

projeto que, muito mais do que a de instituição corrente - escola - ou corte cronológico, parece particularmente apropriada, por incluir essas e outras e ir um pouco além, para marcar certas continuidades e rupturas na trajetória da antropologia que se faz no Brasil. Nesse sentido, a noção de projeto tal como utilizada era quase sinônimo de grupo de referência, já que cada um deles remetia a um conjunto específico de pessoas, às influências de determinados autores e /ou pesquisadores, à instituição que o abrigava ou a região onde ele fora realizado" (Corrêa, 1987; 19-20); Corrêa, M. "História da antropologia no Brasil (1930-1960)" *Testemunhos*. Campinas/São Paulo: editora da Unicamp/ED.Vertice, v. 1. 1987.

8. Maio, M. C. O projeto Unesco de relações raciais e as trocas intelectuais e políticas Brasil-EUA". *Interseções*, Rio de Janeiro, Ano 6, n. 1, p. 123-142, 2004.
- Maio, M. C. "O Projeto Unesco: ciências sociais e o credo racial brasileiro". *Revista da USP*, São Paulo, n. 46, p. 115-128, 2000.
9. Hasenbalg, C. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
10. Guerreiro ministrava aulas na Escola de Administração Pública da Universidade do Sul da Califórnia.
11. Castro Gomes, S.. *La Hybris del Punto Cero: ciência, raza e ilustracion em la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá, Colômbia, Editora Pontificia Universidade Javeriana, 2003
12. Mignolo, W.. *Local histories/global designs: essays on the coloniality*. 2000.
13. Collins, P. H.. *Black feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of Empowerment*. New York: Routledge. Chapman Hill, 1990.
14. Dussel, H.. *Filosofia de liberacion*. México: Edicol, 1977.
15. Fanon, F. *Black skin:white masks*. Grove Press: New York, 1967.
16. Anzaldúa, G.. *Borderlands/La frontera: the new mestiza*. San Francisco Spinners/Aunte Lute. 1987
17. Ortiz, R. *Ciências sociais e o trabalho intelectual*. São Paulo: Olho D'água, 2002.
18. Guerreiro Ramos, A.. *A redução sociológica*. Rio de Janeiro; Editora da UFRJ, 1982.
19. Baseado na obra de Mário de Andrade, o filme *Macunaíma* (1969) dirigido por Joaquim Pedro de Andrade.
20. Rufino, J.. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora da Uerj, 1995.
21. Guerreiro Ramos, A. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora da Uerj, 1995.
22. Sobre a difícil trajetória do intelectual negro, ver Lima, Ari (2001). "A legitimação do intelectual negro no meio acadêmico brasileiro: negação de inferioridade, confronto ou assimilação intelectual". In *Afro- Ásia* (25-26). 281-312.
23. Figueiredo, A.. "A classe média negra não vai ao paraíso: trajetórias, perfis e identidade negra entre os empresários negros". Tese defendida no luperj, 2003.
24. Carvalho, J.J.. "O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro" in *Revista da USP*, n. 22, São Paulo, USP, 2006; Carvalho, J.J.. "Ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico" In: (org) Walter Silverio. *Teoria e pesquisa*. São Paulo, UFSCar, 303-340, 2003.

SISTEMA DE COTAS: UM MULTICULTURALISMO BRASILEIRO?

Jocélio Teles dos Santos e Delcele Mascarenhas Queiroz

Uma pergunta que se apresenta para a dinâmica das relações raciais no Brasil é: de que maneira o multiculturalismo como política de diversidade educacional por aqui se apresenta? Por certo, a discussão sobre práticas educacionais diversificadas não é recente no país e, muito menos, em países democráticos liberais. A inclusão de populações e/ou grupos marginalizados em espaços como o do trabalho e da educação, assim como a discussão sobre currículo pode ser verificada, ao longo da segunda metade do século XX, em países como a Índia, Estados Unidos, Malásia, China, Canadá ou Inglaterra (1).

