



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JAIRO QUEIROZ PACHECO

DESAFIOS DA INCLUSÃO:
O OLHAR DOS JOVENS NEGROS SOBRE A POLÍTICA DE
COTAS DA UEL

Londrina
2019

JAIRO QUEIROZ PACHECO

DESAFIOS DA INCLUSÃO:
O OLHAR DOS JOVENS NEGROS SOBRE A POLÍTICA DE
COTAS DA UEL

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Política Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina.

Orientadora: Profa. Dra Jolinda de Moraes Alves

Londrina
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Pacheco, Jairo Queiroz.

Desafios da inclusão : o olhar dos jovens negros sobre a política de cotas da UEL / Jairo Queiroz Pacheco. - Londrina, 2019.
315 f. : il.

Orientador: Jolinda de Moraes Alves.

Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, , 2019. Inclui bibliografia.

1. Ações Afirmativas, - Tese. 2. Racismo Brasileiro - Tese. 3. Cotas Raciais - Tese. 4. Educação Superior - Tese. I. de Moraes Alves, Jolinda. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. . III. Título.

JAIRO QUEIROZ PACHECO

DESAFIOS DA INCLUSÃO:

O OLHAR DOS JOVENS NEGROS SOBRE A POLÍTICA DE COTAS DA
UEL

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Política Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra Jolinda de Moraes Alves
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. André Luiz de Figueiredo Lázaro
Universidade Estadual do Rio de Janeiro -
UERJ

Profa Dra Márcia Pastor
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa Dra. Ângela Maria de Souza Lima
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Wagner Roberto do Amaral
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 27 de junho de 2019.

À Dona Vilma Santos de Oliveira,

valente guerreira,
fraterna companheira,
sábia sacerdotisa,
autêntica artista,
insuperável inspiradora de gerações de lutadores,

VIVA YA MUKUMBY !

Às minhas filhas,
Carolina e Luiza,

quixotescas doutorandas em Sociologia e Filosofia,
insistentes construtoras de moinhos,
em um mundo que não há de sucumbir à barbárie.

AGRADECIMENTOS

A Lygia Pupatto, Luiz Rogério de Oliveira, Maria Inez Nobre Ota e Ricardo Ralisch, os mais próximos entre tantos parceiros e cúmplices na aventura de sonhar uma outra Universidade.

Aos colegas e docentes do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Políticas Sociais da UEL, pela convivência enriquecedora e pelo aprendizado propiciado.

À minha orientadora, professora Jolinda de Moraes Alves, por quem minha admiração pelo profissionalismo, competência e generosidade só aumentou com esta convivência.

À minha parceira de vida, Ângela Carolina de Castro Simões, que auxiliou em várias etapas da pesquisa, como auxiliar na realização das dinâmicas de grupo focal e como competente revisora do texto.

Aos colegas do Departamento de História, que aprovaram as licenças solicitadas para o término da elaboração da pesquisa e se constituíram, em inúmeras ocasiões, em interlocutores de muitas das questões aqui trabalhadas.

À Banca de Qualificação, formada pelos professores doutores André Luiz de Figueiredo Lázaro, Maria Nilza da Silva, Ângela Maria de Souza Lima e Wagner Roberto do Amaral, que muito contribuíram com correções e sugestões que se mostraram fundamentais para que chegássemos à tese apresentada.

À professora Maria Nilza da Silva, pelas interlocuções sempre enriquecedoras e pela honra de tantas parcerias que já empreendemos.

Às professoras Jamile Baptista, Ângela Maria de Souza Lima, Marleide Rodrigues da Silva Perrude, Margarida Cássia Campos e demais colegas do NEAB, PROPE e LEAFRO, com quem não canso de aprender a fazer e pensar o impossível.

Às inúmeras lideranças e militantes do movimento negro, portadores da indignação e rebeldia que construíram grande parte do que aqui analisamos.

À nossa linda juventude de cotistas, bolsistas, voluntários e tantos que hoje florescem uma UEL da diversidade e do compromisso com um mundo que tenha lugar para todos.

Aos professores Lúcia Helena de Oliveira e Hélio Rebello Cardoso Júnior, pelas interlocuções que acabaram desembocando na presente tese.

Aos servidores da UEL, especialmente Izabel Maria Diniz da PROGRAD e Veronice de Freitas da PROPLAN, pelo fornecimento de dados e pela disponibilidade no atendimento.

Às direções das instituições onde se realizaram os grupos focais, pelo acesso autorizado e pelas informações fornecidas.

Aos depoentes, professores, gestores, monitores do CEPV-UEL, estudantes do ensino médio público, estudantes do CEPV-UEL e os estudantes do primeiro ano de Administração e de Direito pela disponibilidade de participarem dos grupos focais e pela franqueza com que o fizeram.

Aos amigos Ângela Veregue, Marina Phonlor, Patrícia Castro, Kenedy Piau, Vanerli Beloti, Ana Cleide, Ana Maria, Marcos Tito, Geraldo Pereira, Jussaramar e tantos outros, pela companhia no caminhar e pelos incentivos no prosseguir.

Aos meus pais, Sr. Jairo e Dona Cotinha, que me mostraram os valores e a dignidade do mundo do trabalho e que se desdoblaram para possibilitar que seus filhos chegassem à universidade.

PACHECO, Jairo Queiroz. **Desafios da inclusão:** o olhar dos jovens negros sobre a política de cotas da UEL. Tese de Doutorado apresentada para Defesa junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo compreender um problema específico das ações afirmativas para ingresso de estudantes negros, oriundos da escola pública, executadas pela Universidade Estadual de Londrina – UEL: a subutilização da cota de vagas reservadas para este grupo. Como o quantitativo de autodeclarados negros que não optavam por concorrer pela cota de vagas para eles reservada mostrou-se significativo, analisou-se as variáveis que definiam essa atitude. Da investigação sobre as hipóteses explicativas levantadas, constatou-se a relevância das questões referentes à diminuta parcela de negros que consegue concluir o ensino médio, devido à necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, além de que, principalmente os pardos, têm dúvidas quanto à homologação de suas identificações como negros. Constatou-se também que uma parcela não desprezível dos negros frequentou, ainda que parcialmente, escolas privadas. Nossa investigação efetuou um histórico da adoção de políticas de ações afirmativas no Brasil, utilizando como eixos a análise do protagonismo do movimento negro e das transformações verificadas na teorização sobre a questão racial e o racismo, buscando compreender os principais fenômenos que possibilitaram colocar a questão racial na pauta política da nação. Foram analisados os processos de formulação, implantação e avaliação de políticas afirmativas na UEL, no período de 2005 a 2018, ressaltando o papel desempenhado pelo movimento negro nesse processo. Por meio da realização de grupos focais com a participação de estudantes negros, professores e gestores de 3 instituições de ensino com significativa presença de estudantes negros, buscou-se compreender a visão do jovem negro da escola pública sobre o sistema de cotas. Nessa análise, despontou como relevante a influência do racismo na trajetória escolar desses sujeitos e na sua formação de identidade. Verificou-se também a visão dos entrevistados sobre o racismo na escola.

Palavras chave: Ações Afirmativas. Racismo Brasileiro. Identidade Negra. Cotas Raciais. Educação Superior.

PACHECO, Jairo Queiroz. **Challenges of inclusion:** young black people's view of UEL's quota policy. Doctoral Thesis presented for Defense at the Graduate Program in Social Work and Social Policy - State University of Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

This thesis aims to understand a specific problem of affirmative action for the admission of black students coming from the public school, performed by the State University of Londrina - UEL: the underutilization of the quota of places reserved for this group. As the number of self-declared blacks who did not choose to compete for the quota of places reserved for them proved to be significant, the variables that defined this attitude were analyzed. From the investigation on the explanatory hypotheses raised, it was found the relevance of the issues related to the small portion of blacks who can complete high school, due to aggravate; need for early insertion in the labor market, as well as that, especially the brown, have doubts about the ratification of their identification as blacks. It was also found that a not insignificant portion of blacks attended, even partially, private schools. Our investigation carried out a history of the adoption of affirmative action policies in Brazil, using as axes the analysis of the protagonism of the black movement and the transformations verified in the theorizing on the racial issue and racism, seeking to understand the main phenomena that made it possible to place the racial issue on the political agenda of the nation. The processes of formulation, implementation and evaluation of affirmative actions at the UEL, from 2005 to 2018, were analyzed, emphasizing the role played by the black movement in this process. Through the realization of focus groups with the participation of black students, teachers, and administrators of 3 educational institutions with a significant presence of black students, it was sought to understand the vision of the young black student of the public school about the quota system. In this analysis, the influence of racism on the school trajectory of these subjects and on their identity formation emerged as relevant. The interviewees' view of racism at school was also verified.

Keywords: Affirmative Actions. Brazilian Racism. Black Identity. Racial Quotas. Higher Education.

LISTA DE SIGLAS

AABRA	Associação Afro-Brasileira
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ACIL	Associação Comercial e Industrial de Londrina
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
APEAERT-PR	Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
CAE-UEL	Coordenadoria de Assuntos Estudantis
CCA-UEL	Centro de Ciências Agrárias
CCS-UEL	Centro de Ciências da Saúde
CEPE-UEL	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEPV-UEL	Curso Especial Pré-Vestibular da UEL
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COMVEST-UNICAMPI	Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp
COPS-UEL	Coordenadoria de Processos Seletivos
CRESS-SP	Conselho Regional de Serviço Social de São Paulo
CUIA-UEL	Comissão Universidade para os Índios - UEL
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DEM	Democratas (Partido Político)
DFID	Ministério do Governo Britânico para o Desenvolvimento Internacional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENPESS	Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil

FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FNB	Frente Negra Brasileira
GERESS	Grupo de Estudos das Relações Étnico-raciais e o Serviço Social
GTCA	Grupo de Trabalho de Combate ao Racismo
GTP	Grupo de Trabalho e Pesquisa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP-MEC	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LABTED-UEL	Laboratório de Tecnologia Educacional
LEAFRO	Laboratório de Cultura e Estudos Afro-brasileiros
MNU	Movimento Negro Unificado
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NAC-UEL	Núcleo de Acessibilidade
NEAA	Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos
NEAB-UEL	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCRI	Programa de Combate ao Racismo Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAEST	Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEX-UEL	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Sociedade
PROGRAD-UEL	Pró-Reitoria de Graduação

PROPE-UEL	Programa de Apoio ao Acesso e Permanência para a Formação do Estudante da UEL
PROPLAN-UEL	Pró-Reitoria de Planejamento
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SDP	Delegacia de Polícia – PR
SEBEC-UEL	Serviço de Bem Estar à Comunidade
SEED	Secretaria Estadual de Educação do Paraná
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SETI	Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
SINAPIR	Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
SINDIPROL/ADUEL	Sindicato dos Professores do Ensino Superior Público Estadual de Londrina e Região
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
TEM	Teatro Experimental do Negro
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UHC	União dos Homens de Cor
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Evolução do Número Médio de Anos de Estudos por Geração e Raça – Brasil – 1925-1980.....	65
Gráfico 2 -	Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo cor/raça - Brasil - 1995 a 2015	66
Gráfico 3 -	Porcentagem de matrículas da população de 18 a 24 anos na educação superior – Brasil – 2001-2017.....	101
Gráfico 4 -	Porcentagem de matrículas da população de 18 a 24 anos na educação superior – Brasil e Regiões – 2001-2015	102
Gráfico 5 -	Porcentagem de matrículas da população de 18 a 24 anos na educação superior – Brasil - Por níveis de renda – 2001-2015.....	103
Gráfico 6 -	Porcentagem de matrículas da população de 18 a 24 anos na educação superior – Brasil, Brancos, Pardos e Pretos – 2001-2015.....	104
Gráfico 7 -	Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos com acesso a curso superior por Região, Renda e Cor - 2015	106
Gráfico 8 -	Distribuição da população entre os grupos raciais em porcentagem Brasil, Paraná e Londrina - 2010.....	107
Gráfico 9 -	projeção da Distribuição da população entre os grupos raciais em porcentagem Brasil, Paraná e Londrina - 2018	108
Gráfico 10 -	Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos com acesso a curso superior -por raça/cor - Brasil e Paraná - 2015.....	109
Gráfico 11 -	Porcentagem de matrículas por categoria de vagas Vestibular da UEL - 2005-2012.....	133
Gráfico 12 -	Instituições de Ensino Superior por Tipo de Ação Afirmativa - Brasil - 2012.....	134
Gráfico 13 -	Percentual de cotistas negros matriculados na UEL – 2005-2012.....	143
Gráfico 14 -	Índice Geral de Cursos IGC-UEL – 2010-2014.....	153
Gráfico 15 -	Percentual de Vagas, inscrições e matrículas do grupo de negros da escola pública – Vestibular da UEL – 2005-2018.....	168

Gráfico 16 -	Percentual de matrículas grupos universal, escola pública e negros – Vestibular UEL – 2005-2018	169
Gráfico 17 -	Percentual das matrículas dos grupos de Universal, Escola Pública e Negros da Escola Pública – Vestibular da UEL – 2005-2019.....	170
Gráfico 18 -	Gráfico 18 Inscritos e aprovados que se identificaram como negros e que optaram pela cota de negros - UEL – 2005-2012.....	178

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Distribuição de vagas, inscrições e matrículas – Vestibular UEL 2005.....	131
Tabela 2 -	Distribuição de vagas, inscrições e matrículas – Vestibular UEL 2005-2012.....	132
Tabela 3 -	Distribuição de vagas, inscrições e matrículas – Vestibular UEL 2013-2015.....	142
Tabela 4 -	Média das notas dos ingressantes de 2013 nas primeiras 3 séries dos cursos com proporcionalidade prevista nas cotas	155
Tabela 5 -	Concorrência no curso de Medicina – Vestibular UEL 2013-2015.....	157
Tabela 6 -	Distribuição de vagas, inscrições e matrículas - Vestibular UEL - 2005-2019.....	166
Tabela 7 -	Distribuição das inscrições por sistema de vagas – Vestibular UEL – 2018-2019.....	180
Tabela 8 -	Vagas e relação candidatos/vagas dos cursos de Administração e Direito – Vestibular UEL – 2019	185
Tabela 9 -	Inscrições de Pretos e Pardos no Vestibular da UEL – 2019 – Cursos de Administração e Direito.....	202

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Principais iniciativas e eventos que marcam a instituição de ações afirmativas no Brasil na passagem do séc. XX para o séc. XXI	74
Quadro 2 -	Argumentos esgrimidos no debate brasileiro sobre ações afirmativas.....	87
Quadro 3 -	Argumentos esgrimidos no debate brasileiro sobre ações afirmativas – 2002–2012.....	88
Quadro 4 -	Avaliações externas da UEL – 2017-2018.....	110
Quadro 5 -	Quesitos votados pelo Conselho Universitário da UEL – 2011.....	113
Quadro 6 -	Posição da UEL frente às demais Universidades Públicas considerando o IGC nos anos de 2010 a 2014.....	141
Quadro 7 -	Quesitos votados pelo Conselho Universitário da UEL – 2017.....	154
Quadro 8 -	Quesitos votados pelo Conselho Universitário da UEL – 2017.....	162

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1	31
O PROTAGONISMO DO MOVIMENTO NEGRO NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS	31
1.1 Mito fundador e mito da democracia racial.....	31
1.2 O movimento negro: social e popular	36
1.3 Vai-se a escravidão, fica o racismo	43
1.4 Cor e raça na discussão sobre racismo e exclusão social	46
1.5 Atuação do movimento negro em meados do século XX.....	51
1.6 A atuação do movimento negro nas últimas décadas do século XX	54
1.7 Raça, nação e exclusão	60
1.8 A construção das Ações Afirmativas no Brasil.....	68
1.9 A instituição de cotas étnico-raciais no Ensino Superior Público	81
1.10 Balanço e perspectivas das ações afirmativas	93
CAPÍTULO 2	97
IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UEL	97
2.1 Contexto e antecedentes da implantação das políticas afirmativas raciais na UEL.....	98
2.1.1 Acesso de jovens de 18 a 24 anos ao Ensino Superior no Brasil	98
2.1.2 Acesso ao ensino superior no Paraná e em Londrina	104
2.1.3 Perfis e relações: Universidade e cidade de Londrina.....	110
2.1.4 O contexto de implantação das políticas afirmativas na UEL.....	112
2.2 Primeira Fase: 2005-2011.....	116
2.2.1 Construção da proposta de ação afirmativa	116
2.2.2 O primeiro percalço.....	124
2.2.3 O critério da Proporcionalidade	128
2.2.4 As cotas como piso ou como teto de aprovação	134

2.3	Segunda Fase: 2011-2017	136
2.3.1	Aprovação da continuidade do sistema e do fim da proporcionalidade	136
2.3.2	A entrada de negros diminui	140
2.3.3	O Programa de Apoio ao Acesso e à Permanência - PROPE-UEL	143
2.4	Terceira Fase: a partir de 2017	149
2.4.1	Prorrogação por 20 anos e aumento da cota para negros	149
2.4.2	Consolidação	162
2.4.3	Os efeitos da criação do grupo de negros de qualquer trajetória escolar	169
	CAPÍTULO – 3	175
	PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES NEGROS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO SOBRE AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE INGRESSO NA UEL	175
3.1	Caracterização dos depoentes:	180
3.2	A técnica de grupo focal	183
3.3	Nível de informação sobre ingresso no ensino superior	184
3.4	As opiniões sobre o sistema de cotas	192
3.5	Uma trajetória escolar de superação, entre favelas e baixos IDEBs	200
3.6	Racismo e trajetória escolar	206
3.7	O racismo na escola na perspectiva de estudantes e professores	219
3.8	O dilema de concorrer ou não pelas cotas para negros	228
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
	Referências Bibliográficas	240
	Anexo A - Seminário O Negro na Universidade: o direito à inclusão	254
	Anexo B - Notícias sobre a Implantação de Cotas na UEL	259
	Anexo C - Dossiê do Movimento Pró-Cotas, 2012	284
	Anexo D - Resolução 078/2004	288
	Anexo E - Resolução 015/2012	292
	Anexo F - Resolução 008/2017	297

Anexo G - Roteiro da entrevista com grupos focais	304
ANEXO H – Questionário aplicado nas turmas de 1º ano de Administração e Direito	307

INTRODUÇÃO

A decisão de trabalhar com o tema das políticas de ações afirmativas desenvolvidas pela UEL no âmbito dos seus processos seletivos de ingresso no ensino de graduação, particularmente com a definição de cotas reservadas por critérios raciais, decorreu, vencidos alguns questionamentos pessoais explicitados mais adiante, do meu envolvimento com o processo de construção de tais políticas à época em que foram criadas e da continuidade desse envolvimento nos anos posteriores.

Ocupei o cargo de Pró-Reitor de Graduação da UEL na gestão da Professora Lygia Pupatto, no período de 2002 a 2006. A UEL definiu sua política de ação afirmativa em julho de 2004, implantando-a no vestibular de 2005. Nesta condição, participei ativamente do processo de construção da política, dos numerosos e intensos debates organizados na UEL e junto à comunidade externa, da articulação com o movimento negro, das articulações para viabilizar a tramitação e aprovação da regulamentação dessas políticas pelo Conselho Universitário e do acompanhamento dos debates sobre essas questões em outras instituições que também foram pioneiras em tais iniciativas.

Mais que apenas a definição de uma ordenação de procedimentos, esse processo constituiu-se na mais intensa interação entre a Universidade Pública e a sociedade. Como a reserva de vagas por critérios socioeconômicos (estudantes oriundos de escolas públicas) e raciais (estudantes negros) implica na diminuição das vagas disponíveis para o restante da sociedade, as resistências foram proporcionais ao papel social de destaque que os setores prejudicados ocupam. Isso implicou em discutir o papel que a universidade pública deve desempenhar numa sociedade marcada por escandalosos e naturalizados índices de exclusão e desigualdades. Defender que as vagas socialmente mais valorizadas não sejam monopolizadas pelos extratos socioeconômicos mais elevados, como condição para que a Universidade cumpra adequadamente sua função pública, implicou em colocar-se na mira de contestações contundentes interna e externamente.

Como vivência, foi um período de intensa aceleração do tempo histórico, quando se requer dos envolvidos que acompanhem a feérica velocidade que os acontecimentos adquirem, demandando uma igualmente acelerada leitura e

interpretação dos acontecimentos, visando atender às demandas por respostas cada vez mais imediatas. Época que põe à prova e molda valores e princípios, que condensa em dias ou semanas o aprendizado que normalmente aconteceria em semestres ou anos.

Mas se essa vivência implica em um grande envolvimento com o tema, acarreta também o condicionamento do olhar e a sedimentação de perspectivas analíticas. Por isso, busquei inicialmente outro tema como objeto de doutorado. A princípio, pretendia pesquisar o caso de escolas públicas das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que, apesar de estarem no terço inferior da hierarquização, quando considerado o perfil socioeconômico de seus estudantes, surpreendentemente, se colocam no terço superior da hierarquização efetuada pelos processos oficiais de avaliação dos níveis de aprendizagem alcançados¹. Em outras palavras, buscaria compreender como se estruturavam escolas que tenderiam a atuar na intensificação de processos de exclusão (alcance de índices menores de aprendizagem em função de trabalharem com estudantes oriundos dos extratos subalternos da sociedade); mas que conseguiam alcançar níveis de aprendizagem acima dos alcançados pela maioria das escolas.

A passagem por essas questões me fez ver que “a fruta nunca cai muito longe do pé onde formou-se”. Estava ainda, como educador, voltado para compreender os mecanismos que podem fazer da escola um fator de intensificação ou de superação dos processos de exclusão que nos caracterizam enquanto formação social. Nessa perspectiva, percebi a possibilidade de trabalhar com um objeto menos afetado pela minha trajetória profissional: buscar compreender por que grande parte dos estudantes que se identificam como negros no questionário socioeconômico respondido no processo de inscrição no vestibular, não opta por concorrer pela reserva de vagas para negros da escola pública. Como não havia lidado com essa questão anteriormente e pelo fato de que as instituições e atividades a serem analisadas não eram aquelas com as quais eu havia tido envolvimento anterior, tive maior segurança quanto às possibilidades de abordá-lo adequadamente. Assim, embora tenha evitado, acabei voltando ao “tema das cotas”.

¹ O projeto apresentado para seleção no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Políticas Sociais da UEL já tinha o objeto aqui trabalhado.

Fiz minha graduação em Licenciatura em História e trabalho na área de História Moderna e Contemporânea do Departamento de História da UEL. Meu mestrado, em Sociologia, pela USP, teve como tema o estudo do movimento operário têxtil no período da Segunda Guerra Mundial, trabalhando com fontes da Indústria Têxtil da cidade mineira de Juiz de Fora.² Meu objeto foi o estudo da reação dos operários têxteis à suspensão, entre os anos de 1942 e 1946, da aplicação de diversos preceitos da legislação trabalhista àquele setor de produção, em função dele ter sido considerado como participante do esforço de guerra, possibilitando o aumento de jornada, a suspensão de férias e a proibição de abandono do emprego, caracterizada como deserção e prevendo o julgamento dos infratores pela Justiça Militar.

Os temas de mestrado e do doutorado têm em comum a preocupação de compreender os processos de construção e reconhecimento de direitos e a forma como esses direitos são percebidos por seus beneficiários, bem como a compreensão do papel dos setores sociais excluídos ou explorados no processo de construção de direitos ou de resistência à sua perda.

Minha opção por fazer esta pesquisa num programa do Serviço Social, deveu-se ao fato de encontrar nele a preocupação com o tema da construção, implantação, monitoramento e avaliação de políticas públicas voltadas para as parcelas mais excluídas da sociedade. Embora não fosse efetuar todas essas operações em relação à política pública que analiso, o conhecimento das teorias e métodos de quem executa tais análises mostrou-se útil para a abordagem pretendida. Além disso, a interlocução com pesquisadores que executam análises dessa natureza também contribuiu para a identificação de instrumentos que possibilitassem a execução da pesquisa. Um exemplo dessa interlocução foi a utilização da técnica de grupo focal para realização da coleta de dados, praticamente desconhecida no âmbito da História Oral até recentemente, área na qual já desenvolvi diversas pesquisas.

Mas o principal motivo para a busca do Serviço Social como *locus* da pesquisa tem motivações teóricas mais profundas. Quando pesquisei o movimento operário, na década de 1990, havia a possibilidade de trabalhar bem essa temática

² Vide PACHECO, Jairo Queiroz. **Guerra na fábrica:** cotidiano operário fabril durante a Segunda Guerra – o caso de Juiz de Fora–MG. 1996. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo.

tanto na História quanto na Sociologia³, e minha opção por realizá-la na Sociologia foi mais por aspectos práticos do que teóricos. Na atualidade, predomina na História uma produção de cunho mais culturalista e fragmentário, onde as temáticas relacionadas à história social de cunho marxista (ou com proximidade com ela) são minoritárias, quando existentes. Assim, para o tema e abordagens pretendidos, o Serviço Social mostrava-se mais receptivo e capaz de possibilitar as interlocuções que buscava.

Os debates sobre as ações afirmativas como políticas públicas caracterizam-se como intensos em todas as áreas de conhecimento abrangidas pelas Ciências Humanas. No Serviço Social em particular, essa polêmica se coloca de forma bastante acirrada. Para situar esse debate no Serviço Social como campo de conhecimento, traçaremos uma breve síntese de sua evolução recente para, posteriormente, caracterizar essa discussão específica.

José Paulo Netto (2006), no texto *A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social*, citado por grande parte dos que analisam os debates mais relevantes do Serviço Social, começa por definir o Serviço Social como projeto profissional, construído “num campo de tensões e de lutas”, tendo como base uma concepção de sociedade política e ideologicamente definida, que ele denomina Projeto Societário. Caracterizado como pluralista, o projeto profissional resulta dos embates entre os que formam o campo profissional, caracterizados como diversos, no que diz respeito aos projetos profissionais que concebem; mas unificados numa compreensão das dimensões éticas e políticas de sua atuação profissional, como resultado de um consenso mais amplo quanto ao Projeto Societário que defendem.

Tal compreensão resulta da hegemonia construída por um grupo de vanguarda de profissionais do Serviço Social que, nas décadas de 1970 e 1980⁴, enfrentaram e derrotaram a hegemonia conservadora que até então caracterizara o exercício da profissão. Assim, a partir de uma concepção marxista, o Projeto Societário hegemônico se marca pela identificação das contradições de classe como as que predominam numa sociedade capitalista. O compromisso ético-político dos profissionais se consubstancia numa identificação com os usuários dos serviços

³ Meu projeto de pesquisa havia sido aprovado também por um programa de pós-graduação *stricto sensu* em História.

⁴ Para uma análise mais extensa dos embates que marcaram as transformações teóricas e políticas mais recentes do Serviço Social vide também IAMAMOTO (2007).

onde o profissional Assistente Social atua, vale dizer, com os trabalhadores e assalariados.

Na caracterização do pluralismo do Projeto Profissional, José Paulo Netto assim se expressa:

Esquemáticamente, este projeto tem em seu núcleo o reconhecimento da liberdade como valor central – a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolha entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Consequentemente, este projeto profissional se vincula a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero. A partir destas opções que o fundamentam, tal projeto afirma a defesa intransigente dos direitos humanos e o repúdio do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo, tanto na sociedade como no exercício profissional. (NETTO, 2006, p. 15-16).

De fato, no Código de Ética da Profissão, o pluralismo é identificado como um dos princípios fundamentais e, no que diz respeito às questões de gênero e étnico-raciais, assim se posiciona na definição dos princípios da profissão:

Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 23.)

No “campo de tensões e de lutas” a que se refere José Paulo Netto, parece que se encontram em enfrentamento perspectivas diversas quanto aos temas mais relevantes para a pesquisa em Serviço Social: de um lado, uma perspectiva que adota como referencial uma abordagem das questões estruturais de composição de uma sociedade capitalista e da estrutura de classes que a caracteriza e, de outro, perspectivas que, sem abrir mão do referencial marxista e, portanto, da compreensão de que a sociedade se organiza em classes sociais; buscam a compreensão de outras clivagens (de gênero, etnia, identidades, e outras).

