Instituto de Estudos da Linguagem

Universidade Estadual de Campinas

Proposta de Cotas Étnico-Raciais e de Pessoas com Deficiência para os Programas de Pós-Graduação do IEL

Grupo de Trabalho Cotas Pós IEL

Campinas, 2016

Sumário

Introdução 3
PARTE I. Por que adotar cotas nos programas de pós-graduação? 4
1.1 Ação afirmativa no Brasil. 4
1.2 Ações afirmativas na UNICAMP 5
1.3 Perfil étnico-racial da Unicamp e do IEL 6
1.4 Questões frequentes sobre a necessidade de cotas étnico-raciais e ações afirmativas de modo geral 14
1.4.1 Resolvida a questão de classe estaria solucionada a questão racial? 14
1.4.2 Ações afirmativas com foco na raça não racializariam nossa sociedade? 15
1.4.3 O ingresso de alunos cotistas não implicaria numa queda da qualidade na produção acadêmica do programa? 16
1.4.4 As cotas não colocariam em risco ideais republicanos como a igualdade e a meritocracia? 19
1.4.5 O que é um sistema de cotas? Quais as diferenças básicas entre cotas para graduação e cotas para a pós-graduação? 19
PARTE 2. Sistemática 21
2.1 Apresentação e inserção social 21
2.2 Implementação e duração 22
2.3 Diretrizes para os editais dos programas de pós-graduação 23
2.4 Especificidades 25
2.4.1 Indígenas 25
2.4.2 Pessoas com deficiência 26
2.5 Garantias 27
2.6 Considerações finais: a importância da implementação de cotas étnico-raciais 29
3. Referências 31

Introdução

O Grupo de Trabalho Cotas Pós IEL, por meio deste documento, apresenta à comunidade acadêmica uma proposta de cotas étnico-raciais e para pessoas com deficiência para os programas de pós-graduação do IEL. O documento se estrutura em duas partes. Na primeira, apresentamos a defesa da adoção de políticas de ações afirmativas para os programas de pós-graduação e, na segunda, apresentamos uma proposta de sistemática para sua implementação.

O termo *ação afirmativa*, segundo Moehlecke (2002: 203), refere-se a "uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado". As primeiras experiências de ações afirmativas surgiram na Índia, na Malásia, na Austrália, na África do Sul e em alguns países europeus.

Posteriormente, na década de 1960, nos Estados Unidos, programas de ações afirmativas foram implementados em meio às reivindicações democráticas expressas, principalmente, na luta pelos Direitos Civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos. Em meio ao avanço destas lutas, leis segregacionistas começaram a ser revogadas e o movimento negro despontou como uma das principais forças políticas para promoção de direitos igualitários. A ação afirmativa surge, assim, visando a garantia de leis antissegregacionistas, adotando uma postura ativa na busca por melhorias para a população negra.

No Brasil, o momento é bastante oportuno para a criação de formas de inclusão, acesso e permanência para pessoas pertencentes a grupos historicamente excluídos e discriminados com a finalidade de diminuir progressivamente as desigualdades étnico-raciais. O país carrega um legado nefasto da colonização e da escravidão que fez do racismo uma marca estrutural da sociedade brasileira, operando tanto institucionalmente quanto nas relações pessoais cotidianas. Como destaca o relatório produzido recentemente pelo Grupo de Trabalho das Nações Unidas sobre Afrodescendentes: "[a]s injustiças históricas continuam afetando profundamente a vida de milhões de afro-brasileiros e estão presentes em todos os

níveis da sociedade brasileira. Os negros do país ainda sofrem racismo estrutural, institucional e interpessoal"[1].

PARTE I. Por que adotar cotas nos programas de pós-graduação?

1.1 **Ação afirmativa no Brasil.**

No caso do Brasil, ao longo de todo o século XX, o Estado se mostrou desatento à questão racial, isolando as discussões levantadas pelo movimento negro. Esse silêncio institucional foi parcialmente quebrado em 2001 a partir da presença do Brasil na III Conferência Mundial de combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul[2]. Naquele evento, foram aprovados uma declaração e um plano de ação, sendo o Brasil um de seus signatários. Neste plano de ação, entre outras medidas, recomendava-se que os Estados desenvolvessem "ações afirmativas ou medidas de ação positivas para promoverem o acesso de grupos de indivíduos que são ou podem vir a ser vítimas de discriminação racial" (DOMINGUES, 2005: 167).

Dentro desse contexto, após discussões acadêmicas, pressões de movimentos sociais e embates políticos, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro aprovou, em 2003, um sistema de cotas étnico-raciais para as universidades públicas do estado. A Lei foi pioneira e pavimentou o caminho para o debate e a adoção de políticas de ação afirmativa em outras universidades do país. Em 2004, instituições de ensino como a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA) aprovaram, por sua vez, programas de cotas étnico-raciais para graduação, dando força e visibilidade à questão. Neste

[1]Em conclusão à visita oficial do Grupo de Trabalho da ONU sobre Afrodescendentes (entre os dias 3 e 13 de dezembro de 2013), o seguinte comunicado de imprensa foi divulgado: http://www.onu.org.br/grupo-de-trabalho-da-onu-sobre-afrodescendentes-divulga-comunicado-final/ (último acesso em 13/10/2014).

[2]*Declaração de Durban e plano de ação*. Traduzido em língua portuguesa. Brasília: Fundação Cultural Palmares/Ministério da Cultura, 2001, p. 68.

percurso, ao longo de quase uma década, várias universidades públicas do país adotaram cotas étnico-raciais como política de ação afirmativa[3].

No ano de 2012, agora em um plano nacional, o Supremo Tribunal Federal (STF) aprovou a constitucionalidade das cotas étnico-raciais com a promulgação da Lei Federal 12.711, determinando que as 59 universidades federais e os 38 institutos federais de educação reservassem 50% do total de vagas para estudantes de escolas públicas. Esta lei prevê que destes 50%, metade das vagas sejam destinadas para estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita. Ainda dentro dos 50% iniciais, a lei garante que seja respeitado o perfil étnico-racial correspondente à unidade da federação de acordo com a percentagem de pretos, pardos e indígenas, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Tal feito torna legal a abertura de vagas nos processos seletivos das universidades públicas, de modo a garantir que grupos historicamente oprimidos da sociedade brasileira possam ter acesso a estas instituições[4].

1.2 Ações afirmativas na UNICAMP

Atualmente, a UNICAMP possui duas formas de ação afirmativa na graduação: o Programa de Formação Interdisciplinar Superior (Profis) e o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS). Também na UNICAMP, já foi implementada ação afirmativa para ingresso nos programas de pós-graduação, na forma de cotas, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) e na Faculdade de Educação (FE).

O Profis seleciona um estudante, considerado o melhor, segundo o aproveitamento no ENEM, de cada escola pública de Campinas. Os estudantes que

[3]3 O GEMAA (Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa) elaborou um mapa onde constam todas as universidades brasileiras que possuem ações afirmativas: http://gemaa.iesp.uerj.br/ . (último acesso em 21/10/2016)

[4]Essa lei é consequência do debate levantado no STF por ação do Partido Democratas (DEM) que alegou a inconstitucionalidade da política de inclusão do programa de cotas étnico-raciais da Universidade de Brasília. Em meio a uma calorosa discussão envolvendo o judiciário, meios de comunicação e a opinião pública, os dez ministros presentes no STF votaram contra a ação do DEM, legitimando juridicamente a aplicação de cotas étnico-raciais nas instituições de ensino superior públicas no país.

se matriculam na universidade por esse programa fazem um curso de quatro semestres (podendo se estender a seis), com disciplinas das áreas de ciências humanas, biológicas, exatas e tecnológicas, ministradas por professores da Unicamp. Concluído o curso, os estudantes competem entre si a partir de sua classificação geral na turma a fim de ingressar em um curso de graduação, sem a necessidade de fazer o vestibular. Entretanto, o Profis destina um número restrito de vagas nos cursos da universidade. Por exemplo, nos cursos de maior procura aluno/vaga no vestibular de 2014, como medicina – 145,4 por vaga – e arquitetura e urbanismo – 104,5 por vaga – o programa disponibilizou cinco e três vagas, respectivamente.

Já o PAAIS foi implantado em 2004 visando estimular a diversidade étnica e cultural na universidade. Trata-se, atualmente, de um sistema de adição de pontos à nota da segunda fase do vestibular para estudantes vindos de escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos e indígenas. A UNICAMP define o PAAIS como "o primeiro programa de ação afirmativa sem cotas implantado em uma universidade brasileira".[5] Se tomarmos os dados da Comvest do vestibular de 2014, do total de alunos matriculados, 16% são negros, 0,2% são indígenas e 36% fizeram todo o ensino médio em escola pública. Em 2004, primeiro ano de vigência do PAAIS, do total de matriculados, 12% eram negros, 0,3% indígenas e 28% vindos de escola pública.[6]

Diante destes números podemos verificar que a comparação dos dados revela um avanço pouco significativo na composição étnico-racial da Unicamp, quando não um retrocesso, como no caso indígena.

