

PIIER - Programa de Integração e de Inclusão Etnicorracial: ações afirmativas na UNEMAT

PIIER - Program of Integration and Ethnic-racial Inclusion: affirmative action in UNEMAT

Valci Aparecida Barbosa*

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima**

* Especialista em Didática do Ensino Superior. Mestranda pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: valcibarbosa@gmail.com

** Professora Doutora em Educação vinculada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: elizeth@top.cpm.br

Resumo

Este artigo origina-se de uma pesquisa realizada em 2008/2 no curso de Bacharelado em Enfermagem da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em Cáceres. O objetivo foi analisar o PIIER a partir da percepção dos docentes, discentes cotistas e não cotistas. O PIIER foi implantado em 2005/2 como uma política de ação afirmativa de acesso de candidatos autodeclarados negros na UNEMAT. Os resultados apontaram que a interação entre alunos cotistas e não cotistas nas atividades em sala de aula e extraclasse se davam naturalmente. Uma parte dos pesquisados percebem o PIIER como discriminatório, outros acreditam que contribui para o acesso à universidade, enquanto outros entendem que as cotas devem ser sociais. Concluímos que existem concepções discriminatórias nas falas dos sujeitos, o que denota a necessidade de uma (re)educação.

Palavras-chave

Universidade. Políticas afirmativas. Re(educação).

Abstract

This article comes from a survey conducted in 2008/2 in the Nursing Degree Course at the University of Mato Grosso (UNEMAT) in Cáceres. The objective was to analyze the PIIER from the perception of teachers, students and shareholder students. The PIIER was implemented in 2005/2 as an affirmative action policy of self-identified black candidates access at UNEMAT. The results showed that the interaction between shareholders and non-shareholders students in activities in the classroom and outdoors happened in a normal way. Some of the participants perceive PIIER as a discriminatory, others believe that contributes to college access, while others believe that quotas should be social. We conclude that there are discriminatory conceptions in the subject speech, which shows the need for a (re) education.

Key words

University. Affirmative action policies. Re(education).

Introdução

Falar da vida e trajetória do povo negro é reportarmos-nos aos tempos da colonização, período em que a escravidão foi oficializada no Brasil. A serviço de uma mão-de-obra barata, homens e mulheres negros, nascidos no continente africano, foram traficados e mantidos sob cárcere em favor do sistema econômico vigente naquele momento em todas as Américas. A escravização dos diversos grupos, etnias, comunidades, famílias que para cá vieram, não ocasionou apenas a privação de sua liberdade. Por sua vez, estes perderam também a posse de suas mentes, sua identidade, sua moradia, sua família entre outras benesses que, quiçá, com mais um centenário poderão recuperar.

O Brasil ocupou a lista dos últimos países que aboliram a escravidão. Mesmo “libertos”, este grupo, ainda hoje, sofre com o processo de discriminação, de exclusão e de minoração de suas capacidades, situação essa que reforça o alarmante percentual de desigualdade entre brancos e negros. No ensino superior essas desigualdades são ainda mais gritantes.

Buscando minorar essas disparidades, começaram a surgir, timidamente a partir de meados da década de 1980 e com maior efervescência nos anos 90, ações de mobilização desencadeadas por movimentos de luta em prol de condições de igualdade entre negros e brancos, tais como a criação de cursinhos pré-vestibulares específicos para negros.

Essas pequenas ações, refletidas no clamor por igualdade, foram percebidas

pelas Universidades levando-as a repensar sua função social e a buscar os mecanismos de uma possível intervenção acadêmica, dentre as quais, destacamos a adoção de políticas de ações afirmativas.

Na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), foi criado, em 2004, e implantado, em 2005, o Programa de Integração e Inclusão Etnorracial (PIIER), garantindo a destinação de 25% das vagas ofertadas em todos os cursos de graduação a candidatos autodeclarados negros e pardos.

Elegemos o PIIER como objeto de estudo visando compreender, decorridos 04 anos de implantação do programa, qual a concepção dos sujeitos em relação ao mesmo. Essa questão norteou todo o processo de investigação e elegemos o curso de Enfermagem – Campus de Cáceres - UNEMAT como *locus* da investigação. O curso de Enfermagem foi criado em 2001 e, desde então, é um dos cursos de maior concorrência no concurso vestibular desse Campus e da UNEMAT, possui sistema integral de ensino e funciona no turno diurno.

Os sujeitos pesquisados foram os docentes e discentes – cotistas e não cotistas vinculados a esse curso.

Para realizar a investigação, utilizamos como metodologia o estudo de caso sob a ótica da abordagem quali-quantitativa. As percepções dos sujeitos foram coletadas a partir da aplicação de um questionário.

Este artigo está estruturado em tópicos. No primeiro momento, apresentamos um breve contexto histórico do negro no ensino superior e a implantação do

sistema de cotas em nível nacional e na UNEMAT. No segundo momento, relatamos o passo-a-passo da investigação e as percepções dos sujeitos em relação ao programa, a partir da análise dos resultados obtidos na aplicação do questionário. Ao final apontamos as possibilidades apresentadas em relação ao programa, tendo a (re) educação dos sujeitos como uma forma de superação do preconceito racial.