Tem sido progressiva, no campo do Serviço Social, a inserção das temáticas identitárias e da tradução da questão social em equivalentes de gênero, raça, etnia, identidade sexual, etc. No tocante às questões raciais, até recentemente, esta

presença era diminuta. Ao analisar os artigos publicados pela Revista *Temporalis*⁵ entre 2010 e 2013, observa-se uma predominância de temas ligados à análise das transformações recentes do capitalismo, à análise da atuação de diferentes instâncias do Estado e às discussões sobre a formação do profissional de Serviço Social. Nesse período a revista publicou 91 artigos, ensaios e entrevistas. Nenhum deles tematizava as questões étnico-raciais.

Em 2014, o texto de apresentação do número 27 informa que um Grupo de Trabalho e Pesquisa (GTP) denominado “Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Raça/Etnia, Geração, Sexualidades”, vinculado à Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), dedicou-se a escolher os artigos daquele número da revista que tinha como tema a mesma denominação daquele coletivo. Informa ainda que “na atual gestão, a submissão de artigos dessa temática foi a que mais mobilizou, até então, o envio de trabalhos para publicação,”⁶ totalizando 122 textos, dos quais apenas 2 relacionavam-se à temática racial.

No periódico *Serviço Social em Revista*, publicado pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da UEL, a presença das temáticas identitárias é maior, contabilizando-se 16 textos referentes a temas identitários, sendo 5 deles referentes a questões étnico-raciais, no período de 2015 ao primeiro semestre de 2019 (vol 17, n. 2 ao vol. 21, n. 2), quando foram publicados 86 textos.

Nos últimos anos, em várias frentes, a temática racial se fez presente no campo do Serviço Social. A definição da participação das diversas temáticas na formação dos profissionais de Serviço Social e na orientação para sua atuação, configura-se como um campo de disputas, ao qual tem comparecido, com maior força a cada ano, a temática racial. O racismo e o combate a ele podem ser

⁵ Essa publicação é representativa das temáticas mais valorizadas pelo campo profissional de Serviço Social por ser editada pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, se destinar à publicação de trabalhos científicos sobre temas atuais e relevantes no âmbito do Serviço Social e por adotar, como um dos critérios de definição de artigos, a escolha dos trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) e que tenham sido recomendados por pareceristas como significativos.

⁶ Na referida apresentação informam que “considerando a eliminação imediata de artigos fora do escopo da revista, 122 foram para avaliação por pares. Distribuídos pelas especificidades do GTP, tivemos: 57 relacionados à discussão de “Gênero e Feminismo”; 08 voltados à temática “Diversidade”; 07 sobre “Raça e Etnia”; 05 discutindo “Envelhecimento”. Além disso, 45 artigos foram submetidos à seção “Temas Livres”. Essa demanda levou a equipe editorial a tomar a decisão de dedicar o próximo número da revista (n. 28) à mesma temática”.

visualizados como tema de encontros e eventos, de Resoluções e Deliberações e de campanhas desenvolvidas junto à categoria de profissionais do Serviço Social.

Bonifácio *et al* (2018) caracterizam a formação do Grupo de Estudos das Relações Étnico-raciais e o Serviço Social – GERESS⁷ e destacam as seguintes iniciativas mais recentes de inserção da temática racial no âmbito do Serviço Social:

- Em 2012 o Conselho Federal de Serviço Social – CFESS lança a campanha “Com racismo não há liberdade”;
- A partir de 2014, ocorre a inserção da temática racial em disciplinas como Movimentos Sociais e em Políticas Sociais;
- Em 2016, O Conselho Federal de Serviço Social – CFESS lança a Série “Assistente Social no Combate ao Preconceito”, com a publicação de um número tematizando o racismo;
- Em 2017, no 46º Encontro Nacional do Serviço Social, realizado em Brasília-DF, segundo o Relatório Final, no âmbito do Eixo Direitos Humanos, “decidiu-se por desenvolver ações junto à categoria no combate (...) às expressões do racismo institucional e religioso, considerando as violências e violações de direitos que acometem a juventude negra, mulheres negras, populações quilombolas, indígenas, ciganos e comunidades periféricas (...)”;
- Em novembro de 2018, foi realizado pelo Conselho Regional de Serviço Social de São Paulo – CRESS-SP encontro com o tema “Serviço Social no Combate ao Racismo”. (BONIFÁCIO, 2018)

Em 31 de julho de 2017, a Associação Nacional de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, recomenda a adoção de políticas afirmativas voltadas para a população negra nos programas de Pós-Graduação em Serviço Social:

O racismo não é apenas um problema ético, uma categoria jurídica ou um dado psicológico. O racismo é uma relação social, que se estrutura política e economicamente. (...)

Diante da complexidade das relações raciais no Brasil, profundamente desiguais, a aprovação de ações afirmativas no âmbito da pós-graduação é uma medida importante, de caráter reparatório, frente às atrocidades cometidas contra a população negra. (...)

As políticas afirmativas devem se desenvolver nas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, desconstruindo práticas que por séculos reproduzem o racismo institucional. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL – ABEPSS, 2017).

⁷ O GERESS foi formado em maio de 2009, na cidade de São Paulo, congregando estudantes e profissionais de Serviço Social com o objetivo de discutir a interface entre o Serviço Social e a questão racial.

Nesse mesmo documento, a ABEPSS informa que, dos 34 Programas de Pós-Graduação na área do Serviço Social em funcionamento, dois possuem cotas étnico-raciais (UERJ e UNIFESP) e dois aprovaram cotas para o edital de seleção para 2018 (UnB e UFES).

Em Carta aos Assistentes Sociais, publicada em 15 de maio de 2018 – Dia Nacional do/a Assistente Social, a Associação Nacional de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS se posiciona contra a “ofensiva capitalista neoliberal contra a classe trabalhadora”, identificando que “as mulheres e jovens negras/os são as principais vítimas da cultura que fomenta o ódio contra as diferenças de cor/raça, sexualidades, (...)”⁸.

Roseli da Fonseca Rocha (2011, p. 8), após analisar inúmeros dados referentes à marginalização e exploração incidentes sobre a população negra, constata que:

É sobre essa realidade de índices alarmantes de desigualdades raciais que o profissional de Serviço Social será chamado a intervir. Para lidar com questões tão complexas, faz-se necessário o uso de ferramentas teórico-metodológicas adequadas. E tendo como norte as orientações do seu código de ética profissional, que assume o compromisso em não pactuar com nenhum tipo de discriminação, defendendo de forma intransigente os direitos humanos, esse profissional deve buscar intervir de forma crítica e competente.

Na sequência, cita Iamamoto, quando esta considera que:

Assim, dar conta da questão social, hoje, é decifrar as desigualdades sociais - de classes - em seus recortes de gênero, raça, etnia, religião, nacionalidade, meio ambiente, etc. Mas decifrar, também, as formas de resistência e rebeldia com que são vivenciadas pelos sujeitos sociais. (IAMAMOTO, 2000, p. 114)

Em síntese, podemos considerar a participação da temática étnico-racial no Serviço Social como minoritária, mas, ainda assim, relevante. Isto porque, no campo de formação dos profissionais e de orientação de sua atuação, as questões raciais

⁸ Vide: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (2018).

têm se colocado com uma força cada vez maior. Sua relevância também advém do fato de tratar-se de questões que não apenas atingem mais da metade da população; como também a maior parte dos mais pobres, dos encarcerados, dos desempregados, dos mais enfraquecidos e doentes; enfim, dos que buscam e são atendidos pelos assistentes sociais. Decifrar a dinâmica que faz a perversidade de nossos mecanismos de exclusão incidir tão mais duramente entre os negros e, ao mesmo tempo, a eles se associar na resistência e rebeldia, significa transformar em prática social e política os princípios e valores que embasam a formação e a atuação dos profissionais do Serviço Social na contemporaneidade.

Em termos mais amplos, com este trabalho, pretendemos compreender como os efeitos do racismo alcançam e interferem na execução das políticas afirmativas que o combatem. Particularmente, verificaremos se isso se constitui na causa da subutilização das cotas para negros no vestibular da UEL, que na maior parte do tempo de execução dessa política afirmativa, conseguiu ocupar pouco mais de um terço das vagas destinadas a essa finalidade. Nesta análise, levaremos em consideração aspectos da formação de identidade entre jovens negros do ensino médio público de escolas periféricas de Londrina, bem como a influência exercida por gestores escolares e professores nesse processo.

A motivação para esta pesquisa partiu da percepção da existência de um aspecto específico da subutilização das vagas reservadas para negros: a maior parte dos candidatos que se declaram negros no questionário socioeconômico da inscrição no vestibular não opta por concorrer pela reserva de vagas para negros da escola pública. Nesse aspecto, deslindar esse problema poderia se constituir no caminho para compreender a baixa ocupação das vagas reservadas para negros. Nossa análise partiu de quatro hipóteses iniciais: 1) que faltaria informações sobre como o sistema funciona, levando à existência de dúvidas sobre quem poderia utilizá-lo e se tal utilização seria sempre vantajosa; 2) que o número de estudantes negros que concluem o ensino médio é baixo e que parte deles estudou em escolas privadas; 3) que haveria um estigma desqualificador das políticas afirmativas com recorte racial que poderia levar alguns dos seus possíveis beneficiários a não utilizá-las por não considerá-las legítimas; 4) que os jovens negros tinham dúvidas quanto a preencherem os requisitos para serem considerados como negros. Portanto, estávamos interessados em compreender como os estudantes negros do ensino

médio público percebem o programa de cotas da UEL e quais os fatores que os levam a utilizá-lo ou não.

A pesquisa baseou-se na coleta de dados realizada por meio da técnica de grupo focal, envolvendo estudantes negros da última série do ensino médio público, estudantes do primeiro ano dos cursos de Administração e Direito da UEL, além de professores e gestores das escolas de ensino médio público.

A opção pela utilização da técnica de grupo focal para realização da coleta de dados se deveu ao fato de que ela permite “verificar a percepção dos participantes quanto a aspectos do programa que precisam ou podem ser alterados e/ou melhorados”, além de possibilitar que “se trace um mapa cognitivo (*cognitive views*) acerca de um tema ou tópico” (BORGES e SANTOS, 2005, p. 77).

A partir dos depoimentos de estudantes, professores e gestores, adotamos uma perspectiva qualitativa, buscando reconstituir as percepções sobre a política afirmativa analisada, bem como em que condições elas se constituem, razão pela qual estão envolvidos os beneficiários (estudantes negros do ensino médio público e estudantes ingressantes nos cursos de Administração e Direito) e os responsáveis por sua formação (professores e gestores das escolas públicas de nível médio frequentadas pelos estudantes depoentes).

A abordagem adotada buscou perceber como sujeitos (estudantes negros do ensino médio público), inseridos estruturalmente numa sociedade marcada pela exclusão acentuada do grupo social ao qual pertencem, percebem uma política pública concebida para possibilitar a superação dessa condição de subalternidade. Assim, consideramos que nossa análise se insere, no âmbito dos estudos das representações construídas pelos beneficiários de políticas públicas a respeito das mesmas.

No primeiro capítulo, efetuamos uma revisão bibliográfica a respeito do advento das políticas de ação afirmativa com recorte racial no Brasil. Para tanto, trabalhamos a partir de dois eixos. O primeiro, representado pela trajetória do movimento negro, desde a Abolição até os dias atuais, analisa as suas pautas de lutas e os resultados alcançados. O segundo eixo é representado pela análise das transformações ocorridas nas teorizações sobre o racismo, bem como pela apreciação das implicações de tais alterações no enfrentamento ao racismo e às suas consequências. Buscou-se, nessa abordagem, destacar mais as correlações,

do que as diferenciações, entre a prática política militante e a reflexão sobre a mesma.

Coloca-se, como uma possível contribuição dessa parte do trabalho ao debate da questão racial, a análise de uma mudança de interpretação sobre as consequências do racismo. Num primeiro momento, identificava-se, como consequência mais significativa do racismo, os seus efeitos sobre as relações entre indivíduos. A partir dessa perspectiva, as políticas públicas responderam com a criminalização da prática da discriminação racial, punindo os indivíduos que as praticassem e prevendo a compensação dos vitimados. Num segundo momento, a partir dos estudos que tematizavam a produção de desigualdades sociais e econômicas como principal consequência da existência do racismo, chega-se à proposição das políticas afirmativas.

No segundo capítulo, fizemos um histórico da implantação das políticas afirmativas de recorte racial e de recorte socioeconômico na UEL, analisando as etapas de elaboração, implantação e avaliação; bem como os aprimoramentos buscados por meio dos processos de avaliação executados. A ênfase é colocada na compreensão da atuação dos sujeitos coletivos envolvidos no processo de construção e aprimoramento da política pública analisada.

Cabe aqui destacar que a interpretação presente nesse segundo capítulo contém uma parte significativa de memórias pessoais do autor, mescladas às análises documentais efetuadas. Entendemos que isso possa enriquecer a compreensão histórica⁹ do objeto analisado, desde que o leitor tenha consciência dessas questões e encare criticamente essa parcela da interpretação baseada na memória. Como partícipes do processo, na condição de um dos seus elaboradores e gestores, não tínhamos condição de analisá-lo de outra posição.

O terceiro capítulo, após explicitar os critérios de definição dos depoentes e instituições participantes, caracteriza o uso da técnica de grupo focal. Por meio dos

⁹ Ao falarmos de “impressões”, ao qualificarmos as intenções que originaram certas iniciativas, ao colocarmos as análises de conjuntura efetuadas em cada etapa do processo, ao qualificarmos os grupos e ideias em confronto, damos ao leitor a possibilidade de conhecer os “fatos” que geraram os documentos analisados. Fatos aqui, devem ser tomados na perspectiva histórica de que constituem, na verdade, uma percepção determinada sobre os acontecimentos, uma representação sobre os mesmos, que disputa com outras a construção, sempre provisória e passível de revisão, da interpretação que predominará sobre os citados acontecimentos. Neste sentido, talvez esse conteúdo memorialístico só complete o desempenho de sua função quando for abordado por outras análises, que façam a sua interpretação a partir de uma adequada contextualização crítica.

depoimentos e relatos, analisa as condições em que os jovens negros da escola pública vivenciam o final do ciclo de ensino de nível médio, quando, para grande parte, não se coloca a possibilidade de continuidade imediata dos estudos, em função da necessidade de entrada precoce no mercado de trabalho. Analisa também como a parcela de jovens negros que consegue prosseguir nos estudos se coloca frente às possibilidades de frequentar instituições públicas ou privadas de ensino superior. Nesse particular, nota-se que, da mesma forma que a maioria não pode chegar até essa etapa, aqui também, para grande parte dos jovens negros, não se coloca a possibilidade de ingresso em cursos que não permitam a conciliação com algum tipo de ganho de renda. Na apreciação do relato sobre essas trajetórias, desponta com destaque a questão do racismo e de como o acúmulo de vivências de discriminações molda identidades e destinos, possibilitando a compreensão de como se constituem os mecanismos que resultam nas exclusões identificadas. Por fim, analisamos a questão da subutilização da cota de vagas reservadas aos negros, vencida árdua e progressivamente pela universidade, contextualizando-a com a problematização de como o acesso ao ensino superior desses jovens necessita ser compreendido a partir de uma trajetória que tem, no racismo, o seu principal elemento estruturante.

Márcia Lima (2016, p. 5-6), ao sintetizar o campo de estudos sobre a questão racial no Brasil, agrupa as abordagens em três categorias: os estudos das desigualdades raciais, das relações raciais e sobre o negro no Brasil. Ao final, analisaremos como este trabalho poderia se colocar frente a essas categorias.

CAPÍTULO 1

O PROTAGONISMO DO MOVIMENTO NEGRO NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Nós nem cremos que escravos outrora
 Tenha havido em tão nobre País.
 Hoje o rubro lampejo da aurora
 Acha irmãos, não tiranos hostis.
 (...)
 Somos todos iguais! Ao futuro
 Saberemos, unidos, levar
 Nosso augusto estandarte que, puro,
 Brilha, ovante, da Pátria no altar.

Hino da República, Letra de Medeiros e Albuquerque, 1891.

1.1 – Mito fundador e mito da democracia racial

Apenas três anos após a abolição, o Hino da República em epígrafe já empreendia um esquecimento e uma distorção: colocava a escravidão num precoce, incerto e conveniente “outrora”; ao mesmo tempo em que via, no presente de 1891, uma lampejante aurora de irmãos que, fraternalmente, não admitem a tirania entre si. Assim, ao mesmo tempo em que admite a existência da escravidão, remete os três séculos e meio de sua existência ao esquecimento do “outrora”. Maquiado o passado, resta o presente. Nele, o processo de exclusão social dos ex-escravos (concretamente viabilizado pela Lei de Terras de 1850, que dificultou o acesso dos pobres às terras e pela política de incentivo à imigração de trabalhadores brancos europeus) vai ser ocultado pela reconstituição e atualização do mito fundador: superada a escravidão, teríamos a partir de então uma nação de irmãos, sem hostilidades, sem tiranias, iguais e unidos, a caminho de um futuro brilhante, que já pode ser comemorado no altar da pátria. Nessa construção se articulam, portanto, um mito fundador, referente à formação da nação; e o mito da democracia racial, que identifica nas relações raciais uma harmonia que o movimento negro denunciará como inexistente desde a criação do mito.

Passados 130 anos desde a abolição da escravidão e do vislumbre da “lampejante aurora”, nosso “tão nobre país” ainda se apresenta como possuidor de

uma vergonhosa estrutura social. Aos seus consideráveis níveis de desigualdade social, sobrepõe-se um componente racial que torna as condições de existência dos negros piores que a de outros segmentos empobrecidos.

Marilena Chauí, ao analisar o processo de formação da nação brasileira, assim define o Mito Fundador:

Se também dizemos mito fundador é porque, à maneira de toda *fundatio*, esse mito impõe um vínculo interno com o passado como origem, isto é, com um passado que não cessa nunca, que se conserva perenemente presente e, por isso mesmo, não permite o trabalho da diferença temporal e da compreensão do presente enquanto tal. (...) Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e ideias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo. (CHAUÍ, 2000, p. 5).

A esse mito fundador se junta uma representação do brasileiro sobre si mesmo, idealizada e contraditória:

A força persuasiva dessa representação transparece quando a vemos em ação, isto é, quando resolve imaginariamente uma tensão real e produz uma contradição que passa despercebida. É assim, por exemplo, que alguém pode afirmar que os índios são ignorantes, os negros são indolentes, os nordestinos são atrasados, os portugueses são burros, as mulheres são naturalmente inferiores, mas, simultaneamente, declarar que se orgulha de ser brasileiro porque somos um povo sem preconceitos e uma nação nascida da mistura de raças. (...) Em suma, essa representação permite que uma sociedade que tolera a existência de milhões de crianças sem infância e que, desde seu surgimento, pratica o *apartheid* social possa ter de si mesma a imagem positiva de sua unidade fraterna. (CHAUÍ, 2000, p. 4-5).

Assim, o mito fundador não se refere a uma representação construída *na* fundação da nação, mas *sobre* essa fundação. Reconstruído a cada momento, mimetizando-se conforme o contexto e as necessidades, ele plasticamente se molda para cumprir uma função fundamental: permitir que uma história marcada pela violência e pela produção de uma exclusão de grande parte da população (resultado concreto da luta de classes) seja percebida pelo seu inverso; como a história de um povo alegre, feliz e ordeiro, capaz de colocar estes sentimentos acima da pobreza que o acomete. Mas esse povo alegre e feliz, quando não corresponde a essa definição, vai ser recolocado neste rumo. Dessa forma, as resistências, revoltas e

lutas podem ser caracterizadas como desvios momentâneos, reprimidos para reconstituir a ordem, para preservar a nação coesa, a trajetória alegre, feliz e ordeira que, afinal, nos caracteriza.

O mito da democracia racial teve uma elaboração sofisticada, constatando que a miscigenação, identificada como intensa, confirmava uma significativa interação entre brancos e negros. Reforçando outro mito, o do brasileiro cordial, advogava que conseguíamos conviver com nossas diferenças raciais com predomínio da harmonia. A comparação com os Estados Unidos e a África do Sul, que tinham políticas de segregação racial, servia para edulcorar o retrato de nossas relações raciais. Como pano de fundo, a teoria do branqueamento ainda se colocava, pois a harmonia das relações raciais era vista como decorrente da miscigenação que, “diluindo” o sangue negro, chegou a uma resultante mais “evoluída”.

Gilberto Freyre, com sua obra *Casa Grande e Senzala*, foi o que mais contribuiu com a formação do mito da democracia racial – ainda que não tivesse originalmente usado a expressão – ao identificar no paternalismo das relações coloniais uma brandura na forma como vivenciamos a escravidão e, na miscigenação, a harmonia das relações entre brancos e negros¹⁰:

Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo de aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado; no máximo de contemporização da cultura advéncia com a nativa, a do conquistador com a do conquistado. (FREYRE, 2003, p.160).

Desenvolvido a partir da década de 1930, o mito da democracia racial só será efetivamente contestado nas últimas décadas do século XX, conforme analisa Jaccoud:

¹⁰ Demonizado no âmbito dos embates contra o mito da democracia racial, cabe alguma serenidade para aquilatar a contribuição dada pela obra Freyreana. A começar pelo fato de que ele foi fundamental para a superação das teorias eugênicas, empreendendo um deslizamento da discussão do âmbito da biologia para a antropologia. Foi também de extrema relevância a valorização que fez da contribuição do negro na formação de nossa identidade nacional, no contexto de uma sociedade completamente tomada por um racismo que se anunciava como científico. Embora tenha sido capaz de vislumbrar questões essenciais, Freyre conservava também “elementos do pensamento racista prevalecente no início do século.” (BASTOS, 1993, p. 416-419 apud JACCOUD, 2008a, p. 55). Analisando a partir de uma perspectiva histórica, há que se reconhecer que, no contexto de 1930, suas ideias tinham nítidos elementos progressistas, ainda que, posteriormente, fossem também superadas.

As teorias racistas, então largamente difundidas na sociedade brasileira, e o projeto de branqueamento vigoraram até os anos 30 do século XX, quando foram substituídos pela chamada ideologia da democracia racial. Nesse novo contexto, entretanto, a valorização da miscigenação e do mulato continuaram propiciando a disseminação de um ideal de branqueamento como projeto pessoal e social. Sua crítica só ganhou repercussão nas últimas décadas do século XX, quando a denúncia da discriminação como prática social sistemática, denunciada pelo Movimento Negro, somou-se às análises sobre as desigualdades raciais entendidas não como simples produto de históricos acúmulos no campo da pobreza e da educação, mas como reflexos dos mecanismos discriminatórios. (JACCOUD, 2008a, p. 49).

Primeiro é preciso lembrar que os conceitos e ideias analisados como mitos não nascem com essa denominação, é o analista que assim os qualifica. Seu conteúdo simbólico incorpora-se às identidades coletivas e individuais, constituindo-se em elemento estrutural que ordena e significa simbolicamente o mundo. Vale lembrar também que todas as sociedades humanas desenvolveram, criaram e inventaram diversificados mitos.

Cabe aqui também as definições de Braudel sobre curta, média e longa duração na História¹¹. Cardoso e Brignoli (1983, p. 27) assim resumem essa proposição:

Fernand Braudel foi o historiador que soube perceber e sintetizar as implicações de tal evolução quanto ao problema – essencial para o historiador – do tempo, da duração, ao distinguir três níveis: o nível dos acontecimentos, da história episódica, que se move na curta duração; o nível intermediário, da história conjuntural, de ritmos mais lentos embora muito variáveis; e, por fim, o nível profundo da história estrutural de maior [longa] duração.

Ainda segundo Cardoso e Brignoli (1983, p. 27-8), os três tempos de Braudel nos permitem pensar também que as estruturas se modificam em ritmos diferentes, “as estruturas econômicas mudando mais rapidamente do que as sociais e as estruturas mentais mais lentamente que as demais.”

Portanto, quando falamos de mito fundador e de mito da democracia racial, estamos nos referindo a elementos de constituição identitária que se caracterizam

¹¹ De Braudel vide: a) **O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na época de Filipe II**. São Paulo: EDUSP, 2016. b) História e Ciências Sociais: a longa duração, **Revista de História**, São Paulo: USP, n. 62, abr. jun, 1965, p. 263-294.

pela alta resiliência, capazes de sobreviverem para além da vontade dos que tenham conseguido mostrar suas contradições ou incoerências. Assim, o fato de caracterizarmos criticamente as representações sobre a formação da nação como baseadas num mito fundador, pode até enfraquecê-lo, mas não é suficiente para eliminá-lo. Como um típico componente cultural identitário, ele formou-se em séculos e é na longa duração que será redefinido, com a incorporação do novo convivendo com a longevidade dos elementos que já participavam de sua composição.

Da mesma forma, o fato do mito da democracia racial ter sido criticado no campo dos embates políticos e intelectuais, o torna cada vez menos capaz de embasar as análises sobre a estruturação e o funcionamento da sociedade brasileira; o que não impede que ele continue incorporado ao senso comum, como um elemento que explica e ordena o mundo para uma grande parte das pessoas.

Voltando à perspectiva de Braudel, podemos considerar que os embates sobre mito fundador e mito da democracia racial no campo político e ideológico podem viabilizar mudanças de curto e médio prazo *no campo político*; ao mesmo tempo que conviverá com a longa duração inerente às modificações no *campo ideológico*.

Na sequência deste capítulo abordaremos a questão da igualdade racial e o processo de seu reconhecimento como novo direito. Para tanto, analisaremos a trajetória do movimento negro¹² e, em paralelo, as transformações verificadas nas ideias acerca do racismo¹³ brasileiro. Abandonada a idealização de uma “lampejante aurora” onde todos se relacionam fraternalmente, representada, nesse caso, pelo questionamento do mito da democracia racial, cabe identificar os mecanismos e processos que produziram o racismo brasileiro, bem como as iniciativas e os sujeitos que o enfrentaram.

¹² Não existe uma articulação de todas as entidades e segmentos que formam o movimento negro. A rigor, poderíamos falar em movimentos negros, uma vez que a atuação dos militantes e entidades se cliva por temas, identidades profissionais, identidades de gênero e de pertencimento geográfico, dentre outros. Isso não difere muito da forma como se organizam e atuam outros movimentos de grande amplitude e longevidade, tais como o sindicalismo, o movimento feminista ou o movimento ecológico.

¹³ **Racismo** constitui-se numa ideologia, ou conjunto de ideias que considera que é possível diferenciar os grupos humanos segundo características físicas (fundamento biológico) ou culturais (fundamento antropológico), considerando-se, também, que tais grupos poderiam ser hierarquizados, identificando-se alguns como superiores e os demais como inferiores. Não possui base científica, o que não impede que seja amplamente disseminado, consciente ou inconscientemente. Quando introjetado por sujeitos, gera **preconceito** (percepção *a priori* de que pessoas de determinados grupos são inferiores às demais) e **discriminação** (ação de evitar o convívio, criticar, agredir ou eliminar alguém em função do pertencimento a um grupo considerado como inferior). Vide Guimarães (2012).

1.2 – O movimento negro: social e popular

Na análise da constituição e da atuação do movimento negro brasileiro, colocam-se, inicialmente, as questões relacionadas à sua definição. A presente abordagem considera-o como movimento *social e popular*.

Cabe, preliminarmente, caracterizar as especificidades do movimento como *negro*. A definição como movimento *negro* passa, necessariamente, pela própria definição do que é ser negro. Abandonadas as teorias eugênicas do século XIX, e, sem ressuscitá-las na atualidade, via discussão da composição genética dos indivíduos (% de DNA de origem negra)¹⁴, resta-nos analisar a relação entre raças no viés cultural e sociológico.

Desde seu início o movimento negro se propôs a aglutinar indivíduos de pele de cor preta e parda. Sociologicamente isso faz sentido, pois o racismo brasileiro se expressa na proporção da negritude da pele e da presença de outros traços fenotípicos. Não sendo possível constituir uma escala que identifique o ponto exato de separação entre indivíduos de pele de cor parda daqueles que possuem pele de cor preta ou branca, o mais lógico é conclamar os que se sintam discriminados pela cor de sua pele a se aglutinarem, independentemente do quão negro pareçam ou se considerem. Na imprensa negra paulista, surgida a partir das primeiras décadas do século XX, podemos observar variadas formas de identificação do grupo social.