1.3 Perfil étnico-racial da Unicamp e do IEL

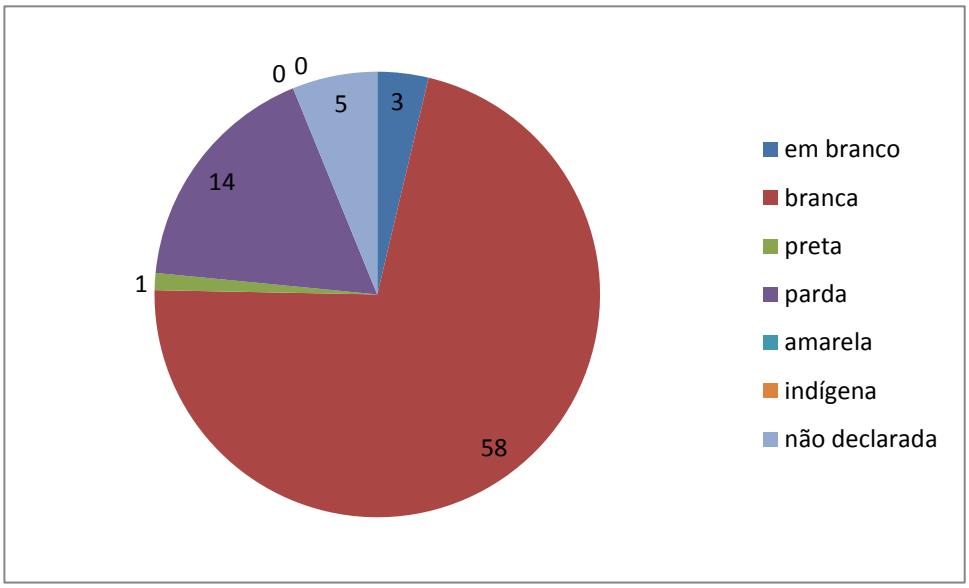
Para termos uma noção aproximada da real composição étnico-racial dos alunos do IEL, buscamos dados referentes aos alunos matriculados nos quatro

[5] FONTE: site da Comvest – Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp: http://www.comvest.unicamp.br/paais/paais.html. (último acesso em 21/10/2016)
[6] Dados consultados no site da Comvest.

cursos de graduação do Instituto, bem como de alunos matriculados na pós-graduação.

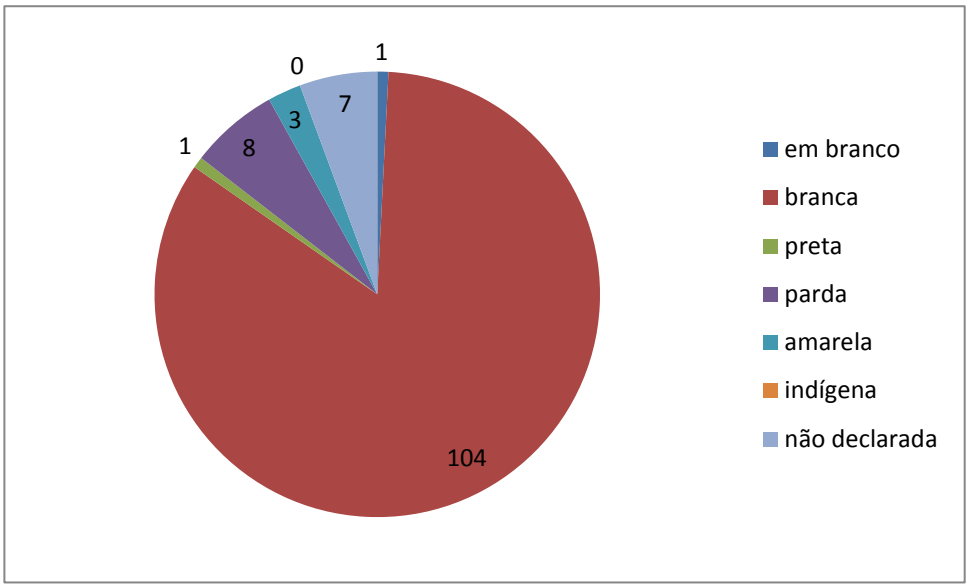
Os alunos matriculados na graduação a partir do exame vestibular organizado pela Comvest[7] entre os anos de 2013 e 2016 mostram que os alunos autodeclarados brancos constituem a grande maioria dos matriculados em todos os cursos de graduação. Há, no entanto, uma variação na discrepância entre a quantidade de alunos autodeclarados brancos e os autodeclarados pardos ou pretos. Em Letras Integral e em Estudos Literários, essa diferença se mostra bem maior que nos cursos de Letras Noturno e Linguística. Em Letras Noturno a porcentagem de brancos fica em 64,8% diante de 28% de pretos e pardos e em Linguística constam 67,1% de brancos e 24% de pretos e pardos. Enquanto isso, em Estudos Literários, a porcentagem de brancos chega a 71,1% frente a 18,5% de pretos e pardos; em Letras Integral, a concentração de brancos alcança 83,4% de brancos, contra apenas 7,3% de pretos e pardos. Não há registro de nenhum aluno autodeclarado indígena entre os matriculados na graduação do IEL nesse período. E possível ainda deixar a resposta em branco ou optar por não declarar uma raça.

Estudos Literários (matriculados de 2013 a 2016, em números absolutos)

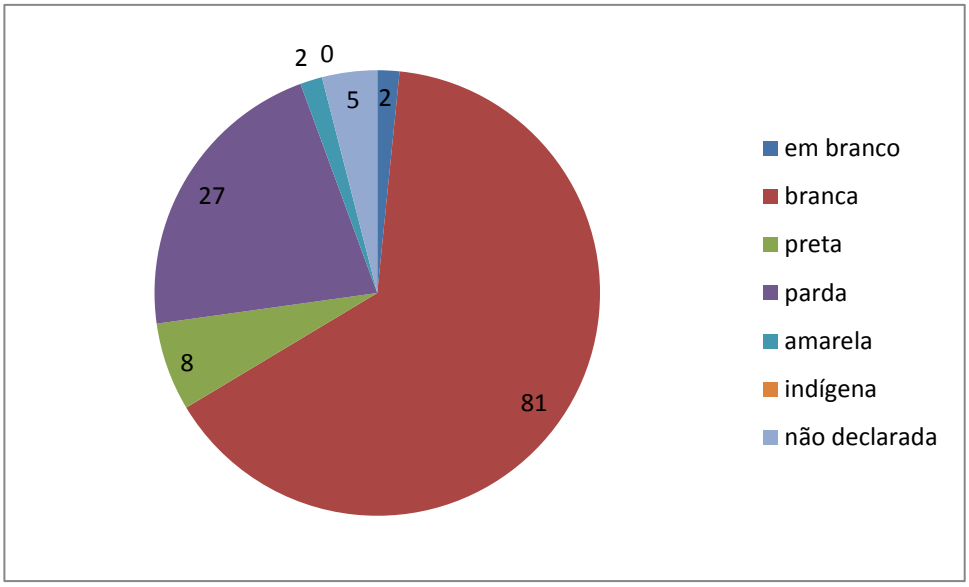


[7] Dados consultados no site da Comvest (Estatísticas/Quadro socioeconômico) para os cursos de Estudos Literários (Interal), Letras – Licenciatura (Integral), Letras – Licenciatura (Noturno) e Linguística (Integral), entre os anos de 2013 e 2016, no grupo de "matriculados" provenientes de todas as cidades de inscrição, sobre a questão "Qual a sua cor ou raça?". As informações são autodeclaradas pelos inscritos. [http://www.comvest.unicamp.br/estatisticas/2013/quest/quest1.php]. Ver Anexo 1.

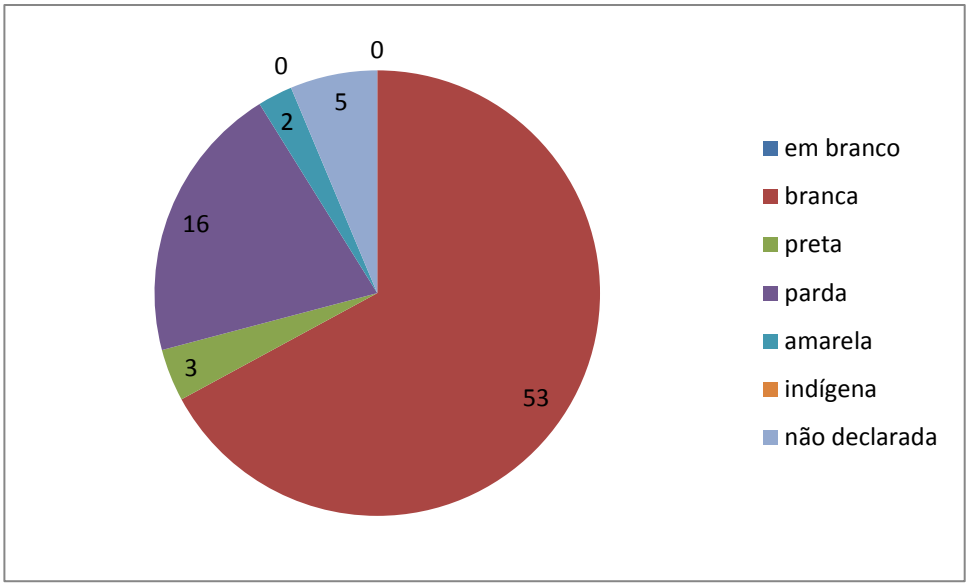
Letras Integral (matriculados de 2013 a 2016, em números absolutos)