O negro no ensino superior e o sistema de cotas nas universidades públicas: uma questão de oportunidade?

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, em seu artigo 6º estabelece como direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.

Especificamente no que se refere à Educação o Art. 205 da Carta Magna prevê que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2004, p. 121).

No entanto a população brasileira de menor poder aquisitivo e que, na maioria, agrega o fator raça (negro) como adjetivante encontra-se numa realidade totalmente diversa da realidade da população de maior poder econômico, quase sempre de brancos. No acesso à educação, essas diferenças são ainda mais perceptíveis e contri-

buem para que a distorção idadeXsérie se eleve, bem como para que a deficiência de aproveitamento escolar acumule durante o percurso escolar, refletindo principalmente no quesito acesso à universidade.

Moraes atribui a baixa absorção de ‘negros’ pelas universidades a fatores como:

a) à pobreza; b) a qualidade da escola pública; c) preparação insuficiente; d) pouca persistência (pouco apoio familiar comunitário); e e) com a forma exame de seleção (o exame de vestibular não deixa espaço para que outras qualidades e potencialidades dos alunos sejam avaliadas). (MORAES, 9º ANPED-CO, julho/2008).

Concorrer em igualdade de condições a uma vaga na universidade, principalmente em IES públicas, torna-se quase uma batalha e, nessa “disputa”, o negro quase sempre sai vencido. Santos retrata essa realidade ao registrar que:

[...] os jovens negros, para titularem-se tinham de recorrer à rede particular de ensino superior, obtendo diplomas desvalorizados no mercado de trabalho, que acentuavam ainda mais a discriminação racial de que eram vítimas. Essa situação fez com que os “movimentos” em prol de condições de igualdade entre negros e brancos, tais como a grande demanda por acesso ao ensino superior, chegasse às Universidades, buscando condições diferenciadas para o acesso aos seus cursos de graduação. Dentre os instrumentos adotados destacamos as políticas de ação afirmativas, o sistema de cotas. (SANTOS, 1985, p. 287).

Para superar essa dicotomia e minorar a desigualdade de condições de acesso à universidade, surgem as políticas de ações afirmativas com maior destaque a partir da realização da “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, realizada em Durban – África do Sul – entre 30 de agosto a 7 de setembro de 2001.

Nessa Conferência, o governo brasileiro apresentou um estudo em que diagnosticava as desigualdades existentes entre brancos e negros no país, e apresentou uma proposta, formulada a partir da análise de indicadores socioeconômicos coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto de Pesquisas Econômicas (IPEA) que apontaram a adoção de políticas de Ação Afirmativa como meio de garantir condições de equidade para a população brasileira.

Para Gomes, políticas de ações afirmativas são:

[...] políticas (públicas e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e dos efeitos de discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. [...] impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas elas, visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. (GOMES, 2003, p. 21-22).

A adoção de políticas destinadas especificamente a uma clientela, como o sistema de cotas, quase sempre causa polêmica, pois estão permeadas por um discurso sociológico, econômico, político, filosófico, humanístico e histórico dos seus propositores. Nessas discussões, há sempre duas posições que se destacam, seja na defesa, seja contra essa prática; há também os que se silenciam, mas que não deixam de ter um conceito sobre o assunto.

Nos últimos anos, o Governo Federal tem assumido mais incisivamente o papel de promotor de políticas públicas de inserção de candidatos no ensino superior, destacando-se entre outros, a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Destacamos, ainda, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), bem como a homologação, em 20/07/2010, do Estatuto da Igualdade Racial (projeto de Lei que tramitou entre a Câmara e o Senado por quase oito anos). A homologação desse Estatuto foi comemorada por todos os que militam e/ou estudam as relações raciais no Brasil, pois constitui um marco do reconhecimento das diferenças históricas entre brancos e negros, bem como da necessidade da adoção de mecanismos específicos de reparação e minoração dessas desigualdades.

Em contraposição à adoção de sistema de cotas raciais, encontramos aqueles que pensam que as políticas de inclusão devem ser propostas tendo como base a situação econômica da população. Entendem que a adoção de cotas sociais,

em vez de cotas raciais, beneficiaria mais diretamente a população negra, reconhecendo que, da população brasileira que sobrevive abaixo da linha de pobreza, o maior percentual é de negros. Outro princípio, presente nas discussões acerca da adoção de cotas específicas para negros é de que essa prática fere a democracia, pois rompe com o princípio de igualdade entre os cidadãos e, ao ferir o princípio de igualdade, o sistema de cotas se torna inconstitucional e, portanto, ilegal.

São conceitos diferentes sobre um mesmo tema e sobre os quais buscamos compreender, como se revelariam a partir da percepção dos sujeitos investigados.

