILVÉRIO, V. R. **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP/MEC, 2003.

MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 51–60, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9968>.

MUNANGA, K. Cotas raciais na USP, um debate atropelado e “operação abafa”. **Revista Adusp**, n. 47, p. 20–25, 2010. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/47/r47a03.pdf>.

MUNANGA, K. **Prof.Dr. Kabengele Munanga faz considerações sobre o PIMESP**. Disponível em: <https://www.ceert.org.br/noticias/educacao/3321/profdr-kabengele-munanga-faz-consideracoes-sobre-o-pimesp>.

MUNIZ, R. **Após dez anos da lei que instituiu cotas raciais nas universidades federais, país se prepara para optar entre continuidade ou desmonte da política pública**. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2022/01/12/apos-dez-anos-da-lei-que-instituiu-cotas-raciais-na-universidades-federais-pais-se-prepara-para-optar-entre-continuidade-ou-desmonte-da-politica-publica/>.

NASCIMENTO, A. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, S. **Frente Pró-Cotas Raciais do Estado de São Paulo continua sua campanha para colher 200 mil assinaturas**. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/frente-pro-cotas-raciais-do-estado-de-sao-paulo-continua-sua-campanha-para-colher-200-mil-assinaturas/>.

NCN. **Contra o racismo da USP, negros convocam Ato por cotas raciais na Av. Paulista**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/contra-o-racismo-da-usp-negros-convocam-ato-por-cotas-raciais-na-av-paulista/>.

NIEROTKA, R. L.; TREVISOL, J. V. Desigualdades sociais e elitismo da educação superior brasileira. *In*: **Ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul**. Chapecó: Editora UFFS, 2018. p. 13–39.

NUNES, T. **Número de cotistas aumenta 91% em cinco anos na Unicamp**. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2022/07/20/numero-de-cotistas-aumenta-91-em-cinco-anos-na-unicamp>.

OSÓRIO, J. **El Análisis de Coyuntura**. Ciudad del Mexico: Editora Cidamo, 1987. 107 p.

PASCHOAL, A. **Procura-se um(a) professor(a)**. Disponível em: <https://www.faac.unesp.br/#!/noticia/1974/procura-se-uma-professora/>.

PAULA, M. F. C. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo Social**, v. 14, n. 2, out. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702002000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 7 nov. 2020.

PEREIRA, A. M. **Trajetoria E Perspectivas Do Movimento Negro Brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008. 160 p.

PEREIRA, A. P. **“O Mundo Negro”: constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)**. 2010. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

QUEIROZ, M. Clóvis Moura e Florestan Fernandes. **Revista Fim do Mundo**, n. 4, p. 254–280, 27 mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2675-3871.2021.v2n4.p254-280>.

REVISTA ÉPOCA. **Manifesto: cento e treze cidadãos anti-racistas contra as leis raciais**. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR83466-6014,00.html>.

RIOS, F. O protesto negro no Brasil contemporâneo (1978-2010). **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 85, p. 41–79, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452012000100003&lng=pt&tlng=pt>.

RIOS, F. M. **Institucionalização do movimento negro no brasil contemporâneo**. 2008. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

RIOS, F.; MACIEL, R. Feminismo negro brasileiro em três tempos: mulheres negrs, negras, jovens feministas e feministas interseccionais. **Labrys, études féministes/ estudos feministas**, 2018. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys31/black/flavia.htm>.

RIOS, R. R. Pretos e pardos nas ações afirmativas: desafios e respostas da autodeclaração e da heteroidentificação. *In*: DIAS, G. R. M.; JUNIOR, P. R. F. T. **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas (RS): IFRS Campus Canoas, 2018. p. 215–250.

ROCHA, J. G. De preto a afrodescendente: implicações terminológicas. **Cadernos do CNLF**, v. XIV, n. 2, 2010.

RODRIGUES, C. S.; PRADO, M. A. M. Movimento de mulheres negras: trajetória política, práticas mobilizatórias e articulações com o Estado brasileiro. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 3, p. 445–456, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822010000300005&lng=pt&tlng=pt>.

ROTHEN, J. C. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista Brasileira de História de Educação**, v. 8, n. 2, p. 141–160, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576161066008>.

RUFINO, J. O Movimento Negro e a Crise Brasileira. *In*: **Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras**. [s.l: s.n.]

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**São Paulo. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9108.pdf>.

SANTOS, A. P. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, v. 12, n. 2, p. 289–317, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3445>.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11778>.

SANTOS, N. N. S. **A voz e a palavra do Movimento Negro na Assembleia Nacional Constituinte (1987/1988): um estudo das demandas por direitos**. 2015. Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/13699>.

SÃO PAULO. **Lei nº 7.655, de 28 de dezembro de 1962. Dispõe sobre a criação da Universidade de Campinas como entidade autarquica e dá outras providências.**São Paulo. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1962. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1962/lei-7655-28.12.1962.html>.

SÃO PAULO. **Projeto de lei nº 539 /1975. Cria a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" como entidade autárquica de regime especial.**São Paulo. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1975. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1158335>.

SÃO PAULO. **Projeto de lei 530/2004. Obriga as universidades e faculdades públicas estaduais a destinarem, no mínimo, 50% das vagas para alunos oriundos da rede pública de ensino, a afrodescendentes e a indígenas.**São Paulo. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2004. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=528673>.

SAVIANI, D. A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poíesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4–17, 26 abr. 2011. Disponível em: <http://web.archive.org/web/20180412171245/https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/0>.

SCHWARCZ, L. M. **O Espetáculo das Raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 296 p.

SILVA, I. G.; LAGE, T. **Direito social à educação: acesso ao Ensino Superior – o debate sobre as políticas de ações afirmativas nas Universidades públicas brasileiras**Rio de Janeiro. Departamento de Direito - PUC-Rio, 2011. Disponível em: <https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2011/Relatorios/CSS/DIR/DIR_Ivanuze_Silva.pdf>.

SILVA JÚNIOR, H. Conceito e Demarcação Histórica. *In*: SILVA JÚNIOR, H.; BENTO, M. A. S. B.; SILVA, M. R. **Políticas públicas de promoção da igualdade racial**. São Paulo: CEERT, 2010. p. 14–27.

SILVA, N. V.; HASENBALG, C. A. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992. 173 p.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219–246, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300012&lng=pt&tlng=pt>.

SILVÉRIO, V. R. O lugar da política de ação afirmativa na construção de um novo regime de representação negro-africano no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 1, p. 30–46, 1 mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n1a2022-64897>.

SILVÉRIO, V. R.; GONÇALVES E SILVA, P. B. Ações afirmativas, sim. **Revista Adusp**, p. 25–29, 2004. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/33/r33a04.pdf>.

SOARES, M. S. A.; OLIVEN, A. C.; BATISTA, B. S. R.; MARTINS, C. B.; NEVES, C. E. B.; LEITE, D.; SCHWARTZMANN, J.; COSTAS, J. M. M.; FRANCO, M. E. D. P.; TRIGUEIRO, M. **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe - IESALC/Unesco, 2002. 335 p.

SOUZA, D. A.; VENTURINE, D. M. Análise de conjuntura no âmbito da pesquisa de política educacional. *In*: JEFFREY, D. C. **A Política Educacional: uma introdução teórico-metodológica**. Curitiba: Editora CRV, 2022. p. 67–79.

SOUZA, H. J. **Como se faz análise de conjuntura**. Petrópolis: Vozes, 1996. 54 p.

SOUZA, N. **Ações afirmativas em Universidades Públicas Brasileiras: uma análise sobre a implantação das cotas raciais**. 2017. Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, Araraquara, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150895/souza_nr_dr_arafcl.pdf?sequence=3>.

TADINI, G.; FARIA, M. **UNESP se mobiliza em defesa da Educação e contra o PIMESP!** Disponível em: <https://juntos.org.br/2013/05/unesp-se-mobiliza-em-defesa-da-educacao-e-contra-o-pimesp/>.

TAQUEMASA, I. S. C.; MEDAETS, C. V. Estudantes Indígenas na Unicamp e na UFSCar: mapeando atores e debates FAPESP 2020/06205-7. In: XXVIII Congresso {virtual} de Iniciação Científica da Unicamp, 2020, Campinas. [...]. Campinas: Unicamp, 2020. p. 5.

TERRA. **Unesp é primeira universidade estadual de SP a aprovar "cotas"**. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/unesp-e-primeira-universidade-estadual-de-sp-a-aprovar-cotas,5a319be41674e310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html#:~:text='Telefonema esperado há 10 anos'&text=%22Às 9h50min deste dia 26,e Unicamp façam o mesmo>.