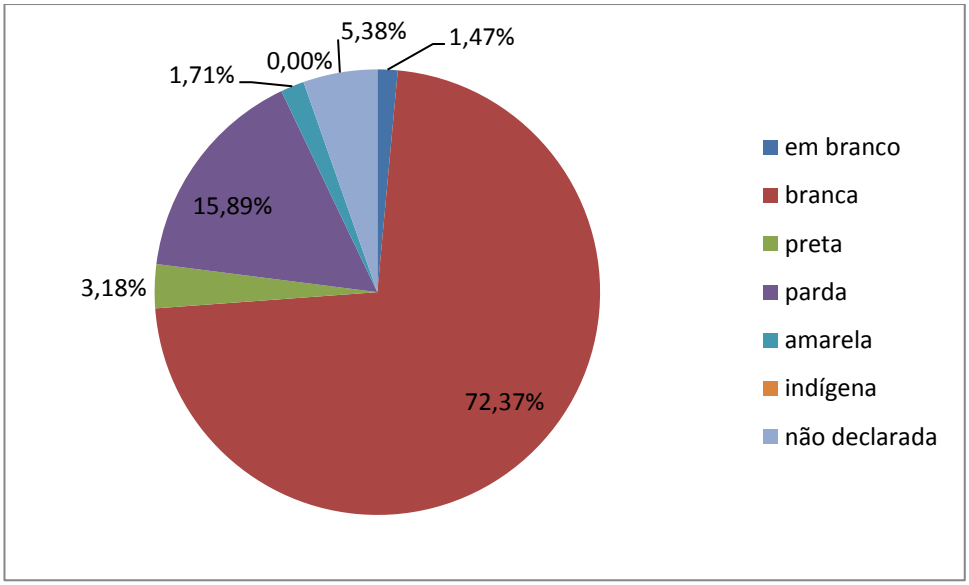
Letras Noturno (matriculados de 2013 a 2016, em números absolutos)



Linguística (matriculados de 2013 a 2016, em números absolutos)



Todos os cursos (matriculados de 2013 a 2016, em porcentagem)



Para a pós-graduação, o acesso aos dados do perfil étnico-racial dos matriculados é mais difícil, uma vez que o processo de inscrição e matricula nos cursos de pós-graduação da Unicamp não requer dos alunos tal informação. Desse modo, elaborou-se e divulgou-se por via digital um questionário de autodeclaração étnico-racial no IEL, a fim de que fosse possível vislumbrar esse perfil.

Segundo informações da Secretaria de Pós-Graduação do IEL, a distribuição de alunos de pós-graduação matriculados nos diversos cursos da pós pode ser observada na tabela a seguir.

Programa	Mestrado	Doutorado	Total
Linguística	53	116	169
Linguística Aplicada	37	67	104
Teoria e História Literária	58	72	130
Divulgação Científica e Cultural	53	-	53
TOTAL	201	255	456

Tabela 1 – Alunos matriculados na pós-graduação do IEL por curso e programa (Fonte: Secretaria de Pós-Graduação, 2016)

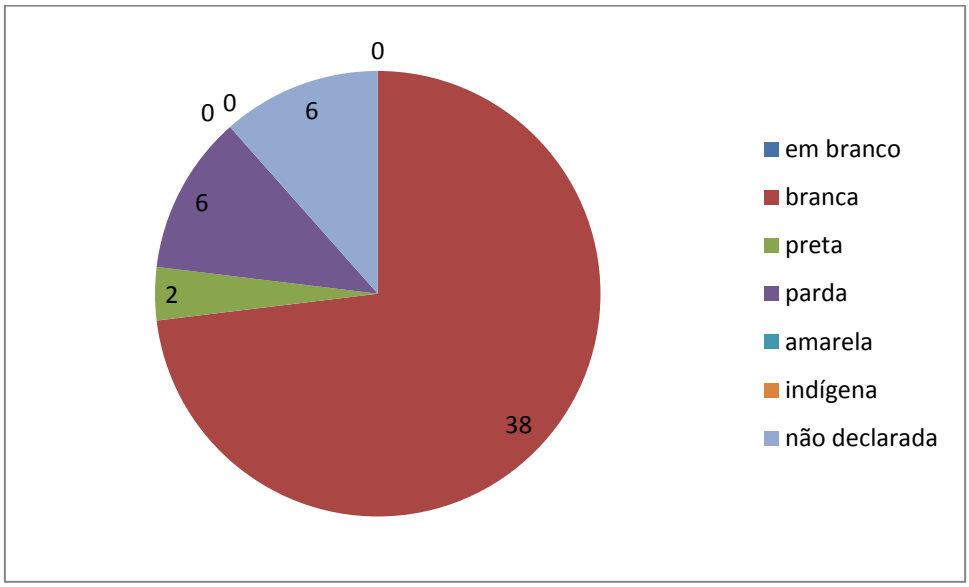
Um número de 157 alunos da pós-graduação responderam voluntariamente ao questionário, alcançando cerca de 34,5% do total de matriculados, assim distribuídos:

Programa	Mestrado	Doutorado	Total
Linguística	24	36	60
Linguística Aplicada	19	17	36
Teoria e História Literária	26	26	52
Divulgação Científica e Cultural	9	-	9
TOTAL	78	79	157

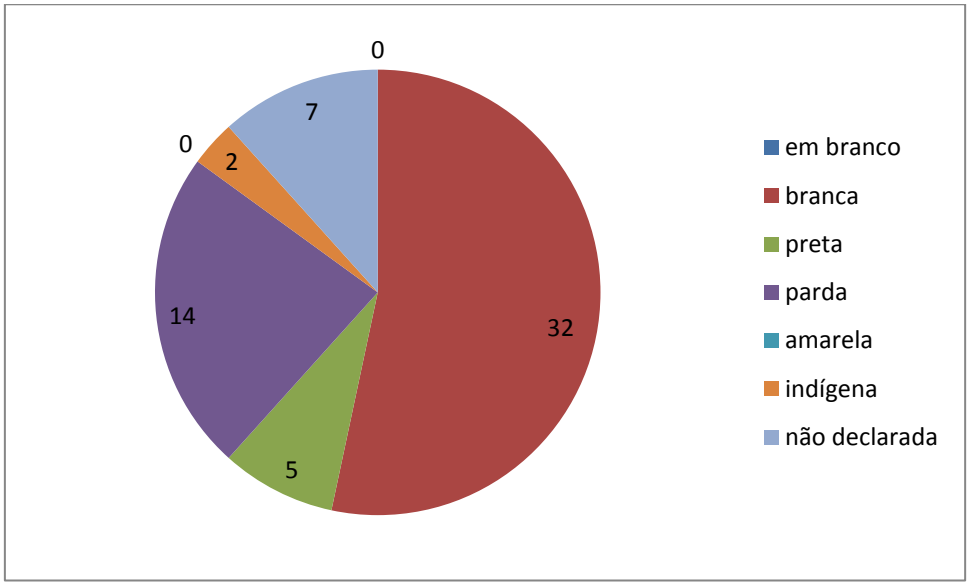
Tabela 2 – Respostas de alunos da pós-graduação do IEL ao questionário étnico-racial (Fonte: GT Cotas Pós IEL, 2016)

Desse universo, coletamos as respostas dadas à pergunta: "Como você se autodeclara quanto ao seu perfil étnico-racial?" a fim de montar os perfis étnico-raciais para cada programa. A predominância de alunos autodeclarados brancos também é, na pós-graduação, evidente. De modo geral, três em cada quatro vagas na pós-graduação são ocupadas por pessoas autodeclaradas brancas. De modo excepcional, o curso de Linguística tem uma representatividade relativamente maior de pretos, pardos ou indígenas (quase 40% dos que responderam ao questionário se autodeclaram nessas categorias). Infelizmente houve poucas respostas de alunos do mestrado em Divulgação Científica e Cultural (apenas mestrado); essa baixa amostragem torna a análise de seus dados inconclusiva.