Contextualizando o PIIER na UNEMAT

Criada em 1978 como Instituto de Ensino Superior de Cáceres, a UNEMAT nasceu no interior do Estado e tem se mantido nessa condição, oferecendo à população oportunidades para a melhoria da qualidade de vida por meio da Educação. A UNEMAT possui estrutura multicampi, sendo estes localizados nos municípios de Alta Floresta, Alto Araguaia, Barra do Bugres, Cáceres, Colíder, Juara, Luciara, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda, Sinop e Tangará da Serra, totalizando 11 *campi* e atende, aproximadamente, 134 municípios do Estado de Mato Grosso.

A sede administrativa da UNEMAT está localizada na cidade de Cáceres, interior do Estado de Mato Grosso, distante 210 Km da capital Cuiabá. Atualmente a UNEMAT oferece graduação, bacharelado e licenciatura, nas modalidades de cursos

regulares (com ingresso semestral), Licenciaturas Parceladas, Ensino Aberto e a Distância, Educação Superior Indígena, cursos para clientela específica e Cursos Fora de Sede. Oferta, ainda, a pós-graduação *Lato e Stricto Sensu* por meio de cursos Institucionais de Mestrado e Interinstitucionais de Mestrado e Doutorado.

Os primeiros passos na implementação de um sistema de cotas na UNEMAT foram dados em 2003, capitaneados pelo Prof. Me. Paulo Alberto dos Santos Vieira, professor do curso de Ciências Contábeis do Campus de Cáceres, que, retornando do mestrado, trouxe consigo essa preocupação para a UNEMAT.

Costa, confirma essa situação quando relata que:

[...] o prof. Paulo Alberto relatou-me que trazia consigo uma preocupação: de que a UNEMAT precisava aumentar a relativa proporção da presença negra. Embora não se tivesse notícia de tais dados na instituição, disse que a ausência poderia ser observada a olho nu. No entanto, seu pensamento se fixava em um só, viabilizar as reservas de vagas na instituição. (COSTA, 2006, p. 51)

A concretização desse intento teve início com a publicação da Portaria n. 328/2004-Reitoria, instituindo a Comissão de Elaboração do Programa Institucional Cores e Saberes (CEPICS), constituída por professores, funcionários e acadêmicos, sob a presidência do professor Paulo Alberto dos Santos Vieira. Após várias reuniões da CEPICS, trazendo à discussão relatos de experiência de outras instituições que

já haviam adotado o sistema de cotas, a UNEMAT, a exemplo da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e da Universidade de Brasília, aprova, na 2ª sessão Ordinária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE), a Resolução n. 200/2004, instituindo o seu sistema de cotas, denominado: “Programa de Integração e de Inclusão Etnicorracial (PIIER)”.

De acordo com o Art. 2º da Resolução n. 200/2004 do CONEPE, a UNEMAT deverá:

Disponibilizar, a partir do Concurso Vestibular 2005/2 e por um período de 10 (dez) anos, 25% das vagas de todos os processos seletivos da UNEMAT, para estudantes negros, em cada um dos cursos regulares de graduação, modalidades diferenciadas e turmas especiais oferecidos por esta Instituição de Ensino Superior, excetuando-se o 3º grau indígena”.

“§ 1º Serão considerados negros, para efeitos desta Resolução, os candidatos que se enquadrarem como pretos ou pardos, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE”.

“§ 2º No ato de inscrição aos processos seletivos da UNEMAT, o candidato negro que desejar concorrer às vagas previstas no *caput* deste artigo deverá fazer a opção no formulário de inscrição e fazer a auto-declaração do grupo racial a que pertence”.

“§ 3º poderá candidatar-se às vagas destinadas ao PIIER o candidato que:

I – tenha feito seus cursos, fundamental e médio, exclusivamente em escolas públicas ou;

II – comprove residência no Estado de Mato Grosso há pelo menos três anos;

III – tenha cursado o ensino fundamental e médio em estabelecimentos particulares, com bolsa de estudo total ou parcial. (UNEMAT, 2004).

Conforme previsto na Resolução 200/2004-CONEPE, o PIIER foi implantado em todos os *campi* da UNEMAT a partir do concurso vestibular 2005/2.

Os sujeitos e suas percepções em relação ao PIIER: o passo-a-passo da investigação

Esta pesquisa originou-se do interesse em compreender, decorridos quase 4 anos da implantação do PIIER, a percepção dos docentes e discentes cotistas e não cotistas, do 1º ao 7º semestres do curso de Enfermagem cujo ingresso se deu entre 2005/2 a 2008/2 regularmente matriculados e em situação ativa no período letivo 2008/2, totalizando 289 discentes. O número de matriculados do 1º ao 7º semestres, ingressantes via PIIER nos períodos 2005/2 a 2008/2, e a situação ativa destes em 2008/2 foram levantados na Supervisão de Apoio Acadêmico do Campus de Cáceres. Utilizamos, ainda, para coleta dessas informações, o sistema de matrículas on-line e o fluxograma do curso. Nesta pesquisa, os discentes matriculados no 8º semestre não foram considerados porque ingressaram em 2005/1, período em que a UNEMAT ainda não possuía o sistema de cotas. Também fizeram parte do público-alvo da pesquisa 45 (quarenta e cinco) docentes do curso

de Enfermagem. As informações sobre o número de docentes foram coletadas na Secretaria do Curso de Enfermagem, a partir do lotacionograma do período letivo 2008/2. O total de sujeitos, incluindo discentes e docentes, foi de 334 (trezentos e trinta e quatro).