Na matéria de abertura do primeiro número do Jornal *A Voz da Raça*, publicado pela Frente Negra Brasileira em 18 de março de 1933, define-se que o órgão se destina à “publicação de assuntos referentes ao **negro**”, acrescentando que o jornal “aparece na hora em que precisamos tornar público (...) os interesses e

¹⁴ Ali Kamel, na obra *Não Somos Racistas*, faz uma longa digressão sobre os avanços da biologia na compreensão da composição genética dos seres humanos, para concluir que, geneticamente, os seres humanos possuem pouquíssimos genes diferenciados, não sendo cabível falar em raças. Não havendo raças, não há porque falar em racismo ou em questão racial. O problema é que o autor parte de uma verdade biológica (geneticamente os seres humanos não diferem o suficiente para que sejam classificados em categorias diferentes) para negar uma evidência histórica e sociológica: a cor da pele e outras diferenças fenotípicas foram a base da escravidão moderna e de várias outras formas de sujeição e exploração de grupos humanos. Ou seja, os brasileiros brancos, negros ou mestiços se enxergam pelos seus fenótipos. A verdade biológica não altera em nada a forma como brancos, negros, pardos, racistas, não racistas ou os indiferentes à cor da pele se tratam. Ao intitular sua obra com a expressão “não somos racistas”, o jornalista se aproxima do militante, expressando muito mais uma vontade ou o mote de uma causa, do que uma conclusão embasada pelos dados que apresenta.

comunhão de ideias da **raça**, porque as outras folhas, (...) tem deixado de fazer”. Aparece também com destaque a inscrição “o **preconceito de cor** no Brasil só nós os **negros** podemos sentir”. Consta também, com destaque, a inscrição “Deus, Pátria, **Raça** e Família”. Nas matérias publicadas o público do jornal ou seus autores são também identificados como “**homens de cor**” e “**gente de cor**”. (A VOZ DA RAÇA, 1933, p. 1-4) (grifos nossos)

Podemos notar a diversidade de expressões para identificar os membros, o grupo e a causa defendida. A esse respeito, Guimarães assim analisa a variação da terminologia identitária do movimento negro:

Um novo sentido para “raça”, entretanto, começa a se generalizar a partir da década de 1920, junto com a autodenominação de “negros”. O que existia de negativo, inferior e insultuoso nessas palavras passa para o segundo plano para dar lugar à reivindicação de um sentido positivo e arregimentador. (...) Termos como “classe” e “homens de cor” cairão paulatinamente em desuso, seja na imprensa, seja nos movimentos que se designam como “negros”, mas “classe” sobreviverá até os nossos dias, com outro significado, para designar a ausência da ideia de “raça” no tratamento dado aos negros no Brasil. Mas, mesmo entre aqueles que nos anos 1920 começam a chamar-se de “negros”, a mudança é paulatina. (GUIMARÃES, 2012, p. 27 - 28).

Quanto à inclusão de indivíduos de pele de cor preta e parda no movimento negro, cabe destacar que os pardos não somente eram desejados, como também criticados quando não se assumiam como negros. Guimarães chama a atenção para o fato de que “a constante acusação de preconceito feita aos elementos mais claros da “raça”, é também uma estratégia discursiva, cujo objetivo é criar solidariedade e identidade entre todos os descendentes próximos ou longínquos de africanos (...)” (GUIMARÃES, 2012, p. 26)

Joselina Silva também nos apresenta a seguinte amostra da diversidade de composição do movimento negro:

A União [*dos Homens de Cor*] é apolítica, aceitando em seu seio homens de todos os credos políticos e religiosos. E também os homens de todas as cores, inclusive brancos que estejam ligados aos morenos pelo sangue e que tenham sincera simpatia pela causa. (ALVES, João C. **Quilombo**, ano 1, n. 1, p. 3, dez. 1948 *apud* SILVA, 2003, p. 223).

Mais adiante discutiremos como a opção por abordar as questões referentes aos negros a partir dos conceitos de raça ou de cor são fundamentais para a compreensão das questões raciais no Brasil. Por ora, constatemos que negro, para o movimento negro, é o indivíduo que sofre constrangimentos racistas em função da cor escura de sua pele. Essa definição supera a questão de definir quem é ou não negro e possibilita a junção de todos que se sintam discriminados por motivos raciais.

Outra questão teórica importante diz respeito à definição do movimento negro como movimento *social*. O pensamento crítico brasileiro desenvolveu-se, após as primeiras décadas do século XX, sob forte influência dos intelectuais ligados ao Partido Comunista. Mas a leitura do marxismo foi, até o advento dos estudos acadêmicos mais aprofundados a partir das décadas de 1950 e 1960, muito superficial. Essa superficialidade se traduzia em interpretações muito esquemáticas e pouco dialéticas. Grosso modo, dizia-se que o importante era organizar todos os explorados, a partir de sua condição de classe, para superar o capitalismo. Nesse raciocínio, as especificidades e individualidades estariam subsumidas na identificação de classe trabalhadora. Assim, por exemplo, as questões específicas das mulheres, dos negros, dos indígenas, dos perseguidos em função de suas identidades religiosas ou dos homossexuais (isto se chegassem a tal nível de diversidade), seriam tratadas e resolvidas após a revolução anticapitalista.

Embora posteriormente as análises marxistas se tornassem mais aprofundadas, permitindo a compreensão da formação social brasileira a partir de uma visão sintética, processual, onde buscava-se compreender os imbricamentos entre os fatores políticos, sociais, econômicos e culturais, elas eram ainda muito presas a uma interpretação rígida dos conceitos marxistas e, no caso das questões raciais, assim como de outras de cunho identitário, concebiam que as principais contradições se resolveriam muito mais pelo aprofundamento das transformações capitalistas pelas quais o Brasil passava, do que pelo enfrentamento das mesmas no âmbito de uma luta que buscasse definir uma posição social adequada dos negros na sociedade capitalista em formação.

Guimarães apresenta a seguinte caracterização da relação do marxismo brasileiro com a questão racial no período 1946-1964:

Até mesmo o marxismo, que influenciou muito o pensamento e as ações de uma fração emergente das classes médias brasileiras, nas

décadas do pós-guerra, em nada alterou esse quadro. Ao contrário, a insistência marxista no caráter ideológico das "raças" e sua caracterização do racismo como um epifenômeno apenas emprestaram outra tonalidade ao ideal de "democracia racial". Para ser mais preciso, transformaram a democracia racial num ideal a ser conquistado pelas lutas de classes. O evolucionismo subjacente ao pensamento marxista adaptou-se bem à ideia de que o capitalismo (ele próprio código para "europeidade") seria uma força civilizadora que os povos de todo o mundo teriam forçosamente de experimentar antes de atingir o socialismo. (GUIMARÃES, 2005, p. 60).

Com o advento das análises de cunho marxista, mas influenciadas pela História Social Inglesa (E. P. Thonpson e Eric Hobsbawm, principalmente) e pelas leituras de Gramsci, Althusser e Poulantzas, a partir da década de 1970¹⁵, é que a visão dos explorados como sujeitos da construção da superação da exploração que vivenciavam irá se firmar. No âmbito dos estudos da questão racial, surgem análises que passaram a caracterizar o movimento negro como protagonista das lutas antirracistas, reconhecendo como legítimas as suas bandeiras e a pauta política que propunha. As contribuições de Carlos Hasenbalg e Néelson do Valle Silva¹⁶, serão o carro chefe de inúmeros estudos sobre racismo, relações raciais e as conexões entre discriminação racial e exclusão social. Esses estudos apresentam em comum a compreensão de classe social como um processo histórico no qual os próprios membros da classe em formação são os protagonistas de sua construção.

Ao analisar a relação entre o marxismo e os movimentos sociais, Andréia Galvão aponta que:

a despeito do interesse do marxismo pelo estudo do movimento operário, não há uma teoria marxista dos movimentos sociais plenamente desenvolvida e articulada. Isto porque as contribuições dos autores vinculados ao marxismo, sobretudo os clássicos, priorizam a discussão das formas partido e sindicato, bem como a relação entre ambas. (GALVÃO, 2011, p. 107).

Essa mesma autora, após analisar diferentes contribuições de autores marxistas que permitam pensar uma teoria marxista dos movimentos sociais,

¹⁵ Para uma leitura sobre as transformações na visão do pensamento acadêmico sobre a classe operária vide PAOLI; SADER; TELLES (1983), PAOLI (1987) e SADER (1988).

¹⁶ De HASENBALG vide **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. (1979) e de ambos, **Estrutura social, mobilidade e raça**. (1988).

recusando-se a pensar a classe apenas a partir de sua atuação econômica (produção de valor), conclui que é possível chegar a uma interpretação marxista dos movimentos sociais, respeitando os fatores não econômicos que possam ter gerado sua formação enquanto movimento social, enxergando, no entanto, que a exploração capitalista seria o fator de aglutinação, o ponto em comum, que possibilitaria pensar uma atuação integrada entre os diversos movimentos críticos e contestatórios.

O problema desse tipo de análise é que ela nos deixa muito próximos do ponto de partida. Em outras palavras, constatam-se as limitações do marxismo para dar conta de interpretar e orientar a ação dos movimentos sociais; mostram-se algumas boas tentativas de superação desta contradição, mas conclui-se que é ainda o fator econômico (a exploração que, em última análise, volta à definição dos sujeitos e dos grupos a partir de sua posição na produção e distribuição do valor criado pelo trabalho) que seria o fator capaz de possibilitar uma unidade de ação dos movimentos sociais.

Se observarmos a ação concreta dos movimentos sociais brasileiros contemporâneos, podemos constatar que predominam as especificidades (portanto, as diferenças como fator de separação) na maior parte do tempo e das ações desenvolvidas. Mas isso não impede que, em determinadas conjunturas, observemos maior integração e articulação das ações, a exemplo da atuação no desmonte da ditadura civil-militar a partir do final da década de 1970, da campanha das Diretas Já em meados da década de 1980, da intervenção sobre a elaboração da Constituição de 1988, da campanha de Lula em 1989, da campanha Fora Collor em 1991-2, da eleição de Lula em 2002 ou nos protestos contra o golpe de 2016 (esse último com bem menos intensidade que os demais exemplos). Esses são exemplos de uma atuação conjunta e coordenada de variados movimentos sociais, aglutinados muito mais pela motivação política do que econômica.

Podemos constatar que os movimentos sociais de fato se organizam muito mais a partir de fatores identitários do que pela posição de classe (papel desempenhado na produção de valor). Isso dificulta, mas não impede a articulação e atuação conjunta de diferentes movimentos sociais em conjunturas específicas. Porém, essa articulação normalmente não constitui prioridade no processo de constituição e atuação dos movimentos e a possibilidade de que resultem num processo revolucionário de superação do capitalismo, coloca-se como possibilidade

que, por sua vez, mostra-se dependente de fatores e conjunturas ainda não verificados concreta e historicamente¹⁷.

Cabe também discutir a caracterização do movimento negro como um movimento *popular*. Falar em movimento popular remete a uma dimensão política, em contraposição à dimensão mais nitidamente econômica que o termo classe operária ou trabalhadora possui. A classe operária é formada pelos assalariados inseridos no processo de produção. Os termos classes populares e movimentos sociais populares abarcam, além dos assalariados, os desempregados, os excluídos do acesso ao trabalho (*lumpem*), as donas de casa, os velhos (aposentados ou não), os indígenas, os camponeses, dentre outros¹⁸. Mas se os termos classes populares ou movimentos sociais populares conseguem ser mais abrangentes; eles também são menos precisos, abarcando contingentes da população que apresentam uma enorme diversidade. Em outras palavras, os sujeitos que compõem as classes populares podem não se identificar como grupo que tenha algo em comum.

No contexto da presente análise cabe a caracterização do movimento negro como movimento popular. Aliás, considerando o nível de exclusão social da população negra, veremos que ela forma a maioria de todos os grupos de excluídos, sejam eles desempregados, encarcerados, subnutridos, de baixa escolaridade, sem cobertura previdenciária, favelados, produtores agrícolas familiares sem acesso à tecnologia, dentre outros¹⁹. Por isso, a classificação como popular consegue traduzir com maior precisão tanto a diversidade de grupos, sujeitos e “subidentidades” presentes no movimento negro, como também a situação de exclusão social à qual a população negra está submetida.

A longevidade do movimento negro por sua vez, coloca em pauta as diversas conjunturas históricas por ele atravessadas, indo desde a transição do trabalho

¹⁷ Foge às possibilidades deste trabalho aprofundar-se na discussão sobre uma teoria marxista dos movimentos sociais. Uma interessante síntese do paradigma marxista de análise dos movimentos sociais é apresentada por Gohn (2014, p. 171-207), onde destaca-se a discussão sobre a *práxis* nos textos marxianos e sobre as contribuições renovadoras e revitalizadoras de Rosa Luxemburgo e Gramsci.

¹⁸ Cabe aqui, sob medida, a definição de Wanderley (1980, p. 108) de classes populares “a noção de classes populares será utilizada no plural e compreenderá o operariado, o campesinato, os ‘marginais’ (lumpemproletariado), funcionários, profissionais e setores da pequena burguesia. A noção engloba também indígenas, desempregados e subempregados”.

¹⁹ Dados de BRASIL – IPEA (2014b, p.22-26) mostram que a renda média dos negros representava 57,3 % da dos brancos no ano de 2012. Henriques (2002, p. 41-42) demonstra que em média os negros de 25 anos de idade ou mais apresentam 2,2 anos a menos de escolaridade que os brancos da mesma faixa etária.

escravo para o trabalho livre, até as transformações recentes experimentadas pelo modo de produção capitalista; das transformações políticas oriundas do advento da República, às adaptações do Estado Burguês Liberal a um mundo globalizado ou, ainda; da configuração de uma sociedade eminentemente rural, à configuração urbana e industrial da atualidade. Diante da diversidade de conjunturas vivenciadas, o movimento negro apresentou distintas configurações, com pautas, discursos e formas de mobilização diferenciadas.

Nesse aspecto, é interessante verificar que a longevidade do movimento coloca também a questão da compreensão sobre sua sobrevivência e revitalização frente às transformações que levaram vários outros movimentos sociais a desaparecerem. Frank e Fuentes (1989, p.19), destacando que os movimentos sociais se caracterizam como cíclicos, assinalam que:

A força e importância dos movimentos sociais é cíclica e relacionada a longos ciclos políticos, econômicos e (talvez associado a estes) ideológicos. Quando mudam as condições que dão origem aos movimentos sociais (a raiz das ações destes movimentos e/ou, com mais frequência, devido à transformação das circunstâncias), estes tendem a desaparecer. (grifos nossos).

Nas diferentes conjunturas políticas, econômicas e sociais pelas quais passou, o movimento negro se marcou por perseverar na denúncia da existência do racismo (lutando, nesse aspecto, contra o mito da democracia racial) e na demonstração de que, esse mesmo racismo era responsável por manter os negros numa condição de subalternidade. Ou seja, como as condições que originaram o movimento negro pouco se alteraram ao longo do século XX, ele permaneceu esse tempo todo buscando sobreviver e alcançar seus objetivos originais. Neste processo, acumulou forças com as conquistas parciais viabilizadas paulatinamente, até chegar à virada do século passado conseguindo colocar a questão racial na pauta nacional, por meio da discussão de políticas afirmativas.

1.3 – Vai-se a escravidão²⁰, fica o racismo

Gorender (1978), na clássica obra *O escravismo colonial*, apresenta uma interessante análise da resistência dos escravos à escravidão, argumentando que, tratado como *coisa*, o escravo se humanizava no crime²¹, quando tinha então que ser visto como *sujeito*, para ser responsabilizado. Assim, além da evidente violência física que caracterizava o cotidiano da escravidão, essa se marcava por uma não menos relevante violência simbólica, vencida apenas pela resistência e pelo enfrentamento, nem sempre visíveis, mas latentes e prontos para eclodirem a qualquer momento.

Luta e resistência, portanto, eram inerentes à escravidão. As fugas, a formação de quilombos e os atentados contra os senhores tinham como resposta os castigos físicos constantes no tronco, a caça aos fugidos e os ataques aos quilombos e, em casos extremos, as execuções.

O fim da escravidão foi precedido por uma medida que condenaria os libertos à exclusão. Em 1850, quando se torna efetivo o fim do tráfico negreiro, é instituída a Lei de Terras, que tornava extremamente difícil o acesso dos pobres à terra. Segundo Emília V. da Costa:

Diante da perspectiva de extinção da mão de obra escrava (que a lei de 1850 colocara), alguns fazendeiros começaram a se interessar pela imigração como alternativa para o problema de mão de obra. Não foi por acaso que a Lei de Terras de 1850 foi decretada no mesmo ano da lei que aboliu o comércio de escravos. (COSTA, 1999, p. 191).

Nas discussões sobre essa Lei, foram enfatizados os argumentos de que era preciso dificultar o acesso dos pobres à terra, obrigando-os a procurarem trabalho junto aos latifúndios estabelecidos, pois muitos já vislumbravam o fim da escravidão num futuro próximo. Nesse sentido, Jurandir Malerba, analisando as motivações para a elaboração da Lei de Terras, nos informa que:

²⁰ A escravidão paira ainda como um espectro sobre a sociedade brasileira contemporânea, na forma dos casos de condições de trabalho análogo ao de escravo com os quais constantemente nos deparamos.

²¹ “O primeiro ato humano do escravo é o crime, desde o atentado contra seu senhor à fuga do cativo.” GORENDER (1978, p. 65)

A Lei de Terras inspirava-se na teoria de que, havendo fácil acesso à terra, era impossível empregar o homem como trabalhador livre nas grandes lavouras. Como não se podia contar com a escravidão por muito tempo, era necessário criar obstáculos à aquisição da propriedade rural, compelindo o imigrante a procurar trabalho nas fazendas como empregado. Ao mesmo tempo, as terras indevidamente ocupadas deveriam tornar-se propriedade pública. Elas seriam vendidas para custear a imigração. Só a partir desse ano a terra passou a ter valor venal - ser comprada e vendida como outra mercadoria qualquer. (MALERBA, 1999, p. 109).

Embora a motivação para a aprovação da Lei de Terras fosse compelir o imigrante ao trabalho nas grandes propriedades agrícolas, principalmente as produtoras de café, essa medida atingiu igualmente os negros libertos, que também tiveram o acesso à terra dificultado.

A partir dos últimos anos de vigência da escravidão, chegando até as duas primeiras décadas do século XX, o incentivo à imigração acentuará a exclusão dos ex-escravos. Com significativo subsídio do Estado, os grandes produtores de café atrairão centenas de milhares de imigrantes europeus, principalmente italianos e alemães, para substituírem os escravos no plantio e manejo do café, atividade econômica mais dinâmica da época.

No contexto de uma cultura caracterizada pelo racismo, a atração de imigrantes é vista como a solução mais indicada para o provimento de mão de obra, ao mesmo tempo em que representaria uma melhoria de sua qualidade, tendo em vista a crença, então existente, da superioridade da mão de obra branca em relação à negra. Mais adiante analisaremos com mais profundidade a “teoria do branqueamento”.

Florestan Fernandes assim resume a situação dos negros no período pós-abolição:

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, (...) Essas facetas da situação (...) imprimiram à Abolição o caráter de uma espoliação extrema e cruel. (FERNANDES, 2008, p. 29).

Luiz Edmundo, no livro *O Rio de Janeiro do meu tempo*, assim descreve a comunidade do Morro de Santo Antônio, formada por uma população majoritariamente negra, nos primeiros anos da República:

Por elas vivem mendigos, os autênticos, (...) capoeiras, malandros, vagabundos de toda sorte: mulheres sem arrimo de parentes, velhos que já não podem mais trabalhar, crianças, enjeitados em meio a gente válida, porém o que é pior, sem ajuda de trabalho, verdadeiros desprezados da sorte, esquecidos de Deus (...) No morro, os sem-trabalho surgem a cada canto. (MARINGONI, 2011, p. 42).

Assim, sem qualquer apoio, sem acesso à terra e ao trabalho e vistos como inferiores aos brancos, restará aos negros adentrarem a modernidade da sociedade urbana e capitalista que se formava, de marcha ré, tendo que enfrentar significativos obstáculos à sua participação no mercado de trabalho assalariado ou para desenvolver uma atividade autônoma. Concentrados nos cortiços das cidades ou nos sertões mais distantes na condição de camponeses, os negros formarão os contingentes mais excluídos da sociedade brasileira.

Além disso, a vivência de mais de três séculos de escravidão incrustou na sociedade brasileira um racismo tão persistente quanto naturalizado²². À baixa mobilidade social vivenciada pelos pobres em geral, se somam os efeitos do racismo, condenando os negros à exclusão, que chega ao início do século XXI praticamente intocada²³.

²² A rigor, só podemos falar em racismo a partir da segunda metade do século XIX, quando se forma a noção de raças baseada em princípios biológicos, acompanhada de uma percepção de hierarquia entre elas, colocando os brancos europeus como superiores a todas as outras que fossem identificadas. A discriminação que gera o escravismo, se baseava em um conjunto de noções que passavam pela consideração de que havia uma superioridade dos brancos em relação aos demais grupos com cor de pele diferente (que só podiam ser mais escuras), da cultura cristã sobre as demais culturas religiosas, da superioridade dos europeus frente às sociedades tecnologicamente menos desenvolvidas que eles dominaram, etc. Como o critério de diferenciação era a cor, definindo o direito dos brancos de serem senhores dos negros que capturavam na África, estava implícita uma noção equivalente à de raça, conforme a formulação que a teorização eugênica desenvolverá no século XIX. Para a maior parte das questões referentes à caracterização das relações entre os grupos sociais da formação colonial brasileira, utilizar o termo racismo não compromete as análises devido à similaridade que assinalamos.

²³ Embora o movimento negro tenha viabilizado importantes conquistas ao longo deste período, representadas pelo reconhecimento da existência do racismo e criminalização de sua prática ao lado da valorização da cultura e identidade negras; as condições sociais referentes à população negra continuavam marcadas pela exclusão, visíveis na inferioridade deste segmento em inúmeros indicadores sociais e econômicos.

1.4 – Cor e raça na discussão sobre racismo e exclusão social

Conforme constatamos anteriormente, a escravidão se marcava por um forte grau de violência física e simbólica, resultando, também, na resistência e enfrentamento constantes. O alicerce dessa construção social era formado pelo racismo, que definia como inferiores os que eram submetidos à dominação.

Extinta a escravidão, mantido o racismo²⁴ – aliás, reforçado agora pelas teorias eugênicas tidas como científicas – restava aos negros continuar lutando, reivindicando uma igualdade efetiva, uma vez que a igualdade formal não lhes retirou da condição de inferioridade social.

Assim, as primeiras reivindicações do movimento negro²⁵, ainda no final do século XIX, serão representadas pela busca de reconhecimento, respeito e condições para viver, trabalhar e morar. Luiz Eduardo Wanderley assim caracteriza o movimento negro:

Os negros são discriminados desde a escravidão, contra a qual combateram duramente. Apesar de se falar constantemente em “democracia racial” e onde o número de negros é expressivo, essa discriminação permanece escondida muitas vezes sob formas sutis. Sua luta abrange desde atividades de natureza cultural, religiosa, que inclusive tentam manter viva a memória de suas raízes, até movimentos dirigidos diretamente contra a discriminação racial e que se somam às demais reivindicações dos movimentos sociais populares. (WANDERLEY, 1980, p. 119).

Conforme assinalado, o movimento negro tinha que pautar a questão do racismo, que acentuava todas as agruras pelas quais passavam também os pobres em geral. Assim, suas primeiras bandeiras foram a denúncia e o combate às teorias do branqueamento e da democracia racial, como inversão e ocultamento de um

²⁴ Mais adiante veremos como Hasenbalg (1979) defende a funcionalidade do racismo no âmbito da formação social capitalista, não como reminiscência ou resquício da escravidão, mas como mecanismo que, redefinido, se incorpora e se amalgama a esta formação social.

²⁵ É preciso diferenciar as ações de resistência do período escravista das lutas pela igualdade efetiva do período pós-abolição. Num caso temos uma formação social que distingue e classifica como desiguais negros e brancos e, no outro, essa distinção formal não mais se coloca. Isso significa que no âmbito de uma sociedade escravista, a pauta e as ações serão representadas pela denúncia da escravidão como absurda e pela luta por sua extinção, como condição básica para qualquer outra transformação. Assim, se há elementos de continuidade entre a resistência à escravidão e a luta pela igualdade efetiva após a abolição (inclusive de grupos e associações de ajuda mútua); há também especificidades, representadas pela centralidade da denúncia do racismo e de seus efeitos no segundo caso.

racismo que, mesmo quando reconhecido, era subestimado quanto à sua importância.

A apropriação feita pela elite branca brasileira²⁶ das teorias racistas disseminadas na Europa a partir de meados do século XIX considerava os negros como biologicamente inferiores aos brancos. Como consequência, reinterpreta tais teorias, que originalmente identificavam na miscigenação a deterioração das raças consideradas superiores, defendiam que o progressivo branqueamento iria aprimorar a população brasileira. Com base nisso, executaram a política de imigração maciça de europeus até as primeiras décadas do século XX.

Lilia M. Schwarcz, na obra *O Espetáculo das Raças*, analisa a apropriação *sui generis* feita pelas elites brasileiras das ideias e teorias raciais originalmente desenvolvidas no contexto europeu:

Aqui se fez um uso inusitado da teoria original, na medida em que a interpretação darwinista social se combinou com a perspectiva evolucionista e monogenista. O modelo racial servia para explicar as diferenças e hierarquias, mas, feitos certos rearranjos teóricos, não impedia de pensar na viabilidade de uma nação mestiça. (SCHWARCZ, 2005, p. 65)

Assim, na passagem do século XIX para o XX, a formação da nação brasileira é pensada a partir da junção hierarquizada das três raças - branca, negra e indígena. Nessa construção:

(...) a absorção das teorias raciais no Brasil, se fez de forma original, em geral invertendo as interpretações que previam a “degeneração” como resultado inexorável da mestiçagem. As teorias do *branqueamento* surgiram, assim, baseadas na convicção de que o elemento considerado “racialmente superior” - ou seja, o branco – predominaria nos processos de mistura de raças. Disso resultou a crescente defesa, por parte de políticos e intelectuais, da imigração europeia, com vistas a fortalecer o processo de *branqueamento* biológico e cultural da futura nação brasileira. (VAINFAS, 2008, p. 618).

²⁶ Como dois exemplos, entre vários, vide RODRIGUES, Nina. Mestiçagem, Degenerescência e Crime, **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, vol. 15, núm. 4, out.-dez. 2008, p. 1151-1181, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, escrito em 1899 e ROMERO, Sílvio. **O caráter nacional e as origens do povo brasileiro**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938, escrito em 1881.

É ainda Schwarcz (2005, p. 247) que nos informa que, ironicamente, nos anos 1930, enquanto as teorias raciais perdiam força no Brasil, em função da repercussão de *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre e da construção do mito da democracia racial; o arianismo na Europa e o recrudescimento da segregação nos Estados Unidos, dariam nova força a tais teorias fora do Brasil.

Antônio Sérgio Guimarães tem uma extensa obra dedicada à compreensão das relações raciais no Brasil, com destaque para a discussão sobre racismo e antirracismo (GUIMARÃES, 2005 e 2002) e sobre os conceitos de cor e raça (GUIMARÃES, 2011 e 2005). Sobre os conceitos de raça e cor, traça um histórico de como eles foram utilizados socialmente no contexto da sociedade escravista e na que a sucedeu, além de historiar como as ciências humanas lidaram com esses conceitos, com destaque para a Sociologia e a Antropologia e para os diálogos das mesmas com a História. Por fim, analisa também como o movimento negro lidou com os referidos conceitos.

Originalmente, a caracterização do grupo social negro a partir do conceito de raça teve uma evidente conotação negativa, na perspectiva biológica dada pelas teorias eugênicas do século XIX. Mas o conceito de raça, que funcionou como elemento essencial de aglutinação dos componentes do estigma²⁷ racista, vai ser apropriado e ressignificado pelo movimento negro onde “o que existia de negativo, inferior e insultuoso nessas palavras [raça e negros] passa para o segundo plano para dar lugar à reivindicação de um sentido positivo e arregimentador.” (GUIMARÃES, 2012, p. 27).