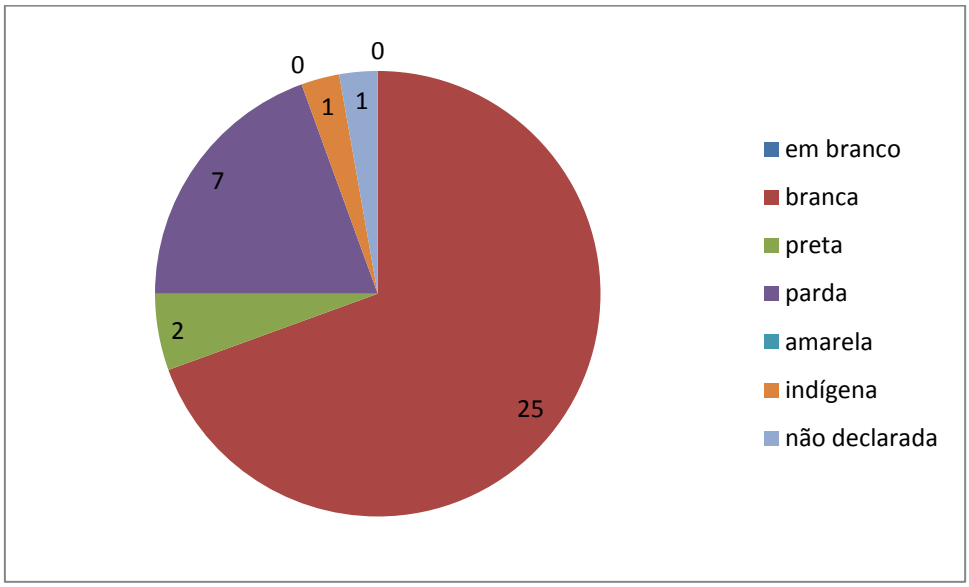
Teoria e História Literária (em números absolutos)



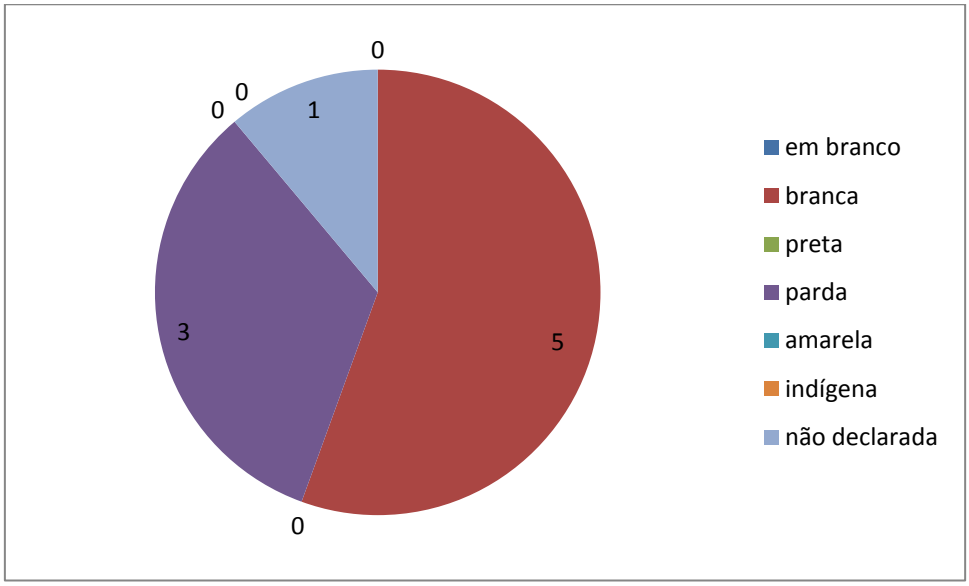
Linguística (em números absolutos)



Linguística Aplicada (em números absolutos)

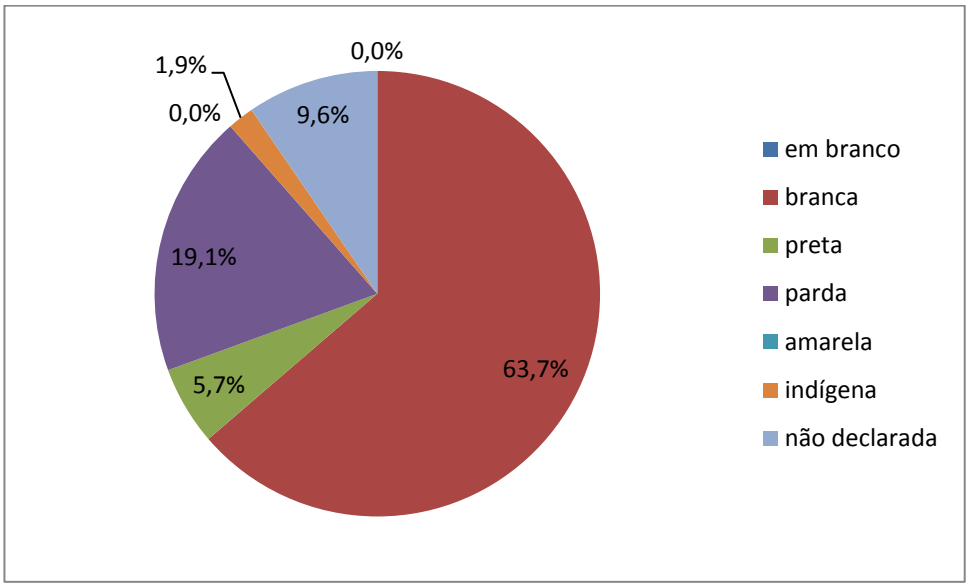


Divulgação Científica e Cultural (em números absolutos)

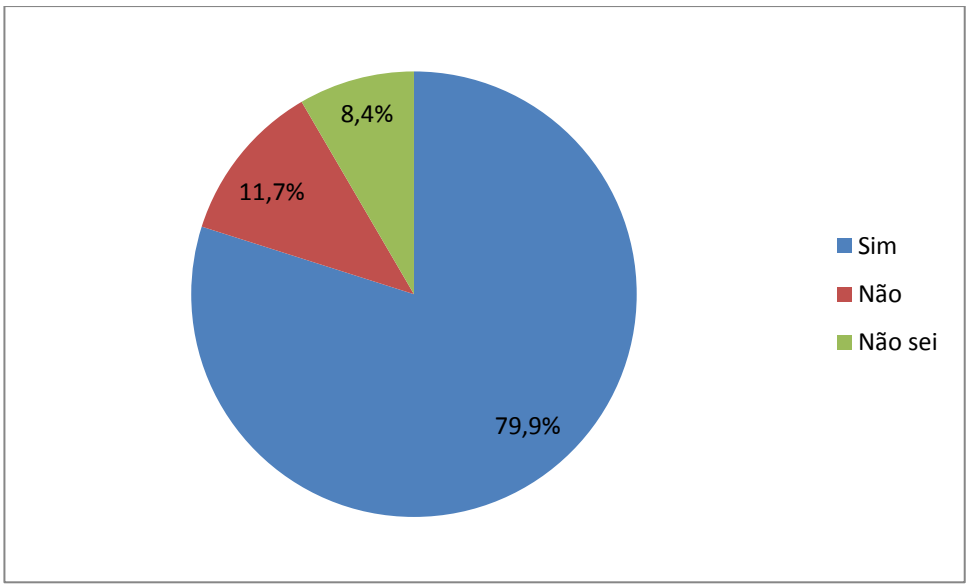


De modo geral, em termos percentuais, o perfil dos alunos de pós-graduação no IEL, somando-se os cursos de mestrado e doutorado, nos quatro diferentes programas, aparece no seguinte gráfico:

Pós-graduação (percentual)



Aproveitamos a oportunidade do questionário para consultar a comunidade do IEL sobre sua opinião prévia acerca das cotas, a partir da pergunta: "Você é a favor de uma política de cotas na pós-graduação do IEL?". Entre alunos da pós e da graduação, responderam 214 pessoas. Os resultados aparecem no gráfico a seguir:



Quase 80% dos alunos que responderam ao questionário manifestaram-se a favor de uma política de cotas na pós. Percebe-se, portanto, um apoio muito representativo à implementação de uma política de cotas.

1.4 Questões frequentes sobre a necessidade de cotas étnico-raciais e ações afirmativas de modo geral

1.4.1 Resolvida a questão de classe estaria solucionada a questão racial?

As desigualdades sociais no Brasil são fruto de um processo histórico contraditório que articula uma multiplicidade de fatores políticos, simbólicos e socioeconômicos. A colonização que se estendeu por mais de 300 anos não pereceu sem deixar cravados profundamente efeitos nas dinâmicas sociais posteriores, em particular no que afeta às populações negras e indígenas. A estigmatização cultural, a pauperização econômica e a repressão política sobre essas populações significaram sua histórica marginalização social. A ordem competitiva capitalista que se constituiu entre o final do século XIX e início do século XX integrou estes grupos de forma subalternizada no mercado de trabalho. O Estado republicano, também em formação, tampouco foi capaz de reverter a situação socioeconômica, já que não empreendeu políticas públicas eficazes para inclusão institucional destes grupos.

O Instituto de Pesquisas Estatísticas Aplicadas, IPEA, realizou, em 2000, um estudo abrangente sobre as diferentes formas de exclusão que atingem diretamente as populações negras (THEODORO, 2008). Este estudo demonstra como o Estado promoveu ao longo da história diversas políticas de exclusão socioeconômica e educacional de negros e negras. Posteriormente, as análises do IPEA informaram diversas políticas públicas de ação reparatória, ficando, a partir desta e de uma extensa bibliografia (OSÓRIO, 2009; CARVALHO, 2006; SILVÉRIO, 2002) difícil sustentar que a ausência do negro do ensino superior é consequência exclusiva da falta de qualificação e de mérito pessoal. Ao contrário, ele afirma objetivamente que a ausência do negro nas universidades é resultado de um racismo estrutural.