TRAPP, R. P. O antirracismo no Brasil e a Conferência de Durban: Identidades transnacionais e a constituição da agenda política do Movimento Negro (1978-2010). **Revista Cadernos do Ceom**, v. 24, n. 35, p. 235–252, 2011.

TRAPP, R. P. **A conferência de Durban e o antirracismo no Brasil (1978-2001)**. 2014. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2014.

UNESP. **Ações afirmativas da Unesp**. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/aci_ses/notas-e-comunicados/acoes-afirmativas-da-unesp/>.

UNESP. **Programa de Inclusão Social na Graduação: um estudo para os órgãos colegiados da Unesp**São Paulo. Câmara Central de Graduação. Pró-reitoria de Graduação, 2013a. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/Home/Administracao/Congregacao/anexo_inclusao-social_ccg.pdf>.

UNESP. **Despacho n 078/2013-CCG/SG**São Paulo. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2013b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/16kAK3k9c_GkiiHdX_Ch_3EfvvCpVL2xK/view>.

UNESP. **Resolução UNESP nº 43, de 27 de agosto de 2013. Estabelece normas para o Concurso Vestibular Unesp 2014 e dá outras providências**São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 2013c. Disponível em: <https://www.dracena.unesp.br/Modulos/Noticias/302/resolucao_unesp_43-2013-2.pdf>.

UNESP. **Coordenadoria de Permanência Estudantil**. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/proex/permanencia-estudantil/historico/>.

UNESP. **Censo sobre as diversidades**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www2.unesp.br/Modulos/Noticias/36747/relatorio_censo2021_vf-1.pdf>.

UNESP. **Manual do Candidato - Unesp 2023**São Paulo. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2022. Disponível em: <https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/MzE0MDI4NQ%3D%3D>.

UNICAMP. **Proc. nº 01-p-24465/16. Relatório do Grupo de Trabalho responsável pela Organização das Audiências Públicas para debater a Política de Cotas na**

UnicampCampinas. Secretaria Geral da Unicamp, 2016. Disponível em: <https://www.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2017/06/Proposta-Gt-AudiênciasPúblicas-e-Cotas2016-17.pdf>.

UNICAMP. **Resolução GR-046/2019, de 09/12/2019. Institui a Comissão de Averiguação e regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros (pretos e pardos), para fins de preenchimento das vagas reservadas no sistema** Campinas. Procuradoria Geral da Unicamp, 2019. Disponível em: <https://www.pg.unicamp.br/norma/17644/1>.

USP. **Resolução nº 7070, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre formas de ingresso nos cursos de graduação da Universidade de São Paulo, no ano de 2016**São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-7070-de-24-de-junho-de-2015>.

USP. **Resolução nº 7373, de 10 de julho de 2017**São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-7373-de-10-de-julho-de-2017>.

VALENTE, P. S. O papel dos movimentos sociais na constitucionalização dos direitos humanos como princípios da política externa brasileira. In: Anais. Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política, 2016, Belo Horizonte. [...]. Belo Horizonte: 2016.

VENTURINI, A. C. **O Programa de Inclusão Social da USP (INCLUSP)**Rio de Janeiro. GEMAA - IESP - UERJ, 2018. Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/03/TpD9.pdf>.

VOGT, C. **O que é o PIMESP?** Disponível em: <https://www.comciencia.br/wp-content/uploads/2022/04/Pimesp.pdf>.

WEB OF SCIENCE GROUP. **A Pesquisa no Brasil: Promovendo a excelência - Análise preparada para a CAPES pelo Grupo Web of Science**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://propp.ufms.br/files/2019/09/Pesquisa-no-Brasil.pdf>.

WELLER, W. Diferenças e desigualdades na Universidade de Brasília: experiências de jovens negras e suas visões sobre o sistema de cotas. **Política & Sociedade**, v. 6, n. 11, p. 133–158, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1264>.

XAVIER, J. T. P. Prefácio. *In*: COSTA, N. L. **Quem é negra/o no Brasil?** São Paulo: Editora Dandara, 2020. p. 134.

ANEXO A – RELAÇÃO DE CURSOS, CAMPUS E SISTEMAS DE INGRESSO – UNESP

(Continua)

Curso	Campus	Sistema Universal	SRVEBP	SRVEBP + PPI	TOTAL
Ciências Biológicas - Bacharelado e Licenciatura - integral	Assis	20	13	7	40
Ciências Biológicas - Bacharelado e Licenciatura - Integral	Bauru	20	13	7	40
Ciências Biológicas - Licenciatura - noturno	Bauru	20	13	7	40
Ciências Biológicas - Bacharelado e Licenciatura - Integral	Botucatu	20	13	7	40
Ciências Biológicas - Licenciatura - noturno	Botucatu	20	13	7	40
Ciências Biológicas - Bacharelado - vespertino/noturno e Licenciatura - noturno	Ilha Solteira	25	16	9	50
Ciências biológicas - Bacharelado e Licenciatura - noturno	Jaboticabal	20	13	7	40
Ciências Biológicas - Bacharelado e Licenciatura - integral	Rio Claro	20	13	7	40
Ciências Biológicas - Bacharelado e Licenciatura - noturno	Rio Claro	12	8	5	25
Ciências Biológicas - Bacharelado e Licenciatura - integral	São José do Rio Preto	25	16	9	50
Ciências Biológicas - Bacharelado em Biologia Marinha ou Gerenciamento Costeiro - integral	São Vicente	20	13	7	40
Ciências Biológicas - Licenciatura - noturno	São Vicente	20	13	7	40
Ciências Biomédicas - integral	Botucatu	20	13	7	40
Ecologia - integral	Rio Claro	15	10	5	30
Educação Física - Bacharelado - integral	Bauru	10	6	4	20
Educação Física - Licenciatura - integral	Bauru	10	6	4	20
Educação Física - Bacharelado - noturno	Bauru	10	6	4	20
Educação Física - Licenciatura - noturno	Bauru	10	6	4	20

ANEXO A – RELAÇÃO DE CURSOS, CAMPUS E SISTEMAS DE INGRESSO – UNESP

(Continuação)

Curso	Campus	Sistema Universal	SRVEBP	SRVEBP + PPI	TOTAL
Educação Física - Bacharelado e Licenciatura - integral	Presidente Prudente	22	15	8	45
Educação Física - Bacharelado e Licenciatura - vespertino/noturno	Presidente Prudente	22	15	8	45
Educação Física - Bacharelado e Licenciatura - integral	Rio Claro	30	19	11	60
Enfermagem - integral	Botucatu	15	10	5	30
Engenharia Agronômica - integral	Botucatu	40	26	14	80
Engenharia Agronômica - integral	Dracena	20	13	7	40
Engenharia Agronômica - integral	Ilha Solteira	20	13	7	40
Engenharia Agronômica - integral (com ingresso no meio de ano)	Ilha Solteira	20	13	7	40
Engenharia Agronômica - integral	Jaboticabal	50	32	18	100
Engenharia Agronômica - integral	Registro	20	13	7	40
Engenharia de Pesca - integral	Registro	20	13	7	40
Engenharia Florestal - integral	Botucatu	20	13	7	40
Farmácia - integral	Araraquara	35	23	12	70
Farmácia - noturno	Araraquara	15	10	5	30
Fisioterapia - integral	Marília	20	13	7	40
Fisioterapia - integral	Presidente Prudente	22	15	8	45
Fonoaudiologia - integral	Marília	17	12	6	35
Medicina - integral	Botucatu	45	29	16	90
Medicina Veterinária - integral	Araçatuba	30	19	11	60
Medicina Veterinária - integral	Botucatu	30	19	11	60
Medicina Veterinária -integral	Jaboticabal	25	16	9	50
Nutrição - vespertino/noturno	Botucatu	15	10	5	30

ANEXO A – RELAÇÃO DE CURSOS, CAMPUS E SISTEMAS DE INGRESSO – UNESP

(Continuação)