No Brasil, essas práticas têm se mostrado diferenciadas se comparadas com esses países. No período da redemocratização houve uma grande demanda dos movimentos sociais para a inclusão de capítulos específicos para negros e indígenas, e inclusão de temáticas curriculares no ensino fundamental e médio para essas populações. Entretanto, no período dos anos 1980-1990, as respostas institucionais foram asseguradas basicamente na Constituição Federal e nas Estaduais com a elaboração de capítulos específicos. Somente no início do século XXI é que podemos perceber uma significativa mudança, posto que várias instituições do ensino superior começaram a adotar as denominadas ações afirmativas para negros e indígenas, com ênfase no sistema de cotas. E, desde 2003, há a obrigatoriedade das temáticas história e cultura do negro no Brasil nos currículos escolares, sancionada através da Lei 10.639. Cabe ressaltar que nesse processo não se verifica um simples reconhecimento da contribuição das diferentes populações na formação cultural do país, algo que ocorreu desde os anos trinta, notadamente entre intelectuais, e que foi, desde os anos sessenta, incorporado até pelas instâncias governamentais (2) Trata-se, no último decênio, da reivindicação de direitos pelos movimentos sociais, e da elaboração de políticas cujo foco é um discurso direcionado para a inclusão. Nesse sentido, a adoção do sistema de cotas para negros e indígenas nas universidades públicas pode ser incorporada na discussão sobre multiculturalismo em contexto comparativo. Portanto, há que se verificar o que significou políticas educacionais diferenciadas em instituições que priorizavam, até o último decênio, um discurso universalista baseado no mérito.

Este artigo tem como objetivo trazer alguns dados sobre a educação superior no período anterior ao sistema de cotas e nos dois primeiros anos da adoção desse sistema diferenciado. O espaço de análise é a Universidade Federal da Bahia (Ufba), a terceira instituição federal de ensino superior a reservar vagas para estudantes oriundos da escola pública (43%), aí inclusos os negros (85% dessa reserva) e índios aldeados (02 vagas para cada curso). O objetivo é discutir o impacto de uma nova política em uma instituição pública de ensino superior, nos dois primeiros anos da adoção do sistema. Afinal, os argumentos contrários ao programa de ações afirmativas priorizaram tanto a manutenção do mérito quanto a preservação da ideologia da mestiçagem, tão característica da sociedade brasileira, posto que nesses argumentos a reserva de vagas teria como consequência um novo modelo de

Tabela 1a

Distribuição percentual dos estudantes selecionados segundo a escolaridade do pai e a cor - 2004

Escolaridade do pai	Branco	Pardo	Preto	Amarelo	Indígena	Total
Nunca freqüentou a escola	0,6	0,7	2,6	0,0	10,6	1,0
Primário incompleto (menos que 4ª série)	3,7	5,1	10,6	7,5	6,4	5,2
Primário completo (ou 4ª série completa)	2,6	4,8	6,7	4,3	2,1	4,0
Ginasial incompleto (mais que 4ª série)	3,8	5,9	9,3	3,2	8,5	5,3
Ginasial completo (ou 1º grau completo)	3,0	4,3	7,5	5,3	0,0	4,0
Colegial incompleto (ou 2º grau incompleto)	3,8	5,7	3,8	4,3	6,4	4,5
Colegial completo (ou 2º grau completo)	24,7	32,6	34,4	26,6	25,5	28,1
Superior incompleto	9,2	8,5	6,2	8,5	4,3	8,0
Superior completo	46,8	29,7	15,9	36,2	34,0	32,0
Não sabe	1,7	2,6	2,9	2,1	2,1	2,2
Outros *	0,3	0,0	0,9	2,1	0,0	6,1
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fonte:SSOA/UFBA

Tabela 1b

Distribuição percentual dos estudantes selecionados segundo a escolaridade do pai e a cor - 2005

Escolaridade do pai	Branco	Pardo	Preto	Amarelo	Indígena	Total
Nunca freqüentou a escola	2,3	1,3	2,2	1,4	9,1	1,8
Primário incompleto (menos que 4ª série)	4,5	7,1	11,8	8,3	9,1	7,4
Primário completo (4ª série completa)	3,6	4,8	9,2	1,4	7,8	5,2
Ginasial incompleto (mais que 4ª série)	3,3	7,3	8,2	6,5	7,8	6,5
Ginasial completo (ou 1º grau completo)	3,3	5,2	5,2	5,6	2,6	4,7
Colegial incompleto (ou 2º grau incompleto)	3,9	6,1	9,7	6,9	7,8	6,2
Colegial completo (ou 2º grau completo)	22,2	33,5	33,8	33,3	31,2	30,8
Superior incompleto	10,3	7,5	5,4	12,5	6,5	7,8
Superior completo	45,6	25,2	11,5	22,2	15,6	26,9
Não sabe	1,1	1,9	2,8	1,4	2,6	1,8
Outros *	0,0	0,1	0,2	0,0	0,0	0,3
TOTAL	100	100	100,0	100	100	100

Fonte:SSOA/UFBA

relações raciais no país – mais polarizado e, segundo alguns, com menos espaço para os mestiços. Cabe, então, priorizar a análise dos dados.