O estudo do IPEA aponta que a diferença de escolaridade entre negros e brancos não decorre somente do nível de renda, mas também da discriminação pela raça. Esta análise já foi incorporada em políticas afirmativas. Citamos um

trecho da proposta de cotas da Universidade de Brasília, apresentada em 2002 e aprovada em 2003:

> [...] os pesquisadores do IPEA observaram crianças de 11 a 14 anos, do sexo masculino, pertencentes ao grupo dos 25% mais pobres do Brasil. Entre os meninos brancos desse grupo, 44,3% estão cursando a segunda fase do primeiro grau (quinta à oitava série); para os negros, o percentual cai para 27,4%. A conclusão é clara: ser negro no Brasil é ter menos acesso à educação que os brancos. E mais: a desigualdade entre crianças brancas e negras só tende a crescer na vida adulta. As causas são previsíveis - mais pobres, entram mais cedo no mercado de trabalho e se preparam menos, o que as confina às posições inferiores na sociedade e das quais não tem como sair. (CARVALHO e SEGATO, 2002: 12, 13)

Neste sentido, um quadro de vulnerabilidade social atingiu essas populações de maneira particular. Menos que uma oposição, constata-se uma articulação evidente entre a questão de classe e a questão étnico-racial. O capitalismo escolhe raça, pois funda desigualdades sociais em todo lugar que passa e se apropria localmente da fragilidade social de grupos específicos. Isso fica evidente quando a questão é a frequência escolar. Na virada do milênio, quando a pesquisa do IPEA foi feita, a frequência escolar de uma pessoa branca era de 6,6 anos, enquanto que a de uma pessoa negra era de 4,4. O curioso, destacou o relatório, é que tal diferença, de 2,2 anos, se observava desde o início do século XX e perdurou ao longo do tempo, a despeito dos avanços da educação escolar no Brasil. A partir desses dados, Carvalho e Segato concluem que se as políticas públicas persistirem numa orientação universalista, somente em "20 anos os negros alcançarão a média de escolaridade alcançada hoje pelos brancos -ou seja, vão necessitar de duas décadas de crescimento estável e ininterrupto das políticas atuais de educação para concluir o ensino básico" (2002: 14).

1.4.2 Ações afirmativas com foco na raça não racializariam nossa sociedade?

A pergunta fundamental deve ser posta de início. Raça biológica existe? Não! Existem relações sociais racializadas e é nelas que incidem as ações afirmativas. Estas reconhecem a existência do racismo e visam transformar os mecanismos de inserção institucional que desconsideram esta realidade. Na

Unicamp, se existem mecanismos que promovem a racialização das relações e, por conseguinte, o preconceito racial, estes são os processos seletivos, tais como o vestibular, os processos para ingressar nas pós-graduações e os concursos públicos. A universidade já promove, portanto, a racialização em um sentido específico: o da raça branca.

À maioria da população negra restou apenas a porta dos fundos para adentrar a universidade, ou seja, via a terceirização do trabalho, representada geralmente por mulheres, sob condições de trabalho precárias. Até mesmo para os cargos técnico-administrativos, segundo dados da DGRH, houve um embranquecimento dos funcionários nos últimos 10 anos. Uma breve caminhada pelo campus nos dá uma evidência de onde estão os negros e as negras aqui.

Cotas, portanto, não racializam. Elas são exigência e função da existência do racismo e da desigualdade por ele criadas. Cotas criam uma discriminação positiva, como relatado na votação unânime de sua constitucionalidade pelo STF em 2012. Ser branco na Unicamp é condição normativa e as cotas nada mais fazem do que questionar e desconstruir, exemplarmente, esta realidade desigual. Neste sentido, o debate sobre cotas étnico-raciais não toma o conceito de "raça" a partir de uma perspectiva biológica, mas sim social. Isto é, considera que as desigualdades sociais são racializadas, na medida em que a raça é acionada como um operador que hierarquiza grupos com diferentes trajetórias históricas. O conceito que empregamos nesta proposta se aproxima daquilo afirmado pela vice-procuradora geral da república, Debora Duprat, durante o julgamento da constitucionalidade das cotas no STF: "o uso do termo raça é impeditivo para indicar superioridade racial, mas não é impeditivo para fazer face aos vários modos e meios de discriminação e preconceito".[8]

1.4.3 O ingresso de alunos cotistas não implicaria numa queda da qualidade na produção acadêmica do programa?

A academia é o lugar por excelência da produção de conhecimento. O acesso a ela é realizado a partir de um sistema meritocrático de seleção. Tendo isso em vista, as ações afirmativas reconhecem: primeiro, que todos os grupos sociais têm

[8]Fala da vice-procuradora geral da República, Deborah Duprah, durante julgamento no STF. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uECfn7cfqXg. (último acesso em 21/10/2016)

o direito e a capacidade intelectual de ingressar em qualquer curso universitário; segundo, que à universidade compete equalizar as condições de permanência dos estudantes para que estes possam de maneira justa progredir intelectualmente, disputar vagas e cargos.

Para isso, as ações afirmativas buscam escapar de dois erros no tocante às políticas universalistas como salvaguarda do mérito acadêmico. O primeiro deles entende que a estrutura educacional (ensino básico e superior) se desenvolve progressivamente e, com isso, desconsidera que o modelo de universidade pública - e principalmente sua forma de acesso (vestibular/ENEM) - orienta a formação dos estudantes secundaristas. Enquanto nas escolas particulares o advento do vestibular orienta os esforços do ensino médio para uma formação técnica baseada em questões de provas de universidades concorridas, nas escolas públicas, tendo em vista tanto um modelo de vestibular intransponível para a maioria, quanto a precariedade do sistema educacional, criou-se uma indeterminação em relação ao caráter do ensino. Não se sabe se ele deve ser técnico, humanístico ou propedêutico. Já o segundo equívoco repousa sob o signo da meritocracia intocável, que torna inquestionáveis os modelos dos processos seletivos.

O objetivo desta proposta não é, contudo, questionar a meritocracia em si. As cotas também constituem sistemas meritocráticos de seleção, dado que a disputa por vagas entre os optantes é inevitável. Porém, as cotas intentam criar condições de competitividade entre pessoas e grupos com equivalentes trajetórias sociais. Consequentemente, o que os sistemas de cotas fazem é questionar os modelos atuais deaplicação da meritocracia nos processos seletivos, os quais se sustentam em uma pretensa igualdade de direito, mas não de fato.

Considerando isto, é possível se referir à implicação, no que tange à qualidade na produção acadêmica, da inclusão de alunos e alunas cotistas. É possível afirmar, com tranquilidade, que a grande maioria das pesquisas sobre o desempenho de alunos que entraram pelo sistema de cotas aponta para um desempenho igual ou superior deles em relação aos demais alunos e alunas. Para citar apenas uma destas pesquisas, a avaliação da UERJ sobre sua experiência de

sete anos das cotas mostrou que os cotistas são menos reprovados, desistem menos do curso e se formam mais do que os demais colegas[9].

Entretanto, existem dados que apontam para direções contrárias. Há o exemplo de um estudo realizado na UFF - o único encontrado - que mostra uma maior dificuldade acadêmica dos cotistas em cursos de maior prestígio, como medicina e cursos na área de exatas.[10]O estudo da UFF não considerou, contudo, o impacto das ações afirmativas sobre a vida pessoal, familiar e comunitária dos optantes, o que seria fundamental para se entender o impacto social das ações afirmativas. Sempre será possível questionar o desempenho de alunos e alunas cotistas enquanto não lhes for dado um espaço de participação que permita transformar a própria ideia do que é qualidade, do que é o conhecimento e do que significa estar na universidade pública. Entendemos que a disputa por dados usados para analisar o desempenho dos cotistas está colocada dentro de uma disputa política de ideias, que nada mais faz que reproduzir a mesma lógica injusta de avaliação, pois compara, mais uma vez, grupos socialmente desiguais.

O mecanismo que propomos aqui visa garantir que os alunos e alunas selecionados pelo sistema de cotas estejam preparados para frequentar as disciplinas de pós-graduação, assim como fizeram tantos outros programas de pós-graduação de outras universidades (UFBA, Museu Nacional/UFRJ, UFPE, UnB, UNEB, UFPA e USP). Para isso, é necessário considerar que o ingresso de cotistas e seu bom desempenho precisam estar acompanhados de políticas de permanência - complementares às que a Unicamp já possui (ver Anexo III) - que garantam suas condições de sobrevivência e estudo. Isso posto, as cotas não afetam a qualidade do ponto de vista do desempenho. Pelo contrário, em uma perspectiva socioeducativa, elas criam um sistema equiparativo de condições sociais desiguais, o qual promove o encontro plural de distintas experiências de vida, diferentes opiniões nas discussões acadêmicas e outros caminhos para as pesquisas. Entendemos que isto propicia, também, a qualidade acadêmica.

---

[9]Ver, por exemplo, a reportagem d'O Globo:http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/primeiro-grande-estudo-sobre-sistema-de-acoes-afirmativas-da-uerj-pioneiro-no-pais-mostra-2997559, e o estudo da UNB: http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a14.pdf, (ambos acessados em 21/10/2014).