Albert Memmi (2007), em uma obra clássica denominada *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*, na qual analisa a formação de consciência dos colonizados frente à dominação colonizadora empreendida pelo Imperialismo, assinala que essa formação de consciência resulta de um processo no qual o colonizado passa a valorizar como elementos de constituição de sua

²⁷ Para Goffman (1975) estigmatizar consiste em identificar em um indivíduo um atributo desqualificador frente à interação com os outros. Esse atributo, que estabelece o descrédito, consiste em um desvio em relação às expectativas normativas dos outros a propósito de sua identidade. Assim, o estigmatizado passa a ser visto como portador de um defeito ou anomalia, e será levado a ocultar ou a buscar minorar a posse do que define sua inferiorização. No caso do racismo brasileiro, o “branqueamento” foi a estratégia decorrente da tentativa de fuga ao estigma racista. Quanto mais intensa é a percepção do estigma, maior a discriminação sofrida, o que explica, no caso do Brasil, a intensidade da discriminação e do preconceito racistas serem proporcionais à tonalidade escura da pele e à posse de outros atributos fenotípicos negros.

identidade os atributos que o colonialismo identificou como marcas de sua inferioridade. Assim, nos processos de libertação colonial, são revalorizadas as religiões, línguas e as estruturas sociais e culturais anteriores à imposição do domínio colonial e que foram por ela reprimidas ou depreciadas. Nessa metamorfose, esses atributos se transformam em bandeiras e símbolos de aglutinação dos que se revoltam e empreendem os processos de independência²⁸.

Analogamente, a auto identificação do indivíduo como **negro**, e do grupo social como **raça negra**, será uma paulatina construção do movimento negro, que se encontra ainda em curso²⁹. Raça passa a ter um sentido que extrapola a simples denominação de um grupo social, para referir-se a uma identidade que se coloca num contexto de lutas e de resistências que buscam garantir a sobrevivência e o reconhecimento do grupo. Assim, o que era antes ofensa e instrumento de submissão, ao atribuir-se a estas expressões um sentido pejorativo; se transverte em identidade e autoafirmação.

Antônio Sérgio Guimarães assim coloca a relação entre o uso do conceito raça, com relação ao seu significado como termo que recupera o sentido de luta e resistência e como categoria analítica:

(...) “raça” é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também uma categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente raciais e não apenas de “classe”. (GUIMARÃES, 2002, p. 50).

Portanto, abordar as relações raciais a partir do critério raça significa examiná-las com lentes que destacam o papel do racismo dentre as contradições e conflitos estudados, além de realçar os seus desdobramentos que resultam em exclusão e

²⁸ A formação social resultante dos processos de independência apresentará elementos absorvidos da cultura colonizadora, combinados com os elementos revigorados da cultura dominada. Por mais que as novas formações sociais se apresentem como um retorno ao pré-colonial, na verdade elas são a resultante de uma relação conflituosa, que não podem ser compreendidas nem como um retorno ao pré-existente e nem como a simples continuidade da estrutura montada pelo colonialismo.

²⁹ Se os termos **negro** e **raça negra**, ainda que polêmicos, já são, há algumas décadas, de uso corrente entre militantes negros e analistas das questões raciais, somente nas duas últimas décadas isso se difundiu entre os negros em geral, processo visível pelo crescimento que a auto identificação como negro tem apresentado nos últimos levantamentos e censos demográficos.

exploração e constroem uma hierarquia que coloca os negros (e especialmente a mulher negra) nos piores patamares dessa ordenação.

O uso do conceito cor, em oposição ao conceito raça, aparece como uma perspectiva que enxerga as diferenças individuais segundo um espectro de variação de cores que vai do branco ao preto, com inúmeras gradações intermediárias possíveis³⁰. Essa perspectiva põe em segundo plano os conflitos e oposições, perceptíveis quando se utiliza o conceito raça, para dar destaque às várias possibilidades de identificação de grupos e subgrupos, diluindo os conflitos por meio dessa pulverização.

Cabe ressaltar que o uso da noção de cor serviu também para constituir o mito da democracia racial. Depois da queda em desgraça das teorias eugênicas, evita-se a identificação de raças, substituída pelo espectro de cores. Isso facilita a construção de um argumento linear: se não temos raças, não temos racismo, temos, sim, diferenças de cor entre os indivíduos, que diminuem à medida que a miscigenação os direciona para o tom moreno. Assim, a classificação por cor, e não por raça, mostra-se funcional para o mito da democracia racial e para teoria do branqueamento, ocultando um racismo e uma discriminação que os negros não cansavam de denunciar.

A rigor, é possível encontrar equivalência para identificação pelo critério cor de todas as identificações que se faça pelo critério raça, o que gera consideráveis confusões e dificuldades de perceber as diferenças entre as duas formas. Guimarães (2005, p. 47) defenderá que os atributos do conceito cor (cor de pele, formato de nariz e lábios, posse de - e descendência negra) “só têm significado no interior de uma ideologia preexistente (para ser mais preciso: de uma ideologia que cria os fatos, ao relacioná-los uns aos outros), e apenas por causa disto funcionam como critérios e marcas classificatórios.” Acrescenta ainda que “alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tenha algum significado. Isto é, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais.” Em síntese, Guimarães defenderá que a classificação por cor só funciona se

³⁰ Guimarães (2011, p. 266) diferencia o uso que se faz no Brasil das expressões “cor” e “cor de pele”, onde “cor no Brasil é mais do que cor de pele: na nossa classificação, a textura do cabelo e o formato de nariz e lábios, além de traços culturais, são elementos importantes na definição de cor (preto, pardo, amarelo e branco).”

refletir uma classificação racial que obrigatoriamente lhe é subjacente. Ao escamotear a raça, a classificação por cor acaba por ocultar ou negar também o racismo.

Portanto, a diferença essencial entre os conceitos cor e raça é que o critério cor reforça a teoria do branqueamento, ao apontar para o aumento do número de pardos e a diminuição do número de pretos. Implicitamente, colocar a questão nesses termos, implica em reforçar a ideia que o conflito se resolverá por si mesmo, com a diminuição dos extremos e a predominância do intermediário; como se o problema fosse realmente a cor da pele (e outras características fenotípicas) e não a hierarquização social que se faz a partir dela. O mais relevante é que o processo de miscigenação não impediu que os negros fossem mantidos nas piores posições da hierarquia social, mesmo com a abolição da escravidão. Por outro lado, se a miscigenação cria dificuldades para uma identificação precisa dos limites entre o grupo de pardos em comparação com o de pretos e brancos; ela não impediu que os negros (incluindo-se aí a maioria dos pardos), fossem mantidos na subalternidade.

1.5 – Atuação do movimento negro em meados do século XX

Da atuação do movimento negro no século XX, destaca-se, inicialmente, a formação da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931, assim descrita por Petrônio Domingues:

Nascida na cidade de São Paulo em 1931, chegou a aglutinar milhares de negros – espalhados por mais de 60 delegações (“filiais”) – em torno de um programa que anatematizava o “preconceito de cor”. Mantinha escola, grupo musical, time de futebol, grupo teatral; oferecia assistência jurídica, serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios; além de publicar o jornal *A Voz da Raça*. Em 1936, a FNB transformou-se em partido político. Influenciada pela política internacional de ascensão do nazi-fascismo, notabilizou-se por defender posições políticas e ideológicas ultranacionalistas. Com a instauração da ditadura do “Estado Novo”, a organização foi extinta, em 1937. (DOMINGUES, 2008, p. 102).

Durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945), o movimento negro, assim como os demais movimentos sociais, foi impedido de atuar abertamente. Isso não

impossibilitou a continuidade de atuação nos campos do entretenimento e da cultura pelos clubes e associações e nem mesmo uma atuação no âmbito do próprio aparelho de estado, a exemplo da solicitação da Associação José do Patrocínio, de São Paulo, em 1941, de que houvesse a “proibição dos anúncios discriminatórios contra os trabalhadores negros”, atendida 14 meses depois (ANDREW, 1991 *apud* SILVA, 2003, p. 219).

Como exemplo de atuação do movimento negro no período compreendido entre o final do Estado Novo e o Golpe de 1964, destacam-se, dentre vários, a implantação da União dos Homens de Cor-UHC, em 1943 e a organização do Teatro Experimental do Negro-TEN, em 1944.

Segundo Silva (2003), a UHC iniciou-se em Porto Alegre, chegando a possuir ramificações em 11 Estados, após 5 anos de fundação. Organizava-se em rede, a partir de uma Diretoria Nacional, composta pelos fundadores, articulada a Diretorias Estaduais e, essas, a Diretorias Regionais ou Municipais. O Estatuto Nacional deveria ser adotado pelas demais instâncias. A Direção Nacional disponibilizava que as vinculadas imprimissem e reproduzissem o órgão informativo e de difusão, denominado *Nosso Jornal*. Desenvolvia ações de cunho assistencial (recolhimento de doações, construção de casas), de cunho educacional e formativo (alfabetização, palestras, formação para o trabalho) e de cunho político e organizativo (seminários, encontros e atos públicos).

O Teatro Experimental do Negro, criado por Abdias do Nascimento, era formado por empregadas domésticas, operários e modestos funcionários públicos, dentre outros. Revolucionou esteticamente o Teatro Brasileiro e questionou a ausência do negro como artista e como tema nas artes, dada a importância da participação dos negros na composição da população do país. Desenvolvia atividades de alfabetização e formação escolar, formação artística e formação política. Possibilitou a profissionalização de diversos artistas negros, a exemplo de Ruth de Sousa e Haroldo Costa. A partir do TEN, Abdias do Nascimento liderou a organização do Comitê Democrático Afro-Brasileiro e, em seguida, a Convenção Nacional do Negro, que apresentou à Constituinte de 1946, entre outras propostas, a inserção da discriminação racial como crime de lesa-pátria. Merecem destaque também a

realização, em 1950, do 1º Congresso do Negro Brasileiro, e a edição entre os anos de 1948 e 1951 do jornal Quilombo³¹.

A partir da década de 1940 formaram-se inúmeras entidades e órgãos de imprensa do movimento negro. Clóvis Moura (1992, p. 77-79) se refere ao período pós 1954 como “renascimento negro”, além de identificar a sobrevivência de vários clubes e associações recreativas e de lazer que chegaram a esse período com décadas de existência. Dará destaque também à formação da Associação Cultural do Negro, em São Paulo, em dezembro de 1944.

O Combate do movimento negro ao mito da democracia racial e a constante denúncia da existência do racismo serão reforçados pelas conclusões de Florestan Fernandes sobre o tema. A ampla repercussão de *Casa Grande e Senzala* mundo afora, havia construído uma visão deturpada dos demais países sobre a questão racial no Brasil, baseada no mito de que tínhamos uma convivência pacífica entre brancos e negros. Expressando esta visão, a UNESCO encomenda estudos sobre as relações raciais no Brasil, na expectativa de que essa compreensão ajudasse na busca de solução para a questão racial crítica enfrentada por outros países, a exemplo dos Estados Unidos e da África do Sul. Nas palavras de Octávio Ianni :

(...) a UNESCO foi inspirada pela ideia de que o Brasil era uma democracia racial. Isto numa época em que o mundo saía de uma guerra em que o racismo era parte intrínseca das batalhas ideológicas e também militares. (...) Aliás, vários estudos feitos por norte-americanos e por brasileiros seguiam na mesma direção. Ou seja, de que no Brasil havia preconceito de classe e de que o preconceito racial era apenas um ingrediente do preconceito de classe, tese decorrente de análises das obras de Gilberto Freyre. (IANNI, 2004, p. 8-9).

Roger Bastide e Florestan Fernandes coordenarão as pesquisas financiadas pela UNESCO. No entanto, as conclusões serão opostas às expectativas que geraram a encomenda. Na obra *Branco e Negro em São Paulo*, por eles publicada originalmente em 1955, atestam a existência do preconceito racial amalgamado ao de classe social, identificando-o em diferentes grupos, formados a partir de critérios de renda e de critérios identitários. Em uma obra seguinte, publicada originalmente em 1972, denominada *O negro no mundo dos brancos*, Florestan fará uma arrasadora

³¹ Fonte: <http://www.palmares.gov.br/archives/40416>. Acesso: 20 ago. 2017.

crítica à democracia racial, comprometendo definitivamente a sua credibilidade no mundo acadêmico, embora continuasse presente no senso comum.

O movimento negro passou todo o século XX denunciando a existência do racismo e combatendo o mito da democracia racial. Apesar do enfraquecimento do mito na década de 1960, o período da Ditadura Militar representará um retrocesso, pelo sufocamento dos movimentos populares e contestatórios e pela repressão à atuação do movimento negro.

1.6 – A atuação do movimento negro nas últimas décadas do século XX

No período de derrocada da Ditadura, no final da década de 1970 e da redemocratização, na primeira metade da década de 1980, o movimento negro se rearticulou, colocando em pauta a questão racial.

A publicação do livro *Discriminação e desigualdades sociais no Brasil*, de Carlos Hasenbalg, em 1979, representou um divisor nas discussões sobre a questão racial, constituindo-se num novo paradigma das ciências humanas no estudo das questões raciais no Brasil. Essa obra se destaca por analisar com profundidade os dados demográficos, de renda, de acesso ao trabalho e à educação e de mobilidade social, enxergando nos mesmos uma inequívoca persistência da desigualdade entre brancos e negros. A obra faz também uma abrangente interlocução com a produção estrangeira, tanto daquela que se dedica a analisar a questão racial brasileira, como da que analisa esta questão em outros países. Mas a característica mais marcante desse livro é o tratamento teórico sobre os conceitos de racismo, discriminação e preconceito, buscando demonstrar como a compreensão sobre os mesmos define os objetos pesquisados e as conclusões a que se chega.

Hasenbalg incorpora e aprofunda muitas questões propostas por Florestan Fernandes, mas diverge no que diz respeito ao papel desempenhado pelos conceitos de raça e classe social na compreensão da questão racial brasileira. Sua discordância consubstancia-se no entendimento de que a exploração de classe não é suficiente para compreender o lugar ocupado e o papel desempenhado pelos negros

na sociedade de classes. Mais que isso, discorda que a exploração de classe seja um fator suficiente para, ao longo da consolidação da sociedade de classes, dissolver e fazer desaparecer a questão racial. Discorda também que o racismo se constitua num arcaísmo, numa herança espúria da sociedade escravista que ganha sobrevivência na sociedade de classes. Embora tenham a sociedade escravista como berço:

os componentes tradicionais das relações raciais não permanecem intactos após a destruição do escravismo. As “sobrevivências” do antigo regime são elaboradas e transformadas dentro da estrutura social modificada. A sociedade capitalista transforma o significado da raça como dimensão adscritiva, dentro de um sistema de estratificação e mobilidade social em que a competição e atributos adquiridos são enfatizados. A sociedade de classes confere uma nova função ao preconceito e discriminação raciais: as práticas racistas, sejam ou não legalmente sancionadas, tendem a desqualificar os não brancos da competição pelas posições mais almejadas, que resultam do desenvolvimento capitalista e da diferenciação da estrutura de classes. (HASENBALG, 1979, p. 77. Grifos nossos).

Na análise dos mecanismos que comandam o funcionamento da discriminação racial no interior de uma sociedade de classes, Hasenbalg, destacará ainda que os negros participam subalternamente da classe trabalhadora, constituindo a “retaguarda do capitalismo industrial”: no pós-abolição ficaram concentrados nas regiões agrícolas mais atrasadas, como parceiros, pequenos arrendatários, camponeses e moradores; alocando-se depois em favelas e guetos citadinos, “longe de penetrarem no cerne da classe trabalhadora industrial, aglomeravam-se em torno de suas camadas inferiores em mercados instáveis e irregulares de trabalho não qualificado” (HASENBALG, 1979, p. 110-111). Portanto, uma análise que aborde a classe trabalhadora como um grupo homogêneo, não atentando para sua composição racial, não captará essa subalternidade dos negros expressa até mesmo na sua participação minoritária na composição da classe explorada, uma vez que estão, na verdade, majoritariamente alocados fora da estrutura essencial da sociedade de classes.

Mas para Hasenbalg, não se trata de pôr de lado a perspectiva de classe em nome da valorização da perspectiva racial; pelo contrário, trata-se de combinar de forma integrada as duas perspectivas:

Visto que a exploração de classe e a opressão racial coexistem nas sociedades capitalistas multirraciais, quando é acentuada quer a exploração de classe quer a opressão racial, o outro

aspecto permanece como elemento residual e inexplicado. Os desenvolvimentos teóricos prosseguem sem se aproximarem de uma explicação integrada de *ambos* os processos. Este é o caso da teoria das classes que enfatiza as forças de classe descuidando do antagonismo racial, e também da teoria colonial que enfatiza o racismo enquanto negligencia a dinâmica de classe. (HASENBALG, 1979, p. 111).

Ao analisar os efeitos do racismo no interior de uma sociedade de classes, Hasenbalg afirmará que:

a raça opera como um critério com uma eficácia própria no preenchimento, por não brancos, de lugares na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. (...) o racismo, como construção ideológica incorporada em e realizada através de um conjunto de práticas materiais de discriminação racial, é o determinante primário da posição dos não brancos nas relações de produção e distribuição. (HASENBALG, 1979, p. 113-114).

É ainda Hasenbalg quem nos apresenta a seguinte síntese sobre a relação entre os conceitos de raça e classe:

Em suma, a raça, como traço fenotípico historicamente elaborado, é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Apesar de suas diferentes formas (através do tempo e espaço), o racismo caracteriza todas as sociedades capitalistas multirraciais contemporâneas. (HASENBALG, 1979, p. 118).

Grande parte dos estudos posteriores sobre a questão racial brasileira se dedicará a aprofundar as questões propostas por Hasenbalg, se caracterizando por tematizar a questão das desigualdades raciais, as próprias relações raciais e os estudos sobre o negro no Brasil³², incluindo-se aí os estudos sobre a atuação do movimento negro. Suas análises também interagiram com o movimento negro, como se verifica na atuação do Movimento Negro Unificado – MNU, apresentada mais adiante.

Outro estudo importante sobre a percepção das condições sociais da população negra brasileira foi a obra *O Lugar do Negro na Força de Trabalho*,

³² Márcia Lima (2016, p.5) utiliza essas categorias (desigualdades raciais, relações raciais e estudos sobre o negro) para classificar as diferentes abordagens sobre a questão racial.

publicado pelo IBGE em 1981, de autoria de Lúcia Helena G. Oliveira e outros. A partir dos dados da PNAD de 1976, as autoras analisam a composição da população quando à identificação racial, inserção no mercado de trabalho, nível de escolaridade, sexo, renda e composição familiar. Destaca-se por trabalhar com dados que agrupam os segmentos de pretos e pardos justificando que “os indivíduos que se auto classificaram nestas categorias compartilham de uma condição socioeconômica semelhante” (OLIVEIRA, 1981, p. 11). Essa obra se destaca também por utilizar o termo “raça” em vez de “cor”, levando em consideração aspectos culturais e históricos dos grupos sociais analisados.

Em julho de 1978, funda-se, em São Paulo, o Movimento Negro Unificado-MNU, principal grupo de articulação da reorganização do movimento negro pós ditadura civil-militar e de elaboração de propostas para a constituinte de 1986-1988. Atualmente continua ativo, organizando encontros periódicos de cunho nacional e de segmentos como mulheres e juventude. Constitui-se na experiência mais abrangente e longeva de articulação do movimento negro.

Na constituição de 1988 se inscrevem alguns avanços: o reconhecimento da existência do racismo, caracterizado como crime inafiançável e imprescritível, a previsão do reconhecimento e regularização das terras ocupadas por comunidades negras nos territórios remanescentes de quilombos, dentre outros.

Guimarães (2001, p. 135) apresenta a seguinte síntese da atuação do MNU nas décadas de 1980 e 1990:

Em primeiro lugar, o MNU recusou a data oficial de celebração da incorporação dos negros à nação brasileira, o 13 de maio, data da abolição da escravidão, passando a festejar o 20 de novembro, dia da morte de Zumbi, que chefou a resistência do quilombo dos Palmares em 1695;

em segundo lugar, passou a reivindicar uma mudança completa na educação escolar, de modo a extirpar dos livros didáticos, dos currículos e das práticas de ensino os estereótipos e os preconceitos contra os negros, instilando, ao contrário, a autoestima e o orgulho negros;

em terceiro lugar, exigiu uma campanha especial do governo brasileiro que esclarecesse a população negra (pretos e pardos) de modo a se declarar “preta” nos censos demográficos de 1991 e 2000;

em quarto lugar, reclamou e obteve a modificação da Constituição para transformar o racismo em crime inafiançável e imprescritível, tendo, posteriormente, conseguido passar legislação ordinária regulamentando o dispositivo constitucional;

em quinto lugar, articulou uma campanha nacional de denúncias contra a discriminação racial no país, pregando e

alcançando, em alguns lugares, a criação de delegacias especiais de combate ao racismo;

finalmente, concentra-se, hoje em dia, em reclamar do governo federal a adoção de políticas de ação afirmativa para o combate das desigualdades raciais.

Pela diversidade de temas e questões podemos notar, na forma de atuação do movimento negro, a prática do que Dagnino (1994, p. 107 e 108) caracterizou como a luta pelo “direito de ter direitos”. Nota-se também que o movimento negro reivindica não apenas o combate às práticas individuais de ofensas racistas, mas também a anulação de seus efeitos difusos: o combate à exclusão a que os negros foram submetidos por esse mesmo racismo, além de reivindicar políticas de valorização e reconhecimento dos valores culturais e da participação dos negros na história do país.

Cabe aqui caracterizar uma inflexão verificada na abordagem da questão racial, traduzida tanto na teorização sobre o racismo quanto na prática política do movimento negro³³. Até então o racismo era caracterizado como agressão sofrida por indivíduos e a solução prescrita pela Lei era a punição dos agressores e a compensação dos danos sofridos pela vítima. Ainda que a situação social trágica dos negros também fosse assinalada (embora sem as demonstrações empíricas inquestionáveis que os estudos de desigualdades sociais associadas à questão racial

³³ O presente estudo separa o exame da teorização sobre o racismo e do enfrentamento efetivo a ele, com o objetivo tão somente de viabilizar a análise; mas cabe destacar que teorização e militância contra o racismo se apresentam na realidade social numa relação de imbricamento, ofuscada pela artificialidade dessa partição. Um exemplo dessa correlação é o fato de que quando Bastide e Fernandes criticaram o mito da democracia racial na década de 1950, eles estavam apenas reforçando o que os negros nunca deixaram de denunciar. Hasenbalg (1979), Oliveira (1981) e Henriques (2002) irão demonstrar um componente racial das desigualdades sociais brasileiras, que também já compunha a pauta do movimento negro há décadas. Na verdade, os estudos mais relevantes sobre a questão racial, a exemplo dos citados acima, se marcam justamente por representarem a adoção de uma concepção de análise social que enxerga os membros dos grupos e movimentos sociais como agentes principais de construção da própria classe social. Conscientemente ou não, estão atuando sob o paradigma proposto por E. P. Thompson, de que a classe operária constitui-se em sujeito de sua própria formação, nesse sentido, de sua autoformação. Em síntese, diríamos que o mais rico das análises renovadoras da questão racial aqui citadas decorreu, em grande parte, da incorporação da pauta do movimento negro nas análises acadêmicas. É nesse sentido que também se coloca a questão de que não existe um limite claro entre militantes e analistas da questão racial, pois comumente essas duas funções são exercidas conjuntamente. Por outro lado, os efeitos do racismo alcançam também o ambiente acadêmico, majoritariamente branco e até muito recentemente, avesso às temáticas raciais, resguardadas as raras exceções de praxe. A esse respeito, com destaque para a análise da resistência racista da academia ao ingresso de intelectuais negros renomados como Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos, Édson Carneiro, Pompílio da Hora e Clóvis Moura, além das agruras sofridas por Milton Santos para ser reconhecido nesse meio, vide: SANTOS, Sales Augusto dos. A Metamorfose de Militantes Negros em Negros Intelectuais, **Mosaico**, v. 3, n. 11, 2011. p. 102-125.

pós Hasenbalg), as políticas propostas enfatizavam a repressão ao racismo. É o caso da Lei Afonso Arinos, de 03/07/1951, que identifica o racismo como contravenção penal e pune a “recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de cor.” (BRASIL, 1951).

Criticada por prever punições brandas e por não possibilitar a caracterização da maior parte dos atos racistas, a lei Afonso Arinos foi sucedida pela Lei Caó, de 05/01/1989, que define como crime o preconceito de raça ou de cor, prevê penas mais pesadas e a caracterização mais ampla dos atos classificados como prática de racismo.

Não obstante os avanços possibilitados pela Lei Caó, ela ainda se marca pelo mesmo limite³⁴ da Lei Afonso Arinos: entender os efeitos e consequências do racismo como atingindo fundamentalmente indivíduos. Quando a Conferência de Durban³⁵ define o compromisso das nações signatárias de implementarem políticas que enfrentassem as consequências do racismo por meio do fortalecimento dos grupos sociais vítimas de racismo, discriminação e intolerância, a abordagem é outra, alterando o sujeito de direitos e as ações (políticas públicas) definidas em função da busca de se garantir a efetividade de tais direitos.

No caso da Lei Afonso Arinos e da Lei Caó, identifica-se como consequência do racismo o constrangimento e os prejuízos dos indivíduos que sejam ofendidos ou impedidos de fazerem algo em função da cor de sua pele. No caso das ações afirmativas, considera-se como consequência do racismo e da intolerância a exclusão social do segmento social discriminado. No primeiro caso temos como sujeito de direitos os indivíduos; enquanto no segundo, o sujeito de direitos é coletivo, formado

³⁴ O fato de identificar que tais leis apresentam limitações, não significa entendê-las como desnecessárias. Longe disso, embora elas não tenham tido eficácia jurídica para proporcionar grande número de condenações, cumprem um papel relevante de, no mínimo, reforçar o controle social e de constranger e reprimir as práticas discriminatórias. Cabe aqui destacar a contradição de uma sociedade que se enxerga como uma democracia racial e necessita editar leis antirracistas. Nesse sentido, a existência dessas leis representa uma vitória da luta antirracista, pois só se reprime o que existe. Além disso, cabe apontar que a Lei não tem como reprimir **pensamentos** (o racismo é uma ideologia e o preconceito racial uma visão pessoal que se baseia nessa ideologia) e sim **atos** (pode então reprimir a discriminação racial e a apologia ao racismo, que se caracterizam como ações racistas baseadas em preconceitos raciais). Na prática, as condenações por discriminação racial são raras e, comumente, brandas.

³⁵ Conferência realizada pela ONU em 2001, tendo como tema o Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, na qual o Brasil participou com uma das maiores delegações. Entre os compromissos assumidos pelos signatários destacam-se o combate ao racismo e o compromisso de adoção de medidas que promovessem socialmente, principalmente por meio da educação, os segmentos vitimados pelo racismo.

pelo grupo social discriminado. Isso resulta na percepção da necessidade de políticas sociais que tenham como alvo os segmentos da população formados pelos grupos sociais vítimas de discriminação, independentemente da necessidade de que cada indivíduo comprove que tenha sido vitimado.

Cabe aqui destacar o papel relevante desempenhado pelo movimento negro nessa transformação. A começar pelo fato de que as ações afirmativas já compunham sua pauta de reivindicações há décadas (vide o ítem 1.8 deste capítulo). Por outro lado, as resoluções da Conferência de Durban se marcam por resultarem de uma discussão que envolveu governos, a diplomacia da ONU e inúmeras lideranças de movimentos sociais e representações de um igualmente numeroso contingente de ONG's ligadas aos movimentos sociais. No caso brasileiro, as discussões regionais e a de nível nacional, que definiram as posições e representações do país na Conferência, contaram com intensa participação de entidades e militâncias dos movimentos ligados aos indígenas, às mulheres e aos negros. Portanto, a repercussão de Durban sobre a cena brasileira de discussão das questões raciais, se relaciona significativamente com o fato de que retornava ao país o resultado de uma construção prévia da qual os movimentos sociais foram protagonistas (com destaque para a dimensão da representatividade do movimento negro nesse universo).³⁶

1.7 – Raça, nação e exclusão

A questão racial está inserida dentre as formulações que criaram a nação, a partir de um viés que hierarquizou os grupos étnicos, construindo e legitimando a exploração e segregação dos negros e indígenas. Seja defendendo a "cientificidade" da visão dos negros e indígenas como inferiores; seja propondo o branqueamento como caminho para superar uma "desvantagem" que a nação apresentava; seja construindo uma representação invertida da realidade, ao identificar que as relações entre brancos e não brancos caracterizariam uma democracia racial; em todas essas

³⁶ Sobre a Conferência de Durban vide Carneiro (2002); Heringer (2002) e Thomaz e Nascimento (2003).

construções intelectuais, a noção de raça está presente. Nesse sentido, a nação brasileira se encontra "racializada" desde sua origem.

