

CRITÉRIOS SÓCIOECONÔMICOS E DIVERSIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Márcio Mucedula Aguiar - UFGD

marciomuceag@uol.com.br

PNPD – CAPES

Debora Cristina Piotto –USP

dcpiotto@usp.br

Justiça, democracia e seletividade

Na década de 60 do século passado Marshall (1967) descrevia o desenvolvimento da cidadania na sociedade ocidental. Ao analisar este processo especificamente na Inglaterra, Marshall demonstrou como a noção de cidadania se relacionava com a concretização do princípio da igualdade e com as lutas históricas da burguesia e proletariado. Segundo ele, a noção de cidadania poderia ser pensada por meio de três elementos: os direitos civis, políticos e sociais. De acordo com o autor, os direitos civis eram os direitos associados à liberdade de expressão, de ir e vir, de pensamento e de fé, bem como o direito à propriedade e de acesso à justiça. Já os direitos políticos estavam associados ao direito de participação nas decisões da esfera estatal e traduzia-se no direito de associação e na possibilidade de se candidatar a cargos públicos. Por fim, os direitos sociais de cidadania correspondiam ao acesso à riqueza social produzida por determinada sociedade, ou seja, à garantia de um bem estar mínimo, que possibilitaria, inclusive, a conscientização dos direitos civis e a participação política. O acesso a serviços públicos de qualidade, notadamente, a um sistema de previdência social e ao sistema educacional, seria a tradução mais importante deste direito. Se os direitos civis decorreram da luta histórica da burguesia contra o antigo regime, os direitos políticos e sociais resultaram das lutas e reivindicações do proletariado para a ampliação de sua participação na vida social, tanto na esfera política quanto na econômica. Esse conjunto de direitos foi importante no desenvolvimento de uma nova cultura política marcada pela noção de igualdade.

Tal noção tem um caráter universal e se traduz-se num conjunto de direitos de cunho individual de acordo com ideário liberal que norteou as principais constituições ocidentais do pós Revolução Francesa. A educação, neste sentido, foi concebida como um direito universal que garantiria a mobilidade social numa sociedade onde as desigualdades de classes poderiam marcar o nascimento dos indivíduos, mas desapareciam ou seriam mitigadas na medida em que o indivíduo tivesse acesso a uma educação de qualidade. Se tais ideais nortearam e consolidaram o chamado Estado de Bem-estar social no pós-guerra, sua crise na década de 1970 foi acompanhada por novas demandas sociais, que questionaram o ideal de igualdade universal que não reconheciam as especificidades, como as étnico-raciais, dentre outras.

Miskolci (2010, pág. 55) ressalta que a Declaração dos Direitos do Homem e Declaração Universal dos Direitos Humanos, apesar de terem sido elaboradas em contextos distintos e relacionadas a problemas diferentes, são produtos do humanismo universalista ocidental. Este universalismo é um corpo teórico que tem como eixos centrais: a neutralidade, a equidade e o cosmopolitismo. A crítica a esse universalismo se expressaria no ano de 1791, quando Olympe de Gouges, através da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, já denunciava o caráter sexista da Declaração Universal dos Direitos do Homem. As noções de “homem” e “humanidade” eram tidas quase como sinônimos. As lutas específicas dos negros nos Estados Unidos, no Brasil e África do Sul, bem como as demandas pela igualdade do Movimento Feminista desde o final do século XIX, apontavam os limites do conceito de igualdade presente na cultura ocidental.

Os limites da igualdade ocidental se expressariam no Brasil na aprovação da Lei Áurea no final do Sec. XIX. A abolição legal não rompeu com as hierarquias raciais presentes na sociedade brasileira. A denúncia e questionamento dessas hierarquias estão relacionados ao desenvolvimento das entidades do movimento negro brasileiro. A Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental Negro e o Movimento Negro Unificado, dentre outras, questionaram a representação da ausência do racismo e discriminação no Brasil. Essas entidades conceberam o direito à educação como uma estratégia importante no combate aos estereótipos e preconceitos associados aos negros e na promoção de sua mobilidade social. Como resultado dessa luta, na década de 1990, o Estado brasileiro reconheceu a existência de racismo e discriminação racial, e criou políticas públicas específicas destinadas a promover afirmativamente os direitos dos negros.

O sistema de cotas tem sido uma das principais estratégias das universidades para aumentar a inclusão de negros e indígenas. Esta estratégia foi adotada por várias universidades públicas brasileiras. As primeiras a adotarem esse sistema foram as Universidades Estadual do Rio de Janeiro e Estadual do Norte Fluminense, que, em 2003, contemplaram em seus sistemas de ingresso cotas para estudantes negros e oriundos de escolas públicas, e a Universidade de Brasília (UnB), que, em 2004, adotou cotas para estudantes negros. Segundo Heringer (2006), no final da década de 1990, pelo menos onze universidades discutiu a adoção do sistema de cotas em seus processos seletivos.

Desde então, debates sobre a legalidade ou constitucionalidade dessas ações, sobre os critérios a serem adotados (sociais ou raciais) ou, ainda, sobre os efeitos de tais medidas para a qualidade da educação universitária tem se intensificado como atestam, por exemplo, os trabalhos de Moehlecke (2002; 2004), Tragtenberg et. al. (2006), Bittar e Almeida (2006), Guarnieri e Melo-Silva (2007).

Dentro desse contexto, destaca-se a polêmica sobre a adoção de recortes raciais ou sociais para a implementação dos sistemas de cotas. Esta polêmica ou dicotomia entre o critério racial e social expressa também o dilema entre reconhecimento e distribuição apontado por Fraser (2006).

A noção de reconhecimento tem se tornado uma ferramenta importante para se pensar os limites da igualdade ocidental desde o final do século XX. O reconhecimento da diferença tem mobilizado uma série de lutas: negros, mulheres e indígenas tem lutado contra uma cultura política que nega as especificidades de gênero, raça e etnia nas hierarquias sociais. Neste sentido, Fraser (2006) aponta que a identidade de grupo parece suplantar o interesse de classe como meio principal de mobilização política. De acordo com a autora, o reconhecimento cultural parece ser mais importante que uma redistribuição econômica que combatam as desigualdades. Para Fraser(2006), a polarização entre reconhecimento versus redistribuição é inadequada, o momento atual exigiria o desenvolvimento de uma nova teoria crítica do reconhecimento que concebesse a justiça tanto em termos de redistribuição quanto de reconhecimento. Para essa autora, é preciso que se reflita sobre os meios pelos quais a privação econômica e o desrespeito social entrelaçam-se e são sustentados.