SELETIVIDADE E MANUTENÇÃO DE PRIVILÉGIOS Como observou Luiz Serpa (3), a seletividade no ensino superior foi resultante da própria criação do sistema educacional, no início do século XX. A grande expansão das vagas nas universidades, ocorrida nos anos 1960 e 1970, não foi capaz de mudar essa característica. A ampliação do acesso não foi acompanhada por um processo de democratização da participação nas áreas e cursos no interior da universidade. (4).

A tendência à seletividade evidenciou-se não apenas no acesso ao ensino superior de um contingente melhor aquinhoado em termos de herança familiar e educacional, mas, sobretudo, nas escolhas de determinadas carreiras por can-

didatos que apresentam perfis socioeconômicos muito similares (5-6).

Mesmo havendo uma progressiva elevação na participação de estudantes dos níveis sócio-econômicos menos elevados na universidade, essa tendência é ainda bastante modesta. O estudo de Brito e Carvalho (4), sobre o acesso à Universidade Federal da Bahia evidenciava que quanto mais intensa a competição por vaga, mais os candidatos de status mais alto eram favorecidos. As próprias condições e privilégios de seu status levavam a que fossem classificados em proporções sempre superiores à parcela de inscritos do grupo.

Esses estudos realizados nos anos 1970-1980 revelavam, portanto, tanto a seletividade no ingresso nas instituições de ensino superior quanto a associação ao status e à renda familiar. O que demonstrava, sobremaneira, uma análise dos determinantes econômicos desse processo, sem priorizar o efeito de outros elementos como a cor e o gênero que, assim como o status, são responsáveis pela exclusão de considerável parcela da população.

DESEMPENHO E ORIGEM ESCOLAR

Em um estudo sobre o desempenho de estudantes na Universidade Federal da Bahia, no período 1993-1997, já se apontava que o desempenho no vestibular não é um indicador *ips literis* do desempenho nos cursos (7). O estudo verificava o desempenho no vestibular e o rendimento

do estudante no terceiro semestre do curso na UFBA, tendo como referência trabalhos que indicavam a relação entre acesso ao ensino superior e a manutenção de privilégios.

A análise mostrou que no vestibular e nos semestres cursados os estudantes oriundos da escola privada, em todos os segmentos raciais, obtinham melhor desempenho que os oriundos do sistema público.

Os estudantes das escolas públicas tiveram rendimento muito homogêneo, independentemente da cor. Com relação aos oriundos das escolas privadas as distâncias entre os segmentos raciais eram um pouco mais perceptíveis; o rendimento dos estudantes acompanhava o gradiente de cor, de modo que a média mais elevada é a dos brancos e a dos pretos a mais baixa. A observação do desempenho no vestibular, do grupo de estudantes de *alto status* socioeconômico, oriundos da escola privada, mostra que os brancos têm a maior

média de ingresso, sendo dos pretos a mais baixa (8). Entre os estudantes de baixo status oriundos do sistema público, os pretos, justamente os que estão mais sujeitos às desvantagens, apresentam média mais elevada tanto no ingresso quanto no curso.

CARREIRA E A COR O exame do desempenho do estudante por carreira, de *per se*, revela que os estudantes brancos obtinham as maiores médias de ingresso em quase a metade dos cursos. Os morenos tinham médias mais elevadas em mais de um terço, os pretos em 9,5%, e os mulatos em 7,5%. Assim, os *claros* (brancos e morenos) tinham médias mais elevadas em mais de quatro quintos das carreiras (9).