Yvonne Maggie e Peter Fry³⁷ destacam-se como os dois intelectuais mais renomados que se opuseram à adoção de ações afirmativas, com o argumento de que a identificação de grupos sociais segundo critérios raciais (racialização) poderia gerar conflitos e provocar consideráveis desestabilizações no ordenamento social, constituindo-se em riscos ou prejuízos maiores que os benefícios almejados com as ações afirmativas defendidas. Passados mais de 15 anos desde a implantação das primeiras políticas de ações afirmativas, não se confirmou o cenário apocalíptico previsto.

Análises como essas contestaram as iniciativas do movimento negro de busca de reconhecimento e valorização da identidade negra a partir da afirmação dessa mesma identidade como **raça negra**. Mas, como vimos, raça foi um conceito que sempre esteve presente nas formulações e reflexões sobre os pilares constituidores da nação. Porém, quando o movimento negro se apropria do conceito raça, colocando-o ao avesso, transformando estigma e desvalorização em afirmação e identidade, a crítica é de que a racialização constitui-se num risco, por tensionar as relações sociais.

O mito da democracia racial possibilitava negar que raça fosse uma noção relevante para analisar a estrutura social brasileira; ao mesmo tempo que ocultava a existência do racismo, responsável por excluir e marginalizar os negros. Assim, quando o movimento negro faz um novo uso da noção de raça, as críticas sobre o tensionamento provocado por essa iniciativa não consideram que trata-se de uma tensão que antes era sentida apenas pelos negros e que passou a ser sentida por toda a sociedade; justamente porque a violência inerente a estas relações se tornou, finalmente, perceptível por todos; e não apenas por suas vítimas.

Nesse sentido, é interessante lançar mão da análise de Didier Fassin que distingue três modalidades de racialização, se apoiando nos três pronomes pessoais:

Na primeira pessoa, eu te atribuo uma condição racial, frequentemente para te discriminar, eu te privo de um direito (de um emprego ou de uma habitação, por exemplo), porque te vejo como um negro ou um árabe. Na segunda pessoa, tu te reconheces e

³⁷ Vide Maggie e Fry (2004); Maggie e Rezende (2002) e Fry (2007).

reivindicas essa identidade que te foi imposta. Tu participas de uma associação negra para melhor combater as discriminações. Na terceira pessoa, ele qualifica ou quantifica esta situação. Assim, o jornalista nomeia o problema e o demógrafo o mede. Franz Fanon e, antes dele, W. E. B. Du Bois mostraram o caráter polissêmico da racialização e a complexidade da interação na qual aquele que é marcado (“Olha, um negro!”) se reconhece (“Eu que sou vítima de discriminação enquanto negro”).” (FASSIN, 2011, p. 274).

Assim, há que se diferenciar a racialização inerente à prática da discriminação (distinguir um grupo social para discriminá-lo); daquelas que distinguem para resistir ou para medir e denunciar a discriminação existente.

Nas décadas de 1980 e 1990 ganha corpo o debate sobre a existência de um componente racial nos mecanismos de produção e reprodução das desigualdades sociais e, da educação, como campo onde esse processo de construção de desigualdades pode ser rompido. Os trabalhos que tematizaram a questão racial no âmbito da educação³⁸, identificaram uma maior evasão de alunos negros ao longo da trajetória escolar do ensino fundamental e médio e uma consequente ausência no nível superior. A essa exclusão se soma o fato de que a pequena parcela de negros que consegue se inserir na educação superior, se encontrava matriculada majoritariamente na rede privada. As instituições públicas de ensino superior possuem um patamar de qualidade que supera em muito a média das instituições privadas³⁹. Aqui se revela outra face da perversidade da exclusão racial: perfazendo à época desses estudos um percentual de apenas 2% dos matriculados no ensino superior público, os negros se veem excluídos também do acesso ao ensino superior gratuito e de melhor qualidade, restando, à minoria que sobrevive às exclusões da educação básica, as escolas privadas, pagas e, comumente, de pior qualidade.

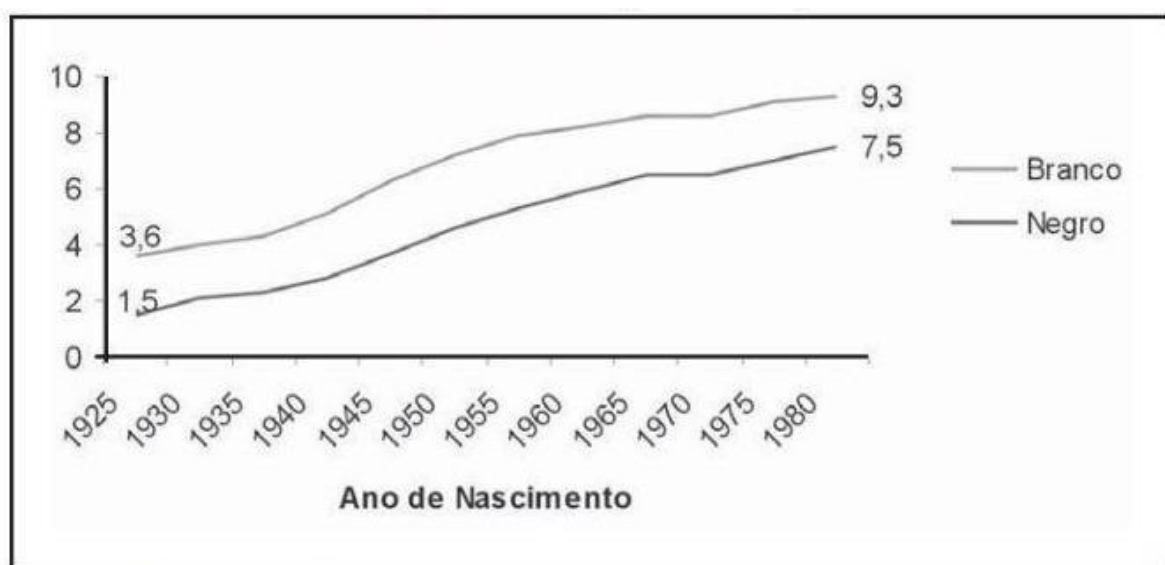
Ricardo Henriques, em *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*, publicado pela UNESCO em 2002 (p. 31-42), demonstra que em média os negros de 25 anos de idade ou mais apresentam 2,2 anos a menos de escolaridade que os brancos da mesma faixa etária. Mas o mais

³⁸ Vide: HASENBALG, Carlos e SILVA, Néilson Vale. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 73, 1990, p. 5-12.; MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação e Diversidade, 2005. e CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

³⁹ Vide Sousa (2018) e Dias Sobrinho (2018).

preocupante é que, numa comparação da evolução dos anos de estudos de brancos e negros de 25 anos ou mais, entre 1929 e 1974, constatamos que ambos aumentaram seu tempo de escolaridade; mas a diferença entre os dois segmentos permanece intacta. Isso demonstra como as políticas universalistas tendem a não alcançar o componente racial das desigualdades sociais. O gráfico⁴⁰ a seguir mostra uma situação similar, identificando o número de anos de estudos de brancos e negros nascidos entre 1925 e 1980:

Gráfico 1 Evolução do Número Médio de Anos de Estudos por Geração e Raça



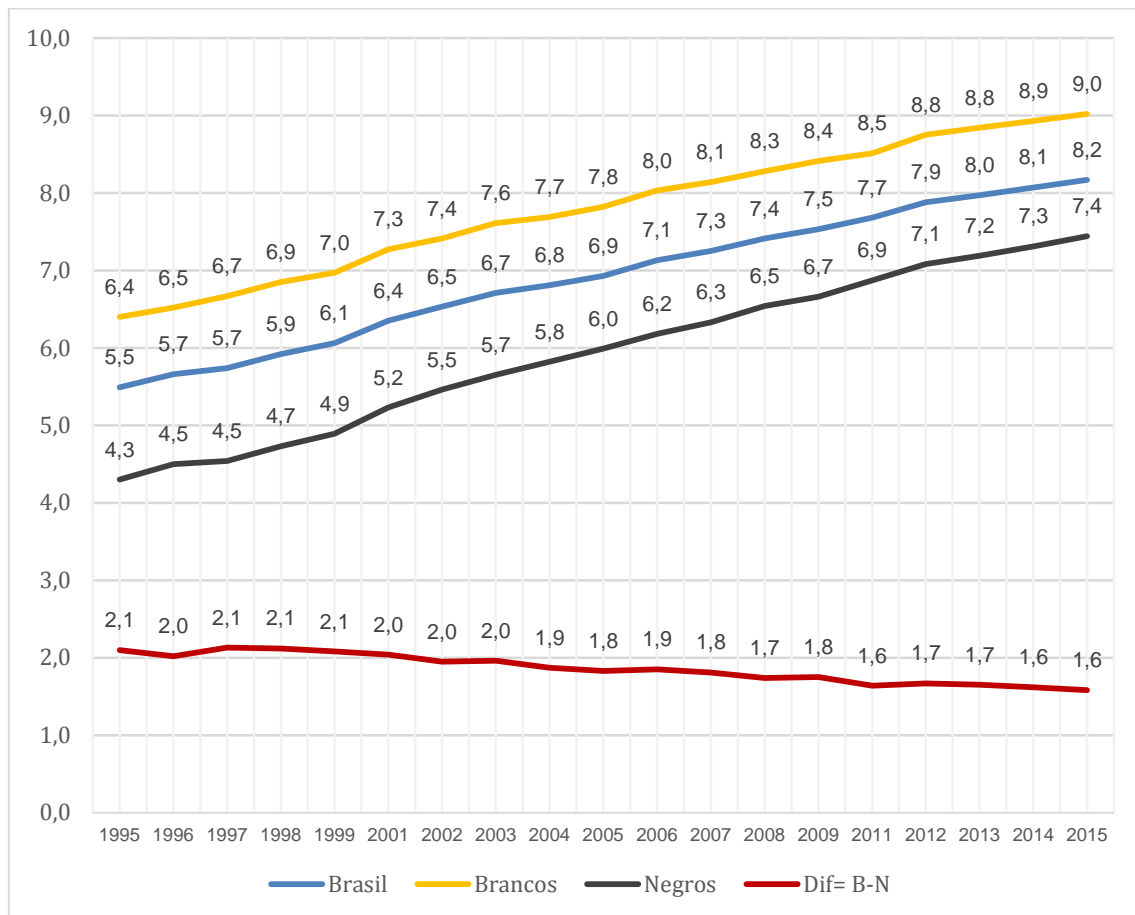
– Brasil – 1925-1980

Fonte: IBGE / PNAD 2002, *in*: REDE DE LABORATÓRIOS ACADÊMICOS PARA ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DOS OBJETIVOS DO MILÊNIO (2004, p. 15)

O paralelismo das linhas é, realmente, impressionante. Por décadas brancos e negros aumentam continuamente os anos de estudos que conseguem alcançar, mas o diferencial entre os grupos continua praticamente invariável. Essa é uma demonstração convincente de que as políticas universalistas tendem a não interferir sobre o componente racial das desigualdades. Esse aspecto se modifica, muito timidamente, nos primeiros anos deste século, conforme se vê no gráfico a seguir:

⁴⁰ Não utilizamos o gráfico de Henriques por não apresentar boa legibilidade.

Gráfico 2 – Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais, segundo cor/raça - Brasil - 1995 a 2015



Fonte: IBGE / PNAD – IPEA <http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_educacao.html>
Acesso: 08 abr. 2019

* A PNAD não foi realizada nos anos de 2000 e 2010.

** Dif=B-N: diferença entre o número de anos de estudos de brancos e negros.

Podemos notar no Gráfico 2 que a tendência ao paralelismo começa a se alterar timidamente a partir de 2004, quando a diferença de anos de estudos entre brancos e negros começa a diminuir. Assim, entre 2004 e 2015, a diferença de anos de estudos entre brancos e negros cai 0,4 anos, passando de 2,0 anos para 1,6 anos. Se projetarmos uma queda de 0,4 anos de estudos num intervalo de 11 anos, visando calcular o período necessário para zerar essa diferença, teríamos o período de 44 anos para que, continuando-se com a mesma velocidade de redução, brancos e negros se equiparassem em anos de estudos. Portanto, as políticas afirmativas aqui analisadas começaram a mostrar resultados, ainda que tímidos, visíveis em levantamentos estatísticos de abrangência nacional. Porém, de 2015 em diante tais

políticas começam a sofrer restrições tanto no que se refere à execução de Programas do Governo Federal, quanto no tocante aos investimentos públicos. Além disso, as restrições colocadas pela Emenda Constitucional nº 95, de 15/12/2016, que congelou as despesas com políticas sociais por 20 anos e as posições do atual governo, que já fez inúmeras críticas às políticas afirmativas, particularmente às de recorte racial, fazem a projeção de 44 anos apresentar-se como uma miragem.

Em *Desigualdade de Raça e de Gênero*, Henriques começa por analisar os dados demográficos básicos de composição da população brasileira, na busca por parâmetros socioeconômicos que permitam compreender a desigualdade racial. Após analisar a “composição racial da pobreza e os condicionantes de desigualdade de renda entre os brasileiros de cor negra e branca”, “investiga as desigualdades de oportunidades educacionais da população adulta, explicitando os contornos da desigualdade racial (...) a partir da escolaridade de brancos e negros”, terminando por analisar as “discriminações de raça e de gênero no ensino fundamental” (HENRIQUES, 2002, p. 16). Esse trabalho, somado aos de Hasenbalg (1979) e de Oliveira (1981) e a alguns outros publicados pelo IPEA, demonstram categoricamente a falta de fundamentos do mito da democracia racial, pondo em evidência as correlações entre a exclusão social dos negros e a existência do racismo no Brasil. Mas, indo além, essas percepções começam a se desdobrar na proposição de políticas públicas que enfrentassem os efeitos e consequências do racismo.

Toda essa produção acadêmica fomentava também uma discussão teórica sobre a articulação entre racismo, preconceito e discriminação. A esse respeito, Guimarães analisa o mecanismo de reprodução das desigualdades raciais, com a educação podendo ser relacionada ao terceiro desses mecanismos (dos “constrangimentos institucionais”). Esse autor destaca a necessidade de:

superar a defasagem criada entre os estudos de interação social e os de estrutura social, entre aqueles da cultura e os da sociedade. (...) [pois] a reprodução das desigualdades raciais se articula com três diferentes processos: primeiro com a formação e atribuição de carismas, algo que não se limita apenas ao racial, mas que atinge praticamente todas as formas de identidade social; segundo com o processo político de organização e representação de interesses na esfera pública; e terceiro, justamente por se tratar de uma estrutura, há que se ter em mente os constrangimentos institucionais que funcionam como verdadeiros mecanismos de retroalimentação [da desigualdade racial]. (GUIMARÃES, 2002, p. 75-76).

Guimarães também situa a discussão sobre o racismo numa perspectiva histórica e sociológica, apresentando-nos as diferentes questões abordadas por diversas teorizações sobre o racismo e identifica que:

o nosso desafio atual (...) é teorizar a simultaneidade desses dois fatos aparentemente contraditórios, (...): a reprodução ampliada das desigualdades raciais no Brasil coexiste com a suavização crescente das atitudes e dos comportamentos racistas. Para (...) DaMatta, trata-se de uma sociedade semi-hierárquica e dual; para (...) Fry, (1995-1996) assiste-se à reatualização de mitos; e Livio Sansone (2003), recentemente, teorizou sobre a existência de áreas moles e áreas duras nas relações raciais (as barreiras e distâncias raciais reproduzindo-se apenas nas últimas); Edward Telles (2003), por seu turno, falou de relações raciais horizontais e verticais (constatando a ambiguidade das primeiras e a rigidez das últimas); os ativistas, (...) realçam a pouca força política dos grupos anti-racistas e a grande resistência das elites brancas como responsáveis pelas desigualdades. Antes de contraditórias, é preciso tratar tais soluções e sugestões como os temas relevantes de nossa agenda atual. Uma agenda que, (...) tem de ultrapassar não apenas o encapsulamento da discussão acadêmica por categorias nativas do presente, mas, também, por fórmulas que deram legitimidade intelectual às categorias nativas do passado. A teoria sociológica deve (...) manipular simultaneamente dois discursos, o nativo e o analítico, seja para entender o significado cultural, seja para desnudar a lógica implícita das relações sociais. (GUIMARÃES, 2002, p. 77).

Assim, na passagem do século anterior para o atual, o movimento negro e seus intelectuais orgânicos⁴¹ tinham logrado colocar a questão racial em posição de destaque da agenda do país, demonstrando que os negros, por serem negros, ocupavam uma posição subalterna na estrutura social.

Uma outra questão que se coloca é a caracterização e compreensão da exclusão social e suas relações com a questão racial. Cabem aqui as formulações de José de Souza Martins, de que:

(...) a palavra exclusão indica uma dificuldade, mais que uma certeza – revela uma incerteza no conhecimento que se pode ter a respeito

⁴¹ Segundo Duriguetto (2014, p. 267), “Gramsci desenvolve uma interpretação original da função dos intelectuais nos processos de formação de uma consciência crítica por parte dos subalternos e na organização de suas lutas e ações políticas. Sintonizado com o enunciado na 11ª tese sobre Feuerbach, “os filósofos não fizeram, senão, interpretar o mundo de diversos modos, o que importa é mudá-lo”, Gramsci explicita e aprofunda essa inseparável relação dialética entre intelectual e mundo circunstante, dotando os intelectuais *orgânicos* aos interesses das classes subalternas de uma função central nos processos e lutas de formação de uma contra-hegemonia contrária aos interesses do capital e dos seus intelectuais *tradicionais e orgânicos*.”

daquilo que constitui o objeto de nossa preocupação – a preocupação com os pobres, os marginalizados, os excluídos, os que estão procurando identidade e um lugar aceitável na sociedade. Portanto, a palavra exclusão nos fala, possivelmente, de um lado, da necessidade prática de uma compreensão nova daquilo que, não faz muito, todos chamávamos de pobreza. (MARTINS, 1997, p. 28).

Para Martins, a exclusão se coloca como mecanismo essencial de constituição de uma sociedade capitalista, como forma de desmontar os sistemas existentes e impor uma nova ordenação, na qual, contraditoriamente, se *exclui* para *incluir*: “É próprio desta lógica de exclusão a *inclusão*. A *sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir*, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica.” (grifos do autor MARTINS, 1997, p. 32).

Martins esclarece também que, inicialmente, o capitalismo expulsou os camponeses da terra para transformá-la em mercadoria e a eles em mão de obra assalariada das indústrias em formação. Mas a exclusão contemporânea é diferente: não coloca uma nova inclusão como perspectiva, o que antes era uma exclusão seguida de inclusão em uma nova ordem, agora se coloca como exclusão que resulta em inclusão precária em termos econômicos (onde o sujeito sobrevive a partir de formas precárias de ganhar o mínimo para sustentar-se fisicamente) acompanhada de uma exclusão social, uma vez que se encontra alijado dos mínimos direitos sociais.

Esta *inclusão excludente*, chamada também de *inclusão perversa*, cabe inteiramente para qualificar a situação dos negros após a abolição, onde o fim da escravidão foi acompanhado pelo abandono dos libertos, recusados pela nova ordem que se formava, por serem qualificados como inferiores. Restou-lhes buscar a sobrevivência a partir do cultivo em condições precárias, nos grotões e sertões não ocupados pela agricultura comercial ou nos cortiços (depois favelas) das cidades, que também não tinham lugar e opções razoáveis de trabalho para eles.

A esse respeito, Mário Lisboa Theodoro, ao analisar as correlações entre exclusão e a questão racial, afirma:

Por tudo isso é que nos parece razoável falar não de uma exclusão nos moldes do que ocorre em outros países, mas sim de uma inclusão perversa no que tange à população mais pobre. Uma inserção desigual, que faz com que parte significativa de nossa população, em sua maioria negra, assumam posições sociais indistintamente mais precárias.

Essa inclusão perversa à brasileira deve ser enfrentada com políticas públicas de cunho universalista: crescimento com distribuição de renda, proteção social, educação, saneamento e saúde. Mas, além desse conjunto, é fundamental a adoção de políticas que enfrentem o racismo e o preconceito: políticas valorizativas, políticas afirmativas, cotas nas universidades e no serviço público, entre outras. Da adoção de novas bases para a integração da população negra à sociedade nacional depende a realização de um projeto democrático e inclusivo para o Brasil do século 21. (THEODORO, 2008, p. 82).

Optamos por priorizar o uso da noção de exclusão para caracterização da Questão Social no que se refere aos negros brasileiros. Isso nos permite abarcar aspectos culturais e ideológicos, além de identificar a posição ocupada por esse grupo na hierarquia social estabelecida, numa posição de subalternidade. Cabe aqui a afirmativa de Mariângela Wanderley (1996, p. 16): “Qualquer estudo sobre exclusão deve ser contextualizado no espaço e tempo ao qual o fenômeno se refere.” É nessa contextualização que se coloca concretamente a natureza da exclusão (e como se articulam os aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos) e sua extensão (nesse aspecto pode coincidir ou não com a noção de marginalização).

1.8 – A construção das Ações Afirmativas no Brasil

O termo Ações Afirmativas se refere à adoção de políticas públicas que buscam promover a diminuição de desigualdades sociais originadas da discriminação sofrida por alguns grupos ou segmentos da sociedade. José Jorge de Carvalho as define como:

nome genérico que foi dado nos Estados Unidos às políticas de inclusão dos negros como resultado do movimento pelos direitos civis nos anos 1960. Funcionam como um conjunto de preferências atribuídas aos estudantes no momento da avaliação dos seus currículos e dos testes de ingresso no ensino superior. (...) concebidas inicialmente para a comunidade negra, como uma política de reparação pela discriminação e segregação racial que sofreram desde a abolição da escravidão. (CARVALHO, 2016, p. 16).

Paiva, por sua vez, numa definição mais abrangente, apresenta-nos Ação Afirmativa como:

Designação dada à implementação de algum tipo de política que tenha como objetivo principal intervir em realidades sociais estruturalmente desiguais. Está ancorada na ideia de se promover uma distribuição mais equânime dos direitos, vantagens e riquezas – ou seja, dos “bens sociais” – entre membros de determinada sociedade. Justifica-se à luz da justiça distributiva nas democracias modernas com o intuito de mitigar as desigualdades existentes, fruto das várias formas de discriminação no que se refere a gênero, raça, cor, sexo, religião ou região do país (PAIVA, 2015, p. 36).

No Brasil existem exemplos de proposição e adoção de políticas afirmativas anteriores às que serão implementadas no início do presente século. Em de 12 de agosto de 1931 foi editado o Decreto nº 20.291 (BRASIL, 1931), apelidado de Lei dos 2/3, estabelecendo a igualdade de remuneração entre os trabalhadores nacionais e os estrangeiros, para o exercício de funções idênticas. O Decreto fixava também que cada empresa deveria ter no mínimo 2/3 de empregados brasileiros. Essas normas foram incorporadas posteriormente à CLT de 1943. Essa medida não chegava a se constituir propriamente numa ação afirmativa, mas definia uma “cota máxima” de vagas que os trabalhadores estrangeiros poderiam ocupar, aproximando-se das normatizações afirmativas, não por defender ou compensar um grupo marginalizado; mas por pretender evitar que isso ocorresse.

Antônio Sérgio Guimarães relata que, no *Diário Trabalhista* de 15/01/1947, constava como a quarta reivindicação do Manifesto da Convenção Nacional do Negro:

Enquanto não for tornado gratuito o ensino de todos os graus, sejam admitidos brasileiros negros como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares. (GUIMARÃES, 2015, p. 19).

Guimarães analisa também matérias do Jornal do Brasil publicadas no final de 1968, onde se cogita implantar cotas para homens de cor. Em matéria publicada em 05/11/1968 lê-se:

Segundo técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho, “uma lei semelhante à dos 2/3 poderia solucionar o problema. [...] *“Depois de uma pesquisa para estabelecer a percentagem da mão de obra negra no mercado de trabalho e destacados os ramos mais procurados por essa população, deveríamos partir para uma lei que regulasse o assunto”* – revelou um técnico do Ministério do Trabalho. Essa lei poderia estabelecer, por exemplo, que certas empresas seriam obrigadas a manter em seus quadros 20% de empregados de cor, algumas 15% e outras 10%, conforme o ramo de suas atividades e respectivo percentual de demanda. (GUIMARÃES, 2015, p. 8).

Tal medida foi imediatamente negada pelo Ministro do Trabalho, coronel Jarbas Passarinho, mas revela que, pelo menos no âmbito dos quadros técnicos e burocráticos do Ministério do Trabalho, alguma formulação de política afirmativa de recorte racial chegou a ser efetuada.

A Lei 5.465, de 3 de julho de 1968, conhecida como “Lei do Boi”, constitui-se no primeiro caso de reserva de vagas em estabelecimento de ensino público em benefício de um segmento social. Previa, em seu artigo 1º que:

Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio.

Criticada por beneficiar, na prática, apenas os filhos de grandes proprietários rurais, foi revogada em 1985.

Mais recentemente, o estabelecimento de cota para portadores de deficiência e para mulheres nas disputas proporcionais, constituíram iniciativas no campo das ações afirmativas que se destacaram por serem anteriores às ações afirmativas étnico-raciais e por terem ajudado a estabelecer o princípio da discriminação positiva.

Na Constituição de 1988 já constava que “a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão.” (inciso VIII, artigo 37). A Lei 8.112/1990, que trata do regime jurídico dos servidores públicos civis federais, definiu uma reserva de até 20% das vagas em concursos públicos para portadores de deficiência.

A Lei de Benefícios da Previdência Social - Lei 8.213, de 24 de julho de 1991, introduziu o sistema de cotas no preenchimento de cargos em empresas privadas,

prevendo, no seu artigo 93, que "a empresa com 100 ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência habilitadas", segundo uma escala de proporcionalidade crescente.

A Lei 9.100, de 29 de setembro de 1995, instituiu que "vinte por cento, no mínimo, das vagas de cada partido ou coligação deverão ser preenchidos por candidaturas de mulheres"⁴².

Portanto, as propostas de ações afirmativas voltadas para a inclusão de negros no ensino superior ou no mercado de trabalho, não se constituíam em novidade; exceto pelos beneficiários que almejavam: os negros; ou pela motivação que apresentavam: a exclusão social provocada pelo racismo. Mas embora não fossem inéditas enquanto modalidade de política pública, causaram enorme polêmica, representada pela discussão de sua legalidade, da possibilidade de execução (em função da dificuldade de identificação inequívoca de quem é ou não negro) ou de comprometerem o critério do mérito, dentre outras. O fato de que não se verificaram questionamentos em nível equivalente ao ocorrido quando as experiências anteriores de discriminação positiva foram implementadas, demonstra o quanto o racismo é capaz de nos assombrar, mesmo quando (ou justamente quando) é combatido.

No início do século atual uma série de medidas governamentais e de iniciativas da sociedade civil conseguiram mudar radicalmente a discussão sobre o enfrentamento da questão racial no Brasil. Várias iniciativas de implementação de políticas afirmativas são executadas, tendo como foco o enfrentamento da exclusão sofrida pelos negros em decorrência do racismo. O Quadro 1 a seguir, sintetiza os principais acontecimentos:

Quadro 1 - Principais iniciativas e eventos que marcam a instituição de ações afirmativas no Brasil na passagem do séc. XX para o séc. XXI

DATA	OCORRÊNCIA	RESPONSÁVEL
1988	Criação da Fundação Cultural Palmares, no Ministério da Cultura, voltada para promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira.	Governo Federal e Ministério da Cultura
1996-2000	Programa de Anemia Falciforme	Ministério da Saúde

⁴² Posteriormente, a Lei 9.504 de 30/09/1997 alterou esse percentual para 30%.