Cotas sociais ou raciais?

No Brasil a crença de que não existiria discriminação racial é antiga, persistente e ainda muito presente no imaginário nacional. Tal ideia remonta à obra de Gilberto Freyre (Freyre, 1933) e sua interpretação do processo de miscigenação do povo brasileiro, que contribui para a criação do mito da democracia racial. Para Guimarães (2002), Freyre utilizou o termo democracia racial apenas como reação contra a influência estrangeira sobre os negros brasileiros, principalmente na sua defesa do colonialismo português na África e do Luso-tropicalismo. A representação da nação formada pelo “encontro” e “fusão” de várias culturas seria amplamente defendida enquanto projeto de nação; uma sociedade sem linha de cores e nem barreiras legais que impedissem a ascensão de negros, pardos. Essa representação serviria para se contrapor a nações como Estados Unidos e África do Sul, países que seriam racistas quando comparados ao Brasil.

Esse ideário de país “democrático” étnica ou racialmente foi fortemente criticado por Florestan Fernandes (2007) que, ao se referir às relações entre brancos e negros no Brasil, cunhou a expressão “mito da democracia racial”. Na visão do autor, a ausência de conflitos raciais abertos e violentos no Brasil transformou a miscigenação em índice de pretensa integração social. Para Fernandes (2007), a miscigenação promoveria essa integração se não se combinasse a uma estratificação racial que associa aos negros as posições mais subalternas da sociedade brasileira. Para o autor, a sociedade pós-abolição não criou as condições para absorção do ex-agente do trabalho escravo, não estando o negro preparado nem social nem psicologicamente para o trabalho livre (Fernandes, 1978).

Outro autor que também discute o legado do escravismo brasileiro na explicação das desigualdades raciais é Hasenbalg (1979). Segundo o autor, após a abolição da escravidão no Brasil, os negros ocuparam posições subalternas, quando comparadas àquelas ocupadas pelos imigrantes, e se concentraram em regiões do país que eram menos dinâmicas economicamente, como o norte e o nordeste. A “raça” continuou operando como um dos principais mecanismos para o preenchimento de posições na estrutura de classes. Na competição no mercado de trabalho, negros e brancos ocupariam posições desiguais e tais desigualdades só poderiam ser creditadas ao racismo e discriminação existente na sociedade pós-abolição.

Essas discussões contribuem para a compreensão do poder que a mística da democracia racial exerce sobre a sociedade brasileira. Tal poder manifesta-se,

principalmente, na invisibilidade das desigualdades raciais, bem como na ausência de reconhecimento da diversidade étnico-racial.

As estratégias de lutas do movimento negro brasileiro, a partir da década de 40 e, principalmente, da década de 70 do século passado, foram no sentido de desmitificar a noção de democracia racial e mostrar a natureza racial das desigualdades existentes no Brasil.

Essa mobilização histórica favoreceu a criação de um conjunto de políticas públicas específicas destinadas a promover afirmativamente os direitos dessa população. O princípio de ação afirmativa também se traduziu em uma mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a criação da Lei 10.639/03. Esta lei instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. O conhecimento da história da resistência contra a escravidão, das lutas do movimento negro, bem como da cultura africana e afro-brasileira, constitui-se num dos principais instrumentos para o combate ao racismo¹.

Nesse contexto de lutas e reivindicações, foi promulgada, em 2012, a Lei 12.711 que instituiu a reserva de 50% das vagas nas instituições federais de ensino superior para alunos oriundos de escolas públicas e, dentre esses, para estudantes negros e indígenas conforme a população de cada estado.

Os estudos sobre desigualdades raciais, como, por exemplo, os feitos por Jaccoud e Beghin (2002), Telles (2003), Pinheiro (2008), corroboraram os argumentos do movimento negro que pleiteava a adoção das ações afirmativas para o aumento de negros e pardos no ensino superior. As ações afirmativas seriam mecanismos provisórios com o objetivo de garantir a inclusão de grupos historicamente excluídos do ensino superior.

Todavia, apesar dos estudos e das lutas sociais favoráveis à adoção do sistema de cotas raciais, sua aceitação não foi plena, já que muitos argumentavam que o recorte étnico-racial, em detrimento do recorte social, poderia gerar situações de conflitos e recrudescimento do racismo e da discriminação no Brasil. Essas representações sobre as desigualdades sociais teriam papel importante na definição das políticas de inclusão

¹ Posteriormente, em 2008, a Lei 10.639/03 seria substituída pela 11.645/08 que acrescentou também a necessidade do ensino da história indígena com objetivo de levar à Educação Básica o conhecimento das lutas de resistência da população indígena contra o racismo, a discriminação e invisibilidade de sua história.

social adotadas por várias universidades brasileiras, dentre as quais destacamos as universidades públicas paulistas.

No contexto da promulgação da Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012 que instituiu a reserva de 50% das vagas nas instituições federais de ensino superior para alunos oriundos de escolas públicas e, dentre esses, para estudantes negros e indígenas conforme a população de cada estado, as três universidades públicas paulistas iniciaram uma discussão a respeito da adoção de cotas em seus vestibulares no final desse mesmo ano. Em 2013, o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo (CRUESP), que agrupa os dirigentes da USP, Unesp e Unicamp, propôs o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Paulista (PIMESP). Tal Programa propunha como meta ter, entre os estudantes das universidades públicas paulistas, 50% de egressos da rede pública de ensino e, dentre esses, 35% de negros (pretos e pardos) e indígenas. Para que essa meta fosse alcançada, o PIMESP previa dois tipos de ações. Um deles referia-se aos programas de inclusão já existentes nas universidades e o outro dizia respeito à criação de um Instituto Comunitário de Ensino Superior. O Programa, bem como as ações propostas, foi objeto de discussão nas três universidades estaduais paulistas e alvo de muitas críticas. E, em função dos muitos problemas apresentados, bem como da polêmica discussão acerca das cotas, o Programa foi abandonado, levando consigo também, por ora, a instituição de reserva de vagas estudantes egressos de escolas públicas e, dentre esses, também para negros e indígenas. A Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – a Unesp – foi a única dentre as três universidades paulistas que adotou o sistema de cotas, instituindo a reserva de vagas para estudantes que tenham realizado o ensino médio exclusivamente em escolas públicas já para o próximo vestibular de 2014. A USP e a Unicamp optaram por implementar mudanças em seus sistemas de pontuação acrescida já existentes.