Curso	Campus	Sistema Universal	SRVEBP	SRVEBP + PPI	TOTAL
Odontologia - integral	Araçatuba	20	13	7	40
Odontologia - vespertino/noturno	Araçatuba	20	13	7	40
Odontologia - integral	Araraquara	37	25	13	75
Odontologia - integral	São José dos Campos	20	13	7	40
Odontologia - vespertino/noturno	São José dos Campos	20	13	7	40
Terapia Ocupacional - integral	Marília	20	13	7	40
Zootecnia - Integral	Botucatu	30	19	11	60
Zootecnia - integral	Dracena	20	13	7	40
Zootecnia - integral	Ilha Solteira	20	13	7	40
Zootecnia - integral	Jaboticabal	25	16	9	50
Ciência da Computação - Bacharelado - integral	Bauru	15	10	5	30
Ciência da Computação - Bacharelado - vespertino/noturno	Presidente Prudente	17	12	6	35
Ciência da Computação - Bacharelado - integral	São José do Rio Preto	17	12	6	35
Ciências da Computação - Bacharelado - integral	Rio Claro	15	10	5	30
Ciências da Computação - Bacharelado - noturno	Rio Claro	15	10	5	30
Engenharia Aeronáutica - Integral	São João da Boa Vista	20	13	7	40
Engenharia Ambiental - Integral	Presidente Prudente	17	12	6	35
Engenharia Ambiental - Integral	Rio Claro	15	10	5	30
Engenharia Ambiental - Integral	São José dos Campos	20	13	7	40
Engenharia Ambiental - integral	Sorocaba	20	13	7	40
Engenharia biotecnológica - Integral	Assis	22	15	8	45
Engenharia Cartográfica e de Agrimensura - integral	Presidente Prudente	20	13	7	40
Engenharia Civil - integral	Bauru	30	19	11	60
Engenharia Civil - integral	Guaratinguetá	20	13	7	40

ANEXO A – RELAÇÃO DE CURSOS, CAMPUS E SISTEMAS DE INGRESSO – UNESP

(Continuação)

Curso	Campus	Sistema Universal	SRVEBP	SRVEBP + PPI	TOTAL
Engenharia Civil - integral	Ilha Solteira	20	13	7	40
Engenharia Civil - integral (com ingresso no meio de ano)	Ilha Solteira	20	13	7	40
Engenharia de Alimentos - integral	São José do Rio Preto	15	10	5	30
Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia - integral	Araraquara	20	13	7	40
Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia - integral	Botucatu	25	16	9	50
Engenharia de Biossistemas - integral	Tupã	20	13	7	40
Engenharia de Controle e Automação - integral	Sorocaba	20	13	7	40
Engenharia de Energia - integral	Rosana	20	13	7	40
Engenharia de Materiais - integral	Guaratinguetá	20	13	7	40
Engenharia de Produção - vespertino/noturno	Itapeva	20	13	7	40
Engenharia de Produção - vespertino/noturno	Bauru	20	13	7	40
Engenharia de Produção - integral	Guaratinguetá	15	10	5	30
Engenharia Industrial-Madeira - integral	Itapeva	20	13	7	40
Engenharia Elétrica - integral	Bauru	30	19	11	60
Engenharia Elétrica - integral	Guaratinguetá	20	13	7	40
Engenharia Elétrica - integral	Ilha Solteira	20	13	7	40
Engenharia Elétrica - integral (com ingresso no meio de ano)	Ilha Solteira	20	13	7	40
Engenharia Eletrônica e de Telecomunicações - integral	São João da Boa Vista	20	13	7	40
Engenharia Mecânica - integral	Bauru	30	19	11	60
Engenharia Mecânica - integral	Guaratinguetá	30	19	11	60
Engenharia Mecânica - noturno	Guaratinguetá	15	10	5	30
Engenharia Mecânica - integral	Ilha Solteira	20	13	7	40

ANEXO A – RELAÇÃO DE CURSOS, CAMPUS E SISTEMAS DE INGRESSO – UNESP

(Continuação)

Curso	Campus	Sistema Universal	SRVEBP	SRVEBP + PPI	TOTAL
Engenharia Mecânica - integral (com ingresso no meio de ano)	Ilha Solteira	20	13	7	40
Engenharia Química - integral	Araraquara	20	13	7	40
Estatística - integral	Presidente Prudente	15	10	5	30
Física - Bacharelado em Física de Materiais - vespertino/noturno e Licenciatura em Física - noturno	Bauru	30	19	11	60
Física - Bacharelado e Licenciatura - noturno	Guaratinguetá	20	13	7	40
Física - Licenciatura - noturno	Ilha Solteira	15	10	5	30
Física - Licenciatura - noturno	Presidente Prudente	15	10	5	30
Física - Bacharelado e Licenciatura - integral	Rio Claro	20	13	7	40
Física - Bacharelado em Física Biológica e Licenciatura em Física - integral	São José do Rio Preto	25	16	9	50
Física Médica - integral	Botucatu	20	13	7	40
Geologia - integral	Rio Claro	17	12	6	35
Matemática - Licenciatura - noturno	Bauru	20	13	7	40
Matemática - Licenciatura - noturno	Guaratinguetá	15	10	5	30
Matemática - Licenciatura - noturno	Ilha Solteira	15	10	5	30
Matemática - Licenciatura - matutino	Presidente Prudente	20	13	7	40
Matemática - Licenciatura - noturno	Presidente Prudente	25	16	9	50
Matemática - Bacharelado e Licenciatura - integral	Rio Claro	20	13	7	40
Matemática - Bacharelado e Licenciatura - integral	São José do Rio Preto	27	18	10	55
Matemática - Licenciatura - noturno	São José do Rio Preto	22	15	8	45
Meteorologia - Bacharelado - integral	Bauru	20	13	7	40
Química - Bacharelado em Química e em Química Tecnológica - integral	Araraquara	25	16	9	50

ANEXO A – RELAÇÃO DE CURSOS, CAMPUS E SISTEMAS DE INGRESSO – UNESP

(Continuação)

Curso	Campus	Sistema Universal	SRVEBP	SRVEBP + PPI	TOTAL
Química - Licenciatura - noturno	Araraquara	15	10	5	30
Química - Bacharelado em Química Tecnológica – vespertino/noturno	Bauru	10	6	4	20
Química - Licenciatura - noturno	Bauru	10	6	4	20
Química - Licenciatura - noturno	Presidente Prudente	20	13	7	40
Química - Bacharelado em Química Ambiental e Licenciatura em Química - integral São José do Rio Preto	São José do Rio Preto	25	16	9	50
Sistemas de Informação - Bacharelado - noturno Bauru	Bauru	20	13	7	40
Administração - Bacharelado - noturno	Jaboticabal	20	13	7	40
Administração - Bacharelado - integral	Tupã	20	13	7	40
Administração - Bacharelado - noturno	Tupã	20	13	7	40
Administração Pública - Bacharelado - integral	Araraquara	25	16	9	50
Administração Pública - Bacharelado - noturno	Araraquara	25	16	9	50
* Arquitetura e Urbanismo - integral	Bauru	22	15	8	45
Arquitetura e Urbanismo - integral	Presidente Prudente	20	13	7	40
Arquivologia - matutino	Marília	15	10	5	30
** Artes Cênicas - Bacharelado - Habilitação em Interpretação Teatral integral	São Paulo	15	10	5	30
** Arte-Teatro - Licenciatura - noturno	São Paulo	15	10	5	30
* Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura - vespertino/noturno	Bauru	20	13	7	40
** Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura - integral	São Paulo	20	13	7	40
Biblioteconomia - matutino	Marília	17	12	6	35
Ciências Econômicas - Bacharelado - integral	Araraquara	25	16	9	50

ANEXO A – RELAÇÃO DE CURSOS, CAMPUS E SISTEMAS DE INGRESSO – UNESP

(Continuação)

Curso	Campus	Sistema Universal	SRVEBP	SRVEBP + PPI	TOTAL
Ciências Econômicas - Bacharelado - noturno	Araraquara	25	16	9	50
Ciências Sociais - Bacharelado e Licenciatura - matutino	Araraquara	25	16	9	50
Ciências Sociais - Bacharelado e Licenciatura - noturno	Araraquara	25	16	9	50
Ciências Sociais - Bacharelado e Licenciatura - matutino	Marília	25	16	9	50
Ciências Sociais - Bacharelado e Licenciatura - noturno	Marília	25	16	9	50
Comunicação: Rádio, Televisão e Internet - integral	Bauru	15	10	5	30
* Design (Design Gráfico) - integral	Bauru	15	10	5	30
* Design (Design Gráfico ou Design de Produto) - noturno	Bauru	30	19	11	60
Direito - matutino	Franca	30	19	11	60
Direito - noturno	Franca	30	19	11	60
Filosofia - Bacharelado e Licenciatura - noturno	Marília	17	12	6	35
Geografia - Bacharelado e Licenciatura - integral	Rio Claro	20	13	7	40
Geografia - Bacharelado e Licenciatura - matutino	Ourinhos	20	13	7	40
Geografia - Bacharelado e Licenciatura - matutino	Presidente Prudente	20	13	7	40
Geografia - Bacharelado e Licenciatura - noturno	Ourinhos	20	13	7	40
Geografia - Bacharelado e Licenciatura - noturno	Presidente Prudente	22	15	8	45
Geografia - Licenciatura - noturno	Rio Claro	20	13	7	40
História - Bacharelado e Licenciatura - matutino	Franca	25	16	9	50
História - Bacharelado e Licenciatura - noturno	Franca	25	16	9	50
História - Licenciatura - matutino	Assis	22	15	8	45
História - Licenciatura - noturno	Assis	22	15	8	45