Nas carreiras de todos os níveis de prestígio, os *claros* tinham médias de ingresso mais elevadas em maior proporção que os *escuros* (*mulatos e pretos*). Assim, eles obtinham maiores médias em mais de quatro quintos das carreiras de *alto* prestígio; sete décimos nas carreiras de *médio alto* prestígio; quatro quartos das carreiras de *médio* prestígio; na totalidade das carreiras de *médio baixo* prestígio e em mais de quatro quintos das carreiras de *baixo* prestígio. Ao contrário, quando se tratava do rendimento no curso, eles obtinham uma maior proporção de médias mais elevadas apenas nas carreiras de *alto* prestígio.

Isso mostra que é pelas carreiras de *alto* prestígio que se encontrava a disputa mais acirrada entre os segmentos raciais, porque são essas que confeririam maiores vantagens, tanto no mercado de trabalho quanto como elemento de distinção social.

Embora seja dos *claros* a situação mais privilegiada, chamava a atenção no grupo de carreiras de *alto* prestígio o desempenho dos mulatos e pretos em *medicina*, a carreira mais prestigiada de todo o *ranking*. O fato de apresentarem médias mais elevadas de rendimento, ao lado da sua reduzida presença na carreira, aponta para a dimensão da seletividade ali presente, indicando que apenas aqueles de excepcional desempenho entre os mulatos e pretos se sentiam encorajados a competir pelos cursos mais valorizados. Sendo minoritários na UFBA, e representando o grupo racial mais sujeito a desvantagem, destaca-se a situação dos *escuros* com relação ao rendimento nas carreiras das demais áreas, sobretudo quando se trata daquelas altamente prestigiadas, em que pese o melhor desempenho dos brancos e morenos.

Ante esse quadro, pergunta-se: qual foi o efeito das cotas na Universidade Federal da Bahia?

Tabela 2a
Distribuição percentual dos estudantes segundo a renda familiar e a cor - 2004

Renda familiar	Branco	Pardo	Preto	Amarelo	Indígena	Total
Até 1 salário mínimo	0,9	1,4	2,6	4,3	4,3	1,4
• que 1 s.m. até 3 s.m.	5,6	14,1	28,1	14,9	17,0	12,4
• que 3 s.m até 5 s.m.	13,4	19,9	26,6	22,3	23,4	17,6
• que 5 s.m. até 10 s.m.	28,9	31,3	25,7	22,3	29,8	27,6
• que 10 s.m. até 20 s.m.	24,1	21,2	12,0	17,0	8,5	19,4
• que 20 s.m. até 40 s.m.	19,6	10,2	3,8	14,9	6,4	11,9
• que 40 s m.	7,2	1,9	1,3	3,2	10,6	3,6
*Outros	0,3	0,1	0,0	1,1	0,0	6,1
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fonte:SSOA/UFBA

Tabela 2b
Distribuição percentual dos estudantes segundo a renda familiar e a cor - 2005

Renda familiar	Branco	Pardo	Preto	Amarelo	Indígena	Total
Até 1 salário mínimo	2,5	2,8	6,7	1,5	3,9	3,4
> que 1 s. m até 3 s. m	8,2	20,0	32,5	5,8	29,9	19,5
> que 3 s. m até 5 s. m	19,1	27,4	27,7	5,8	26	25,2
> que 5 s. m até 10 s. m	25,6	25,1	19,8	13,0	23,4	24,1
> que 10 s. m 20 s. m	22,2	15,7	9,4	4,4	14,3	15,9
> que 20 s. m até 40 s. m	16,7	7,0	2,8	8,7	1,3	8,3
> que 40 s.m.	5,3	1,6	0,3	1,5	0,0	2,1
*Outros	0,4	0,4	0,8	59,5	1,2	1,6
TOTAL	100,0	100,0	100	100	100	100

AS TENTATIVAS DE INGRESSAR NA UFBA Entre 2003 e 2005 ocorreu um aumento crescente no contingente de estudantes que ingressam na Ufba no primeiro vestibular, tanto entre brancos quanto entre negros (pretos e pardos). Entre os brancos e entre os pardos esse aumento foi de em torno de 28 pontos percentuais. Embora menor, também houve crescimento entre os pretos, de 18,3 pontos percentuais. Em todos os anos da série, está entre os brancos o maior contingente que logrou aprovação no primeiro vestibular, reforçando o que se sabe sobre esse contingente. Isso ocorre frente a uma sistemática redução no contingente que tenta o ingresso por mais de uma vez. Entre pretos e entre pardos ocorreu, no período, um crescimento do contingente que já havia prestado vestibular uma vez antes. Em todos os segmentos houve uma redução, no período, daqueles que haviam prestado vestibular duas vezes ou mais. A ampliação da participação, entre os selecionados, do contingente de pretos e pardos que já vinha de tentativas anteriores de ingressar na Ufba, deve ser creditada, seguramente, à política de cotas. As informações acerca do contingente que ingressou em 2005, primeiro vestibular com a reserva de vagas, indicam uma mudança. Mesmo que de modo discreto, os dados apresentados, a seguir, permitem perceber que houve modificação do perfil escolar das famílias cujos filhos ingressam no último ano; aumentou a participação de estudantes oriundos de famílias de baixa escolaridade, tanto se observado a escolaridade do pai, mostrada nas tabelas