No caso da Universidade de São Paulo, esse sistema é o INCLUSP – Programa de Inclusão Social da USP, que tem como principal objetivo ampliar o número de alunos de escolas públicas na Universidade. A adoção desse Programa foi resultado de processo histórico que se iniciou no ano de 1995, quando a Universidade de São Paulo discutia a necessidade de medidas que visassem à criação de um sistema para a ampliação de estudantes negros entre seus alunos (MUNANGA, 2010). Todavia, onze anos mais tarde e após muitos embates, a USP adotou, ao invés de cotas raciais, um sistema de bonificação, cujo critério seria socioeconômico, ao direcionar-se a estudantes egressos da rede pública de ensino (BALBACHEVSKY, 2010). Assim, em 2006, a USP

decidiu, em caráter experimental, acrescentar 3% na nota final das duas fases do vestibular para os estudantes provindos de escolas públicas. Em 2007, esse bônus foi mantido e no ano de 2008 a possibilidade de acréscimo na nota final foi de até 12%, ao se considerar a nota do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e do PASUSP (Programa de Avaliação Seriada da USP). Nos anos de 2009 e 2010, a nota do ENEM não foi considerada, em função do atraso na aplicação dessa prova e, em seu lugar, para compor o bônus, foi utilizada a nota da primeira fase do vestibular da FUVEST (Fundação para o Vestibular). Em 2011, a USP aprovou mudanças no sistema de bonificação. Esse passou a não mais conceder o acréscimo de 3% a todos os alunos oriundos de escolas públicas; ao invés disso, a Universidade decidiu por aumentar o valor total do bônus, que pode chegar a 15%, e a condicioná-lo ao desempenho do estudante no vestibular da FUVEST e do PASUSP.

Segundo análise do impacto do INCLUSP no perfil dos ingressantes da USP, realizada em 2008, a porcentagem de alunos matriculados provenientes do Ensino Médio público foi, com a adoção do bônus, de 26,7% em 2007 e 26,3% em 2008 (PIMENTA et al, 2008). Essas taxas, ainda segundo tal análise, representam uma contenção da tendência de queda no número de alunos provindos de escolas públicas desde 2006, quando esses alunos representavam 24,7% do total de matriculados (PIMENTA et al, 2008). Uma simulação feita a partir da tendência observada desde 2005 mostrou que, sem o acréscimo do bônus de 3%, a porcentagem de alunos egressos da rede pública de ensino seria ainda menor nos anos de 2007 e 2008. Todavia, com o aumento do bônus, em 2009 a taxa de aprovação de alunos egressos de escolas públicas cresceu 12,7%, resultando na maior participação de estudantes formados na rede pública de ensino médio desde 2001 – 29,3% (FOLHA DE S. PAULO, 2009). O aumento foi ainda mais expressivo em cursos altamente concorridos como o de Medicina, chegando a porcentagem de estudantes oriundos de escolas públicas a 37,7% do total de aprovados (O ESTADO DE S. PAULO, 2009).

Em que pese esses efeitos positivos sobre o aumento de egressos da rede pública, a porcentagem de estudantes negros na Universidade de São Paulo permanece baixa, alcançando o patamar máximo de 14% dentre os ingressantes no ano de 2009 (Matos et al, 2012). E, dentre esses, apenas metade deles havia cursado o ensino médio em escolas públicas (Matos et al, 2012).

Considerando esses dados, o objetivo do presente trabalho é contribuir para o debate sobre a utilização de recortes raciais ou sociais na adoção de políticas de ações afirmativas no ensino superior, analisando a experiência da Universidade de São Paulo.

Para isso, traçamos o perfil étnico-racial dos alunos ingressantes nos três cursos mais e menos seletivos da Universidade de São Paulo entre os anos 2005 e 2014 por meio do INCLUSP. Como esse programa foi criado em 2006, a amostra contemplou o ano de 2005 para possibilitar a comparação de dados antes e depois da implementação do programa. Além do perfil étnico-racial também levantamos a origem escolar e renda dos estudantes que ingressaram na USP por meio do INCLUSP entre os anos 2005 e 2014 nos três cursos mais e menos seletivos da Universidade.

A definição de seletividade dos cursos foi feita com base nos critérios: relação candidato/vaga e nota de corte. Os cursos inclusos com mais e menos seletivos foram aqueles que mais frequentemente apresentaram os maiores e os menores índices de relação candidato/vaga e nota de corte durante o período considerado.

Assim, os cursos mais seletivos da USP no período considerado foram: Engenharia Aeronáutica (campus São Carlos), Medicina (campus São Paulo) e Ciências Médicas (campus Ribeirão Preto)². E os menos seletivos foram: Ciências da Natureza (campus USP Leste, São Paulo), Música (campus Ribeirão Preto) e Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental (campus São Paulo).

O levantamento das informações étnico-raciais bem como acerca da origem escolar e renda dos estudantes foi feito a partir de dados disponíveis no sítio da Fundação para o Vestibular (FUVEST). Essas informações estão presentes nos questionários socioeconômicos que são respondidos por todos os candidatos e entregues na inscrição para o exame do vestibular. A informação étnico-racial refere-se à cor autodeclarada pelos estudantes. Os dados que serão apresentados a seguir dizem respeito a todos os estudantes ingressantes após a última chamada no período de 2005 a 2014 nos seis cursos selecionados.