[10]Pesquisa da UFF: http://www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/TD73.pdf. (último acesso em 21/10/2014)

1.4.4 As cotas não colocariam em risco ideais republicanos como a igualdade e a meritocracia?

Ao trazer para um espaço de avaliação pessoas com trajetórias sociais e educativas distintas, o sistema de cotas garante a realização de um projeto de igualdade, pois rompe com a continuidade de processos de exclusão étnico-raciais próprios à sociedade brasileira. Dado um processo histórico complexo e marcado por políticas educacionais desastrosas, configurou-se um quadro em que a educação superior é um privilégio de estudantes oriundos de grupos de elite, na maioria brancos, que frequentaram escolas particulares ao longo da maior parte de sua formação (OSÓRIO, 2009). Se avançarmos um pouco mais no topo da pirâmide, chegando às pós-graduações, enfrentaremos um quadro ainda pior, no qual o acesso é bastante restrito. Todo esse cenário contribui para que os processos seletivos funcionem como espaços de exclusão e não como formas democráticas de garantir o acesso e a continuidade do ensino de excelência. Uma universidade socialmente comprometida, como ressaltam Silva e Silverio (2004), não pode desconhecer a diversidade que compõe a sociedade, tampouco restringir seu reconhecimento e seu acesso. Pesquisas mostram ser a diversidade étnico-racial de professores e estudantes essencial no ambiente universitário, tanto para otimizar o ensino e aprendizagens das matérias de estudos, como para educar convenientemente as relações entre pessoas de diferentes heranças culturais e situações sociais, como também para criar um ambiente acadêmico mais rico e profundamente desafiador. Nesse sentido, as cotas podem garantir um maior grau de excelência acadêmica, garantindo igualdade nas condições de concorrência por uma vaga na pós-graduação, não colocando em risco a meritocracia, mas, sim, tornando-a mais democrática.

1.4.5 O que é um sistema de cotas? Quais as diferenças básicas entre cotas para graduação e cotas para a pós-graduação?

Um processo seletivo que adota um sistema de cotas visa reservar e/ou adicionar um determinado número de vagas a alguns grupos que, devido a questões sócio-históricas, foram ou ainda são oprimidos em nossa sociedade. No caso do acesso àeducação superior, as cotas trazem consigo a assertiva de que a educação média e fundamental não foram oferecidas em qualidades iguais a todos,

impossibilitando, de um lado, a efetiva aplicação do direito universal à educação e, de outro, a participação em uma competição justa no acesso às universidades públicas no Brasil (ALGEBAILE, 2004).

Os sistemas de cotas, tanto na graduação como na pós, são complementares, pois contribuem para o enfrentamento de um ciclo de exclusão social contido nos processos seletivos das universidades públicas. As cotas na graduação, já implementadas em 30 universidades estaduais no Brasil, garantem, portanto, o primeiro acesso ao ensino de excelência. No âmbito das universidades federais, todas as 58 universidades possuem um sistema de cotas e, assim, destinam um total de 188 mil vagas a estudantes de escola pública, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (FERES JUNIOR; DAFLON, et al. 2013).

A criação de cotas na pós-graduação possui a especificidade de trazer para o espaço de pesquisa acadêmica o questionamento das formas de exclusão racial que, por muito tempo, foram pensadas como restritas às etapas anteriores de ensino. Além disso, no âmbito da produção de conhecimento, ela pode proporcionar diferentes desenvolvimentos teóricos vinculados às demandas sociais, questionamentos e referência culturais dos grupos até então não participantes deste espaço.

Como bem salientou Franz Fanon, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais, sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos, cidadãos. Não fossem por estas razões, seria pelo fato de usufruírem o muito que o trabalho escravo possibilitou ao país[11].

Ademais, no que toca particularmente à situação das populações indígenas, trata-se de um direito constitucional a garantia de uma educação diferenciada voltada para suas especificidades socioculturais. A inexistência de políticas de inclusão na pós-graduação, moldadas para que sejam acessíveis e factíveis para os

[11]CONSELHO Nacional de Educação, Conselho Pleno.Parecer 003/2004 Diretrizes Curriculares Nacionaispara a Educação das Relações Étnico-Raciais epara o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004, p. 6.

grupos indígenas, impede a efetiva aplicação deste direito, na medida em que a formação de indígenas em cursos de mestrado e doutorado é indispensável para que representantes destas populações possam, futuramente, atuar como docentes no ensino superior, ou ocupar posições de gestão nas políticas educacionais diferenciadas reservadas a pessoas com pós-graduação.

PARTE 2. Sistemática

2.1 Apresentação e inserção social

Apresentaremos a seguir uma sistematização para a implementação do sistema de cotas étnico-raciais na Pós-graduação do Instituto de Estudos da Linguagem.

Considerando que nossa proposta busca a criação de cotas étnico-raciais para negros e negras, indígenas e pessoas com deficiência, tal feito alcançaria um importante impacto social na pós-graduação. Especialmente considerando os dados de racismo estrutural no Brasil e suas consequências não só para os que estiveram socialmente à margem dos processos educacionais formais no Brasil, mas também para quem tem o compromisso com uma sociedade menos desigual. Ao mesmo tempo, almeja-se o fortalecimento de outras epistemologias por meio da promoção de uma maior diversidade e uma maior circulação de pessoas nos diferentes programas. Trata-se de trazer novos olhares e pensamentos que orientem a produção de conhecimentos, oriundos de valores e princípios próprios das matrizes africanas e indígenas, apresentando não somente uma mentalidade "europeia-branco" para entender os fenômenos, rompendo com a compreensão de homogeneidade do conhecimento (SILVA; BARBOSA, 1997).

Com base nessas prerrogativas, podemos afirmar que é papel de uma pós-graduação que busque a excelência acadêmica garantir oportunidades comunicativas em que diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais dialoguem. Para a efetivação deste processo, o Parecer CNE/CP 003/2004 propõe três princípios que instituições de ensino e docentes podem considerar como

referência ao planejar e conduzir ações para/na educação das relações étnico-raciais. Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudanças de mentalidades, de maneiras de pensar e de agir dos sujeitos em particular, assim como nas estruturas instituições e em suas tradições culturais. O primeiro princípio refere à "consciência política e histórica da diversidade", o segundo princípio constitui o "fortalecimento de identidades e de direitos", terceiro princípio é "ação educativa de combate ao racismo e a discriminação".

Acreditamos que a implementação de cotas nos programas de pós-graduação do IEL significa mais do que uma política de reparação histórica, significa também um importante posicionamento político diante do racismo que estrutura a sociedade brasileira. A importância do Instituto de Estudos da Linguagem, no quadro de produção cientifica e qualificação de seus discentes, exige um posicionamento de combate às injustiças sociais. Por isso, a adoção dessa política demonstra um compromisso de gestores, professores, funcionários e estudantes com o combate ao racismo e pode servir como modelo a outros programas na adoção de cotas e até outras universidades no Brasil.

2.2 Implementação e duração

Tendo em vista o quadro de sub-representação de negros, indígenas e pessoas com deficiência nas posições tanto de professores, quanto de alunos das pós-graduações nas universidades públicas em geral, e em particular nas universidades paulistas, faz-se necessária e urgente a implementação de uma política de ação afirmativa a fim de agir como ferramenta tanto de reparação política sobre os efeitos da exclusão histórica dessas populações dos espaços educacionais e acadêmicos, quanto de garantia dos direitos constitucionais dessas populações ao acesso à educação - em especial à educação diferenciada no que toca às populações indígenas e pessoas com deficiência (ver o item 3.4).

Como toda política de ação afirmativa, ela deve ter caráter emergencial, temporário e experimental. Emergencial porque não há indícios de que a situação de exclusão virá a modificar-se somente a partir de políticas educacionais globais e universalistas. Para que as universidades cumpram seu papel democrático, é preciso forjar políticas que incidam diretamente sobre este descompasso, levando

em conta as diferenças nas trajetórias sociais dos envolvidos. Temporário porque a função de políticas dessa natureza é justamente a de deixar de ser necessária: ao atuar na correção da desigualdade, esta, ao deixar de existir, permite que em condições de igualdade os critérios possam ser avaliados, enfim, no âmbito das políticas universalistas. Nesse sentido, para se medir sua eficácia, os efeitos da ação afirmativa devem ser continuamente acompanhados. Assim sendo, propõe-se fazer um balanço anual da aprovação afirmativa e de seu impacto através de seminários e da criação de um Fórum Permanente, constituído por estudantes, professores e membros do movimento negro, indígena e pessoas com deficiência. Sugerimos que ao término de 10 anos de aplicação, após a conclusão de duas turmas de doutorado e de aproximadamente quatro de mestrado, deve-se realizar uma avaliação da pertinência dessa política e de seus critérios. Por isso, ela é também experimental, uma vez que não há nada que impeça que esta política específica seja alterada, refinada ou mesmo suprimida nos anos posteriores, desde que exista um acompanhamento preciso de seus efeitos, carências e acertos.

2.3 Diretrizes para os editais dos programas de pós-graduação

Considerando-se que os diferentes programas de pós-graduação do IEL possuem processos seletivos com regulação própria, sugerimos uma série de diretrizes que poderiam ser adotadas ou adaptadas para cada processo. Essas diretrizes foram cuidadosamente pensadas para respeitar a autonomia de decisão sobre a forma do processo seletivo de cada programa/departamento, mas também para tornar factível a adoção de cotas. Essas diretrizes também levaram em conta os modos pelos quais o IFCH e a FE implementaram sua política afirmativa, por isso adianta algumas questões práticas enfrentadas por esse programas:

Para indígenas: sugerimos reserva de vagas ou vagas adicionais estipuladas conforme a demanda em cada seleção, estabelecendo-se o número mínimo de 1 (uma) vaga por programa para Mestrado e 1 (uma) vaga por programa para Doutorado, por seleção, número que poderá aumentar de acordo com a demanda.