ANEXO A – RELAÇÃO DE CURSOS, CAMPUS E SISTEMAS DE INGRESSO – UNESP

(Continuação)

Curso	Campus	Sistema Universal	SRVEBP	SRVEBP + PPI	TOTAL
Jornalismo - matutino	Bauru	20	13	7	40
Jornalismo - noturno	Bauru	25	16	9	50
Letras - Bacharelado e Licenciatura - matutino	Araraquara	30	19	11	60
Letras - Bacharelado e Licenciatura - noturno	Araraquara	30	19	11	60
Letras - Licenciatura - matutino	Assis	35	23	12	70
Letras - Licenciatura - noturno	Assis	35	23	12	70
Letras - Licenciatura - integral	São José do Rio Preto	17	11	6	34
Letras - Licenciatura - noturno	São José do Rio Preto	19	13	7	39
Letras - Tradução - Bacharelado - integral	São José do Rio Preto	16	10	6	32
** Licenciatura em Música - integral	São Paulo	11	7	4	22
** Música - Bacharelado - Habilitação em Canto - integral	São Paulo	2	2	1	5
** Música - Bacharelado - Habilitação em Composição - integral	São Paulo	5	3	2	10
** Música - Bacharelado - Habilitação em Regência - integral	São Paulo	5	3	2	10
** Música - Bacharelado - Habilitação em Instrumento: Cordas (Contrabaixo Acústico, Viola, Violino, Violoncelo) - integral	São Paulo	6	4	2	12
** Música - Bacharelado - Habilitação em Instrumento: Percussão - integral	I São Paulo	2	1	1	4
** Música - Bacharelado - Habilitação em Instrumento: Sopros (Clarineta, Flauta, Instrumento Antigo - Flauta Doce, Oboé) - integral	São Paulo	5	3	2	10
** Música - Bacharelado - Habilitação em Instrumento: Teclados - integral	São Paulo	4	3	1	8

ANEXO A – RELAÇÃO DE CURSOS, CAMPUS E SISTEMAS DE INGRESSO – UNESP

(Conclusão)

Curso	Campus	Sistema Universal	SRVEBP	SRVEBP + PPI	TOTAL
** Música - Bacharelado - Habilitação em Instrumento: Violão - integral	São Paulo	2	1	1	4
Pedagogia - Licenciatura - vespertino	Araraquara	25	16	9	50
Pedagogia - Licenciatura - matutino	Marília	20	13	7	40
Pedagogia - Licenciatura - noturno	Bauru	20	13	7	40
Pedagogia - Licenciatura - noturno	Araraquara	25	16	9	50
Pedagogia - Licenciatura - noturno	Presidente Prudente	22	15	8	45
Pedagogia - Licenciatura - noturno	Marília	40	26	14	80
Pedagogia - Licenciatura - noturno	Rio Claro	22	15	8	45
Pedagogia - Licenciatura - noturno	São José do Rio Preto	20	13	7	40
Pedagogia - Licenciatura - vespertino	Presidente Prudente	17	12	6	35
Psicologia - integral	Bauru	17	12	6	35
Psicologia - integral	Assis	22	15	8	45
Psicologia - noturno	Bauru	17	12	6	35
Psicologia - vespertino/noturno	Assis	22	15	8	45
Relações Internacionais - noturno	Franca	25	16	9	50
Relações Internacionais - noturno	Marília	20	13	7	40
Relações Internacionais - vespertino	Franca	25	16	9	50
Relações Públicas - noturno	Bauru	25	16	9	50
Serviço Social - matutino	Franca	20	13	7	40
Serviço Social - noturno	Franca	25	16	9	50
Turismo - integral	Rosana	20	13	7	40

Fonte: Elaborado pela autora

ANEXO B – RELAÇÃO DE CURSOS, CAMPUS E SISTEMAS DE INGRESSO – UNICAMP

(Continua)

Curso	Campus	Vagas VU	Ampla concorrência (Mínimo - Máximo)	Reserva de vagas PPI (15% - 27,2%)	TOTAL
Administração (Noturno)	Limeira	143	94 - 116	27 - 49	180
Administração Pública (Noturno)	Limeira	47	31 - 38	9 - 16	60
Arquitetura e Urbanismo (Noturno)	Campinas	24	16 - 19	5 - 8	30
Artes Cênicas (Integral)	Campinas	25	18 - 21	4 - 7	25
Artes Visuais (Integral)	Campinas	30	22 - 25	5 - 8	30
Ciência da Computação (Noturno)	Campinas	40	26 - 32	8 - 14	50
Ciências Biológicas (Integral)	Campinas	33	21 - 26	7 - 12	45
Ciências Biológicas - Licenciatura (Noturno)	Campinas	33	21 - 26	7 - 12	45
Ciências do Esporte (Integral)	Limeira	46	30 - 37	9 - 16	60
Ciências Econômicas (Integral)	Campinas	56	37 - 45	11 - 19	70
Ciências Econômicas (Noturno)	Campinas	28	18 - 23	5 - 10	35
Ciências Sociais (Integral)	Campinas	44	29 - 36	8 - 15	55
Ciências Sociais (Noturno)	Campinas	44	29 - 36	8 - 15	55
Comunicação Social - Midialogia (Integral)	Campinas	24	16 - 19	5 - 8	30
Ingresso para: Engenharia Física (Integral), Física (Integral), Física: Física Médica e Biomédica (Integral), Matemática (Integral), Matemática Aplicada e Computacional (Integral)	Campinas	109	67 - 86	23 - 42	155
Dança (Integral)	Campinas	25	18 - 21	4 - 7	25
Educação Física (Integral)	Campinas	40	26 - 32	8 - 14	50
Educação Física (Noturno)	Campinas	40	26 - 32	8 - 14	50
Enfermagem (Integral)	Campinas	30	19 - 24	6 - 11	40

ANEXO B – RELAÇÃO DE CURSOS, CAMPUS E SISTEMAS DE INGRESSO – UNICAMP

(Continuação)

Curso	Campus	Vagas VU	Ampla concorrência (Mínimo - Máximo)	Reserva de vagas PPI (15% - 27,2%)	TOTAL
Engenharia Agrícola (Integral)	Campinas	56	37 - 45	11 - 19	70
Engenharia Ambiental (Noturno)	Limeira	44	28 - 35	9 - 16	60
Engenharia Civil (Integral)	Campinas	62	40 - 50	12 - 22	80
Engenharia de Alimentos (Integral)	Campinas	60	38 - 48	12 - 22	80
Engenharia de Alimentos (Noturno)	Campinas	24	14 - 19	5 - 10	35
Engenharia de Computação (Integral)	Campinas	63	39 - 49	14 - 24	90
Engenharia de Controle e Automação (Noturno)	Campinas	33	19 - 25	8 - 14	50
Engenharia de Manufatura (Integral)	Limeira	45	29 - 36	9 - 16	60
Engenharia de Produção (Integral)	Limeira	45	29 - 36	9 - 16	60
Engenharia de Telecomunicações (Integral)	Limeira	37	22 - 29	8 - 15	55
Engenharia de Transportes (Noturno)	Limeira	40	25 - 32	8 - 15	55
Engenharia Elétrica (Integral)	Campinas	49	30 - 38	11 - 19	70
Engenharia Elétrica (Noturno)	Campinas	21	13 - 16	5 - 8	30
Engenharia Mecânica (Integral)	Campinas	103	65 - 82	21 - 38	140
Engenharia Química (Integral)	Campinas	45	29 - 36	9 - 16	60
Engenharia Química (Noturno)	Campinas	29	18 - 23	6 - 11	40
Estatística (Integral)	Campinas	49	30 - 38	11 - 19	70
Estudos Literários (Integral)	Campinas	16	11 - 13	3 - 5	20
Farmácia (Integral)	Campinas	32	21 - 26	6 - 11	40
Filosofia (Integral)	Campinas	24	16 - 19	5 - 8	30
Física - Licenciatura (Noturno)	Campinas	28	17 - 22	6 - 11	40
Fonoaudiologia (Integral)	Campinas	22	14 - 17	5 - 8	30