Origem escolar dos estudantes dos cursos mais e menos seletivos da USP

Entre os anos 2005 a 2008 o questionário da FUVEST apresentava oito opções de resposta para a pergunta referente à realização do ensino médio, sendo elas: “só em

² Os cursos de Publicidade e Propaganda e Relações Internacionais também apresentaram alta relação candidato-vaga e nota de corte no período considerado, mas não foram incluídos na amostra por serem cursos parciais, inclusive noturnos, o que possibilitaria uma maior permeabilidade de alunos oriundos de camadas populares se comparados com os cursos elencados, todos de período integral.

escola pública (Estadual ou Municipal)”, “só em escola pública federal”, “só em escola particular”, “maior parte em escola pública”, “maior parte em escola particular”, “metade em escola pública e metade em escola particular”, “supletivo ou madureza” e “exterior (qualquer tipo de escola)”. Em 2009, acrescentou-se a categoria “só em escola pública (parcialmente em escola municipal, estadual ou federal)” e a categoria “supletivo ou madureza” deixou de existir. Em 2012, a categoria “metade em escola Pública e metade em escola particular” também não aparece entre as opções de resposta.

Com o objetivo de dar mais consistência aos dados, adotamos apenas quatro categorias que agrupam todas as categorias mencionadas. São elas: *Escola Pública* (inclui todas as categorias de ensino público, municipal, estadual, federal e maior parte na escola pública), *Escola Particular* (inclui todo ensino em escola particular no Brasil e Maior parte na escola particular), *Metade em Escola Pública e Metade em Escola Particular* (mantivemos em todos os anos, e quando já não havia mais a categoria, consideramos zero alunos nesta categoria) e *Outros* (No exterior, outra situação, supletivo ou madureza, no exterior qualquer tipo de escola).

Para fins de comparação, devido à necessidade de uma maior síntese dos dados, serão apresentados tabelas e gráficos com a média aritmética do número de alunos matriculados dos cursos enfocados para cada categoria considerada entre os anos 2005 e 2014. Assim, por exemplo, no que se refere à origem escolar apresentaremos a média aritmética do número de alunos matriculados em cada uma das quatro categorias (escola pública, escola particular, metade em escola pública e metade em escola particular e outros) em cada um dos anos considerados.

Vejamos, a seguir, média aritmética do número de alunos matriculados nos cursos mais seletivos da Universidade de São Paulo, segundo escola de origem, entre os anos de 2005 e 2014.

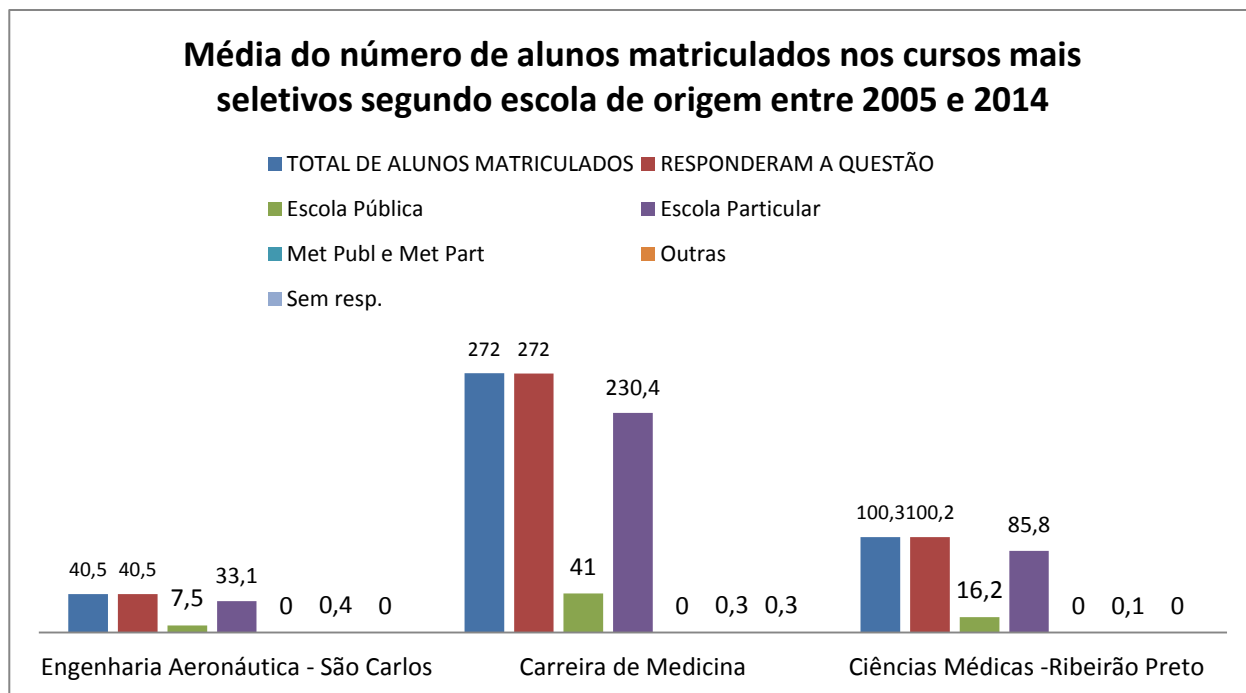


Gráfico 1. Média aritmética do número de alunos matriculados nos cursos mais seletivos da USP, segundo escola de origem, entre os anos de 2005 e 2014.

Com base no Gráfico 1, pode-se observar que nos cursos mais seletivos da USP entre os anos 2005 e 2014, a maior parte dos estudantes realizou sua formação integralmente em escola particular, ou pelo menos a maior parte dela. No curso de Engenharia Aeronáutica, por exemplo, que possui 40 vagas, a média do número de alunos matriculados entre 2005 e 2014 que cursou ensino médio em escolas particulares foi 33,1. Enquanto que a média do número de alunos matriculados no mesmo período que estudou em escolas públicas foi 7,5. A carreira de Medicina (campus São Paulo) teve em média, entre os anos 2005 e 2014, 41 alunos que realizaram o ensino médio em escolas públicas contra a média de 272 alunos matriculados com formação em escola particular³. O curso de Ciências Médicas de Ribeirão Preto também possui uma média alta do número de alunos matriculados que realizaram ensino médio em escolas particulares, a saber, 85,8 alunos, contra apenas 16,2 alunos que realizaram ensino médio em escolas públicas.