DATA	OCORRÊNCIA	RESPONSÁVEL
2001	Lei Estadual 13.134, de 18 de abril de 2001. Criou 3 vagas para estudantes indígenas em cada universidade estadual paranaense. Primeira definição de reserva de vagas no ensino superior público brasileiro.	Governo e Assembleia Legislativa do Paraná
2001-2002	Promoção de ingresso de trabalhadores negros	Ministério do Desenvolvimento Agrário, da Justiça e das Relações Exteriores
2002	Programa de incentivo ao ingresso de negros na carreira diplomática.	Ministério das Relações Exteriores
2002	Instalação da Coordenadoria Nacional de Promoção da Igualdade de Oportunidades e Eliminação da Discriminação no Trabalho	Ministério Público do Trabalho
2003	Lei Estadual 14.274 de 24/12/2003 do Estado do Paraná, prevê uma reserva de vagas de 10% para afrodescendentes nos concursos públicos efetuados pelo Poder Público Estadual, para provimento de cargos efetivos.	Governo e Assembleia Legislativa do Paraná
2003	Lei 10.639/03, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do ensino fundamental e médio.	Ministério da Educação e Congresso Nacional
2003	Criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, com status de Ministério.	Governo Federal
2003	A Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, a Universidade Estadual Norte Fluminense – UENF, a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS e a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN implementam sistemas de cotas raciais e socioeconômicas.	Legislativos Estaduais e Conselhos Universitários
2004	Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD-MEC, transformada, em 2011, em SECADI, ao acrescentar “Inclusão” à sua denominação.	Ministério da Educação
2004	A Universidade de Brasília – UnB realiza seu primeiro vestibular com cotas raciais e socioeconômicas.	Conselho Universitário da UnB
2004	Política Nacional de Saúde da População Negra	Ministério da Saúde
2008	Lei 11.645, de 10/03/2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".	Ministério da Educação e Congresso Nacional
2004-2008	33 Instituições de Ensino Superior implantam ações afirmativas com reserva de vagas para ingresso de negros a partir da aprovação em seus Conselhos Superiores	Instituições Públicas de Ensino Superior
2005	Programa de Promoção da Igualdade de Oportunidades para Todos para o combate da discriminação de raça e gênero nas relações de trabalho	Coordenadoria Nacional de Promoção da Igualdade de Oportunidades e Eliminação da Discriminação no Trabalho do Ministério Público do Trabalho
2005	Programa Universidade Para Todos-PROUNI, instituído pela Lei 11.096/05, concede bolsas integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior. Adota critérios étnico-raciais e socioeconômicos na distribuição de vagas.	Ministério da Educação
2005	I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial.	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR

DATA	OCORRÊNCIA	RESPONSÁVEL
2009	II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial.	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR
2010	Instituição do Estatuto da Igualdade Racial com o objetivo de assegurar à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades; a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR e Congresso Nacional
2010	Instituição do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial – SINAPIR. Previsto pelo Estatuto da Igualdade Racial como forma de organização e articulação das políticas e serviços que buscam superar as desigualdades étnicas.	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR e Congresso Nacional
2012	Reconhecimento da constitucionalidade das cotas em universidades públicas.	Supremo Tribunal Federal
2012	Lei 12.711/12, institui cotas para estudantes de escolas públicas, negros, indígenas e portadores de deficiência em todas as Instituições Federais de Ensino Superior.	Ministério da Educação e Congresso Nacional
2013	III Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial.	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR
2014	Lei 12.990, de 9 junho de 2014, reserva aos negros 20% das vagas em concursos públicos no âmbito da administração pública federal.	Governo Federal e Congresso Nacional

* PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

** DFID – Departamento para o Desenvolvimento Internacional, do governo do Reino Unido, responsável pela administração de ajuda internacional.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base em informações de Jaccoud (2008b), Ribeiro (2013), Carvalho (2016) e outras fontes.

Não cabe aqui uma análise de cada uma dessas iniciativas. Mas, no conjunto, notamos que as principais medidas, no que diz respeito à abrangência, voltaram-se para a promoção de ingresso de negros em instituições públicas de ensino superior, à promoção do ingresso em empregos e cargos públicos, à valorização da cultura e identidades negras e indígena, à promoção da defesa de direitos e ao combate às discriminações. No tocante aos envolvidos com as iniciativas, destacam-se alguns setores da Administração Pública Federal, o Congresso Nacional⁴³ e alguns setores do Judiciário, com destaque para os relacionados à área trabalhista. Quanto à efetividade das medidas aprovadas, destacam-se as relacionadas ao ingresso no ensino superior público e algumas pontuais, sem maior efeito multiplicativo, como o ingresso na carreira diplomática. As cotas para ingresso no serviço público⁴⁴

⁴³ Como instância de tradução das contradições da sociedade, o Congresso foi sempre lento na apreciação das medidas relacionadas às questões raciais, que tramitaram por anos até serem aprovadas com modificações relevantes que, geralmente, provocaram a limitação do alcance e da abrangência das políticas instituídas.

⁴⁴ O Supremo Tribunal Federal pronunciou-se pela constitucionalidade da previsão de cotas étnico-raciais em concursos para ingresso na administração pública, prevista pela Lei 12.990/2014, por meio da Ação Declaratória de Constitucionalidade – ADC número 41. Vide < portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4917166 > Acesso: 18 nov. 2018.

patinaram por falta de regulamentação complementar, questão que parece ter sido recentemente equacionada⁴⁵. Nesse aspecto, mostra-se relevante que, segundo publicação do IPEA (2016, p. 25-27), quatro estados e 46 municípios tenham elaborado legislações prevendo cotas raciais em concursos públicos entre 2010 e 2012. É interessante também destacar que, mais precocemente ainda, o Estado do Paraná as tenha instituído pela Lei 14.274 em 2003.

Pela diversidade de órgãos e instâncias formadas e de setores do Estado e da sociedade civil envolvidos, podemos verificar que o movimento negro foi significativamente vitorioso em conseguir incluir a questão racial na agenda pública brasileira.

Mas se esse conjunto de iniciativas representa um avanço numa perspectiva retrospectiva; sua elaboração e implementação estão também cercadas de contradições. A análise elaborada por Luciana Jaccoud (2008b, p. 160-165), detalha como se deu a construção de vários desses programas e iniciativas, identificando os objetivos definidos e os resultados parciais alcançados. Em síntese, aponta alguns avanços significativos, mas destaca problemas como a descontinuidade de alguns, a falta de avaliação sistêmica de outros, o limitado grau de cobertura de vários deles e, principalmente, a necessidade de uma visão estratégica mais ampla e de formação de um núcleo articulador e coordenador das ações afirmativas implementadas.

A percepção de que os efeitos principais do racismo são de cunho eminentemente social, traduzindo-se na produção da exclusão do grupo social discriminado, constitui, assim, condição essencial para legitimar a proposição de políticas públicas que enfrentem não apenas a existência ou a prática do racismo, mas também as suas consequências sociais. Nesse sentido, a *questão racial* caracteriza-se como uma das expressões da *questão social*.

O termo *questão social* surge, originalmente, para designar um paradoxo vivido pelos países que passaram pelas primeiras décadas da revolução industrial europeia: apesar da revolução industrial possibilitar a produção de riquezas numa escala nunca vista, ela vinha acompanhada de uma explosão da pobreza e do pauperismo. Essa

⁴⁵ Vide em BRASIL (2014), a edição da Portaria Normativa Nº 04, de 06 de abril de 2018 do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, que regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei 12.990/2014. A dificuldade em operacionalizar a identificação dos candidatos negros era apontada como o maior impedimento para aplicação da referida Lei.

calamidade, que acompanhou o advento do capitalismo, começa a ser compreendida como um problema capaz de comprometer a ordem social.

O advento dos sindicatos e partidos operários e a politização que fizeram da questão, levou a sociedade europeia do século XIX a reconhecer a existência da classe operária como nova classe social e como sujeito político coletivo. Assim, foi em decorrência de inúmeras revoltas, greves e protestos que os operários conquistaram a melhoria dos salários, das condições de trabalho, o reconhecimento de direitos. O direito ao voto acaba se transformando no instrumento de conquista de vários outros. Para Yamamoto e Carvalho:

A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. (IAMAMOTO e CARVALHO, 1983, p. 77).

As reformas bismarckianas dos anos 1890 significaram a primeira iniciativa de políticas sociais abrangentes, tanto pelo alcance de beneficiários, quanto pela diversidade de cobertura: doença, acidente de trabalho, velhice e invalidez (PEREIRA, 2011, p. 40-41). Rapidamente disseminado na maioria dos países europeus, esse formato de política social se constituirá no padrão adotado pelas sociedades capitalistas mais desenvolvidas na virada do século XIX para o XX.

Potyara Pereira destaca também que essas reformas introduziram uma importante inflexão na forma como o liberalismo do século XIX concebia a pobreza, passando de uma visão que a atribuía aos defeitos do indivíduo para uma outra, que a relaciona às adversidades pelas quais a maioria das pessoas passa em algum momento da vida (idade avançada, enfermidade e desemprego). Conclui identificando nesse processo a formação de um Estado Ampliado, por meio da incorporação de interesses, produzindo o que Gramsci denominou de *sociedade civil*, significando, de acordo com Coutinho (1989, p. 55), “uma nova esfera de superestrutura jurídico-política que, juntamente com o Estado-coerção, forma o Estado no sentido ampliado.”

Cabem aqui os conceitos de hegemonia de Gramsci e de capital simbólico de Pierre Bourdieu. Hegemonia para Gramsci⁴⁶ se constituiria na busca do domínio ideológico do grupo que pretende alcançar e manter o poder, mostrando-se como portador do projeto mais adequado para a classe ou frações de classe com as quais pretende estabelecer parceria no enfrentamento à dominação existente. A essa concepção se soma a de Estado Ampliado, que concebe a necessidade de se considerar o protagonismo político da sociedade civil na sociedade capitalista ocidental contemporânea. Nesse sentido, além das estruturas do Estado responsáveis pela coerção, garantindo a imposição dos interesses da classe dominante e a manutenção da ordem, representadas pelas forças armadas, polícias, prisões e aparato judiciário; existiriam também estruturas de dentro e de fora do Estado propriamente dito, que seriam responsáveis pela construção de consensos, trabalhando com mecanismos ideológicos que reproduzem as ideias e valores da classe dominante, representadas pelas escolas, igrejas e religiões, imprensa e uma miríade de organizações de caráter cultural, associativo, de lazer e de esporte. Estado Ampliado, constitui, então, uma superestrutura formada pelo Estado propriamente dito, somado às demais estruturas de responsabilidade da sociedade civil. A atuação junto ao Estado pressupõe, então, a atuação em toda essa estrutura.

O conceito de capital simbólico de Bourdieu parte do princípio de que “as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material e simbólico acumulados pelos agentes”. Ocorreria então uma relação de luta de caráter simbólico entre as diferentes classes buscando “imporem a definição do mundo social conforme seus interesses”. Esse autor define também o poder simbólico como “poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer” e que o poder simbólico “só se exerce se for reconhecido” (BOURDIEU, 1989, p. 14).

Tais conceitos nos ajudam a compreender que o processo de construção das ações afirmativas como política social passou pela junção da atuação de diversos movimentos sociais, com destaque para o movimento negro, associado com a atuação de setores estatais, abrangendo iniciativas das universidades públicas, dos governos Sarney, Fernando Henrique Cardoso, Lula e Dilma (com destaque para

⁴⁶ Vide GRUPPI, Luciano. **O Conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978. e COUTINHO, Carlos Néilson. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos (1916-1935)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

estes dois últimos), bem como pela atuação de quadros do Poder Legislativo e do Poder Judiciário.

Assim, a constatação da existência de um quadro de exclusão social da população negra e de seus desdobramentos no que diz respeito à trajetória educacional, efetuado a partir do final da década de 1970, possibilitaram a legitimação da proposição de políticas sociais que enfrentassem essa questão, na forma de ações afirmativas por meio da adoção de cotas para o ingresso de negros na educação superior pública, apresentadas no final dos anos 1990 e implantadas com maior efetividade a partir dos anos 2000⁴⁷.

Podemos enxergar, nesse processo, a construção de uma hegemonia, que passa tanto pelo interesse do Partido dos Trabalhadores – PT em construir um projeto político popular, quanto pela atuação dos movimentos sociais dentro e fora das instâncias do Estado coerção, ou seja, no âmbito de um Estado Ampliado. Por outro lado, obter o reconhecimento desse novo direito, de sua legitimidade, passou pela contestação do mito da democracia racial, para obter consenso sobre a legitimidade das ações afirmativas com recorte racial, tarefa, evidentemente, caracterizada também pelo acúmulo de capital simbólico e pelo domínio da construção de novos valores simbólicos.

Nesse aspecto, cabe destacar as continuidades entre iniciativas viabilizadas em governos e projetos políticos de caráter ideológico diversos; e as especificidades dos avanços alcançados nas administrações do Partido dos Trabalhadores – PT.

Após a promulgação da Constituição de 1988, no âmbito dos eventos referentes ao centenário da abolição, durante o Governo Sarney (1985-1990), o movimento negro alcança algumas vitórias, com a implementação de algumas de suas reivindicações, principalmente aquelas relacionadas ao reconhecimento e respeito à cultura dos negros; ficando de lado as que se relacionavam às desigualdades sociais, à distribuição de renda e ao acesso aos serviços públicos, que exigiriam a adoção de políticas afirmativas inovadoras. Antônio Sérgio Guimarães assim caracteriza a abordagem da questão racial pelo Estado brasileiro nesse período:

⁴⁷ Entre a comprovação da existência de um componente racial, responsável pela incidência mais intensa das desigualdades sociais entre os negros e a implantação de políticas públicas que objetivassem enfrentá-las, considerando essa peculiaridade, passaram-se mais de três décadas. Isso mostra a dimensão da construção política que o movimento negro teve que empreender para transformar em ação política o enfrentamento de um problema relacionado à questão racial.

Algumas de suas reivindicações [do movimento negro] encontraram respostas rápidas por parte do estado brasileiro, tais como as que poderiam mais facilmente caber na atual matriz de nacionalidade, cujo teor é o do sincretismo das três raças fundadoras. (...) O fato é que também o estado brasileiro foi ágil em responder nesse diapasão, através da criação de fundações culturais (a Fundação Palmares, por exemplo), criação de conselhos estaduais da comunidade negra, incorporação de símbolos negros (como a transformação de Zumbi em herói nacional e o reconhecimento oficial do 20 de novembro como o Dia do Negro); desenvolvimento de legislação mais apropriada de combate ao racismo (a Constituição de 1988 e as leis 7.716 e 9.459, que regulamentam o crime de racismo); modificação do currículo escolar, em alguns municípios onde a pressão e a presença negra são mais fortes, para permitir a multiculturalidade.
(GUIMARÃES, 2001, p. 135).

Outro marco que possibilitará novos avanços da questão racial foi a Marcha por ocasião dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, realizada em Brasília, em 20 de novembro de 1995, reunindo 30 mil manifestantes. Como saldo da mobilização, houve o reconhecimento de Zumbi dos Palmares como herói nacional, o inédito reconhecimento da existência do racismo pelo Estado brasileiro e o início das discussões mais densas sobre políticas públicas que enfrentassem as desigualdades e a exclusão raciais. Claudete Gomes Soares assim analisa essa conjuntura e esses fatos:

No ano de 1995, as pressões exercidas pelo movimento negro sobre o Estado levaram à introdução das ações afirmativas na agenda política nacional. A posição do movimento extrapolou a dimensão de denúncia e de demanda por reconhecimento da existência de discriminações e desigualdades raciais, adentrando no campo das políticas públicas. Essas pressões ganharam maior visibilidade ao encontrar no governo Fernando Henrique Cardoso uma sinalização favorável às ações afirmativas. Contudo, em uma sociedade caracterizada pela representação da harmonia racial, era necessário definir em quais termos se daria a elaboração dessas políticas, quais sentidos lhes seriam atribuídos e seus impactos para as relações sociais. É assim que podemos caracterizar esse período como tímido no que concerne à concretização de políticas públicas para a população negra, mas bastante profícuo para o debate acadêmico sobre as relações raciais.
(SOARES, 2015, p. 16-17).

No início do século atual duas ocorrências marcaram de forma significativa os debates e iniciativas referentes à questão racial. A primeira foi a III Conferência

Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em 2001, em Durban. A segunda ocorrência foi representada pela eleição de Lula como Presidente da República, pelo Partido dos Trabalhadores – PT, no final de 2001. Já analisamos a importância da Conferência de Durban anteriormente, cabe agora examinar a atuação dos Governos do PT em relação às questões raciais.

A chegada ao poder de um líder operário, nordestino e que se forma como a maior liderança popular da história do país a partir da experiência das lutas operárias contra a Ditadura, juntamente com a criação de um partido político identificado com as causas dos movimentos sociais e as lutas populares, significou o vislumbre de uma etapa histórica de conquistas para esses segmentos sociais. Assim, o primeiro governo comandado pelo PT e por Lula foi cercado de enormes expectativas em função dessa história.

No tocante às questões raciais, os governos do PT (Lula de 2003 a 2010 e Dilma Rousseff de 2011 a 2016) se destacaram pela implantação da Secretaria Nacional de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR e pela implementação de diversos programas e políticas sintetizados no Quadro 1 (página 74-75), no que diz respeito ao período de 2003 a 2014.

As avaliações positivas sobre o tratamento dado à questão racial pelos governos do PT se destacam por compará-los com os anteriores, enxergando assim, vários avanços, a exemplo de Marilene de Paula que, comparando os governos FHC e Lula, afirma:

No governo Lula, ao contrário do antecessor FHC, as políticas na área racial tiveram mais visibilidade e programas em escala foram implementados. Um avanço significativo ocorreu no ensino superior e em setores anteriormente resistentes à implementação de políticas nessa área. Em praticamente todos os ministérios e agências governamentais há alguma ação ou compromisso estratégico, num esforço de transversalizar o tema. (PAULA, 2011, p. 73).

Por outro lado, as análises que se marcam por avaliar os governos do PT a partir das expectativas de até onde ele deveria ter chegado ou em função de seu compromisso com os movimentos sociais e de sua proposta político-ideológica, são mais críticas, a exemplo da avaliação formulada por Sales Augusto dos Santos, também comparando os governos FHC e Lula:

Quando comparamos os governos FHC (1995 à 2002) e Lula (2003 à 2010), no que diz respeito a propostas, apoio, aprovação e execução de políticas de ação afirmativa inclusivas para a população negra, ou seja, políticas públicas focalizadas que proporcionam o acesso desse grupo racial aos espaços de prestígio, poder e mando, parece não haver grandes diferenças entre esses governos. No governo Lula, com orientação mais pró-proteção social, só houve uma política concreta de ação afirmativa, mas muito frágil, como visto anteriormente: o PROUNI. No governo FHC, com orientação pró-mercado, neoliberal, evitou-se a proposição, a aprovação e a execução de políticas de ação afirmativa que garantisse, de fato, a inclusão dos afro-brasileiros nos espaços de prestígio, poder e mando. (SANTOS, 2014, p. 76).

Comumente as políticas sem recorte racial não atingem as populações mais discriminadas. Mas quando o seu alcance é expressivo, se aproximando da universalização da cobertura, podem também beneficiar os excluídos por fatores raciais. O mesmo autor da análise citada nos apresenta dados mostrando que o desemprego passou de 8,3% em 2002 para 6,7% em 2010 e o salário mínimo, que equivalia a 80 dólares em 2002, chegou a 291 dólares em 2010. O índice Gini, que mede a desigualdade de renda, passou de 0,586 em 2002 para 0,527 em 2011, chegando a 0,515 em 2014 (SANTOS, 2014, p.78-79). Outra questão a ser considerada, é que além do desenvolvimento de programas e políticas diretamente relacionados à questão racial, as políticas de distribuição de renda, de facilitação do crédito e de criação de empregos, além de programas como o *Luz Para Todos*⁴⁸ e o *Minha Casa Minha Vida*⁴⁹, que tiveram características de políticas e programas universalistas, desenvolvidos pelos governos petistas, também tiveram impacto positivo para a população negra.

No que diz respeito à comparação entre os níveis de renda de brancos e negros, é ainda Sales Augusto dos Santos que apresenta a seguinte análise, feita pelo IPEA:

De acordo com a PNAD, a desigualdade de renda no Brasil vem caindo continuamente desde 2001. Entre 2001 e 2011, a renda per capita dos 10% mais ricos aumentou 16,6% em termos acumulados, enquanto a renda dos mais pobres cresceu notáveis 91,2% (...) a renda daqueles que se identificam como pretos e pardos sobe 66,3%

⁴⁸ Programa social que objetivou universalizar o acesso à energia elétrica, principalmente para as famílias de baixa renda da zona rural. Lançado em 2003, até 2016 havia beneficiado 3,2 milhões de famílias, abrangendo um total de 15,9 milhões de pessoas.

⁴⁹ Programa de habitação, lançado em 2009 e que, até 2015, havia beneficiado 3,8 milhões de famílias.

e 85,5%, respectivamente, contra 47,6% dos brancos” (NERI, 2012, p.7 apud SANTOS, 2014, p. 79).

Se é certo que foi nos governos Lula e Dilma que as políticas afirmativas e a valorização da questão racial mais avançaram, cabe destacar também que isso se deu a partir de uma série de contradições, disputas, vacilações e alguns recuos, refletindo tanto a complexidade das questões e o seu caráter polêmico, como também algumas limitações do projeto político petista frente a essas contradições⁵⁰. Podemos constatar que o tema das questões raciais começa a ser reconhecido como relevante e é tratado, numa perspectiva cada vez mais próxima da defendida pela maioria do movimento negro, desde o período do governo Sarney, passando pelo período comandado por FHC, chegando aos Governos de Lula e Dilma. Portanto, se nesses últimos houve maior atendimento ao reivindicado pelo movimento negro, é igualmente verdade que isso se dá a partir da continuidade de um processo que se iniciara nos governos anteriores.

Mas entre avanços e recuos, entre parcialidades e efetividades, numa visão em perspectiva, não há como negar que o enfrentamento à questão racial foi mais intenso, cumulativamente progressivo e mais diversificado nos governos do PT, com destaque para a criação da SEPPIR, a Criação da SECADI, a criação do PROUNI, a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial e a aprovação da Lei de Cotas nas Instituições de Ensino Superior e Técnico do Governo Federal⁵¹.

1.9 – A instituição de cotas étnico-raciais no Ensino Superior Público

⁵⁰ Como uma análise mais equidistante das polêmicas e que faz uma apreciação menos comprometida com os temas em disputa, vide SOARES, Claudete Gomes. **Raça, classe e cidadania**: a trajetória do debate racial no Partido dos Trabalhadores. Curitiba: Editora CRV, 2015.

⁵¹ Esta percepção fica mais nítida se considerarmos o desmonte destas políticas operado pelo Governo Bolsonaro. A partir de um discurso “contra o ativismo”, que efetua também a negação da existência da questão racial e se completa no combate aos direitos sociais, o Governo Bolsonaro extinguiu a SECADI e rebaixou e esvaziou a SEPPIR, no âmbito de uma política governamental que opera a desarticulação ou extinção das principais estruturas voltadas à assistência aos mais pobres.

Em 2003 as Instituições Estaduais de Ensino Superior do Rio de Janeiro⁵² e a Universidade Estadual da Bahia – UNEB⁵³, fizeram seu primeiro vestibular com reserva de vagas para candidatos oriundos da escola pública e para candidatos negros.

A Universidade de Brasília – UnB⁵⁴ também instituiu um sistema de cotas no vestibular de 2004, envolvido em forte polêmica pelo sistema de confirmação ou homologação de inscrições adotado. Inicialmente, previu a confirmação a partir de fotografia do candidato e, logo depois, instituiu uma comissão multidisciplinar responsável por efetuar a homologação a partir de entrevista individual.

Em 2005, a Universidade Estadual de Londrina – UEL⁵⁵ e a Universidade Federal do Paraná – UFPR⁵⁶, fizeram seu primeiro vestibular com reserva de vagas para oriundos da escola pública e para negros.

Nos anos seguintes, várias Universidades também aprovaram sistemas de cotas a partir de deliberação de seus Conselhos Superiores, chegando em 2012 com 128 instituições públicas praticando algum tipo de política afirmativa de inclusão. (CARVALHO, 2016, p. 19).

Na prática, nos anos 2000, o debate sobre as políticas de ação afirmativa de recorte racial afunilou-se para a discussão da reserva de vagas para ingresso no ensino superior público. Todas as questões referentes à existência ou não de racismo na sociedade brasileira, sobre os efeitos do mesmo na hierarquização da sociedade e sobre como combater a prática do racismo e seus efeitos sobre a população negra, foram amplamente debatidas no âmbito da “discussão sobre cotas”.

⁵² O início foi conturbado, pelo fato da implantação ter se dado por iniciativa da Assembleia Legislativa e do Executivo Estadual, sem diálogo com as Instituições de Ensino Superior envolvidas. Um bom histórico dessa experiência, mostrando a superação da posição inicial da UERJ de resistência, para a de comprometimento com a implantação da medida, pode ser verificado em Machado (2013).

⁵³ SANTOS, Maria Cristina Elyote Marques. **O sistema de cotas na Universidade do Estado da Bahia**. In: PACHECO, Jairo Queiroz e SILVA, Maria Nilza (orgs.). **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007B, p. 99-124.

⁵⁴ ASSUNÇÃO, Amanda Vanessa Pereira de, et all. Política de cotas raciais na UnB: um estudo sobre o acesso de negros na universidade durante o período 2004 a 2012. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.1 [75], p.212-233, jan./mar. 2018.

⁵⁵ SILVA, Maria Nilza e PACHECO, Jairo Queiroz. As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina-Uel: balanço e perspectivas. In.: SANTOS, Jocélio. Teles. (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: UFBA/CEAO, 2013, p. 1-25.

⁵⁶ CERVI, Emerson Urizzi. Ações afirmativas no vestibular da UFPR entre 2005 a 2012: de política afirmativa racial a política afirmativa de gênero. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 63-88, Ago. 2013.

Esse talvez tenha sido o tema mais relevante entre tantos que envolveram as Instituições Públicas de Ensino Superior e a sociedade brasileira contemporânea. Isso porque, ao debater sobre a democratização do acesso às vagas públicas de ensino superior, as citadas instituições tiveram que se posicionar sobre como definem e concebem o papel social que desempenham.

Preliminarmente, a questão de fundo colocada por esse debate dizia respeito à sociedade brasileira assumir a existência do racismo como elemento constitutivo de práticas sociais e da hierarquização de uma sociedade racialmente desigual. Uma segunda questão era o que fazer diante do entendimento a que se chegasse sobre esse tema. Assim, os posicionamentos contrários ou favoráveis às políticas de ação afirmativa revelam, na verdade, as compreensões e os posicionamentos sobre a questão racial.

No âmbito desse debate, os grandes grupos de mídia⁵⁷ alinharam-se num ataque contínuo. O principal argumento era que a criação do sistema de cotas, que buscava eliminar os efeitos do racismo, acabava por acentuá-lo, ao criar constrangimentos que só tenderiam a aumentar devido ao fato de que os aprovados seriam vistos com desprezo por seus colegas e professores. A sutileza dos ataques estava em não negar a existência do racismo e nem a exclusão de oportunidades por ele causada (entre elas a de ingressar numa universidade pública); ao mesmo tempo em que se desqualificava as soluções colocadas. Além da cômoda transferência da responsabilidade para o governo, que deveria aumentar rapidamente a qualidade da educação básica pública para que as cotas não fossem necessárias, nada mais colocavam como solução para a questão.

Na verdade, a maioria dos grupos de mídia participa da composição das parcelas conservadoras da sociedade⁵⁸, que viram no combate às políticas

⁵⁷ Diversos trabalhos tematizaram a análise da mídia frente ao debate sobre cotas no ensino superior, com destaque para: SANTOS, Ana Elisa de Carli dos. **Ação afirmativa e cotas: um percurso pela imprensa brasileira (de 1995 a 2002)**. Tese de dissertação de mestrado em Ciências Sociais, UFSCar. São Carlos, 2005.;

_____. Percepções e representações da mídia impressa quanto ao debate da ação afirmativa e das cotas para a população negra no Brasil, *In: Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia*. 2007, Florianópolis. p. 34-57.

MARTINS, André Ricardo Nunes. Racismo e imprensa: argumentação no discurso sobre as cotas para negros nas universidades. *In: SANTOS, S. A. (org.) Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC/SECAD. 2005.

⁵⁸ Fernando Azevedo (2006, p. 89), assim caracteriza os sistemas de mídia brasileiros: "Historicamente algumas das características mais notáveis do nosso sistema de mídia permanecem imutáveis: o monopólio familiar e a propriedade cruzada nos meios de comunicação

afirmativas para negros uma bandeira e uma causa às quais se dedicaram com afinco. Contraditoriamente, apesar de dirigirem suas maiores críticas aos princípios que fundamentavam tais políticas; grande parte das pessoas e instituições que as proferiu, concordava que fossem implementadas ações afirmativas para ingresso no ensino superior público apenas para estudantes oriundos da escola pública, sem se dar conta do evidente racismo desse posicionamento.