Tabela 3
Desempenho cotista/não-cotista no vestibular 2005

Curso	1º classificado		Último classificado	
	Cotista	Não-cotista	Cotista	não-cotista
arquitetura urbanismo	6,8	8,1	4,4	5,6
ciência da computação	7	7,9	4,7	6,1
engenharia civil	7,5	7,7	4,6	5,3
engenharia de minas	5,9	6,6	4,6	5,1
engenharia elétrica	7,4	8,1	4,9	6,7
engenharia mecânica	6,6	8,1	4,7	6,2
engenharia química	7,1	8,2	5,1	6
medicina	7,8	8,3	4,7	7,3
nutrição	5,7	6,6	4,6	5,3
odontologia	6,3	7,3	4,2	5,8
administração	6,5	7,2	5	5,8
comunicação - jornalismo	7,3	7,3	5	6,4
comunicação-prod.com.	6,7	7,1	5	5,8
direito	8,1	7,8	4,4	6,7

1a e 1b (na pag. 42). Num movimento contrário, reduziu-se a participação dos estudantes oriundos das famílias cuja escolaridade situa-se no nível superior. Essa redução é mais expressiva nos contingentes dos auto-declarados pardos, pretos e indígenas.

O que ocorreu em relação à escolaridade, também se pode perceber acerca do nível de renda das famílias daqueles que ingressaram na federal da Bahia, em 2005. Embora a faixa de maior concentração de renda seja a de 5 a 10 salários mínimos, em comparação com o ano de 2004, constata-se um aumento na participação de estudantes com renda familiar até 5 salários mínimos, e redução na participação dos que informaram renda superior a este patamar, conforme tabelas, 2a e 2ba (na pag. 43).

A partir desses dados referentes aos vestibulares, anteriores ao sistema de cotas, o que significou indivíduos classificados como cotistas ingressarem com médias inferiores aos daqueles que concorreram pelo sistema universal? Se observado o escore médio dos selecionados no vestibular com cotas e o dois vestibulares anteriores a diferença é pequena (tabela 3).

A diferença entre os dois se expressa quando se observam o primeiro e o último classificado nos dois grupos. Assinalamos abaixo, alguns cursos onde a presença de estudantes das escolas públicas, negros e indígenas era de sub-representação. Esses dados são necessários para compararmos o desempenho no vestibular e nos dois primeiros semestres cursados pelos dois grupos.

DESEMPENHO NOS CURSOS Em 32 dos 57 cursos, ou seja 56 %, os cotistas obtiveram coeficiente de rendimento igual ou melhor que os não-cotistas no intervalo entre 5,1 e 10,0. O coeficiente de rendimento é a média aritmética de todas as matérias cursadas em um determinado período, varia de 0 a 10,0, e o limiar de aprovação é de 5,0.

Em 11 dos 18 cursos de maior concorrência, ou seja 61 %, os cotistas obtiveram coeficiente de rendimento igual ou melhor que os não-cotistas, como mostra a tabela 4 (na pag. 45).

Os comentários que se seguem referem-se ao conjunto de cursos cuja participação de estudantes oriundos de escolas públicas era inferior a 30%, antes do sistema de cotas. Ao contrário da expectativa daqueles que se mostravam resistentes à implantação do sistema de cotas, e que temiam uma desqualificação do ensino pelo ingresso de estudantes, supostamente despreparados na Ufba, o desempenho dos estudantes revela resultados bastante animadores, nos cursos das diversas áreas de conhecimento.