ANEXO B – RELAÇÃO DE CURSOS, CAMPUS E SISTEMAS DE INGRESSO – UNICAMP

(Continuação)

Curso	Campus	Vagas VU	Ampla concorrência (Mínimo - Máximo)	Reserva de vagas PPI (15% - 27,2%)	TOTAL
Geografia (Integral)	Campinas	16	11 - 13	3 - 5	20
Geografia (Noturno)	Campinas	24	16 - 19	5 - 8	30
Geologia (Integral)	Campinas	24	16 - 19	5 - 8	30
História (Integral)	Campinas	32	21 - 26	6 - 11	40
Letras - Licenciatura (Integral)	Campinas	24	16 - 19	5 - 8	30
Letras - Licenciatura (Noturno)	Campinas	24	16 - 19	5 - 8	30
Licenciatura Integrada Química/Física (Noturno)	Campinas	24	16 - 19	5 - 8	30
Linguística (Integral)	Campinas	16	11 - 13	3 - 5	20
Matemática - Licenciatura (Noturno)	Campinas	49	30 - 38	11 - 19	70
Medicina (Integral)	Campinas	86	56 - 69	17 - 30	110
Música Erudita: Clarineta (Integral)	Campinas	3	3 - 3	0 - 0	3
Música Erudita: Contrabaixo (Integral)	Campinas	2	2 - 2	0 - 0	2
Música Erudita: Flauta (Integral)	Campinas	3	3 - 3	0 - 0	3
Música Erudita: Percussão (Integral)	Campinas	2	2 - 2	0 - 0	2
Música Erudita: Piano (Integral)	Campinas	3	3 - 3	0 - 0	3
Música Erudita: Trombone (Integral)	Campinas	2	2 - 2	0 - 0	2
Música Erudita: Trompete (Integral)	Campinas	3	3 - 3	0 - 0	3
Música Erudita: Viola (Integral)	Campinas	3	3 - 3	0 - 0	3
Música Erudita: Violão (Integral)	Campinas	3	3 - 3	0 - 0	3
Música Erudita: Violino (Integral)	Campinas	1	1 - 1	0 - 0	1
Música Erudita: Violoncelo (Integral)	Campinas	2	2 - 2	0 - 0	2
Música Erudita: Voz (Integral)	Campinas	1	1 - 1	0 - 0	1
Música Popular: Bateria (Integral)	Campinas	2	2 - 2	0 - 0	2

ANEXO B – RELAÇÃO DE CURSOS, CAMPUS E SISTEMAS DE INGRESSO – UNICAMP

(Conclusão)

Curso	Campus	Vagas VU	Ampla concorrência (Mínimo - Máximo)	Reserva de vagas PPI (15% - 27,2%)	TOTAL
Música Popular: Contrabaixo (Integral)	Campinas	2	2 - 2	0 - 0	2
Música Popular: Guitarra (Integral)	Campinas	2	2 - 2	0 - 0	2
Música Popular: Piano (Integral)	Campinas	4	4 - 4	0 - 0	4
Música Popular: Saxofone (Integral)	Campinas	2	2 - 2	0 - 0	2
Música Popular: Violão (Integral)	Campinas	2	2 - 2	0 - 0	2
Música Popular: Voz (Integral)	Campinas	1	1 - 1	0 - 0	1
Música: Composição (Integral)	Campinas	5	4 - 4	1 - 1	5
Música: Licenciatura (Integral)	Campinas	13	9 - 11	2 - 4	15
Música: Regência (Integral)	Campinas	3	3 - 3	0 - 0	3
Nutrição (Integral)	Limeira	46	30 - 37	9 - 16	60
Odontologia (Integral)	Piracicaba	60	38 - 48	12 - 22	80
Pedagogia - Licenciatura (Integral)	Campinas	36	24 - 29	7 - 12	45
Pedagogia - Licenciatura (Noturno)	Campinas	36	24 - 29	7 - 12	45
Química (Integral)	Campinas	49	30 - 38	11 - 19	70
Química Tecnológica (Noturno)	Campinas	28	17 - 22	6 - 11	40
Sistemas de Informação (Integral)	Limeira	33	19 - 25	8 - 14	50
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Noturno)	Limeira	33	19 - 25	8 - 14	50
Tecnologia em Saneamento Ambiental (Noturno)	Limeira	49	30 - 38	11 - 19	70

Fonte: Elaborado pela autora

ANEXO C – RELAÇÃO DE CURSOS, CAMPUS E SISTEMAS DE INGRESSO – USP

(Continua)

Curso	Campus	Sistema Universal	EP	EP + PPI	TOTAL
Administração Diurno	Ribeirão Preto	20	13	9	42
Administração Noturno	Ribeirão Preto	15	11	6	32
Ciências Contábeis	Ribeirão Preto	15	11	6	32
Economia	Ribeirão Preto	20	14	8	42
Finanças e Negócios	Ribeirão Preto	18	13	8	39
Bacharelado em Administração	Piracicaba	20	12	8	40
Arquitetura e Urbanismo	São Paulo	60	31	14	105
Arquitetura e Urbanismo	São Carlos	15	10	6	31
Artes Cênicas Bacharelado e Licenciatura	São Paulo	15	9	6	30
Artes Visuais Licenciatura e Bacharelado	São Paulo	15	9	6	30
Biblioteconomia Matutino	São Paulo	8	4	2	14
Biblioteconomia Noturno	São Paulo	8	4	2	14
Bacharelado em Biblioteconomia e Ciência da Informação	Ribeirão Preto	20	6	2	28
Ciências Sociais Vespertino	São Paulo	50	16	4	70
Ciências Sociais Noturno	São Paulo	55	14	8	77
Curso Superior do Audiovisual	São Paulo	17	6	1	24
Design	São Paulo	16	8	4	28
Direito Matutino	São Paulo	112	45	0	157
Direito Noturno	São Paulo	117	47	0	164
Direito	Ribeirão Preto	50	18	2	70
Economia Diurno	São Paulo	45	11	7	63
Economia Noturno	São Paulo	45	12	6	63
Administração Diurno	São Paulo	50	13	7	70
Administração Noturno	São Paulo	55	14	8	77

ANEXO C – RELAÇÃO DE CURSOS, CAMPUS E SISTEMAS DE INGRESSO – USP

(Continuação)

Curso	Campus	Sistema Universal	EP	EP + PPI	TOTAL
Ciências Contábeis Noturno	São Paulo	75	19	11	5
Bacharelado em Ciências Atuariais Noturno	São Paulo	25	5	5	35
Ciências Econômicas	Piracicaba	20	12	8	40
Editoração	São Paulo	7	3	0	10
Filosofia Vespertino	São Paulo	40	13	3	56
Filosofia Noturno	São Paulo	45	13	5	63
Geografia Diurno	São Paulo	40	13	3	56
Geografia Noturno	São Paulo	45	14	4	63
Bacharelado em Gestão Ambiental Matutino	São Paulo	27	11	4	42
Bacharelado em Gestão Ambiental Noturno	São Paulo	27	11	4	42
Bacharelado em Gestão Ambiental	Piracicaba	16	8	4	28
Gestão de Políticas Públicas Matutino	São Paulo	24	12	6	42
Gestão de Políticas Públicas Noturno	São Paulo	24	12	6	42
História Vespertino	São Paulo	65	19	7	91
História Noturno	São Paulo	70	20	8	98
Bacharelado em Jornalismo Matutino	São Paulo	15	6	0	21
Bacharelado em Jornalismo Noturno	São Paulo	15	6	0	21
Bacharelado em Lazer e Turismo Vespertino	São Paulo	30	9	3	42
Bacharelado em Lazer e Turismo Noturno	São Paulo	30	9	3	42
Letras Básico Matutino	São Paulo	211	59	27	297
Letras Básico Noturno	São Paulo	213	60	27	300
Licenciatura em Educomunicação	São Paulo	13	5	3	21
Marketing Matutino	São Paulo	21	13	8	42
Marketing Noturno	São Paulo	21	13	8	42

ANEXO C – RELAÇÃO DE CURSOS, CAMPUS E SISTEMAS DE INGRESSO – USP

(Continuação)