O debate sobre a implantação de ações afirmativas de cunho racial foi sintetizado por Antônio Sérgio Guimarães, em trabalho publicado em 1996, representando uma caracterização precoce dos marcos dessa discussão:

Quadro 2 - Argumentos esgrimidos no debate brasileiro sobre ações afirmativas

de massa, a pequena diversidade externa do ponto de vista político e o viés conservador, a baixa circulação dos jornais associada ao baixo número de leitores e, como consequência, no campo da grande imprensa, um jornalismo orientado prioritariamente para as elites e permeável à influência dos públicos fortes.” Ver também Martins (2005) e Santos (2007a).

Contra	A Favor
Significam o reconhecimento de raças e de distinções de raças no Brasil e isto contraria o credo brasileiro de que somos um só povo, uma só nação.	Raça é um dos critérios reais, embora não declarados, de discriminação utilizados em toda a sociedade brasileira, para combatê-lo é mister reconhecer sua existência.
Não se pode discriminar positivamente no Brasil porque não há limites rígidos e objetivos entre raças.	Estes limites não existem em nenhum lugar, o que conta na discriminação, tanto positiva quanto negativa, é a construção social da raça (identificação racial).
A indefinição dos limites raciais no Brasil ou a ausência de tradição na identificação racial daria margem a que oportunistas se aproveitassem da situação.	Este risco é real e políticas de ação afirmativa requerem um reconhecimento oficial das identidades raciais. No entanto, a discriminação positiva, por ser pontual, não pode reverter, no curto prazo, a estrutura de discriminação existente, por isso o oportunismo esperado seria mínimo.
Medidas universalistas teriam o mesmo efeito.	Medidas universalistas não rompem os mecanismos inerciais de exclusão.
Não há na sociedade brasileira consenso sobre a desigualdade social provocada por diferenças de cor e raça	Tais políticas poderiam ajudar a legitimar tal consenso.
Reforçariam práticas de privilegiamento e de desigualdade hierárquica.	Teriam o efeito contrário do preconizado: ao inverter a desigualdade, poria a nu o absurdo da ordem estamental.
Ferem os direitos constitucionais daqueles que passam a ser excluídos em consequência de sua aplicação.	Não há base legal para demonstrar a inconstitucionalidade de políticas de ação afirmativa.

Fonte: Guimarães (1996, p. 248-249).

É interessante notar que o Quadro 2 foi formulado cinco anos antes da Conferência de Durban (2001) e da primeira iniciativa de definição de cotas para ingresso no Ensino Superior, implementada no Paraná, em 2001. Apesar disso, já identifica muitos dos temas que comporão os debates sobre políticas afirmativas nos anos seguintes.

O Quadro 3 a seguir, sintetiza as principais questões que compuseram o “debate sobre as cotas”, ocorrido, principalmente, entre os anos de 2002 a 2012.

Quadro 3 – Argumentos esgrimidos no debate brasileiro sobre ações afirmativas – 2002–2012

Crítica	Réplica
1- As cotas são inconstitucionais porque ferem princípio da igualdade, definido no artigo 5º da Constituição, pelo qual “todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza”.	Na visão de vários juristas o princípio da igualdade, contido no art. 5º, refere-se à igualdade formal de todos os cidadãos perante a lei. A igualdade de fato é tão somente um alvo a ser atingido, devendo ser promovida, garantindo a igualdade de oportunidades, como manda o art. 3º da mesma Constituição Federal. As políticas públicas de afirmação de direitos são, portanto, constitucionais e absolutamente necessárias.
2- As cotas subvertem o princípio do mérito acadêmico, único requisito que deve ser contemplado para o acesso à universidade.	Vivemos numa das sociedades mais injustas do planeta, onde o “mérito acadêmico” é apresentado como o resultado de avaliações objetivas e não contaminadas pela profunda desigualdade social existente. O vestibular está longe de ser uma prova equânime que classifica os alunos segundo sua inteligência. As oportunidades sociais ampliam e multiplicam as oportunidades educacionais.
3- As cotas constituem uma medida inócua, porque o verdadeiro problema é a péssima qualidade do ensino público no país.	É um grande erro pensar que os avanços se produzem por etapas sequenciais: primeiro melhora a educação básica e depois se democratiza a universidade. Ambos os desafios são urgentes e precisam ser assumidos enfaticamente de forma simultânea.
4- As cotas baixam o nível acadêmico das nossas universidades.	Nas universidades onde as cotas foram implementadas não houve perda da qualidade do ensino, pois o desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas é o mesmo, não havendo diferenças consideráveis. O estímulo e a motivação são fundamentais para o bom desempenho acadêmico.
5- A sociedade brasileira é contra as cotas.	Pesquisas de opinião mostram um progressivo reconhecimento da importância das cotas na sociedade brasileira. Pesquisas do <i>Programa Políticas da Cor</i> , na ANPED e na ANPOCS, duas das mais importantes associações científicas do Brasil, bem como em diversas universidades públicas, mostram o apoio da comunidade acadêmica às cotas, inclusive entre os cursos “mais competitivos” (medicina, direito, engenharia etc.)
6- As cotas não podem incluir critérios raciais ou étnicos devido ao alto grau de miscigenação da sociedade brasileira, que impossibilita distinguir quem é negro ou branco no país.	Somos uma sociedade mestiça, mas o valor dessa mestiçagem é meramente retórico. Na cotidianidade as pessoas são discriminadas pela sua cor, sua etnia, sua origem, seu sotaque, seu sexo e sua opção sexual. Quando se trata de fazer uma política pública de afirmação de direitos, nossa cor magicamente se desmancha. Mas, quando pretendemos obter um emprego, uma vaga na universidade ou, simplesmente, não ser constrangidos por arbitrariedades de todo tipo, nossa cor torna-se um fator crucial para a vantagem de alguns e desvantagens de outros. A população negra é discriminada porque grande parte dela é pobre, mas também pela cor da sua pele. No Brasil, quase a metade da população é negra. E grande parte dela é pobre, discriminada e excluída. Isto não é uma mera coincidência.
7- As cotas vão favorecer aos negros e discriminar ainda mais aos brancos pobres.	Essa é uma das mais perversas falácias contra as cotas. As principais propostas favorecem também os alunos e alunas oriundos das escolas públicas e possuem como requisito uma representatividade racial e étnica equivalente à existente na região onde está situada cada universidade. Trata-se de uma proposta onde se combinam os critérios sociais, raciais e étnicos. Segmentos sociais que nunca defenderam o interesse dos setores populares atacam as cotas porque, segundo dizem, os pobres perderão oportunidades que nunca lhes foram oferecidas.
8- As cotas vão fazer da nossa, uma sociedade racista.	O Brasil está longe de ser uma democracia racial. No mercado de trabalho, na política, na educação, em todos os âmbitos, os/as negros/as têm menos oportunidades que a

Crítica	Réplica
	população branca. O racismo no Brasil está imbricado nas instituições públicas e privadas. E age de forma silenciosa. As cotas não criam o racismo. Ele já existe. As cotas ajudam a colocar em debate sua perversa presença, funcionando como uma efetiva medida antirracista.
9- As cotas são inúteis porque o problema não é o acesso, senão a permanência.	Cotas e estratégias de permanência fazem parte de uma mesma política pública. Não se trata de fazer uma ou outra. As cotas não solucionam todos os problemas da universidade, mas são uma ferramenta eficaz na democratização do acesso ao ensino superior para os excluídos historicamente do mesmo.
10- As cotas são prejudiciais para os próprios negros, já que os estigmatizam como sendo incompetentes e não merecedores do lugar que ocupam nas universidades.	As cotas são consideradas pela população negra e pelos alunos e alunas cotistas como uma vitória democrática e não como uma agressão à sua autoestima. Elas são vistas como resultado de um passado de lutas, de sofrimento, de derrotas e, também, de conquistas. Há um compromisso assumido. Há um direito realizado. Hoje, como no passado, os grupos excluídos e discriminados se sentem mais e não menos reconhecidos socialmente quando seus direitos são afirmados, quando a lei cria condições efetivas para lutar contra as diversas formas de segregação.

Fonte: Centro de Comunicação – CEDECOM/UFMG. A partir de produção do Laboratório de Políticas Públicas/ UERJ. (Com modificações)⁵⁹.

Desse debate, destacamos as questões referentes à dificuldade de definir quem é ou não negro, as referentes à legalidade e constitucionalidade das ações afirmativas e aquelas que apontavam a existência de risco de queda da qualidade do ensino superior público, em função da admissão de estudantes considerados despreparados para tal ingresso. Essas também foram as questões que se mostraram mais valorizadas nos debates ocorridos por ocasião da implantação de políticas de ação afirmativa na UEL.

Os debates sobre a dificuldade ou impossibilidade de definir quem é negro ou não, foram em grande parte motivados por uma polêmica quanto à forma de homologação das inscrições dos candidatos que se autodeclaravam negros no primeiro vestibular da UnB com reserva de vagas para estudantes negros⁶⁰. A discussão girava em torno da questão de que não existe um limite claro, um critério objetivo, que consiga delimitar com precisão a separação entre indivíduos de pele parda e branca e entre pele parda e preta. Sobre essa questão, Kabengele Munanga assim se pronuncia:

⁵⁹ Título original: “10 mitos sobre as cotas”. Disponível em:

<<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=53>> Acesso: 17 abr. 2019.

⁶⁰ Utilizando a fotografia dos candidatos como instrumento de análise por uma comissão, a instituição acabou por recusar a inscrição de um candidato que possuía um irmão gêmeo, cuja inscrição havia sido aceita naquele mesmo concurso. Posteriormente, a UnB passou a realizar o procedimento por meio de entrevista presencial.

(...) num país onde a discriminação existe e é aceita, no mínimo quem discrimina sabe distinguir os discriminados. A questão se colocaria na situação extrema do mestiço que fenotipicamente apresenta todas as características brancas e, segundo Oracy Nogueira, já é branco, pois nossa classificação racial é de marca e não de origem como nos Estados Unidos. A definição das pessoas que se encontram nesta situação é uma questão política, pois fenotipicamente as consideramos como brancas. Não creio que uma fraude a partir dessa ambigüidade possa invalidar a política das cotas, como foi argumentado na imprensa e na academia. (MUNANGA, 2007, p. 12-13).

Em muitos vestibulares e concursos públicos com reserva de vagas para negros, existe a previsão de homologação da autodeclaração⁶¹, feita pelos candidatos, de que se consideram negros. Objetivando conter o “crescimento de demandas judiciais visando discutir o procedimento de heteroidentificação racial realizado pelas Comissões de Verificação no âmbito dos concursos públicos” (ARAÚJO e ARANTES, 2018), a Secretaria de Gestão de Pessoas do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão emitiu a Portaria Normativa nº 4, em 06 de abril de 2018. Essa Portaria regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à auto autodeclaração dos candidatos negros, prevista na Lei 12.990, de 9 de junho de 2014, que instituiu a reserva de 20% das vagas para negros nos concursos públicos para a administração pública de âmbito federal.

A regulamentação instituída pela Portaria do Ministério do Planejamento prevê a avaliação, por meio de entrevista, dos candidatos que concorrem pela reserva de vagas para negros, por uma banca responsável pela heteroidentificação. Essa banca é formada por membros que tenham o domínio sobre as questões referentes à promoção da igualdade racial e ao enfrentamento ao racismo. Podemos constatar um processo de construção de formas de homologação da autodeclaração cada vez mais aprimoradas, em resposta aos questionamentos sobre como identificar os que têm direito aos benefícios previstos por políticas de ações afirmativas de recorte étnico-racial. Na Portaria em análise, regulamenta-se a formação da comissão de homologação das inscrições introduzindo-se o conceito de heteroidentificação,

⁶¹ Como uma das instituições pioneiras na implantação de políticas afirmativas para ingresso de estudantes da escola pública e negros no ensino superior, na UEL discutiu-se essa questão com profundidade e manteve-se a previsão de uma comissão de homologação da autodeclaração, apesar de algumas críticas que caracterizavam essas comissões como “tribunais raciais”. Vide item 2.2.1 do capítulo 2.

significando, no contexto, que a inscrição pode ser recusada caso todos os membros da comissão considerem que a autoidentificação do candidato como negro não atende ao previsto (possuir pele escura ou outros traços fenotípicos negros).

O maior problema numa abordagem racional sobre essa questão diz respeito à impossibilidade de estabelecer-se, com absoluta objetividade, um indicador ou um conjunto de indicadores quantitativos que permitam identificar uma pessoa como negra ou não. Mas, a princípio, esse não é um problema para um processo seletivo com reserva de vagas para negros. Isso porque não há nenhuma dificuldade de, no caso de dúvida razoável, respeitar-se a autoidentificação do candidato. O que uma comissão como essa busca evitar é a fraude, é a autoidentificação oportunista de quem quer acessar um benefício a que não tem direito. Como o processo prevê a possibilidade de recurso, existe também uma forma de corrigir eventuais equívocos ou excessos de rigor por parte dos avaliadores.

Observando a execução dos processos seletivos com reserva de vagas para negros realizadas pelas instituições públicas de ensino superior desde o início de sua implantação – portanto, com mais de 15 anos de duração – vemos que os processos de homologação não se constituíram em óbice à implantação do sistema de reserva de vagas e que o quantitativo de liminares ou decisões judiciais que reformularam algumas decisões não comprometeu o funcionamento ou o reconhecimento da legitimidade dos sistema de cotas.

A discussão sobre a legalidade ou constitucionalidade das políticas de ação afirmativas em termos gerais; e das políticas de reserva de vagas para ingresso no ensino superior, em termos mais restritos, se pautaram sobre a interpretação do alcance do previsto no artigo 5º da Constituição Federal, que prevê que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, (...)”. Um dos elementos da polêmica diz respeito à harmonização da afirmativa desse parágrafo com o previsto no parágrafo 3º, quando esse prescreve, como objetivos fundamentais da República, “construir uma sociedade livre, justa, e solidária (inciso I)”, “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais (inciso III)” e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (inciso IV)”.

É possível compreender e interpretar os argumentos e princípios referentes a essa polêmica, analisando os votos dos ministros do Supremo Tribunal Federal – STF, por ocasião da apreciação da Arguição de Descumprimento de Preceito

Fundamental – ADPF nº 186, ajuizada pelo Partido Democratas – DEM, questionando a instituição de política de cotas raciais pela Universidade de Brasília – UnB. A constitucionalidade da política executada pela UnB foi reconhecida pelo STF, por unanimidade, em abril de 2012. (BRASIL, 2012b).

Antonio Moreira Maués e Thaiana Bitti de Oliveira Almeida (2014, p. 5-13), ao analisarem os votos proferidos pelos ministros do STF na ADPF 186, destacam que essa decisão tem caráter de precedente, obrigando as demais esferas do poder judiciário e da administração pública a respeitarem-na, além de constituírem-se em parâmetro para decisões de casos futuros que possam ser abordados a partir dos mesmos argumentos que motivaram a decisão. Destacam quatro conjuntos de argumentos na ADPF 186, que versam sobre: igualdade material; reconhecimento e diversidade; o fenótipo como critério de avaliação e a proporcionalidade da política de cotas.

Esses autores identificam que a Igualdade Material se mostra como um argumento presente em todos os votos proferidos, enxergando nas cotas a concretização do princípio da igualdade material, compreendida como igualdade de oportunidades. Identificam os objetivos da República, definidos pelo artigo 3º, como *fundamento constitucional*. Citam o voto do ministro Marco Aurélio, quando ele destaca que:

Do artigo 3º nos vem luz suficiente ao agasalho de uma ação afirmativa, a percepção de que a única maneira de corrigir desigualdades é colocar o peso da lei, com a imperatividade que ela deve ter em um mercado desequilibrado, a favor daquele que é discriminado, tratado de modo desigual. (...) Não basta não discriminar. É preciso viabilizar – e a Carta da República oferece base para fazê-lo – as mesmas oportunidades. (MAUÉS e ALMEIDA, 2014, p. 7).

Ao sintetizarem os argumentos em favor da igualdade material, os autores afirmam que:

a igualdade material fundamenta a constitucionalidade das políticas de cotas de acesso ao ensino superior, considerando a autorização constitucional para o desenvolvimento de políticas de igualdade; a existência de desigualdades reais entre negros e brancos; a concepção de que o Estado deve garantir a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior; e a concepção de que o Estado deve organizar suas

políticas buscando efetivar a justiça distributiva. (MAUÉS e ALMEIDA, 2014, p. 8).

No que se refere ao Reconhecimento e Diversidade, Maués e Almeida destacam a importância do reconhecimento da cultura e dos valores dos grupos discriminados, significando que o estabelecimento da justiça social é mais do que simplesmente distribuir riquezas, pois, segundo o voto de Ricardo Lewandowski, “significa distinguir, reconhecer e incorporar à sociedade mais ampla valores culturais diversificados, muitas vezes considerados inferiores àqueles reputados dominantes” (MAUÉS e ALMEIDA, 2014, p. 9). Destacam ainda, citando o voto de Luiz Fux, que sem as políticas afirmativas, a universidade foi incapaz de desenvolver a diversidade, em razão do “segregacionismo velado e latente de nossa sociedade, compreendido como racismo institucional, estrutural ou sistêmico” (MAUÉS e ALMEIDA, 2014, p. 9).

A justificativa para o uso do fenótipo como critério de avaliação parte da constatação de que “a inexistência do conceito biológico/genético de raça não impede a utilização do critério étnico-racial para seleção de pessoas, uma vez que o racismo persiste como fenômeno social.” (MAUÉS e ALMEIDA, 2014, p. 10). Na sequência, os autores citam o ministro Ricardo Levandowski, que concorda com a discriminação positiva, como meio de combater a discriminação negativa, bem como com os critérios de autoidentificação e de heteroidentificação, tendo como critério o fenótipo, pois, segundo o ministro Luiz Fux:

São esses traços objetivamente identificáveis que informam e alimentam as práticas insidiosas de hierarquização racial ainda existentes no Brasil. Nesse cenário, o critério adotado pela UnB busca simplesmente incluir aqueles que, pelo seu fenótipo, acabam marginalizados. (MAUÉS e ALMEIDA, 2014, p. 10).

A decisão do STF abarca o reconhecimento da adequação da proporcionalidade das políticas de cotas, considerando corretos os meios utilizados para o alcance da finalidade almejada, avalizando, assim, o percentual de vagas definido e a sua duração, considerando que os investimentos em educação exigem tempo para surtirem efeitos, devendo a política existir enquanto os fins (equilíbrio nas oportunidades de acesso ao ensino superior público) não forem alcançados.

A ampla utilização que fizemos desta fonte se deve ao fato dela nos permitir interpretar a decisão do STF como síntese, como tradução de um consenso majoritário de uma nova abordagem sobre a questão racial. Mais do que um balizamento jurídico ou constitucional, ela representa o reconhecimento, por parte considerável da sociedade brasileira, da existência do racismo e da necessidade de políticas públicas que o combatam; ao lado de representar, também, o reconhecimento da identidade racial negra. Portanto, os argumentos que embasaram os votos dos ministros do STF na apreciação da ADPF 186 representaram, acima de tudo, o reconhecimento das principais reivindicações do movimento negro e da pertinência das teorizações mais críticas sobre o racismo.

A discussão sobre possíveis impactos negativos na avaliação das instituições que implantassem políticas de ações afirmativas de recorte étnico-racial ou socioeconômico teve grande relevância, notadamente junto à comunidade acadêmica. As instituições públicas de ensino superior têm, em geral, uma avaliação significativamente superior à das instituições privadas⁶². Esse patamar de avaliação é valorizado por demonstrar a contribuição dada pelas instituições públicas de ensino superior (e pesquisa) para o desenvolvimento do país, constituindo-se em argumento legitimador, frente à ideologia neoliberal, que questiona a legitimidade da quase totalidade dos investimentos públicos em políticas sociais.

O resultado positivo das avaliações iniciais da utilização do sistema de cotas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, na Universidade Estadual da Bahia – UNEB e na Universidade de Brasília – UnB⁶³ foram os principais argumentos em favor da política de cotas nos debates sobre esse tema. Outro argumento utilizado baseou-se em alguns estudos sobre o desempenho de estudantes oriundos da escola pública e das escolas particulares no vestibular e nos estudos universitários, nos quais os dois grupos não apresentavam diferenças significativas de performance, havendo casos, inclusive, de superioridade do grupo de oriundos da escola pública. Um trabalho interessante, que circulou à época desses debates, foi um estudo realizado pela Comissão do Vestibular da UNICAMP – COMVEST que, comparando a média de notas de estudantes de graduação,

⁶² Vide Sousa (2018) e Dias Sobrinho (2018).

⁶³ Vide Santos (2007c), Moehlecke (2002) e Moura (2004).

oriundos de escolas públicas e escolas privadas e que obtiveram notas idênticas no vestibular, chegou à seguinte conclusão:

Em igualdade de condições, alunos de graduação da Unicamp que estudaram na rede pública têm desempenho acadêmico superior. (...)

Como comentário geral sobre os resultados, observamos que, em todos os casos em que uma variável sócio-econômica ocorre, ela está associada positivamente ao desempenho entre os alunos que podem ser considerados desfavorecidos (em relação aos grupos associados aos outros valores da variável em questão).

Uma possível interpretação deste fenômeno é que estes estudantes, por terem superado adversidades de diversas naturezas para chegar em igualdade de condições à universidade (medida pela nota semelhante obtida no Vestibular), têm potencial superior para se desenvolverem academicamente, quando comparados aos estudantes dos outros grupos. (SÃO PAULO - Universidade de Campinas, 2004).

Essa performance surpreendente dos estudantes oriundos de escolas públicas, em comparação com a dos estudantes vindos da educação privada, aparece, também, em várias avaliações sobre o funcionamento do sistema de cotas. No caso da UEL, a avaliação efetuada em 2011 constatou, em diversos casos, que a média de cotistas oriundos da escola pública se colocava à frente da alcançada pelos demais grupos avaliados (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2009, p. 33-35).

1.10 – Balanço e perspectivas das ações afirmativas

Numa avaliação em perspectiva, podemos constatar avanços significativos na discussão e na implementação de políticas públicas relacionadas à questão racial no Brasil nas últimas três décadas. Afinal, contestado o mito da democracia racial, houve o reconhecimento da existência do racismo e do seu papel na hierarquização social, colocando os negros numa posição de subalternidade que, por sua vez, possibilitaram a implantação de diversas políticas de ação afirmativa. Além disso, institucionalmente, constituíram-se estruturas sociais (conselhos para formulação e acompanhamento de políticas públicas) e estatais, a exemplo da Secretaria Nacional

de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, no âmbito da União, acompanhadas de diversas estruturas equivalentes em Estados e Municípios. A isso se soma a constituição de um marco legal, o Estatuto da Igualdade Racial.

Numa análise efetuada em 2008, Luciana Jaccoud constatava a diversidade e pluralidade das ações desenvolvidas no tocante à questão racial, mas apontava para a necessidade de maior articulação entre elas, pois,

as iniciativas sob coordenação direta do governo federal têm permanecido como experiências restritas e pontuais, desvinculadas de ações abrangentes ou de uma estratégia mais geral. Entre as iniciativas em prol da promoção da igualdade racial (...) as que mais se desenvolveram são as que se encontram vinculadas ao empenho de instituições dotadas de autonomia como universidades federais e estaduais, organismos internacionais, ou o Ministério Público do Trabalho. (JACCOUD, 2008 b, p. 165-168)

Destacava ainda que, para que as políticas desenvolvidas tivessem maior efetividade, não se poderia “prescindir de uma ação de Estado, desenvolvida mediante uma Política Nacional que inclua a adoção de um posicionamento efetivo das instâncias governamentais, e não apenas da SEPPIR”.

Portanto, se no campo do discurso e da ação política houve vitórias relevantes, com a incorporação da questão racial na agenda da Nação, a abrangência das políticas desenvolvidas mostram-se limitadas pela timidez dos investimentos⁶⁴, pela falta de uma estrutura adequada e pela falta de maior articulação entre as ações desenvolvidas.

Desde então o campo de execução de políticas públicas de enfrentamento à exclusão se deteriorou e, com o Golpe de 2016⁶⁵, a Questão Social passou a ter uma abordagem inversa, representada pela substituição de políticas sociais, ainda que

⁶⁴ Neste aspecto, cabe registrar que a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial se deu sem uma concomitante criação de um Fundo que viabilizasse a execução das políticas públicas de enfrentamento da questão racial e que permitisse um planejamento com metas definidas a médio e longo prazos, conforme reivindicava o movimento negro à época. Para um histórico da construção do Estatuto da Igualdade Racial vide: SILVA, Tatiana Dias. **O Estatuto da Igualdade Racial**. Rio de Janeiro: IPEA, 2012. (Textos para discussão, 1712). Para uma análise da proposta de criação do Fundo da Igualdade Racial, vide: JACCOUD Luciana et ali. **Entre o racismo e a desigualdade: da Constituição à promoção de uma política de Igualdade Racial (1988-2008)**. In: IPEA - Diretoria de Estudos e Políticas Sociais, **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. Rio de Janeiro: IPEA, n.17, vol. 3, p. 293-294.

⁶⁵ Caracterizado como Golpe por alguns, Souza (2016) e Singer (2016); e como desfecho de uma crise política por outros, a exemplo de Nogueira (2016). No calor dos acontecimentos, a adoção de qualquer das designações em circulação tem que ser vista como provisória, passível de revisão em função da consolidação das análises e dos debates em curso.

limitadas, mas que adotavam uma perspectiva universalista; por uma perspectiva focalista, isso para aquelas que sobreviveram a um desmonte generalizado ainda em curso⁶⁶. Nesse contexto, os órgãos e instâncias relacionados às políticas referentes à questão racial serão também objeto de um desmonte generalizado.

Uma análise recente do IPEA, com o sugestivo título de *Igualdade Racial – 2016, o ano que não terminou ...*, nos apresenta os detalhes dessa tragédia, identificando que, desde a ruptura de 2016, diante do encolhimento ou destruição dos instrumentos até então responsáveis pela promoção da igualdade racial, restou, como Política de Estado frente à questão racial, o extermínio de jovens negros, o encarceramento em massa e a criminalização das denúncias e protestos contra tais atos. Sobre a situação da SEPPIR nessa conjuntura o estudo coloca:

O vai e vem da Seppir, contudo, é apenas mais um sinal do lugar que a política de igualdade racial assumiu no novo contexto político e econômico: pouquíssimo espaço para dar concreção à transversalidade da qual ela é supostamente signatária e quase nenhuma condição de avançar em meio à crise. (...) Se os negros estão, como demonstram os dados das pesquisas domiciliares, concentrados na base da distribuição de rendimentos e as desigualdades assumem a condição de motor do crescimento, esse sistema político e econômico não tem absolutamente nada mais a oferecer à população negra, exceto os dispositivos fascizantes que continuam produzindo taxas de mortalidade equiparáveis a países em situação de guerra civil. O lugar da Seppir nesse cenário vai perdendo paulatino sentido, na mesma medida em que a questão racial passa a ocupar um lugar meramente figurativo e simbólico em uma esfera institucional que, se já ignorava politicamente a questão racial, agora institucionaliza sua secular indiferença. (BRASIL-IPEA, 2018, p. 417).

Portanto, o conhecimento histórico de como se configurou a questão racial desde a Abolição, ancorado na análise do protagonismo do movimento negro no processo de seu enfrentamento; se coloca hoje como referencial para o enfrentamento de novos desafios, que se anunciam tão complexos e árduos quanto os até aqui vivenciados.

⁶⁶ O marco inicial desta inflexão foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 de 15/12/2016. Tramitou como Proposta de Emenda Constitucional – PEC nº 241 na Câmara dos Deputados e como PEC 55 no Senado Federal. Esta Emenda Constitucional criou o estrangulamento por 20 anos dos investimentos em políticas sociais, em decorrência da Instituição de um Novo Regime Fiscal, com a definição de um teto para as despesas e investimentos públicos, deixando de fora o pagamento das obrigações decorrentes da dívida pública, atingindo significativamente, assim, a capacidade do estado de instituir e efetivar políticas públicas que assegurem os direitos sociais previstos pela Constituição Federal de 1988, notadamente nas áreas da educação, saúde e assistência social.