Observamos, conforme quadro 01, que do total de alunos regularmente matriculados no curso de Enfermagem – 1^a ao 7^a semestres, 22,1% são cotistas e 77,9% não cotistas. Do total de alunos cotistas, 57,8% responderam ao questionário e 77,3% dos alunos não cotistas também responderam.

Quadro 1 – Número de discentes (cotistas e não cotistas) e percentual de respondentes ao questionário

Semestre em Curso	Total de alunos no Semestre	N. de alunos Cotista	% alunos cotista	N. de alunos não cotista	% alunos não cotista	Percentual de Respondentes			
						Cotista	% de resp.	Não Cotista	% de resp.
1 ^o	39	10	25,6	29	74,4	09	90,0	23	79,3
2 ^o	43	12	27,9	31	72,1	06	50,0	25	80,6
3 ^o	48	11	22,9	37	77,1	06	54,5	35	94,6
4 ^o	47	10	21,3	37	78,7	07	70,0	31	83,8
5 ^o	38	08	21,1	30	78,9	03	37,5	18	60,0
6 ^o	38	09	23,7	29	76,3	03	33,3	23	79,3
7 ^o	46	04	8,7	42	91,3	03	75,0	18	42,9
Total	289	64	22,1	225	77,9	37	57,8	174	77,3

Fonte: Barbosa e Lima (2008)

Quadro 2 – Número de docentes e percentual de respondentes

Curso e Campus	N. de Docentes	N. de respondentes	Percentual
Bacharelado em Enfermagem – Campus de Cáceres/UNEMAT	45	18	40,0%

Fonte: Barbosa e Lima (2008)

Se considerarmos o percentual global de discentes e de docentes que responderam ao questionário, este fica em 68,6%. Para Babbie (2001 *apud* LIMA, 2008, p. 118), esse índice de retorno é considerado bom pelos parâmetros da estatística, pois uma taxa de resposta de pelo menos 50% é geralmente considerada adequada

para análise e relatório; uma taxa de pelo menos 60% é considerada boa, e uma taxa de 70% ou mais é considerada como muito boa.

A coleta de dados foi realizada com a aplicação de um questionário, estruturado com 06 (seis) questões, sendo cinco objetivas e uma subjetiva. Os sujeitos

não se identificaram. Para a tabulação dos dados, organizamos os sujeitos e os codificamos as letras “D” para os docentes, seguido de ordem numérica, e “A” para os discentes, seguido de ordem numérica.

Analisando os resultados: uma realidade que se descortina

Não concordo com a existência do PIIER. Sou negra e mesmo assim não concordo. Vejo isso como nos colocando como incapacitados. Sou a favor de cotas para pessoas de baixa renda. Não ao PIIER. Não ao PIIER. (Aluno A181)

O PIIER veio para ajudar as classes menos favorecidas. Não acho que é uma discriminação, pois no nosso país há uma população miscigenada. Durante o processo histórico os negros sofreram muitas exclusões. Pelo amor de Deus o PIIER não pode parar. (Aluno A165).

As transcrições acima retratam a opinião de dois alunos, um cotista e outro não cotista, pertencentes à mesma raça (negros). Por um lado, temos o aluno que rejeita o PIIER por considerá-lo discrimina-

tório e preconceituoso e, por outro, temos o aluno que vê no PIIER a oportunidade de ingressar em uma universidade e de minimizar as desigualdades de condições sociais e raciais presentes na sociedade brasileira.

Essas duas vertentes estão claras nos resultados obtidos na pesquisa e apontam que, nos espaços do curso de Enfermagem da UNEMAT - Campus de Cáceres, existem percepções, tanto de docentes quanto de discentes, que evidenciam o preconceito racial e, conseqüentemente, este se reflete nas relações acadêmicas.

Os conceitos de submissão, de servidão, de minoração, de negação do povo negro, da sua história e cultura, foram construídos e repassados de geração a geração e continuam enraizados socialmente, perpetuando a discriminação e os preconceitos raciais.

Para compreendermos os resultados obtidos no questionário, utilizamos a metodologia de agrupar as respostas semelhantes obtidas em cada alternativa e em cada questão, por segmentos (docente ou discente), conforme pode ser observado nos quadros a seguir.

Quadro 3 – Interação dos alunos cotistas nas atividades em sala de aula

Alternativas	Docentes		Discentes	
	N.	%	N.	%
1 - Boa	02	11,1	33	15,6
2 - Muito Boa	01	5,6	16	7,6
3 - Insuficiente	00	0,0	09	4,3
4 - Igual ou sem diferença em relação aos alunos não cotistas	11	61,1	126	59,7
5 - Outros	04	22,2	20	9,5
Respostas nulas	00	0,0	06	2,8
Não respondeu	00	0,0	01	0,5
Total	18	100,00	211	100,00

Fonte: Barbosa e Lima (2008)

A interação dos alunos cotistas nas atividades em sala de aula é igual ou sem diferença em relação aos alunos não cotistas na percepção de 61,1% dos docentes e de 59,7% dos discentes. Para 11,1% dos docentes e para 15,6% dos discentes a interação é boa. A opção “muito boa” foi a resposta escolhida por 5,6% dos docentes e

por 7,6% dos discentes e apenas 4,3% dos discentes consideram a interação como “insuficiente”. Outras respostas, livremente elaboradas pelos respondentes, obtiveram o percentual de 22,2% de docentes e 9,5% de discentes, conforme pode ser observado no quadro 03.