Nos cursos da área de matemática, ciências físicas e tecnologia, evidencia-se que em quatro deles (engenharia civil, engenharia de minas, geofísica e química) a proporção de estudantes que obtiveram pontuação entre 7,6, e 10,0 é maior entre os *cotistas*. Coeficientes de rendimento acima de 7,5 significa a aprovação por média, não havendo, portanto, a necessidade do aluno fazer uma prova final. E mesmo naqueles cursos em que é maior a proporção de *não-cotistas*, nessa condição, a presença dos *cotistas* é significativa. Por exemplo, em engenharia elétrica, um curso considerado de alto prestígio, mais

da metade dos *cotistas* tem rendimento dentro dessa faixa de pontuação. O mesmo se pode observar em ciência da computação em que a diferença nas proporções dos dois grupos é de apenas um ponto percentual em favor dos *não-cotistas*. Cerca de um quarto dos estudantes *cotistas* do curso de arquitetura, cujo prestígio está no mesmo nível dos dois anteriores, também apresentam rendimento dentro desta faixa.

Na área ciências biológicas e profissões da saúde são cinco os cursos em que a proporção de estudantes com média de rendimento elevado é maior entre os *cotistas* (fonoaudiologia, agronomia, enfermagem, ciências biológicas e licenciatura em ciências naturais). Chama atenção o rendimento dos estudantes *cotistas* no curso de medicina, considerado o mais seletivo de todo o elenco de cursos da Ufba. Aí, a proporção dos estudantes com rendimento entre 7,6 e 10,0 pontos é pequena; a diferença é de cinco pontos percentuais.

Na área de ciências humanas, embora se possa observar uma maior quantidade de cursos em que a proporção de estudantes com médias de rendimento entre 7,6 e 10,0 pontos é maior entre os *não-cotistas*, a situação dos *cotistas* é bastante confortável. No curso de comunicação, um curso de alto prestígio, todos os estudantes *cotistas* tiveram rendimento elevado (100%); entre os *não-cotistas* eles são 62,5%. No curso de direito, outro curso de elevada concorrência, a proporção dos que têm médias dentro desses patamares é maior entre os *não-cotistas*. No entanto, entre os *cotistas* essa proporção é bastante expressiva; são quase dois terços. Situação similar se pode observar no curso de psicologia; se entre os *não-cotistas* todos atingiram médias dentro dessa faixa, entre os cotistas a proporção não é desprezível: são mais de dois terços.

Em quase todos os cursos da área de letras e artes, os *cotistas* tiveram maiores proporções de estudantes com médias elevadas. Excetuando-se canto, em que todos os estudantes de ambos os grupos têm médias dentro dessa faixa de pontuação, nos demais a vantagem é dos *cotistas*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS Esses resultados confirmam a hipótese do bom desempenho de estudantes negros oriundos da escola pública, apontados por Queiroz na análise do desempenho de estudantes no vestibular da Ufba, em 2001 (10), num momento em que a universidade não havia implantado o sistema de cotas. Naquele momento, detectava-se a existência de um elevado contingente (576) de estudantes pretos e pardos, oriundos de escolas públicas, que tiveram bom desempenho no vestibular, portanto, foram aprovados para cursos considerados de alto prestígio social, mas não foram classificados “por falta de vagas” (11).

Os dados sobre o rendimento dos *cotistas* nos cursos, analisados acima, demonstram que o sistema de cotas permitiu que estudantes de bom desempenho acadêmico ingressassem na Ufba; tratava-se de uma demanda reprimida das escolas públicas que, pelo sistema tradicional, classificatório, não teriam nenhuma oportunidade na instituição.

Como demonstrado, a introdução de novas práticas no ensino superior em perspectiva multiculturalista teve, de imediato, uma maior equidade na participação dos estudantes que se auto-classificaram como pretos e pardos, pois eles compõem, majoritariamente, o grupo dos estudantes que adentraram pelo sistema de cotas. Em termos percentuais tivemos no ano de 2005 uma representação destes estudantes (74,6%) próxima do percentual da população do estado da Bahia (75%) Um dado extremamente relevante é que pela primeira vez na história da Ufba, e poderíamos também incluir a UFPR, tivemos a inclusão de estudantes oriundos de sociedades indígenas em cursos como agronomia, letras, ciências sociais, enfermagem e artes plásticas.