Curso	Campus	Sistema Universal	EP	EP + PPI	TOTAL
Licenciatura em Música	São Paulo	6	3	1	10
Ciclo Básico em Composição ou Regência (Bacharelado em Música com Habilitação em Composição ou Bacharelado em Música com Habilitação em Regência)*	São Paulo	6	3	3	12
Bacharelado em Música com Habilitação em Canto e Arte Lírica	São Paulo	1	1	1	3
Bacharelado em Música com Habilitação em Instrumento de Cordas Dedilhadas (violão ou viola brasileira)**	São Paulo	1	1	1	3
Bacharelado em Música com Habilitação em Instrumento Percussão	São Paulo	1	1	1	3
Bacharelado em Música com Habilitação em Instrumento de Teclado (piano ou órgão)**	São Paulo	2	1	1	4
Bacharelado em Música com Habilitação em Instrumento de Cordas (viola, violino ou violoncelo)**	São Paulo	5	1	1	7
Bacharelado em Música com Habilitação em Instrumento de Sopro (flauta, oboé, clarinete, clarone, fagote, trompa, trompete, trombone ou tuba)**	São Paulo	3	4	1	8
Música Educação Artística Licenciatura com Habilitação em Música - Música Bacharelado com Habilitação em Canto e Arte Lírica - Música Bacharelado - Música Bacharelado com Habilitação em Piano - Música Bacharelado com Habilitação em Violão - Música Bacharelado com Habilitação em Viola Caipira - Música Bacharelado com Habilitação em Percussão - Música Bacharelado com Habilitação em Flauta - Música Bacharelado com Habilitação em Violoncelo	São Paulo	15	9	6	30
Pedagogia Vespertino	São Paulo	30	11	4	45
Pedagogia Noturno	São Paulo	60	23	7	90
Pedagogia	Ribeirão Preto	25	8	2	35
Publicidade e Propaganda Matutino	São Paulo	8	4	2	14

ANEXO C – RELAÇÃO DE CURSOS, CAMPUS E SISTEMAS DE INGRESSO – USP

(Continuação)

Curso	Campus	Sistema Universal	EP	EP + PPI	TOTAL
Publicidade e Propaganda Noturno	São Paulo	12	6	3	21
Bacharelado em Relações Internacionais Diurno	São Paulo	14	5	2	21
Bacharelado em Relações Internacionais Noturno	São Paulo	14	5	2	21
Bacharelado em Relações Públicas Matutino	São Paulo	8	4	2	14
Bacharelado em Relações Públicas Noturno	São Paulo	12	6	3	21
Bacharelado em Têxtil e Moda	São Paulo	24	12	6	42
Turismo	São Paulo	13	6	2	21
Bacharelado em Biotecnologia	São Paulo	30	11	1	42
Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas Integral	São Paulo	27	10	5	42
Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas Noturno	São Paulo	27	10	5	42
Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas	Piracicaba	13	7	4	24
Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas	Ribeirão Preto	20	8	0	28
Bacharelado em Ciências Biomédicas	São Paulo	20	6	2	28
Bacharelado em Ciências Biomédicas Ênfases em Ciências Básicas da Saúde e em Biotecnologia em Saúde	São Paulo	12	4	3	19
Bacharelado em Ciências dos Alimentos	Piracicaba	17	9	6	32
Educação Física	São Paulo	50	20	10	80
Educação Física Bacharelado	Ribeirão Preto	27	8	7	42
Bacharelado em Educação Física e Saúde	São Paulo	20	14	8	42
Enfermagem	São Paulo	27	19	10	56
Bacharelado em Enfermagem	Ribeirão Preto	40	15	7	62
Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem	Ribeirão Preto	25	9	5	39
Engenharia Agronômica	Piracicaba	84	46	32	162
Engenharia Florestal	Piracicaba	17	9	6	32
Farmácia Integral	São Paulo	37	15	8	60

ANEXO C – RELAÇÃO DE CURSOS, CAMPUS E SISTEMAS DE INGRESSO – USP

(Continuação)

Curso	Campus	Sistema Universal	EP	EP + PPI	TOTAL
Farmácia Noturno	São Paulo	37	16	7	60
Farmácia	Ribeirão Preto	40	15	7	62
Fisioterapia	São Paulo	9	6	3	18
Fisioterapia	Ribeirão Preto	20	6	3	29
Fonoaudiologia	São Paulo	9	6	3	18
Fonoaudiologia	Bauru	13	9	6	28
Fonoaudiologia	Ribeirão Preto	15	5	2	22
Curso de Graduação em Gerontologia	São Paulo	24	12	6	42
Medicina USP	São Paulo	58	39	25	122
Medicina USP	Bauru	23	10	9	42
Medicina USP	Ribeirão Preto	50	18	7	75
Medicina Veterinária	São Paulo	36	15	5	56
Medicina Veterinária Pirassununga	Piracicaba	21	12	9	42
Nutrição Matutino	São Paulo	18	7	3	28
Nutrição Noturno	São Paulo	18	7	3	28
Nutrição e Metabolismo	Ribeirão Preto	15	5	1	21
Curso de Graduação em Obstetrícia	São Paulo	24	12	6	42
Odontologia Integral	São Paulo	29	21	8	58
Odontologia Noturno*	São Paulo	18	12	5	35
Odontologia	Bauru	18	9	8	35
Odontologia	Ribeirão Preto	28	15	13	56
Bacharelado; Licenciatura; Psicólogo	São Paulo	35	8	6	49
Bacharelado; Psicólogo	Ribeirão Preto	20	8	0	28
Bacharelado em Saúde Pública*	São Paulo	18	7	3	28

ANEXO C – RELAÇÃO DE CURSOS, CAMPUS E SISTEMAS DE INGRESSO – USP

(Continuação)

Curso	Campus	Sistema Universal	EP	EP + PPI	TOTAL
Terapia Ocupacional	São Paulo	8	6	3	17
Terapia Ocupacional	Ribeirão Preto	10	4	1	15
Zootecnia	Pirassununga	14	8	6	28
Bacharelado em Ciências Físicas e Biomoleculares Ênfase Tecnológica	São Paulo	15	8	5	28
Licenciatura em Ciências da Natureza Noturno	São Paulo	30	9	3	42
Bacharelado em Ciência da Computação	São Paulo	24	15	9	48
Bacharelado em Sistemas de Informação Matutino-	São Paulo	28	10	4	42
Bacharelado em Sistemas de Informação Noturno-	São Paulo	56	21	7	84
Bacharelado em Ciências de Computação	São Carlos	29	18	12	59
Bacharelado em Ciência da Computação	Ribeirão Preto	10	4	0	14
Engenharia Aeronáutica	São Carlos	17	9	5	31
Engenharia Ambiental	Lorena	19	9	6	34
Engenharia Ambiental	São Carlos	17	9	5	31
Engenharia Bioquímica	Lorena	18	8	4	30
Engenharia Civil	São Carlos	26	13	7	46
Engenharia de Alimentos Diurno	Pirassununga	17	10	8	35
Engenharia de Alimentos Noturno	Pirassununga	17	10	8	35
Engenharia de Biossistemas	Pirassununga	21	12	9	42
Engenharia de Materiais	Lorena	18	7	5	30
Engenharia de Materiais e Manufatura	São Carlos	21	11	6	38
Engenharia de Produção	Lorena	18	6	6	30
Engenharia Elétrica (Ênfase em Eletrônica)	São Carlos	21	11	6	38
Engenharia Elétrica (Ênfase em Sistemas de Energia e Automação)	São Carlos	21	11	6	38

ANEXO C – RELAÇÃO DE CURSOS, CAMPUS E SISTEMAS DE INGRESSO – USP

(Continuação)

Curso	Campus	Sistema Universal	EP	EP + PPI	TOTAL
Engenharia de Computação *	São Carlos	21	11	6	38
Engenharia Física	Lorena	18	7	5	30
Engenharia Química Diurno	Lorena	32	17	11	60
Engenharia Química Noturno	Lorena	32	17	11	60
Engenharia Mecânica	São Carlos	21	11	6	38
Engenharia Mecatrônica	São Carlos	21	11	6	38
Engenharia de Produção	São Carlos	21	11	6	38
Engenharia Ambiental	São Paulo	27	16	11	54
Engenharia Civil	São Paulo	60	38	24	122
Engenharia de Computação (quadrimestral)	São Paulo	33	21	12	66
Engenharia de Materiais, Engenharia Metalúrgica e Engenharia Nuclear*	São Paulo	24	15	10	49
Engenharia de Minas	São Paulo	14	8	5	27
Engenharia de Petróleo	São Paulo	16	10	6	32
Engenharia de Produção	São Paulo	33	21	14	68
Engenharia Elétrica (Ênfases: Automação e Controle, Energia e Automação Elétricas, Eletrônica e Sistemas Computacionais, Telecomunicações)	São Paulo	76	49	28	153
Engenharia Mecânica	São Paulo	31	19	13	63
Engenharia Mecatrônica	São Paulo	27	17	11	55
Engenharia Naval	São Paulo	19	12	8	39
Engenharia Química (quadrimestral)	São Paulo	27	17	11	55
Bacharelado em Física Diurno	São Paulo	30	9	3	42
Bacharelado em Física Noturno	São Paulo	37	11	4	52
Bacharelado em Física	São Carlos	15	8	5	28