Quadro 4 – Interação dos discentes cotistas nas atividades extraclasse ou em grupo.

Alternativas	Docentes		Discentes	
	N.	%	N.	%
1 - Naturalmente, a forma de ingresso não interfere nesta relação	14	77,8	187	88,6
2 - É necessária a intervenção do docente ou de outros colegas para possibilitar esta interação	00	0,0	03	1,4
3 - Os alunos cotistas sempre se organizam em grupo diferenciado, na maioria das vezes composto por colegas que ingressaram pelo PIER	00	0,0	06	2,8
5 - Outros	04	22,2	15	7,1
Total	18	100,00	211	100,00

Fonte: Barbosa e Lima (2008)

No quadro 04, podemos verificar que 77,8% dos docentes e 88,6% dos discentes optaram pela alternativa “1” e responderam

que a interação de discentes cotistas e não cotistas nas atividades extraclasse e em grupo ocorre naturalmente; a forma de

ingresso não interfere nessa relação. Para 1,4% dos discentes essa interação depende da intervenção do docente ou de outros colegas, e 2,8% dos discentes assinalaram a

alternativa “3”, respondendo que os alunos cotistas sempre se organizam em grupo diferenciado, na maioria das vezes, composto por colegas que ingressaram pelo PIIER.

Quadro 5 – Participação dos alunos cotistas nas atividades pedagógicas do curso: colegiados, realização/organização de eventos ou cursos, etc.

Alternativas	Docentes		Discentes	
	N.	%	N.	%
1 - O aluno cotista é mais disponível e demonstra maior interesse	00	0,0	07	3,3
2 - O aluno não cotista é mais disponível e interessado	00	0,0	08	3,8
3 - Não há diferença entre alunos cotistas e não cotistas	13	72,2	185	87,7
5 - Outros	05	27,8	11	5,2
Total	18	100,00	211	100,00

Fonte: Barbosa e Lima (2008)

O quadro 05 apresenta as respostas dos sujeitos em relação à participação dos alunos cotistas nas atividades pedagógicas do curso: colegiados, realização/organização de eventos ou cursos. As respostas apontam que 72,2% dos docentes e 87,7% dos discentes entendem que não há diferença entre alunos cotistas e não cotistas nas atividades pedagógicas do curso. Para 3,3% dos discentes o aluno cotista é mais disponível e demonstra maior interesse, ao passo que 27,8% dos docentes e 5,2% dos discentes escreveram outras respostas, as quais transcrevemos a seguir:

- Não sei (D02), (A95).
- Não é questão de interesse ou de disponibilidade, mas cotistas apresentam mais dificuldade de aprendizado no geral (D05).
- Não sei quem é cotista (D14), (D18), (A18), (A66), (A105), (A176), (A186), (A187).
- Não tem presença de outros, ou seja, cotista (A96).
- Não sabemos. Os cotistas não se identificam (A114).
- Os alunos cotistas têm maior dificuldade em demonstrar interesse (A161).
- O cotista dificilmente participa desses eventos (A209).

Quadro 6 - Avaliação do PIIER enquanto programa diferenciado de inclusão

Alternativas	Docentes		Discentes	
	N.	%	N.	%
1 - É a solução para a inclusão racial na Universidade	01	5,6	23	10,9
2 - Sem o PIIER a maioria dos alunos negros que hoje estão na Universidade não teriam condições de ingressar	01	5,6	23	10,9
3 - Os alunos ingressantes pelo PIIER teriam ingressado mesmo sem o sistema de cotas	03	16,7	32	15,2
4 - O sistema de cotas privilegia e discrimina	12	66,7	122	57,8
5 - Outros	01	5,6	07	3,3
6 - Respostas nulas	00	0,0	02	0,9
7 - Pesquisados que não responderam	00	0,0	02	0,9
Total	18	100,00	211	100,00

Fonte: Barbosa e Lima (2008)

Conforme apresentado no quadro 06, quando pedimos para os respondentes fazerem uma avaliação do PIIER enquanto programa diferenciado de inclusão, verificamos que 66,7% dos docentes e 57,8% dos discentes avaliaram que o sistema de cotas privilegia e discrimina. Em segundo lugar, na opinião de 16,7% dos docentes e de 15,2% dos discentes avaliaram que

os alunos ingressantes pelo PIIER teriam ingressado mesmo sem o sistema de cotas. Duas alternativas obtiveram a mesma avaliação na opinião de 5,6% dos docentes e de 10,9% dos discentes, quais sejam: o PIIER é a solução para a inclusão racial na Universidade; sem o PIIER, a maioria dos alunos negros que hoje está na Universidade não teria condições de nela ingressar.