Portanto, a partir desses dados, é possível observar que nos cursos mais seletivos da USP é baixo o número médio de alunos oriundos de escolas públicas. Isso não significa que não houve o crescimento de alunos de escola pública, mais ainda assim,

³ A carreira de Medicina é formada pelas vagas de Medicina da Faculdade de Medicina da USP somando com as vagas da Faculdade de Medicina da Santa Casa, cujo vestibular também é realizado pela FUVEST.

pode-se afirmar que tais cursos são bem menos permeáveis a estudantes com essa origem escolar

Pode-se observar que, após a adoção o INCLUSP, implementado em 2007, há um aumento de alunos com origem na escola pública. Em 2009, chega-se a dez alunos, ou seja quase, o triplo de 2005 que apresentava apenas 3 alunos; a partir de 2012 o número se estabiliza em dez alunos chegando a onze alunos em 2014. Tal aumento não pode ser desconsiderado, mas ainda assim, o número de estudantes que realizaram ensino médio em escolas públicas nesse curso é pequeno quando comparamos com os números dos cursos menos seletivos que veremos a seguir.

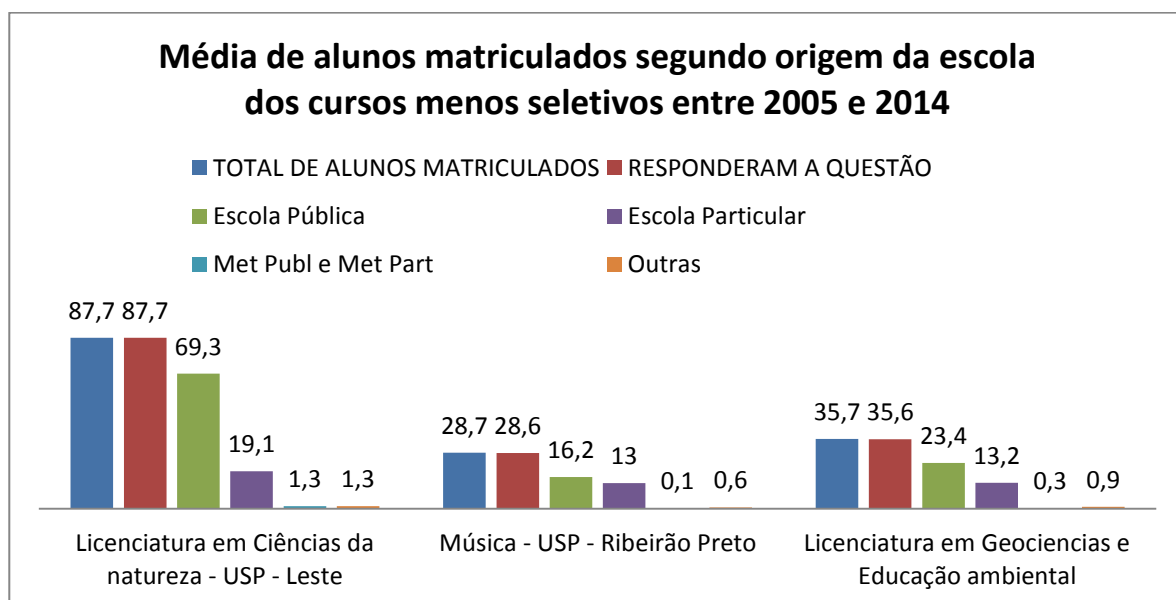


Gráfico 2. Média aritmética do número de alunos matriculados nos cursos menos seletivos da USP, segundo escola de origem, entre os anos de 2005 e 2014.

Com base no Gráfico 2, pode-se observar que nos cursos menos seletivos prevalecem alunos oriundos de escolas públicas. No curso de Ciências da Natureza (campus USP – Leste, São Paulo), a média do número de alunos que realizaram ensino médio em escolas públicas chega a 69,3 alunos (de 87,7 matriculados). No Curso de Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental, de um total de 35,7 alunos, 23, 4 estudantes estudaram em escolas públicas; e no curso de Música a média dos alunos que estudaram em escola públicas foi 16,2 alunos (de 28,7 matriculados). Importante

observar que a média de alunos que cursaram todo ensino em escolas particulares não chega a 20 alunos em nenhum dos cursos.

Perfil étnico-racial dos alunos dos cursos mais e menos seletivos

Como procedemos em relação à categoria escola de origem, a seguir apresentaremos os dados relativos à média do número de alunos matriculados, entre os anos de 2005 e 2014, segundo a autodeclaração étnico-racial. No questionário da FUVES, onde buscamos essas informações, existem as seguintes opções no tocante à cor: branco, preto, pardo e indígena. Segue gráfico com a informação para os cursos mais seletivos.

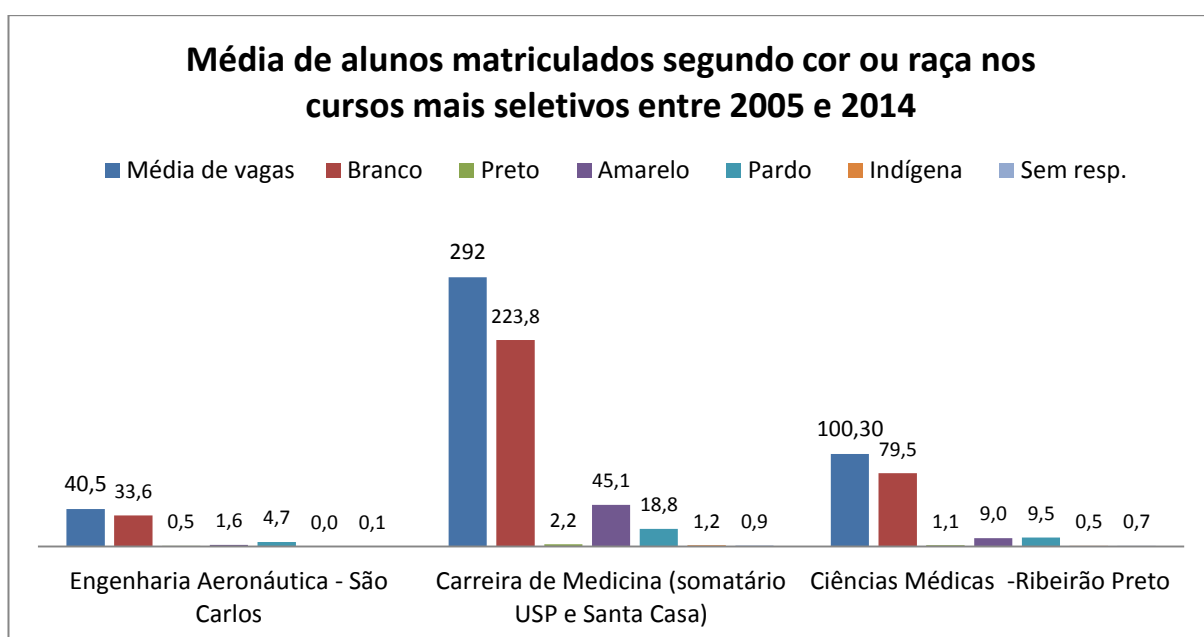


Gráfico 3. Média aritmética do número de alunos matriculados nos cursos mais seletivos da USP, segundo cor ou raça, entre os anos de 2005 e 2014.