Para pessoas com deficiência: sugerimos reserva de vagas ou vagas adicionais estipuladas conforme a demanda em cada seleção, estabelecendo-se o número mínimo de 1 (uma) vaga por programa para Mestrado e 1 (uma) vaga por programa para Doutorado, por seleção, número que poderá aumentar de acordo com a demanda.

Para negros: sugerimos que, no mínimo, 35% das vagas de Mestrado de cada programa e 35% das vagas de Doutorado de cada programa sejam destinadas a ingressantes que tenham se autodeclarado negros (pretos e pardos) e optado por cotas étnico-raciais no ato da inscrição. Este valor se baseia na quantidade de autodeclarados negros (pretos e pardos) no estado de São Paulo. Para que tal porcentagem seja atingida, sugerimos as seguintes orientações para os editais:

Mesmo sendo diferentes entre si, todos os processos seletivos dos Programas de Pós-Graduação do IEL possuem etapas. Todas as etapas devem possuir um mínimo de 40% de candidatos optantes por cotas, isso para garantir que haja concorrência entre os optantes e que, ao final, o mínimo de 35% dos candidatos aprovados sejam optantes por cotas.

As etapas eliminatórias devem apresentar quantificação por nota e critérios claros e bem definidos para sua atribuição, bem como a divulgação, em todas as etapas, das notas atribuídas aos candidatos, optantes ou não. Por exemplo, com atribuição de notas de 0 a 10, com duas listas de acesso correspondente ao tipo de concorrência pela vaga – optante e não optante. Para cada lista, será feita a média para a nota de corte. Se na lista dos optantes no mínimo 40% de candidatos não atingirem a nota de corte, o número necessário de optantes deverá ser levado à próxima etapa, ainda que tendo tido nota inferior ao corte, para que se mantenha a concorrência entre os candidatos e garanta-se a ocupação das vagas reservadas. Além disso, aqueles optantes por cotas que atingirem a nota de corte dos não-optantes, devem ser levados para a etapa seguinte dentre os não-optantes, permitindo que no mínimo 40% dos candidatos a passarem para a etapa seguinte sejam optantes por cotas.

Caso o programa decida que a prova de proficiência em língua(s) estrangeira(s) seja uma etapa eliminatória, deve se garantir, do mesmo modo, que

40% dos candidatos sejam optantes por cotas, assim, caso a porcentagem mínima não seja atingida, a prova de língua torna-se não-eliminatória aos optantes.

Caso o programa decida que a entrevista seja uma etapa eliminatória, esta deve ser feita sob a forma de uma banca com pelo menos dois professores do programa e com atribuição de notas e divulgação dos critérios de avaliação.

Como no caso do edital de 2016/2017 do Programa de Pós-Graduação em História do IFCH da Unicamp, os editais dos Programas do IEL devem divulgar uma estimativa da quantidade de vagas – no exemplo do mencionado acima, utilizou-se a seguinte estratégia "São oferecidas até 48 (quarenta e oito) vagas distribuídas entre os programas de Mestrado e Doutorado".

2.4 Especificidades

2.4.1 Indígenas

A trajetória escolar de alunos indígenas costuma ser bastante específica, por razões como as seguintes: 1) os conteúdos desenhados para educação indígena não são os mesmos da educação padrão, operando com outra pedagogia e outros conteúdos; 2) frequentemente, o português não é a língua materna dos alunos, funcionando como sua segunda língua; 3) o papel central da oralidade como tradição de conhecimento nativo, sendo a escrita uma tecnologia de conhecimento suplementar. Por fim, cabe ressaltar que uma vez que as populações indígenas diferem histórica e socialmente em relação às populações negras no Brasil, faz-se necessário pensar uma política reparatória que leve em conta essa diferença.

No caso indígena, a elaboração das políticas não dá ênfase a dados estatísticos, mas a argumentos históricos que evidenciem o genocídio sistemático e o desrespeito a seus direitos. Se historicamente as políticas públicas destinadas aos povos etnicamente diferenciados tinham por base ideias assimilacionistas e integradoras dos grupos à sociedade envolvente, desde a década de 1980 os povos indígenas têm demandado e lutado pelo direito à educação como meio de participar ativamente da elaboração, definição e implantação das políticas públicas

que dizem respeito às suas realidades, algo que lhes é garantido pela própria Constituição.

A reserva de vagas responde a uma parcela das reivindicações dos povos indígenas no campo educacional e, ao mesmo tempo, evidencia o esforço institucional que a Unicamp deveria adotar a fim de dar um passo no sentido de alterar a situação de vulnerabilidade de determinados grupos sociais. Além disso, tal política deve ser vista como um esforço da Unicamp em contribuir para o cumprimento do direito constitucional dos povos indígenas à educação intercultural e bilíngue em todos os níveis do ensino. Ainda que não se saiba com precisão qual a demanda de alunos indígenas na pós-graduação, estima-se que com as mudanças recentes no quadro da educação indígena (ações afirmativas na graduação e cursos universitários dedicados à formação de professores indígenas), haverá um contingente desses estudantes interessados em especializar-se em educação[12]. Entendemos também que a relação de indígenas com pós graduação pode ser mais um instrumento para valorização de políticas próprias para seu povo estabelecendo uma relação com a universidade.

Diante disso, sugere-se que o processo seletivo por adicional de vagas para indígenas seja feito em edital separado, com um calendário que contemple e preveja as dificuldades de comunicação e de deslocamento que tais populações vivenciam. A quantidade de vagas a serem ocupadas será estipulada conforme a demanda em cada seleção. No entanto, propomos como diretriz a disponibilização mínima de uma vaga por seleção, variando para mais de acordo com a demanda.

2.4.2 Pessoas com deficiência

Segundo dados do Censo IBGE 2010, a distância entre pessoas com e sem deficiência que concluem graduação no Brasil passa dos 45%, e essa mesma

[12]Já há iniciativas desse tipo em outras universidades brasileiras, como (1) o PPGAS da UFPE, reservando uma vaga para mestrandos indígenas há dez anos; (2) o PPGAS da UFAM, reservando uma vaga para mestrandos indígenas há seis anos; (3) a USP reserva vagas para negros e indígenas na Pós-Graduação em Direitos Humanos desde 2007, e também, em 2014 o PPGAS dessa universidade passou a reservar vagas para negros, deficientes e indígenas; (4) o PPGAS da UFPA reserva duas vagas para negros e duas vagas para indígenas, no Mestrado e no Doutorado, desde 2010; (5) a UNEB reserva vagas para indígenas em todos os seus programas de pós-graduação (incluindo o de Ciências Sociais, que admite concentração na área de Antropologia) desde o início do seu sistema de cotas em 2003; (6) o PPGAS do Museu Nacional do Rio de Janeiro adotou cotas para negros e indígenas desde 2013; (7) o PPGAS da UnB também passou a reservar vagas para negros e indígenas para seleção do ano de 2014 (e o Programa de Sociologia aprovou o sistema de cotas para ser implementado a partir de 2015.)

distância passa dos 60% quando se adiciona o critério de gênero (entre mulheres) na contagem. Ademais, os dados do Censo da Educação Superior do ano de 2011 demonstram que, em um universo de 6.739.689 estudantes com matrícula, apenas 23.250 apresentam algum tipo de necessidade especial, o que equivale a um percentual de 0,35% das matrículas. Deste modo, como forma de corrigir essa desigualdade, e tendo em vista que políticas universalistas não foram capazes de reverter esse quadro, propomos o adicional mínimo de 1 (uma) vaga para pessoas com deficiência no mestrado e de 1 (uma) vaga de pessoas com deficiência no doutorado, estando aberta a possibilidade de que se disponibilizem mais vagas conforme a demanda em cada seleção.

2.5 Garantias

Nesse sentido, para que se avance no projeto de uma universidade democrática e inclusiva que de fato contemple em seu corpo discente as populações negras, indígenas e pessoas com deficiência - bem como, a posteriori e como efeito desta, incremente-se também seu corpo docente, já que uma vez formados os cotistas estarão cada vez mais aptos a ocupar as carreiras de professores nas universidades brasileiras - propomos para os próximos editais o cumprimento irrevogável de 3 (três) garantias que estão abaixo descritas:

1. Garantir o ingresso de negros, indígenas e pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação do IEL, totalizando o ingresso de no **mínimo 35% de optantes por cotas autodeclarados negros, o adicional de vagas para pessoas com deficiência de no mínimo 1 (uma) vaga no mestrado e de no mínimo 1 (uma) vaga no doutorado de cada programa e o adicional de vagas para indígenas de no mínimo 1 (uma) vaga no mestrado e de no mínimo 1 (uma) vaga no doutorado de cada programa** relativos ao total oferecido a cada ano em seus processos seletivos;

2. Garantir a formação de uma **Comissão Permanente para Ações Afirmativas** a fim de que se assegure tanto a preservação da autonomia dos processos seletivos de cada programa, quanto a efetividade e operacionalidade do

processo de preenchimento das vagas para ingressantes cotistas tal como descritas acima. A Comissão Permanente terá a seguinte composição e atribuições:

I. Essa comissão deverá ser formada paritariamente por membros das distintas categorias (alunos, funcionários e professores) do IEL, bem como de pelo menos 1 (um) membro dos segmentos da sociedade civil diretamente interessados e afetados por essa política, como por exemplo participantes dos movimentos negro, indígena e de pessoas com deficiência;

II. A comissão estará encarregada de formular sugestões referentes à execução do projeto de cotas em cada departamento, respeitando a autonomia de cada programa de pós-graduação.