Quadro 7 - O PIIER deve continuar

Alternativas	Docentes		Discentes	
	N.	%	N.	%
1 - Sim	02	11,8	54	25,6
2 - Não	07	38,9	78	37,0
3 - Sim, porém precisa de adequações	07	38,9	68	32,2
5 - Outros	01	5,6	08	3,8
Não responderam	01	5,6	03	1,4
Total	18	100,00	211	100,00

Fonte: Barbosa e Lima (2008)

No quadro 7, apresentamos o resultado da questão levantada com os respondentes sobre a continuidade do PIIER. Na opinião de 38,9% dos docentes e de 37,0 dos discentes, o PIIER não deve continuar; 38,9% dos docentes e 32,2% dos discentes responderam que o PIIER deve continuar, porém, precisa de adequações. Apenas 11,8% dos docentes e 25,6% dos discentes responderam que o PIIER deve continuar. Como podemos explicar esse percentual em desfavor da continuidade do PIIER? Serão sinais de discriminação e de preconceito? Refletindo sobre essa questão reportamo-nos a Santos, quando relata que:

Embora várias investigações tenham detectado os fatores que estruturam as desigualdades raciais os velhos argumentos que procuram nos convencer da não-necessidade ou da ineficácia de políticas públicas para grupos específicos retornam com novas roupagens. Assim, aparentemente, o problema é que, no Brasil, não se assume que as desigualdades sociais têm um fundamento racial, que influi de maneira decisiva nas variações os indicadores relativos à renda, à educação e à saúde da população brasileira. (SANTOS, 2003, p. 86).

Em síntese, os dados das questões objetivas analisados evidenciaram que os docentes e a maioria dos discentes, cotistas e não cotistas, não percebem diferenças nas relações interpessoais, nas atividades internas e externas à classe ou nas atividades pedagógicas do curso; afirmam que essa relação ocorre naturalmente. No entanto, quando questionados sobre o

PIIER enquanto programa diferenciado de inclusão, bem como sobre sua continuidade, docentes e discentes tiveram opiniões semelhantes, e estas apontaram que a maioria percebe o ingresso via programa como um processo discriminatório. Essas questões foram analisadas a partir das categorias das respostas encontradas na descrição dos sujeitos sobre o PIIER.

Compreendendo o sentido da discriminação a partir das categorias de análises

Evidenciamos, nas questões objetivas, que a maioria dos respondentes percebe o ingresso via PIIER como um processo discriminatório, e aprofundamos a compreensão sobre essa problemática nas respostas da questão subjetiva, na qual os respondentes descreveram suas opiniões em relação ao PIIER.

Após a leitura de todas as respostas, fizemos uma categorização por aproximação de ideias e de conteúdos. Essa organização em categorias tem fundamentação teórica em Bardin (1977) *apud* Lima (2008, p. 119) que entende

[...] a categorização como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, e seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos e as categorias são rubricas ou classes, às quais se reúnem um grupo de elementos efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 1977 *apud* LIMA, 2008, p. 119).

Apresentamos a seguir as análises das categorias evidenciadas na pesquisa, confrontando-as com a reflexão teórica referenciada nesse trabalho.

Silenciamento dos sujeitos em relação ao PIIER

Quando solicitados a relatar sua opinião sobre o PIIER como programa de ação afirmativa e de inclusão social, um número expressivo de docentes e de discentes (cotistas e não cotistas) não respondeu à questão. O percentual (somatório) de sujeitos que não responderam a essa questão corresponde a 25,8% dos pesquisados. Entendemos esse “silêncio” como uma forma de os sujeitos se “protegerem” das polêmicas que o tema por si só gera, porém entendemos que, mesmo que não manifestado, certamente esses sujeitos possuem um conceito.

Oportunidade/igualdade de inclusão social

Nessa categoria, o percentual de pesquisados que entenderam o PIIER como uma questão de oportunidade, de igualdade e de inclusão social ficou com 5,6% da opinião de docentes, 29,7% da opinião dos discentes cotistas e com 10,3% da opção dos discentes não cotistas. Esses dados demonstram que, do total de pesquisados, 36,6% consideraram o programa como uma oportunidade e uma garantia de condições de igualdade e de acesso à educação em todos os níveis, estabelecida pela Constituição Nacional, mas que, na prática, não se concretiza.

Para ilustrar essa categoria, Carvalho (2002 *apud* SILVA, 2003, p. 24) afirma:

[...] universalizou-se [no Brasil] apenas a concorrência, mas não as condições para competir, não se equaciona o mérito de trajetória, somente conta o mérito do concurso. Nenhuma avaliação do esforço de travessia, e uma ficção cega, não problematizada, da ordem de chegada. Como se um negro se dispusesse a atravessar um rio a nado enquanto um branco andasse de barco a moto em alta velocidade e ao chegarem à outra margem suas capacidades pessoais fossem calculadas apenas pela diferença de tempo gasto na tarefa. Visto de outra perspectiva, que introduza a diferença histórica, social e econômica de desigualdade dos negros no Brasil, a própria noção abstrata de concurso, de competição, de rendimento, de quantificação das trajetórias individuais passa a ser estranha e mesmo equivocada.