Com base no Gráfico 3, podemos observar que nos três cursos mais seletivos predominam alunos que se autoidentificam como brancos. No curso de Engenharia Aeronáutica em que foram oferecidas, entre 2005 e 2014, em média 40,5 vagas, a média do número de alunos matriculados autodeclarados brancos chega 33,6 alunos, para apenas 0,5 alunos que se declararam pretos e 1,6 alunos pardos. Também nas carreiras de Medicina (campus São Paulo) e na de Ciências Médicas (Ribeirão Preto), predominam alunos brancos, que perfazem 223, 8 alunos (de um total de 292) e 79,5 alunos (de 100 alunos). A média do número de estudantes autodeclarados pretos é 2,2, no caso de Medicina e 1,1 no curso de Ciências Médicas.

Nos cursos menos seletivos também predominam alunos que se autoidentificam como brancos. No entanto, nesses cursos há maior diversificação do corpo discente, conforme pode ser observado no gráfico que segue.

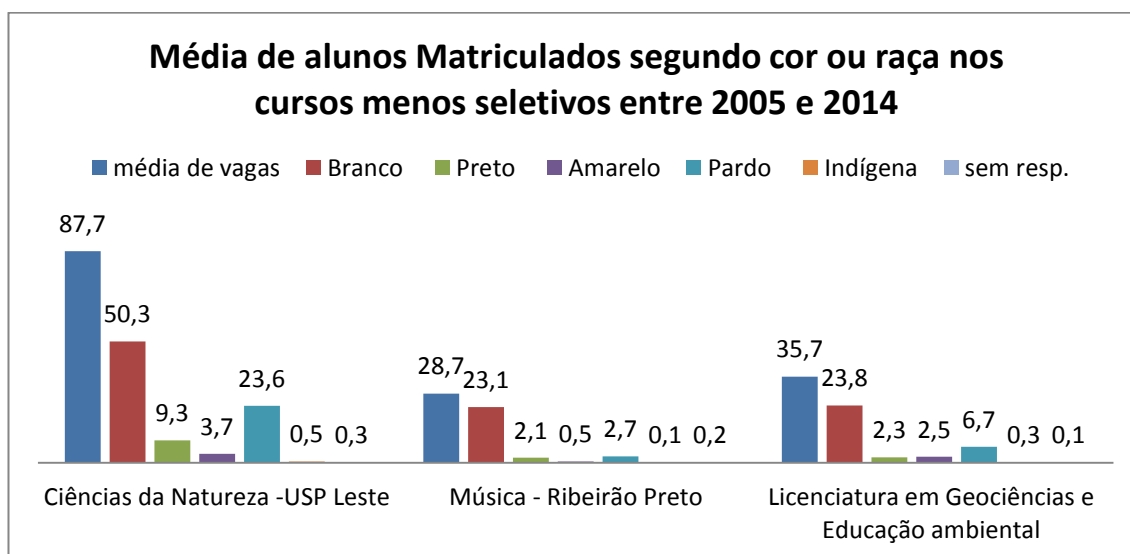


Gráfico 4. Média aritmética do número de alunos matriculados nos cursos menos seletivos da USP, segundo cor ou raça, entre os anos de 2005 e 2014.

Com base no Gráfico 4, pode-se observar que no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (USP – Leste, São Paulo) a média do número de estudantes que se autodeclararam pretos, entre 2005 e 2014, foi 9,3, e para aqueles que se declararam pardos foi 23,6 alunos. No curso de Música em Ribeirão Preto, temos uma média de 2,1 alunos negros e 2,7 alunos pardos. Em Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental, a média do número de estudantes que se autodeclararam pretos foi 2,3 alunos e pardos foi de 6,7.

Com base nos dados expostos, podemos afirmar que os cursos menos seletivos são mais permeáveis a estudantes negros e pardos quando comparados aos mais seletivos.

Renda dos estudantes dos cursos mais e menos seletivos

Para verificarmos a relação entre prestígio social dos cursos enfocados e rendimento econômico familiar, levantamos a renda dos alunos matriculados nos cursos mais e menos seletivos, a partir dos dados constantes do questionário da FUVEST.

Entre os anos de 2005 e 2007 a pergunta do questionário fazia referência a renda em reais e existiam sete categoriais. As categorias apresentavam os seguintes recortes: inferior a R\$ 500, entre R\$ 500 e R\$1.500, entre R\$1.500 e R\$3.000, entre R\$3.000 e R\$5.000, entre R\$5.000 e R\$7.000, entre R\$7.000 e R\$10.000, superior a R\$10.000 reais.

A partir do ano de 2008 a pergunta sobre a renda familiar passa a se referir aos rendimentos em termos de número de salários mínimos e não mais em valores em reais. Os recortes passam de sete a nove categorias. Essas foram definidas: inferior a um salário mínimo, entre um e dois salários mínimos, entre dois e três salários mínimos, entre três e cinco salários mínimos, entre cinco e sete salários mínimos, entre sete e dez salários mínimos, entre 10 e 14 salários mínimos, entre 14 e 20 salários mínimos, acima de 20 salários mínimos.