ANEXO C – RELAÇÃO DE CURSOS, CAMPUS E SISTEMAS DE INGRESSO – USP

(Conclusão)

Curso	Campus	Sistema Universal	EP	EP + PPI	TOTAL
Bacharelado em Física Computacional	São Carlos	15	8	5	28
Bacharelado em Meteorologia	São Paulo	12	9	6	27
Bacharelado em Geofísica-	São Paulo	12	9	6	27
Bacharelado em Astronomia	São Paulo	10	5	3	18
Bacharelado em Estatística-	São Paulo	20	6	8	34
Bacharelado em Matemática	São Paulo	13	5	3	
Bacharelado em Matemática Aplicada-	São Paulo	6	6	4	16
Bacharelado em Matemática Aplicada e Computacional-	São Paulo	15	15	10	40
Matemática Aplicada e Computação Científica	São Carlos	7	4	3	14
Matemática Bacharelado e Licenciatura	São Carlos	10	6	5	21
Bacharelado em Estatística e Ciência de Dados	São Carlos	14	8	6	28
Matemática Licenciatura Diurno	São Paulo	25	8	2	35
Matemática Licenciatura Noturno	São Paulo	50	16	4	70
Física Licenciatura Diurno	São Paulo	25	10	5	40
Física Licenciatura Noturno	São Paulo	30	9	3	42
Bacharelado em Matemática Aplicada a Negócios	Ribeirão Preto	16	10	5	31
Bacharelado em Oceanografia	São Paulo	16	8	4	28
Bacharelado em Química	Ribeirão Preto	21	13	8	42
Bacharelado e Licenciatura em Química Integral	São Paulo	22	12	8	42
Bacharelado e Licenciatura em Química Noturno	São Paulo	22	12	8	42
Licenciatura e Bacharelado	São Paulo	14	8	6	28
Bacharelado em Química	São Carlos	24	12	6	42
Bacharelado em Sistemas de Informação em Química	São Carlos	17	11	7	35

Fonte: Elaborado pela autora

ANEXO D – DELIBERAÇÃO COG USP DE 27 DE JUNHO DE 2013

Pró-Reitoria de Graduação

Conselho de Graduação

DELIBERAÇÃO CoG de 27/06/2013

Fundamentado nas manifestações dadas pelas Unidades da USP aos documentos GR/CIRC/45 de 28/01/2013) e Of.Circ-Gab-Pró-G-22 de 23 de maio de 2013, o Conselho de Graduação, em sua 252ª Sessão Ordinária, realizada em 27 de junho de 2013, com vistas a solidificar as suas ações em prol da maior inclusão social, indica ao Conselho Universitário o "Plano Institucional da Universidade de São Paulo" para o recrutamento de estudantes capacitados e participantes dos grupos sociais em desvantagens socioeconômicas previstos no regime de metas do Programa de Inclusão com Mérito".
As ações propostas no Plano Institucional da Universidade de São Paulo visam a atingir as seguintes metas:

I - 50% (cinquenta por cento) dos alunos matriculados em cada curso e em cada turno tendo cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

II – dentro desses 50% (cinquenta por cento) de matriculados oriundos de escola pública, o percentual de pretos, pardos e indígenas deverá atingir o percentual verificado pelo último censo demográfico do IBGE.

As metas acima expostas serão consolidadas por meio da execução de ações previstas no Plano Institucional da Universidade de São Paulo cujos resultados serão acompanhados pelo Conselho de Graduação, visando a atingir até 2018, os níveis especificados no item II.

São as seguintes as ações previstas no Plano Institucional da Universidade de São Paulo:

1: Aumento e criação de bônus;
2: Aperfeiçoamentos no programa Embaixadores;
3: Criação do Programa de Preparação para o Vestibular da USP (PPVUSP);
4: Ampliação dos locais de prova da Fuvest no Estado de SP, como delineado a seguir.

Ação 1: Aumento dos valores dos bônus e criação de bônus

Os Bônus no vestibular serão conferidos a quatro grupos de candidatos de Escolas Públicas identificados como segue:

a. **Bônus INCLUSP EM**: concedido a candidatos que tenham cursado, ou estejam cursando, integralmente, o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras. **Aumento do valor do Bônus** de até **8%** para até **12%**

b. **Bônus INCLUSP EB**: concedido a candidatos que cursaram integralmente o Ensino Fundamental (**EF**) na rede pública e que tenham cursado, ou estejam cursando, integralmente, o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras. **Aumento do Bônus de** até **8%** para até **15%**

c. **Bônus PASUSP**: concedido a candidatos que cursaram integralmente o **EF** na rede pública e que estejam cursando o 2º ou 3º ano do Ensino Médio em escolas públicas brasileiras. **Obs.** *Os valores do bônus serão revistos anualmente*. **Aumento do valor do Bônus** de até **15%** para até **20%**

d: **Criação de Bônus PPI -EB.** Candidatos inscritos no vestibular na condição de EB e que se declararem PPI terão bônus adicional de até **5%,** dependendo do desempenho na **1ª** fase da FUVEST

Ação 2: Aperfeiçoamentos no Programa Embaixadores

É indiscutível a importância dos Embaixadores como elementos de divulgação da nossa Universidade de São Paulo. O Plano Institucional introduz as seguintes modificações:

Rua da Praça do Relógio, 109 - Térreo - Sala 103
Cidade Universitária - Butantã - São Paulo - Brasil
CEP 05508-050

Tels. (11) 3091-3290 / 3478
Fax: (11) 3091-2455
e-mail: prg@usp.br / gabprg@usp.br

Pró-Reitoria de
Graduação

1 - Aumentar o contingente de Embaixadores, incluindo no Programa, além de alunos e docentes, funcionários dos setores acadêmicos.

2 - Reconhecer academicamente essa atividade, registrando-a no Histórico Escolar do aluno Embaixador, e introduzir oportunamente outras iniciativas para a valorização dessa atividade.

3 - Criar um **Prêmio–INCLUSP** a ser oferecido às escolas públicas que inserirem o maior número de alunos nos cursos da USP. Esse prêmio terá como objetivo incentivar as escolas públicas a se integrarem na "missão" de aumentar o ingresso desses alunos na Universidade de São Paulo. O Prêmio será anual e consistirá de um Diploma de Reconhecimento da USP.

Além disso, têm-se forte expectativa de que os relatos de experiências de sucesso dos Embaixadores da USP atuarão como forte estímulo para os alunos do Programa de Preparação para o Vestibular da USP, descrito a seguir.

Ação 3: Criação do Programa de Preparação para o Vestibular da USP (PPVUSP)

(i) Público alvo: alunos da rede pública do Estado de São Paulo que, tendo prestado vestibular FUVEST, foram bem classificados, mas não lograram pontuação suficiente para ingressar no curso de sua escolha na graduação da USP. Para dar condições para que o aluno se dedique ao curso, esses alunos das escolas públicas receberão uma bolsa de manutenção no valor de R$ 300,00 (trezentos reais) por mês, a ser mantida enquanto os beneficiados apresentarem bom desempenho no curso.

(ii) Número de Vagas: o programa atenderá a 1.000 alunos distribuídos em 30 classes. Essas 1.000 vagas serão destinadas equitativamente aos alunos que concorreram nas três grandes áreas do conhecimento: Biológicas; Exatas e Humanas. 35% dessas vagas serão destinadas a alunos PPI-EP. O PPVUSP também destinará 30 vagas para alunos da Escola de Aplicação da USP.

(iii) Duração do Curso: o curso preparatório será oferecido anualmente e terá a duração de 10 meses. **Obs.:** primeira versão do PPVUSP será desenvolvida em projeto experimental no segundo semestre de 2013, com a duração de cinco meses, com alunos da rede pública do município de São Paulo e região metropolitana.