A mudança na distribuição da cor em cursos tradicionalmente competitivos é um dado que tem chamado a atenção dos professores, pois nas turmas dos calouros nota-se uma maior presença dos que se auto-classificaram como pardos. Conseqüentemente, o número de estudantes brancos diminuiu em cursos como medicina e odontologia. O efeito do novo sistema pode, inicialmente, ser medido tanto em termos estatísticos quanto na percepção de docentes desses cursos.

Mesmo tendo esse impacto imediato a adoção do novo sistema não teve como resultante uma mudança na estrutura curricular. A reforma curricular nas universidades públicas federais impõe-se, nesses últimos meses, como uma decisão do Ministério da Educação, sem nenhuma referência à introdução de novas temáticas curriculares ou de novas metodologias que envolvessem incorporação das demandas de movimentos sociais.

Se comparado com outros países, a adoção de práticas educacionais multiculturalistas no ensino superior brasileiro tem características que se aproximam de outros contextos, pois é resultado de demandas de movimentos sociais; mas, se distanciam de outras experiências, já que tende a sobrevalorizar a adoção de algum sistema de cotas como resposta à inclusão de populações marginalizadas. A origem dessa “prescrição” para as desigualdades tem origem na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) que, em 1943, indicava no art.354 uma cota de dois terços de brasileiros empregados em empresas individuais ou coletivas como uma resposta à crescente imigração européia e asiática. Nesse sentido, as práticas educacionais multiculturais no ensino superior brasileiro são tanto transnacionais quanto se revestem de um forte nacionalismo na sua origem.

Jocélio Teles dos Santos é professor do Departamento de Antropologia e diretor do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia. Delece Mascarenhas Queiroz é professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

Tabela 4

Percentual dos alunos cotistas e não-cotistas com coeficiente de rendimento entre 5,1 e 10,0 matriculados nos cursos de maior concorrência nos dois semestres de 2005.

Curso	Cotistas	Não-cotistas
administração	83,3	95,4
arquitetura	85,6	81,3
ciências da computação	66,6	53,7
comunicação - jornalismo	100,0	87,5
comunicação - prod. cultural	100,0	88,9
direito	95,2	88,9
enfermagem	87,5	64,2
engenharia elétrica	55,5	75,0
engenharia mecânica	75,0	100,0
engenharia civil	94,1	80,0
farmácia	92,3	82,3
fonaudiologia	100,0	88,9
medicina	93,3	84,6
medicina veterinária	77,0	81,0
nutrição	87,5	92,3
oceanografia	27,2	40,0
odontologia	100,0	100,0
psicologia	77,8	100,0

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Sansone, L. “Racismo sem etnicidade: políticas públicas e discriminação racial em perspectiva comparada” In *Dados*, 41, 4, p.751-783, 1998.
2. Teles dos Santos, J. *O poder da cultura e a cultura no poder. A disputa simbólica da herança cultural negra no Brasil*. Salvador: Edufba.
3. Serpa, Luiz F. “Universidade brasileira centro de excelência ou indigência?”. *Cadernos Expogeo*, n. 3, 1992, pp.45-9 .
4. Brito, Luiz N. e Carvalho, Inaiá M.de *Condicioneantes socioeconômicos dos estudantes da Ufba*” Salvador, CRH/ Ufba, 1978.
5. Ribeiro, Sérgio C. “Mecanismos da escolha da carreira e estrutura social da universidade”. *Educação e Seleção*, n.3, 1981.
6. “Quem vai à universidade”. *Ciência Hoje*, n.4, 1983.
7. Queiroz, Delece M. “Raça, gênero, e educação superior”, *Tese de doutorado*, Faced/Ufba, 2001.
8. O *status* socioeconômico do estudante foi determinado pela associação entre ocupação e escolaridade do pai, e resultou numa escala de cinco posições: Alto, médio superior, médio, médio inferior, baixo superior, baixo inferior.
9. Até 1997, a Ufba não havia incluído o quesito cor nos formulários do vestibular e de ingresso. A classificação utilizada foi realizada com base na foto dos selecionados, e a autora utilizou um critério de gradação por ela atribuída.
10. V. Queiroz, Delece. “O ensino superior no Brasil e as ações afirmativas para negros”. *Revista Universidade e Sociedade*, Andes, ano XII, nº 29, 2003.
11. Era desta forma que a informação era registrada nos bancos de dados do CPD/ Ufba.