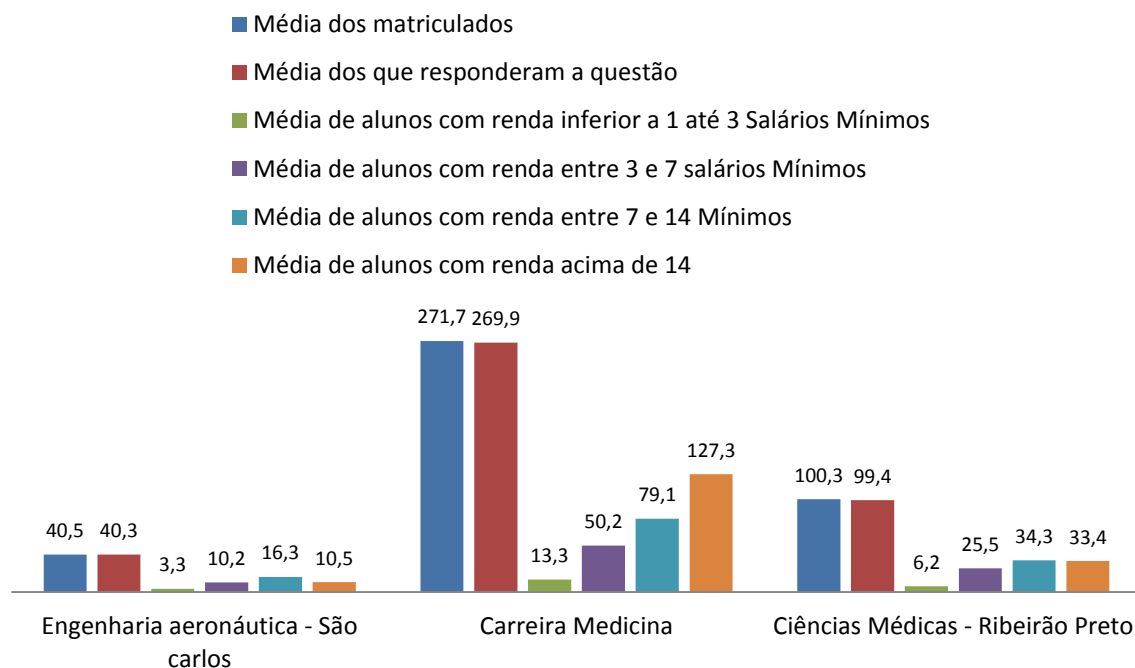
No ano de 2013, continuam as nove categorias com uma pequena alteração, as categorias, entre 10 e 14 mínimos, e 14 e 20 mínimos, passaram a ser entre 10 e 15 salários mínimos e entre 15 e 20 mínimos. No ano de 2014, voltam a ser as mesmas categorias de 2008.

Para uma melhor síntese dos dados e comparação foram padronizados as categorias entre 2005 e 2014. As categorias ficaram assim definidas: de inferior a um até três salários mínimos, entre três e sete salários mínimos, entre sete e 14 salários mínimos e acima de 14 salários mínimos. Considerando que entre os anos de 2005 e 2007, os dados estavam em renda em reais, foi transformado o valor em reais em número de salários mínimos. O cálculo foi feito levando em consideração o salário mínimo nominal em dezembro de 2005, 2006 e 2007, segundo tabela do DIEESE⁴. Segundo o Instituto, em dezembro de 2005 o salário mínimo nominal era de R\$ 300,00, em 2006 passou a R\$ 350,00 e em 2007 chegou a R\$ 380,00.

Serão apresentados e analisados os dados referentes à renda nos cursos mais seletivos:

⁴ Disponível em <http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html> Acesso em 09/09/2014.

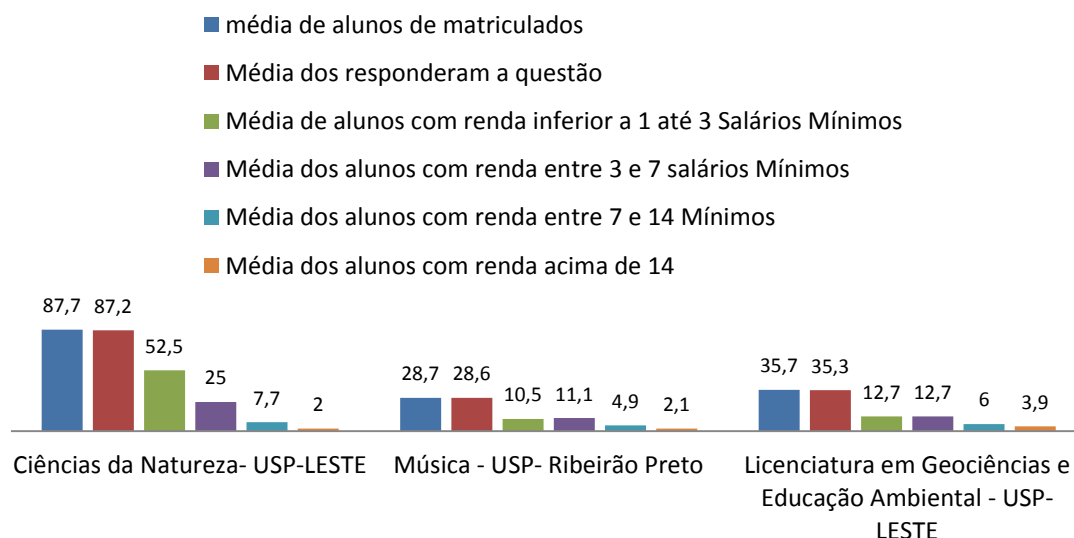
Média aritmética de alunos nos cursos mais seletivos segundo categorias de renda entre 2005 e 2014



A maior parte da média de alunos matriculados nos cursos mais seletivos está nas categorias entre 7 e 14 mínimos e acima de 14 salários mínimos. A carreira de Medicina é a que apresenta a maior média de alunos com renda acima de 14 salários mínimos. Observe-se que em uma média de 269,9 alunos que responderam ao questionário, a média de 127,3 alunos matriculados tem renda acima de 14 salários mínimos. Em contraposição, a média de alunos matriculados nos cursos mais seletivos nos grupos de renda inferior a um até três salários mínimos é ínfima. O curso de Engenharia Aeronáutica apresentou a média de 3,3 alunos matriculados nessa categoria, na Carreira de Medicina a média foi de 13,3 alunos e nas Ciências Médicas – Ribeirão Preto chegou a média de 6,2 alunos.