III. A comissão deverá discutir e propor políticas que irão garantir a permanência dos alunos, como desenvolver medidas de apoio aos ingressantes, promover a capacitação de docentes e funcionários e auxiliar na mediação entre os alunos ingressantes e os programas de apoio já existentes na instituição.

3. Em relação à distribuição das **bolsas de financiamento** de que os programas disponham, deve-se considerar também a possibilidade de um acesso mais equilibrado para os optantes por cotas étinico-raciais e para pessoas com deficiência, uma vez que para eles a possibilidade de contar com uma bolsa vem a ser, em geral, uma condição de permanência e continuidade no programa. Assim, **deve haver a reserva de uma bolsa para cotista indígena no mestrado e outra no doutorado de cada programa, uma bolsa para cotista com deficiência no mestrado e outra no doutorado de cada programa, caso existam essas demandas. Na distribuição das demais bolsas, sugere-se ainda utilizar a alternância na atribuição de 1 (uma) bolsa, primeiramente para o primeiro candidato aprovado dentre os optantes por cotas, e em seguida, 1 (uma) bolsa para o primeiro candidato aprovado dentre os não-optantes, e assim subsequentemente,** conforme a disponibilidade de bolsas. Os candidatos optantes que forem aprovados pelas vagas universais, dada a sua média de avaliação, devem ter sua bolsa concedida pela lista de cotistas ou optantes aprovados.

2.6 Considerações finais: a importância da implementação de cotas étnico-raciais

Este último bloco da proposta tem como objetivo elucidar alguns pontos sobre esta questão que é imediatamente acionada quando pensamos em cotas étnico-raciais na universidade: a construção do conhecimento. Tal ponto é fundamental especialmente quando se trata de uma proposta para um Instituto de humanidades e coloca em questão a função social da universidade.

Levando em conta o fato de que um dos maiores problemas da universidade não é apenas sua pouca presença na sociedade, mas justamente a ausência da sociedade dentro dela, a proposta aqui colocada demonstrou a falta de heterogeneidade dos estudantes ingressantes na Unicamp, tanto na graduação quanto nos programas de pós-graduação. Tendo isso em vista, defendemos a implementação de um sistema de cotas étnico-raciais que visa à democratização efetiva do acesso à universidade pública, espelhando os índices de composição da própria sociedade. Uma vez que a diversidade potencializa a construção do conhecimento nas universidades e que a questão do mérito – concebido de modo abstrato, sem consideração pelas desigualdades brutais existentes na sociedade – não é um critério democrático na prática. A possibilidade de inclusão via ações afirmativas diversifica o cenário universitário por meio da produção de conhecimento a partir de múltiplas experiências e perspectivas.

Ao longo de sua fala em defesa da constitucionalidade das cotas, no já citado julgamento do STF do ano de 2012, a vice-procuradora da república Deborah Duprat levantou o exemplo da Universidade de Harvard para ilustrar a importância da promoção da diversidade no âmbito da academia trazida pela implementação do sistema de cotas étnico-raciais. Referindo-se ao memorial da Universidade de Harvard que define a constitucionalidade das ações afirmativas, ela afirmou: "se o desempenho escolar tivesse sido o único e exclusivo critério, ou mesmo o critério predominante, a Universidade de Harvard teria perdido grande parte de sua vitalidade e excelência intelectuais e a qualidade da experiência educacional oferecida a todos os alunos teria sido prejudicada. (...) A qualidade da experiência educacional de todos os alunos de Harvard depende, em parte, dessa

diversidade de antecedentes e expectativas que os estudantes trazem consigo". Nesse sentido, a vice-procuradora aproxima o argumento à realidade brasileira quando explicita que "[u]m jovem fazendeiro de Idaho pode trazer para Harvard algo que um estudante de Boston não tem como oferecer, da mesma forma, um estudante negro com frequência traz um aporte que um branco não pode oferecer"[13]. Partindo desse pressuposto, Duprat garante que a maioria das universidades possui vários critérios para a admissão, muitas vezes pautando suas políticas em determinadas missões elegidas. Dessa forma, se uma universidade elege como missão promover a diversidade, "como *locus* universal e não particular", ela pode criar diversos critérios de acesso, estando de acordo, inclusive, com a Constituição brasileira e sua defesa do acesso igualitário à educação.

Por tudo isso, entendemos que precisamos de linguistas, professores, pesquisadores, escritores, tradutores, críticos literários negros, indígenas, deficientes físicos, que tenham crescido em favelas, periferias ou em outras comunidades não-centrais; precisamos de experiências de vida e de conhecimentos de pessoas que veem o mundo de perspectivas diversas e que possam estar em todas as áreas de conhecimento. Nisso, as políticas de ações afirmativas mostram-se centrais não só para nosso Instituto, mas também para a Universidade como um todo. Se considerarmos que a universidade vem até o momento operando com um princípio que acaba por reproduzir direta e indiretamente as formas de exclusão racial próprias à sociedade brasileira, o resultado é uma diminuição do valor da diversidade e de seu potencial na produção do conhecimento.

Tendo em vista, ainda, os casos indígenas e de pessoas com deficiência, os quais tem o ensino diferenciado garantido por lei, tal implementação se faz necessária para agarantia desse direito. No caso dos grupos indígenas, o direito constitucional a uma educação diferenciada possui um efeito que pode chegar à pós-graduação: para se formarem professores, é preciso que haja pós-graduandos indígenas. Nesse quadro, a inexistência de políticas inclusivas na pós-graduação

[13]Trechos da fala de Deborah Duprat, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=uECfn7cfqXg. (último acesso em 21/10/2016)

para indígenas e para pessoas com deficiência gera uma impossibilidade da efetiva aplicação do direito à educação.

Ao propor um sistema de cotas para a pós-graduação, estamos levando em conta a autonomia que os programas possuem na definição de seus processos seletivos. Se considerarmos que a universidade vem até o momento operando com um princípio que acaba por reproduzir direta e indiretamente as formas de exclusão racial próprias à sociedade brasileira, o resultado é uma diminuição do valor da diversidade e de seu potencial na produção do conhecimento. O exemplo das universidades que adotaram cotas, tanto na graduação quanto na pós, indica que a produção de conhecimento, ao ser fruto de um corpo plural de pesquisadores - considerando o seu distinto aporte sociocultural - pode ser insuflada por um novo espírito e vontade de saber, capazes de propor outros caminhos para a pesquisa, outras formas de se estar na universidade, além de outras formas desta contribuir para uma sociedade mais democrática.

3. Referências

ALGEBAILE, Eveline Bertino. *Escola Pública e Pobreza: expansão escolar e formaçãoda escola dos pobres no Brasil*. Tese de doutorado defendida na Universidade FederalFluminense. Niterói – RJ, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004a.

_____. Resolução CNE/CP 1/2004 Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004b.

CARVALHO, José Jorge de; SEGATO, Rita Laura. *Uma Proposta de Cotas e Ouvidoriapara a Universidade de Brasília*. Preparada para a sessão do C.E.P.E. de 8 de março de2002.

CARVALHO, José Jorge. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas noensino superior*. São Paulo: Attar Editorial. 2006

DOMINGUES, Petrônio. "Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica". *Revista Brasileira de Educação*, Agosto de 2005, no. 29, p.164-176.

FERES JUNIOR, J; DAFLON et al. *Levantamento das políticas de ação afirmativa nasuniversidades estaduais.* In: Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA),ISEP-UERJ. 2013

IPEA. "Capítulo 8 - Igualdade Racial". *Políticas sociais : acompanhamento e análise*, v. 1 (jun. 2000). – Brasília : Ipea, 2000, p. 421-480.

MOEHLECKE, Sabrina. "Ação afirmativa: história e debates no Brasil". *Cadernos dePesquisa*, São Paulo, Autores Associados e Fundação Carlos Chagas, nº 117, nov. 2002,p. 197-217.

MUNANGA, Kabengele; *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:* identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. *Classe, raça e acesso ao ensino superior no Brasil.* Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, set/dez. 2009

PESSOA, Raimundo Agnelo Soares, *Gente sem sorte*: os mulatos no Brasil colonial. Tese de doutorado, UNESP, Franca - SP, 2007.

REIS, Eneida de Almeida dos. *Mulato: Negro/não Negro e/ou Branco/não Branco*. Ed. Altana, 2002.

SILVA, P. B. G. e BARBOSA, L. M. G. A. de. (Orgs). *O pensamento negro em educação no Brasil*: expressões do movimento negro. São Carlos: EDUFSCar, 1997, p. 83-98.

SILVÉRIO, Valter Roberto. *Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional noBrasil*. Cadernos de pesquisa, 117, pp. 219-246. 2002

SILVÉRIO, Valter Roberto ; SILVA, P. B. G. e . Ações Afirmativas, Sim. Revista ADUSP, v. 33, p. 25-29, 2004.

SOUZA, Fabiana Mendes de. *Anônimos e invisíveis: os alunos negros na Unicamp*. Dissertação de mestrado, UNICAMP, Campinas - SP, 2006.

THEODORO, Mário (org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil : 120anos após a abolição* – Brasília : Ipea, 2008.