Discriminação étnica e racial: as cotas devem ser sociais

Um percentual expressivo de docentes (44,4%) e de discentes não cotistas (32,2%) pesquisados entende o PIIER como uma forma de discriminação étnica e racial. Cabe registrar que 8,1% dos discentes cotistas também compartilham dessa opinião.

Os dados evidenciados nessa categoria reafirmam, a exemplo da anterior, a discriminação e o preconceito racial existente na universidade, particularmente no curso de Enfermagem. Até mesmo pes-

soas que se beneficiaram do programa o rejeitam. Como explicar essas posturas? Esse número expressivo de pessoas, as quais podemos denominar de “esclarecidas” e que ainda possuem uma visão tão preconceituosa, nos leva a crer, como em Gomes (2001, p. 18), que

[...] discriminar nada mais é do que instituir em apontar ou em inventar diferenças, valorizar e absolutizar essas diferenças, mediante atividade intelectual voltada à legitimação de uma agressão ou de um privilégio .

Os dados nos apontam que a “legitimação” tratada por Gomes ocorre nos bancos da nossa universidade, ao mesmo tempo em que esta procura combater, por meio de programas específicos, as diferenças. É urgente a adoção de mecanismos de conscientização e de sensibilização da comunidade acadêmica em busca da reversão desse quadro de estigmas e de preconceitos.

O PIIER é uma forma de burlar a concorrência do vestibular e facilitar o ingresso

O número de sujeitos desta pesquisa que consideraram o PIIER como uma forma de burlar a concorrência do vestibular e de facilitar o ingresso pode ser considerado como inexpressivo. Decidimos classificá-lo porque, em nossa avaliação, essa resposta demonstra uma desconfiança de pessoas que vivenciam a realidade da universidade, que conhecem a seriedade e a imparcialidade dos processos seletivos e que, mesmo assim,

especulam sobre as possíveis “vantagens” que alguns possam ter em relação a outros. Ocorre-nos questionar: como pode o PIIER ser uma forma de burlar o concurso vestibular e de facilitar o ingresso, se todos os candidatos, cotistas e não cotistas, são submetidos ao mesmo processo e no mesmo momento?

Entendemos, assim como Gomes (2001, p. 04), que o PIIER “é uma forma de igualar as oportunidades e de extinguir, ou pelo menos mitigar, o peso das desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente, de promover a justiça social”. Porém, não podemos deixar de considerar que existem sim os chamados “negros de ocasião”:

[...] pessoas oportunistas e/ou desonestas que se declaram negras com o fim exclusivo de conseguir uma vaga, cujo acesso não seria possível, caso se declarassem brancas, morenas ou quase brancas, como fizeram a vida inteira. Em algumas ocasiões o(a) negro(a) de ocasião se sente discriminado(a) por motivações não-raciais (pobreza, local violento onde reside, orientação sexual, maternidade precoce), em outras, não acha justo que haja um programa específico para negros(as) e não para ele(a) que se julga tão “esforçado” e/ou inferiorizado(a). (SILVA, 2003, p. 47).

Não temos conhecimento da ocorrência de situações em que candidatos tenham se autodeclarado negro para “beneficiar-se” do ingresso via PIIER na UNEMAT. Porém entendemos que cabe à universidade adotar mecanismos de

coibição desses sujeitos, caso situações como as mencionadas por Silva venham a ocorrer.

A educação básica deve ser melhorada

A educação básica, principalmente a pública, na opinião de 11,1% dos docentes, de 8,1% dos discentes cotistas e de 7,5% dos discentes não cotistas é o gargalo que se apresenta e que precisa ser equacionado para que o acesso ao ensino superior melhore, abrangendo um maior número de pessoas. Porém entendemos que, mesmo no espaço público e democrático de ensino, onde, em tese, todos possuem as mesmas oportunidades, os alunos da raça negra ainda estão em desvantagem em relação aos demais, pois, além da cor, as desigualdades sociais contribuem para essa diferenciação.

O PIIER é um bom programa, mas deve ser repensado

Essa categoria agrega a percepção de 11,1% dos docentes, 5,4% dos discentes não cotistas e 3,4% dos discentes não cotistas, que entenderam que o PIIER é um bom programa, mas que deve ser repensado.

A análise das respostas obtidas nessa questão, comparada com as demais respostas assinaladas no questionário pelos mesmos pesquisados, possibilita-nos inferir como hipótese que se trata de postura que, por algum motivo, não se revela e que poderia não ser a verdadeira opinião dos pesquisados sobre o programa, pois não há nas respostas um direcionamento do que deva ser repensado no programa. Fi-

cam algumas dúvidas: será que o repensar se refere ao número de vagas? Será que se refere a uma maior fiscalização no ato da matrícula? Será que os pesquisados gostariam que houvesse alguma outra forma de comprovação da raça a não ser a autodeclaração? Será que os pesquisados realmente veem o PIIER como um bom programa? Todas essas questões são incógnitas que necessitam de uma nova pesquisa.