A seguir o gráfico da média de alunos matriculados nos cursos menos seletivos segundo as categorias de renda entre 2005 e 2014:

Média Aritmética dos alunos matriculados nos cursos menos seletivos segundo categorias de renda entre 2005 e 2014



Nos cursos menos seletivos, predomina a média dos alunos matriculados entre inferior a um até três salários mínimos. No curso de Ciências da Natureza da USP-Leste, a média dos alunos que responderam à questão é de 87,2. Observe-se que, dentre estes, em média 52,5 alunos destes alunos possuem uma renda familiar inferior a um até três salários mínimos. No curso de Música do Campus Ribeirão Preto, a maior parte dos alunos se distribui entre a faixa salarial de inferior a um até três salários mínimos e três e sete salários mínimos. A média de alunos com renda acima de 14 salários mínimos em Ciências da Natureza é de apenas 2 alunos e no curso de Música é 2,1. Em Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental encontra-se a maior média de alunos matriculados com renda acima de 14 salários mínimos, mas, ainda assim, ela é de apenas 3,9 alunos.

Considerações finais

Na introdução deste trabalho afirmamos que, a partir do final dos anos 1990, como resultado das lutas do movimento negro, o Estado brasileiro reconheceu o racismo e a discriminação étnico-racial como fator importante na construção de desigualdades sociais existentes no País. Tal reconhecimento traduziu-se também numa demanda por

democratização do acesso ao ensino superior que culminaram na adoção das chamadas ações afirmativas.

Não obstante tal movimento, algumas universidades optaram por implementar sistemas de bonificação ou de reserva de vagas baseados exclusivamente em critérios sociais, notadamente, voltados a estudantes oriundos de escolas públicas.

Apesar do avanço no crescimento de egressos da escola pública dentre os alunos da USP, os dados apresentados no presente trabalho mostram que não houve um aumento significativo do número de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas a partir da implementação do INCLUSP. Mostramos que quando esses grupos logram ingressar na Universidade, eles o fazem predominantemente nos cursos menos seletivos. Dentre os alunos que ingressaram, nos cursos mais seletivos predominaram os autodeclarados brancos, em sua maioria oriundos da escola pública e com alto poder aquisitivo. Nos cursos menos seletivos, apesar do predomínio de alunos autodeclarados brancos existe uma maior diversificação étnico-racial, maior média de alunos com origem na escola pública e de menor renda. Tais dados mostram a necessidade de se estudar o impacto de medidas de inclusão levando em consideração as especificidades dos cursos.

Tudo parece indicar que as opções pelos cursos traduzem muito mais um cálculo racional de adequação de possibilidades efetivas de ingresso e permanência no curso do que fruto da escolha livre desses estudantes. Os cursos menos seletivos não são integrais e podem ser realizados no período noturno possibilitando a conciliação entre uma atividade remunerada e o estudo. Nos cursos mais seletivos, em sua maioria, integrais, terão maiores probabilidades de concentrarem alunos que tenham maior poder aquisitivo e anteriormente tenham tido possibilidades de estudar em escolas particulares, excluindo de antemão negros, pardos e indígenas, que em sua maioria, são oriundos das camadas populares e além de lutarem contra a carência econômica, precisam superar o racismo e a discriminação operantes na sociedade brasileira.

Esses dados demonstram que potencial de inclusão étnico-racial do INCLUSP ainda é incipiente. Nesse sentido, é importante a ampliação do debate sobre a inclusão na universidade. Ao que tudo indica o recorte escolhido, que dá preferência a egressos da escola pública não tem tido sucesso em incluir, dentre estes, negros e pardos e indígenas.

O caso da Universidade de São Paulo, cujos dados do programa de inclusão foram aqui analisados, nos parece ser um exemplo dos limites de programas de ações

afirmativas que se valem única e exclusivamente de critérios socioeconômicos para a inclusão dos grupos que historicamente tem sido os mais excluídos do ensino superior em nosso País.

REFERÊNCIAS

BALBACHEVSKY, Elizabeth. Cotas raciais, não! Cotas associadas ao nível de renda, sim. *Revista da Adusp*, São Paulo, n. 47, p. 26-28, junho. 2010.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, 2006.

CESTA BÁSICA NACIONAL. SALÁRIO NOMINAL E NECESSÁRIO. Disponível em: < <http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html> >. Acesso em: 09 set. 2014.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da Justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem Ética? **Lua Nova**, São Paulo, 70:101-138, 2007.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Psicologia e Sociedade**, v. 19, n. 2, 2007.

GUIMARÃES, A.S.A. **Ingresso em universidades de prestígio e desempenho no vestibular de grupos privilegiados negativamente: negros na Universidade de São Paulo, de 2001 a 2007**. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag>. Acesso em: 08.04.2013.

HERINGER, R. Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil: um balanço do Período 2001 -2004. In.: FERREZ JUNIOR, J. ; ZONINSEIN, J. **Ação Afirmativa e Universidade: Experiências Nacionais Comparadas**. Brasília: Editora Unb, 2006.

JACCOUD, Luciana de Barros.; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MATOS, M.S. et al. O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior gratuito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, número 235, p. 720-742, set-dez. 2012.

MISKOLCI, Richard. Os saberes subalternos e os Direitos Humanos. In.: Reis, Rossana Rocha. (org.). **Política de Direitos Humanos**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: debates e história no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, nov. 2002.

MUNANGA, K. Cotas raciais na USP, um debate atropelado e “operação abafa”. **Revista da Adusp**, São Paulo, n. 47, p. 20-25, junho. 2010.

O ESTADO DE S. PAULO. Inclusão muda perfil de curso da USP. 13/03/2009

PIMENTA, Selma G. et al. **O impacto do Includsp no ingresso de estudantes da escola pública na USP (período 2007- 2008)**. Pró-Reitoria de Graduação. Disponível em <http://www.usp.br/includsp/site>. Acesso em 07.11.2008.

PINHEIRO, Luana et ali. **Retrato das desigualdades de Gênero e Raça**. Brasília: IPEA: SPM: UNIFEM, 2008.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

TRAGTENBERG, Marcelo. et. al. Como aumentar a proporção de estudantes negros na universidade? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.