(iv) Local de desenvolvimento do Curso: as aulas do curso ocorrerão nas dependências da USP, o que permitirá maior interação dos alunos das escolas públicas com a Universidade. O ensino será desenvolvido por alunos dos cursos de Licenciatura, sob a supervisão de professores da USP, e haverá também participação de estudantes de Pós-Graduação, que atuarão como coordenadores das atividades desenvolvidas em sala de aula. O PPVUSP atuará como um Programa de "mão-dupla", pois favorecerá também a graduação, uma vez que os alunos de Licenciatura passam a ter a grande oportunidade de desenvolver suas competências profissionais nas atividades do Programa de Preparação para o Vestibular da USP.

Ação 4: Ampliação dos locais de prova da FUVEST no Estado de SP
Visa a oferecer maior oportunidade de acesso à FUVEST por candidatos que carregam desvantagens socioeconômicas. Os novos locais a serem inseridos serão ainda definidos em estudos a serem efetuados imediatamente.
Criação de uma Comissão do CoG para acompanhamento das ações propostas e seus resultados.

São Paulo, 27 de junho de 2013.

Prof.ª Dr.ª Telma Maria Tenório Zorn
Pró-Reitora de Graduação

Rua da Praça do Relógio, 109 - Térreo - Sala 103
Cidade Universitária - Butantã - São Paulo - Brasil
CEP 05508-050

Tels. (11) 3091-3290 / 3478
Fax: (11) 3091-2455
e-mail: prg@usp.br / gabprg@usp.br

ANEXO E – DESPACHO 061/2013 UNESP

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Reitoria

PROCESSO Nº: 943/50/02/2005
INTERESSADA: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
DESPACHO Nº: 061/2013-CO/SG

O Conselho Universitário, em sessão de 25/04/2013, deu continuidade às discussões sobre o Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior.

Para instruir a discussão o Prof. Dr. Laurence Duarte Colvara, Pró-Reitor de Graduação, apresentou uma síntese dos trabalhos da Comissão constituída pela Câmara Central de Graduação para proceder a estudo e proposta acerca do Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior – PPISES/PIMESP. A apresentação teve como referência o relatório produzido pela Comissão, incluindo-se as manifestações das 21 unidades da UNESP, das quais 19 Unidades Universitárias e dois Câmpus Experimentais, destacando-se concordâncias, divergências e particularidades desses posicionamentos. Também foram considerados os resultados dos posicionamentos do CEPE e da CCG e disponibilizados aos Conselheiros documentos sobre a matéria encaminhados pela Secretaria Estadual de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia.

Houve extensa discussão com ampla participação dos Conselheiros que se manifestaram por meio de questionamentos, comentários e esclarecimentos.
Com 43 (quarenta e três) votos favoráveis, 03 (três) votos contrários e 16 (dezesseis) abstenções o Conselho Universitário **aprovou**, como metas para a UNESP, no Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista – PIMESP que:

1. 50% das vagas, para cada curso e turno, dos cursos de graduação da UNESP sejam preenchidas por estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas;
2. do total das vagas a serem ocupadas por estudantes oriundos de escolas públicas, 35% sejam preenchidas por pretos, pardos e indígenas (PPIs).
3. a inclusão, para que se atinjam as metas, se iniciará em 2014 e se completará em

2016.

Para a continuidade das discussões sobre a matéria, em reunião futura, considerou-se que o Conselho Universitário deverá manifestar-se sobre as estratégias que a UNESP adotará para que as metas aprovadas sejam atingidas. Considerou-se, também, que os Conselheiros trarão contribuições para subsidiar as deliberações sobre essa questão.

São Paulo, 29 de abril de 2013.

Maria Dalva Silva Pagotto
Secretária Geral

ANEXO F – DELIBEAÇÃO CONSU-A-04/14 UNICAMP



DELIBERAÇÃO CONSU-A-04/13 de 28/05/2013

Reitor: JOSÉ TADEU JORGE
Secretária Geral: LÊDA SANTOS RAMOS FERNANDES

Organiza as ações de inclusão nos Cursos de Graduação da Unicamp e dá outras providências.

O Reitor da Universidade Estadual de Campinas, na qualidade de Presidente do Conselho Universitário e tendo em vista o decidido pelo Conselho em sua 132ª Sessão Ordinária, realizada em 28.05.13, baixa a seguinte Deliberação:

Artigo 1º - As ações de inclusão social e étnica nos Cursos de Graduação da Unicamp visam atingir os seguintes níveis:

I – 50% (cinquenta por cento) dos alunos matriculados em cada curso e em cada turno tendo cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
II – Dentro desses 50% (cinquenta por cento) de matriculados oriundos de escola pública, o percentual de pretos, pardos e indígenas deverá atingir o percentual verificado pelo último censo demográfico do IBGE.

Parágrafo único – As ações de inclusão social e étnica serão realizadas por programas aprovados pela Universidade, com resultados acompanhados anualmente pelo Conselho Universitário, visando atingir os níveis especificados, até o concurso vestibular de 2017.

Artigo 2º - Os incisos I e II do artigo 1º da Deliberação CONSU-A-12/04 passam a vigorar com a seguinte redação:

I – Os candidatos ao Exame Vestibular que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, comprovado mediante documento oficial dos estabelecimentos de ensino, terão adicionados 60 (sessenta) pontos à sua Nota Padronizada de Opção (NPO);
II – Adição de mais 20 (vinte) pontos à NPO dos candidatos ao Exame Vestibular que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas, segundo a classificação utilizada pelo IBGE, e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, comprovado mediante documento oficial dos estabelecimentos de ensino;
III – As notas resultantes substituem a NPO desses candidatos para efeito de classificação e convocação para suas opções.

Parágrafo único – Os estudos sobre os impactos de bonificação deverão ser aprofundados pela Comvest para apreciação pelo Conselho Universitário no 1º semestre de 2014.

Artigo 3º - O Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS) deverá merecer estudos de aprofundamento e de avaliação visando o aumento do número de ingressantes na Universidade por esse programa.

Parágrafo único – Para atingir esse objetivo a Pró-Reitoria de Graduação coordenará e organizará debates cujos resultados serão apresentados nas reuniões do Conselho Universitário de agosto e de setembro de 2013.

Artigo 4º - O Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista (PIMESP) e a participação do Instituto Comunitário de Ensino Superior (ICES) na implementação desse programa, assim como cotas e outras propostas de inclusão, serão objeto de estudos e debates na comunidade universitária ao longo do segundo semestre de 2013, os quais fornecerão subsídios para sua análise pelo Conselho Universitário até o final do primeiro semestre de 2014.

§ 1º - Os estudos e debates referidos no *caput* serão executados e coordenados por um Grupo de Trabalho do Conselho Universitário (GT/CONSU) que terá a seguinte composição:

I – O Pró-Reitor de Graduação, seu presidente;
II – O Coordenador Executivo da COMVEST;
III – Um diretor de Unidade de Ensino e Pesquisa da área Tecnológica, indicado por seus pares;
IV – Um diretor de Unidade de Ensino e Pesquisa da área de Ciências Exatas, indicado por seus pares;
V – Um diretor de Unidade de Ensino e Pesquisa da área de Ciências Biológicas, indicado por seus pares;
VI – Um diretor de Unidade de Ensino e Pesquisa da área de Ciências Humanas, indicado por seus pares;
VII – Quatro representantes docentes no Conselho Universitário, indicados por seus pares;
VIII – Dois representantes de servidores no Conselho Universitário, indicados por seus pares;
IX – Três representantes discentes no Conselho Universitário, indicados por seus pares; e
X – Um representante da Comunidade Externa no Conselho Universitário, indicado por seus pares.

§ 2º - Para exercer suas atribuições o GT/CONSU deverá estabelecer um calendário de reuniões e um cronograma de trabalho para cumprimento pleno do prazo estabelecido no *caput*.

§ 3º - No exercício de suas atribuições o GT/CONSU poderá convidar pessoas externas à sua composição para contribuir com os estudos do tema.

§ 4º - O GT/CONSU designará uma Comissão Específica para análise e sistematização das propostas.

Artigo 5º - Esta deliberação entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Portaria GR-18/13 de 06.02.2013. (Proc. Nº 01-P-06380/10)

Cidade Universitária “Zeferino Vaz”
29 de maio de 2013

JOSÉ TADEU JORGE
Reitor

LÊDA SANTOS RAMOS FERNANDES
Secretária Geral