O PIIER é desnecessário, pois todos são iguais

Na opinião de 2,7% dos discentes cotistas e de 13,2% dos discentes não cotistas, o PIIER é desnecessário, pois todos são iguais e capazes.

Esse princípio de igualdade, filosófico e jurídico leva-nos a refletir sobre qual igualdade estamos falando. No mundo globalizado e na sociedade capitalista em que vivemos, o conceito de igualdade que podemos estabelecer é o da desigualdade total: desigualdade de oportunidades, de acesso à saúde, ao lazer, à comida, à moradia, ao transporte, a bens materiais, à justiça (mesmo que todas as leis sinalizem com o contrário). Se pensarmos em educação, seria justamente nesse cenário que as (des)igualdades são mais evidentes.

Gomes (2001) registra que “a igualdade não possui conceitos, é neutra, assim como a justiça: não ouve, não fala e não vê”. Porém, até que ponto a imparcialidade e/ou neutralidade nos remetem à justiça, e esta à igualdade? Fica a questão para reflexão.

Considerações finais: a (re)educação dos sujeitos como uma possibilidade de superação do preconceito racial

O problema central da pesquisa foi analisar a percepção de docentes, discentes (cotistas e não cotistas) em relação ao PIIER. Os resultados demonstraram que os conceitos que ainda estão enraizados nos sujeitos pesquisados refletem atitudes discriminatórias mesmo que de forma inconsciente, contribuindo para sua subjetivação.

Segundo Carvalho (2005, p. 83-108), “os conceitos discriminatórios foram construídos perversamente durante a história, e as diferenças perpetuadas em desigualdades raciais refletem nossa herança escravocrata e colonial”.

A Universidade, espaço de convivência científica e intelectual, não pode conviver ou aceitar atitudes racistas, preconceituosas e/ou de discriminação. Possibilidades de superação desses (pré) conceitos somente poderão ocorrer a partir das mudanças de concepções dos sujeitos, o que, em nosso entendimento, pode acontecer pela educação e/ou reeducação destes. Nesse sentido, entendemos ser necessário implementar, com urgência, em

todos os espaços públicos ou privados e, particularmente, nas universidades, ações educativas e (re)educativas que busquem a sensibilização da comunidade acadêmica, o que poderá incidir numa conscientização e reversão do preconceito construído histórica e culturalmente. Levar para a sala de aula a discussão sobre o preconceito e a discriminação racial; realizar palestras/oficinas com alunos, professores, gestores e a comunidade externa, a fim de desmistificar os conceitos de discriminação e de negação dos programas de inclusão social, podem ser algumas das ações de educação e reeducação a serem adotadas em curto prazo. É preciso fazer com que todos se sintam responsáveis pela minoração das diferenças, ainda que, num primeiro momento, surjam resistências.

Os resultados deste estudo suscitaram outras questões que necessitam de aprofundamentos, tais como a necessidade de compreender em que medida o PIIER tem alcançado os objetivos de acesso e permanência dos candidatos autodeclarados negros ao ensino superior da UNEMAT, questão essa que já se constitui em objeto de continuidade deste estudo no Programa de Mestrado em Educação da UNEMAT.

Referências

BARBOSA, Valci Aparecida; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. *Avaliação do PIIER: a percepção dos docentes e discentes do curso de Enfermagem do Campus de Cáceres – UNEMAT*. 65p. 2008. Monografia de Conclusão de Curso (Pós-Graduação *Lato Sensu* em Didática do Ensino Superior) – Departamento de Pedagogia, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações das Emendas Constitucionais n. 1/92^a e 42/2003 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94* – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004. 436p.

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

COSTA, Jaqueline da Silva. *Cor em movimento: um estudo de caso sobre a vida cotidiana de jovens e adultos negros do projeto pré-vestibular gerido pela UNEMAT no município de Cáceres/MT*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, MT, 2006.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional de igualdade: o direito como instrumento de transformação social – a experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

_____. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima (Orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades sociais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. *Avaliação institucional: o uso dos resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussão nas universidades*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo/SP, 2008.

MORAES, Wanilda Coelho Soares de. *Afrodescendentes na Educação Superior: uma contribuição do terceiro setor*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE: ANPED-CO, 9. Brasília, *Anais...* Brasília, Julho/2008. (CD Room).

SANTOS, Sales Augusto de. Ação afirmativa e mérito individual. In: SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima (Orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades sociais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, Joel Rufino dos. O movimento negro e a crise brasileira. *Política e Administração*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 287-307, jul./set. 1985.

SILVA, Cidinha da (Org.). *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus, 2003.

UNEMAT. *Resolução n. 200/2004-CONEP*. Aprova o Programa de Integração e Inclusão Etnicorracial da Universidade do Estado de Mato Grosso, 2004. Disponível em: <<http://www.unemat.br/>>. Acesso em: 10 out. 2008.

Recebido em julho de 2011

Aprovado para publicação em setembro de 2011