CAPÍTULO 2

IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UEL

Professor, que argumentos o senhor tem para me convencer a apoiar uma medida que não será prejudicial aos meus filhos, uma vez que todos já se formaram pela UEL; mas que será prejudicial aos meus netos e aos amigos dos meus netos?⁶⁷

Pergunta de um dirigente do Rotary Club de Londrina ao autor, num debate sobre a implantação do sistema de cotas na UEL, realizado nos primeiros meses de 2004.

Início uma reflexão sobre a implantação de ações afirmativas na UEL, citando, de memória, o questionamento em epígrafe. A civilidade com que foi colocado se equipara à franqueza com que aborda a questão de que privilégios geram apego por parte de quem os possui. A maior preocupação nos debates realizados, sempre foi demonstrar a legitimidade das políticas afirmativas, que constroem ou reconhecem direitos em benefício de parcelas excluídas da sociedade. Mas a aguda franqueza da pergunta traz à tona a questão mais relevante deste debate: é fácil demonstrar a legitimidade e a existência de justificativas para a implantação de políticas afirmativas; o difícil é convencer aos privilegiados que devam abrir mão de parte de seus privilégios.

Essa pergunta sempre me provocou de uma forma inexplicada. Refletindo atualmente sobre ela, a partir das discussões sobre o caráter de classe e de raça das desigualdades e da exclusão da formação social brasileira, identifiquei o cerne desse estranhamento. Na verdade, caso não incluísse a expressão “e os amigos dos meus netos”, ela poderia ser tomada como a manifestação de uma opinião individual, a partir de referências pessoais e familiares. Em outras palavras, o autor estaria expressando uma opinião contrária às políticas que entendia serem prejudiciais aos seus netos. Mas, ao incluir “e os amigos de meus netos” entre os prejudicados e, portanto, entre os que o motivavam a ter aquela posição, ele apresenta uma motivação de classe e de caráter racista, pelo óbvio motivo de que não cogita que existam estudantes de escolas públicas ou negros entre os amigos de seus netos.

⁶⁷ Minha resposta começou por lembrar aos participantes que o muro da fachada do imóvel em que estávamos mostrava as marcas de ter sido aumentado duas vezes, além de possuir cerca elétrica no topo. Diante disso colocava-se a questão: qual o limite do processo de isolamento dos setores médios e altos da sociedade brasileira em relação a uma maioria de despossuídos, de marginalizados, de excluídos? Qual o nível de tensão social que estamos dispostos a suportar ou a provocar? Concluía citando autores que demonstram que a tensão social, manifestada na forma de violência, tem pouca relação com a existência de pobreza e forte relação com o nível de diferenciação social existente. Assim, políticas afirmativas se constituíam em instrumentos de buscar que os netos e os amigos dos netos da classe média e alta possam viver, algum dia, em casas que não precisem aumentar a altura de seus muros periodicamente.

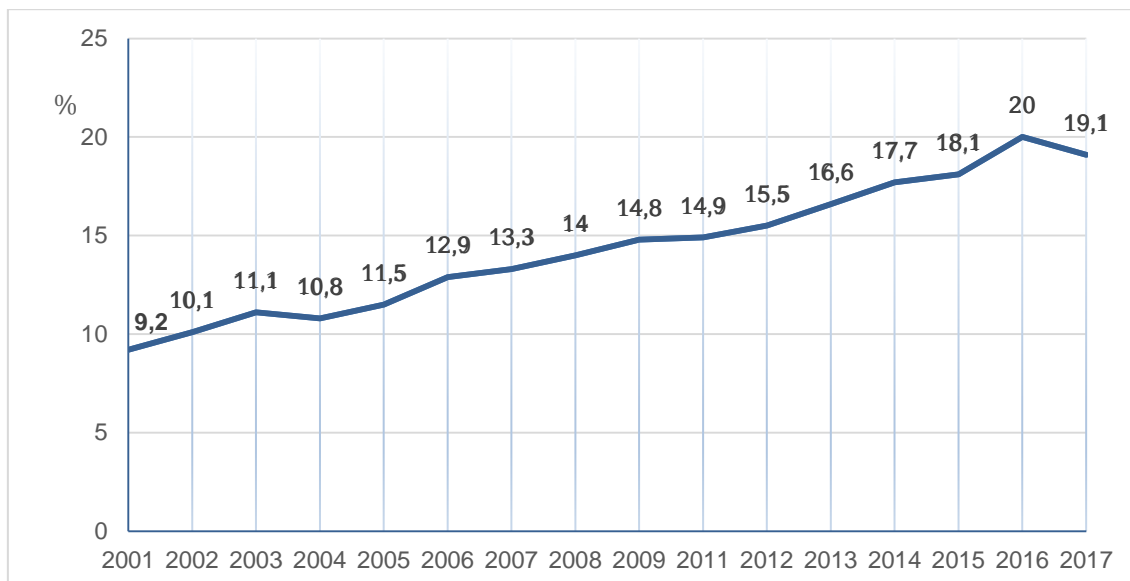
2.1 Contexto e antecedentes da implantação das políticas afirmativas raciais na UEL

2.1.1 – Acesso de jovens de 18 a 24 anos ao Ensino Superior no Brasil⁶⁸

O caráter excludente da formação social brasileira pode ser verificado com facilidade nos dados sobre acesso ao ensino superior. Frequentar um curso superior constitui uma oportunidade que, além de estar disponível para poucos, é desigualmente distribuída, sobretudo no que se refere ao acesso aos cursos socialmente mais valorizados. Nas últimas décadas este panorama tem sofrido alterações, atenuando alguns aspectos, sem, no entanto, chegar a patamares razoáveis quanto ao acesso oportunizado e quanto à equidade da distribuição deste acesso entre grupos de renda e de recorte racial. O Gráfico 3 a seguir, mostra a evolução do percentual de jovens de 18 a 24 matriculados em curso superior.

⁶⁸ Optamos por trabalhar com o grupo de matriculados no ensino superior com idade de 18 a 24 anos por se constituir no grupo que guarda maior pertinência com nosso objeto, uma vez que a maior parte das dinâmicas de grupo focal foi feita com estudantes do terceiro ano do ensino médio. Além disso, esse indicador permite perceber a capacidade do sistema de ensino superior do país para atender aos que concluem o Ensino Médio. Assim, o percentual da população acima de 25 anos que possui escolarização de nível superior traduz o resultado acumulado pelo sistema de ensino superior até num dado momento; enquanto que o percentual de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior traduz a capacidade deste sistema de atender à demanda colocada pela geração que teoricamente deveria ser formada num dado momento.

Gráfico 3 Porcentagem de matrículas da população de 18 a 24 anos na educação superior – Brasil – 2001-2017



Fonte: Dados de 2001-2015: OBSERVATÓRIO DO PNE, com dados IBGE/PNAD. Dados de 2016 e 2017: Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018. BRASIL (2018b).

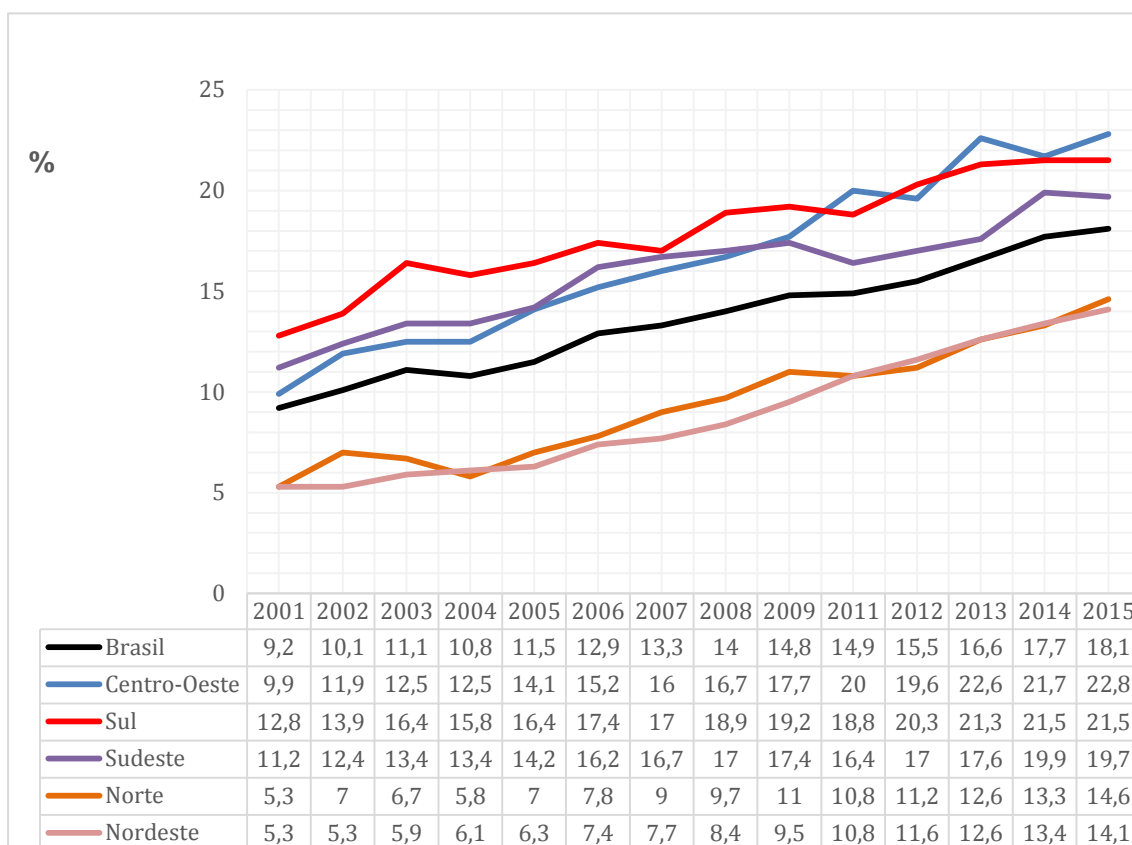
Obs.: Em 2000 e 2010 não houve realização da PNAD.

O Gráfico 3 demonstra que o percentual de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior mais do que dobrou no período de 16 anos, entre 2001 e 2017. Mas por trás desse fato positivo, há que se considerar que partiu-se de um patamar bastante baixo, chegando, assim, em níveis ainda distantes do desejável ou do possível⁶⁹. Mas além de serem poucas as vagas que possuímos para o ensino superior, elas se encontram mal distribuídas, considerando-se critérios geográficos, econômicos e raciais.

⁶⁹ A Meta 12 do PNE define o patamar de 33% como alvo para a Taxa Líquida de Matrículas, a ser alcançado até 2024. Amaral (2012, p. 723) afirma que a educação superior, segundo a classificação internacional, é considerada elitista, quando possui “uma taxa líquida inferior a 15%, limite que, alcançado, deixa essa classificação e se dirige à massificação, o que ocorre ao atingir os 30%. A educação superior é considerada universalizada quando atinge 50% de taxa líquida”. Portanto, segundo esta classificação, estamos no limiar do patamar de massificação. Observando a curva de crescimento desta variável, poderíamos considerar que, ainda que não cumpríssemos a Meta 12 do PNE, estaríamos avançando em direção a ela num intervalo razoável. No entanto, cabe considerar que a tendência de crescimento expressivo retratada diz respeito à uma conjuntura que mudou radicalmente a partir de então. As limitações de investimentos públicos em políticas sociais, impostas pela Emenda Constitucional nº 95, de 15/12/2016, inviabilizaram o cumprimento de grande parte das metas do PNE.

O Gráfico 4, abaixo, mostra o desdobramento do gráfico anterior, considerando as Regiões do país.

Gráfico 4 Porcentagem de matrículas da população de 18 a 24 anos na educação superior – Brasil e Regiões – 2001-2015

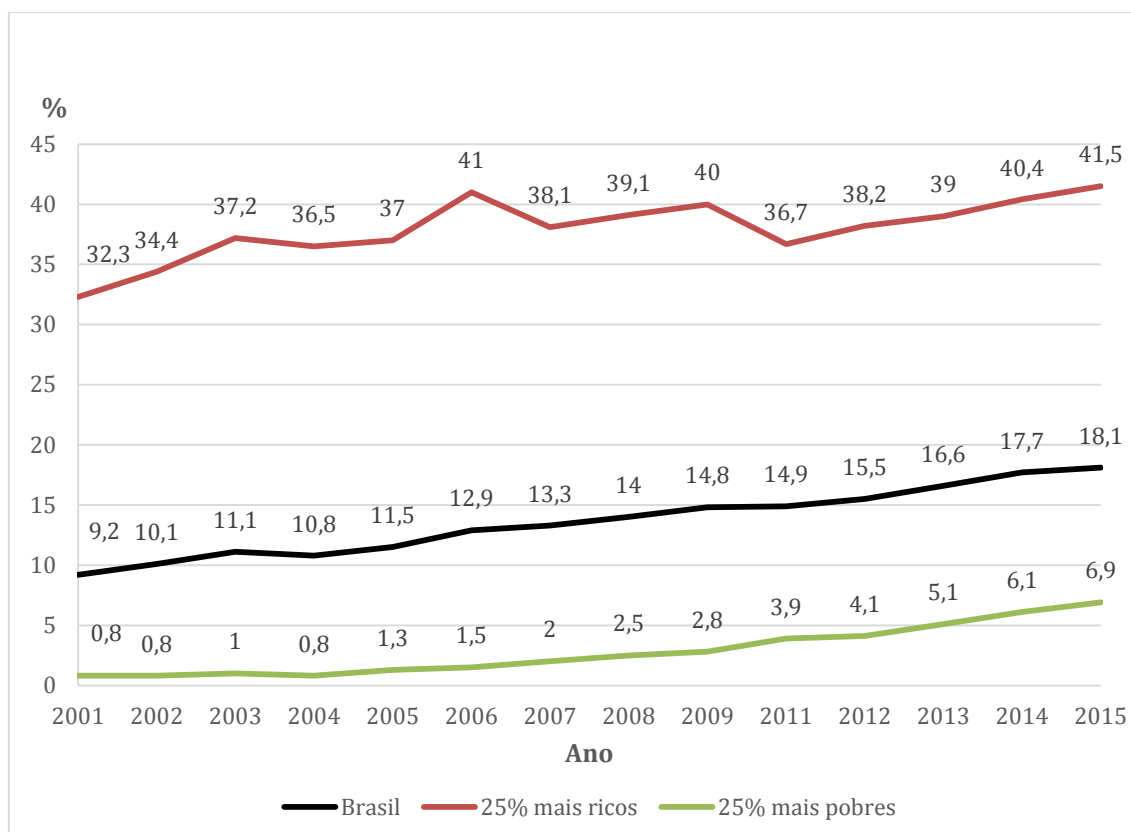


Fonte: OBSERVATÓRIO DO PNE, com dados IBGE/PNAD.

Podemos verificar que as Regiões Norte e Nordeste se colocam num patamar bem abaixo da média nacional, apresentando valores muito próximos, quando comparados entre si. Um outro patamar é representado pelas Regiões Sul, Centro-Oeste e Sudeste, com destaque para a liderança da Região Sul até 2009 e o revezamento da liderança com a Centro-Oeste a partir deste ano. Observa-se a tendência de aumento do percentual de todas as regiões, mas, as variações verificadas, não foram suficientes para colocar o Norte e o Nordeste acima da média nacional e, tão pouco, para colocar os valores das outras três regiões abaixo deste nível. O diferencial verificado entre as regiões é expressivo, com os maiores valores do Sul e do Centro-Oeste equivalendo, em muitos casos, a mais que o dobro dos menores índices alcançados pelo Norte e Nordeste.

O Gráfico 5, a seguir, mostra o percentual de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior e o desdobramento desses dados para os grupos dos 25% mais ricos e dos 25% mais pobres.

Gráfico 5 Porcentagem de matrículas da população de 18 a 24 anos na educação superior – Brasil - Por níveis de renda – 2001-2015



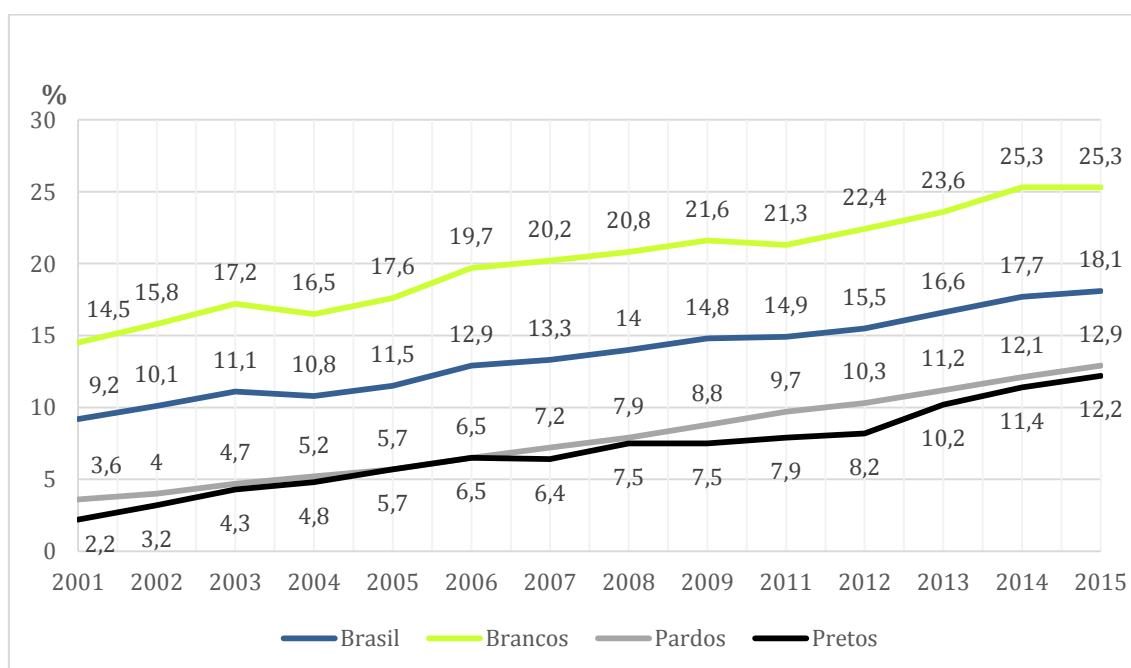
Fonte: OBSERVATÓRIO DO PNE, com dados IBGE/PNAD.

O Gráfico 5 mostra que os 25% mais pobres estão significativamente sub-representados no ensino superior até o ano de 2004, pois, equivalendo a um quarto da população, ocupam menos de 10% das vagas disponíveis, numa proporção mais do que 20 vezes menor que a dos 25% mais ricos entre 2001 e 2006, chegando a uma proporção quase 6 vezes menor em 2015. A participação dos 25% mais pobres praticamente dobra entre os anos de 2004 e 2006, passando de 0,8% para 1,5%; volta a quase duplicar entre os anos de 2006 e 2009, quando passa de 1,5% para 2,8%; passa por nova duplicação entre 2008 e 2013, quando varia de 2,5% para 5,1%. Outro fato interessante, é que a alta participação dos 25% mais ricos praticamente se estabiliza entre os anos de 2006 e 2015, num patamar que varia entre 36,7 e 41,5%, partindo de 41% em 2006 e chegando a 2015 com 41,5%. Isto

significa que o aumento de 12,9 para 18,1% da média nacional, ocorrido neste período, beneficiou significativamente os segmentos com nível de renda médios e baixos. Pode-se também destacar o fato de que o percentual de sobre-participação dos 25% mais ricos em 2015 (equivalente a 16,5%, como resultado da diferença entre 41,5 e 25%), está muito próximo do percentual de sub-participação dos 25% mais pobres (equivalente a 18,1%, como resultado da diferença entre 25 e 6,9%).

O Gráfico 6, a seguir, apresenta o percentual de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior e desdobra esses dados entre os grupos de brancos, pretos e pardos⁷⁰.

Gráfico 6 Porcentagem de matrículas da população de 18 a 24 anos na educação superior – Brasil, Brancos, Pardos e Pretos – 2001-2015



Fonte: OBSERVATÓRIO DO PNE, com dados IBGE/PNAD.

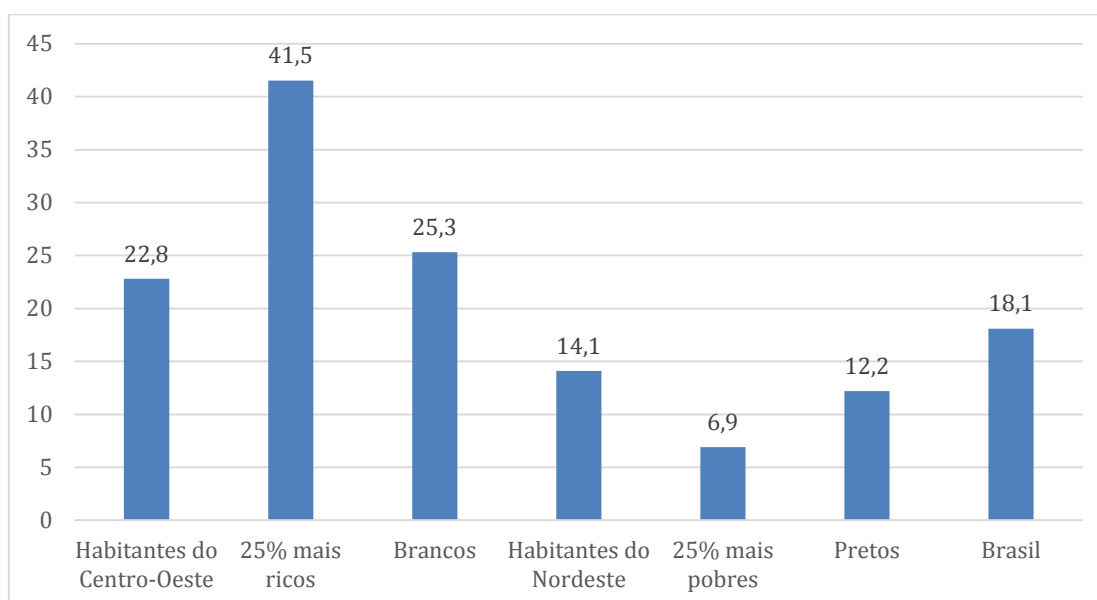
O gráfico 6 nos mostra que todos os grupos tiveram um aumento significativo, com destaque para o crescimento do grupo de pardos e pretos. No entanto, não ocorre nenhuma alteração na hierarquia existente entre os grupos. Apesar da considerável diferença entre o crescimento do percentual de pardos e pretos

⁷⁰ Neste trabalho adotamos a definição de comparar brancos e negros. Embora esta fonte separe os dados dos negros entre pretos e pardos, reunimos esses grupos ao executarmos as análises, sempre que possível.

(respectivamente de 258% e 454%) em comparação com o crescimento do percentual dos brancos (74%), a distância entre os grupos continua significativa devido ao fato de que pardos e pretos partem de uma base expressivamente baixa.

Em síntese, podemos considerar que o acesso de jovens brasileiros de 18 a 24 anos ao ensino superior aumentou expressivamente entre 2001 e 2017. No entanto, esse crescimento apenas atenuou o caráter excludente do acesso à educação superior no país, uma vez que mais de 80% dos jovens nessa faixa etária ainda continuavam excluídos desse acesso. Além disso, se considerarmos as variações regionais, de renda e de caráter racial, veremos que entre os grupos identificados a partir destas variáveis, colocam-se diferenciações consideráveis. Assim, indivíduos que residem nas Regiões Sul e Centro-Oeste; ou que estejam entre os 25% mais ricos ou, ainda, que sejam brancos, têm muito mais chances de acessar o ensino superior. Por outro lado, os que moram no Norte e Nordeste; ou que estejam entre os 25% mais pobres ou que sejam possuidores de pele de cor parda ou preta, têm chances consideravelmente menores de acessar o ensino superior, conforme podemos verificar no Gráfico 7, a seguir:

Gráfico 7 Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos com acesso a curso superior por Região, Renda e Cor – Brasil - 2015



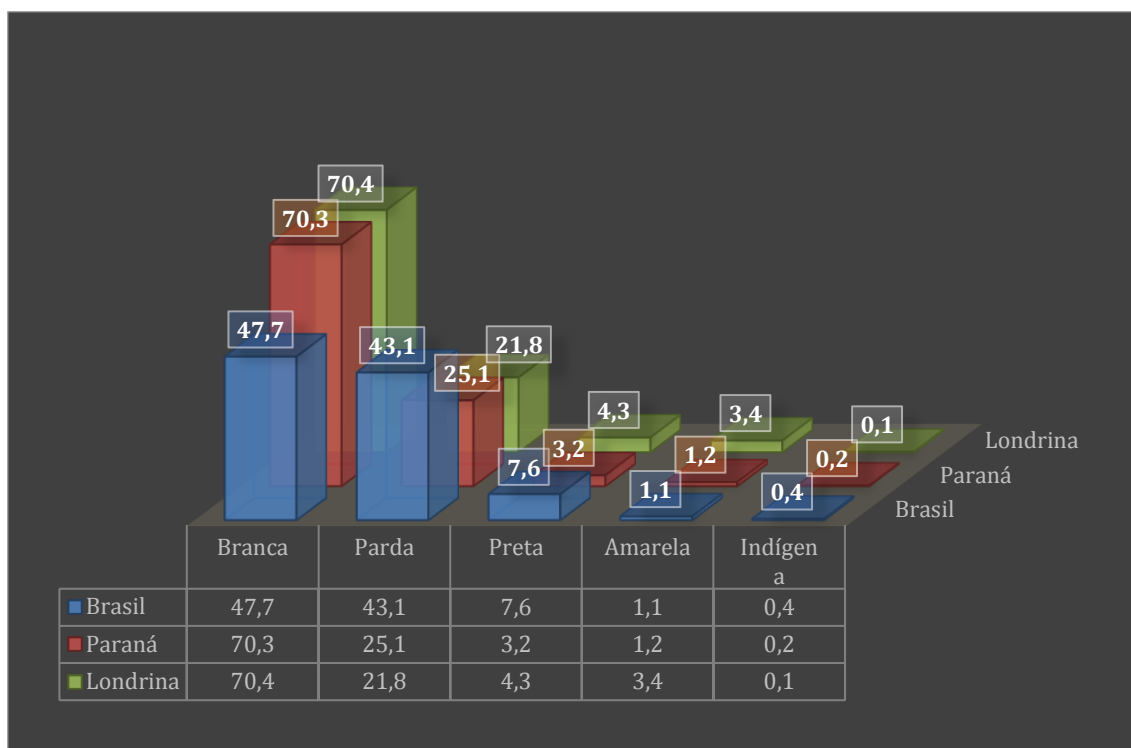
Fonte: Elaborado a partir dos gráficos 4, 5 e 6.

O gráfico 7 nos possibilita comparar os extremos de acessibilidade ao ensino superior pelos jovens de 18 a 24 anos, representados pelos 41,5% dos 25% mais ricos e pelos 6,9% dos 25% mais pobres. Para uma média de 18,1% em termos nacionais, observamos que o segundo grupo em nível de exclusão é representado pelos que declaram possuir pele de cor preta, com 12,2%. Os grupos retratados pelo Gráfico 7 demonstram que de acordo com fatores como renda, região e cor/raça, as possibilidades de ingresso variam intensamente. Os 41,5% do grupo dos 25% mais ricos os coloca, em termos de acesso ao ensino superior, em nível equivalente aos dos países com acesso ao ensino superior *massificado*; ao passo que os 14,1% do grupo de habitantes do Nordeste, os 12,2% do grupo dos possuidores de pele de cor preta ou os trágicos 6,9% do grupo dos 25% mais pobres, os coloca em nível equivalente aos dos países com acesso ao ensino superior classificado como *elitista* (vide nota 69).

2.1.2 – Acesso ao ensino superior no Paraná e em Londrina

Para analisar como se configura o acesso ao ensino superior no Paraná, considerando a variável racial, é preciso primeiro compreender as distinções entre a distribuição da população entre os grupos raciais no País e no Estado. O Gráfico 8, a seguir, mostra a distribuição da população do Brasil, Paraná e em Londrina no censo de 2010.

Gráfico 8 Distribuição da população entre os grupos raciais em porcentagem Brasil, Paraná e Londrina - 2010

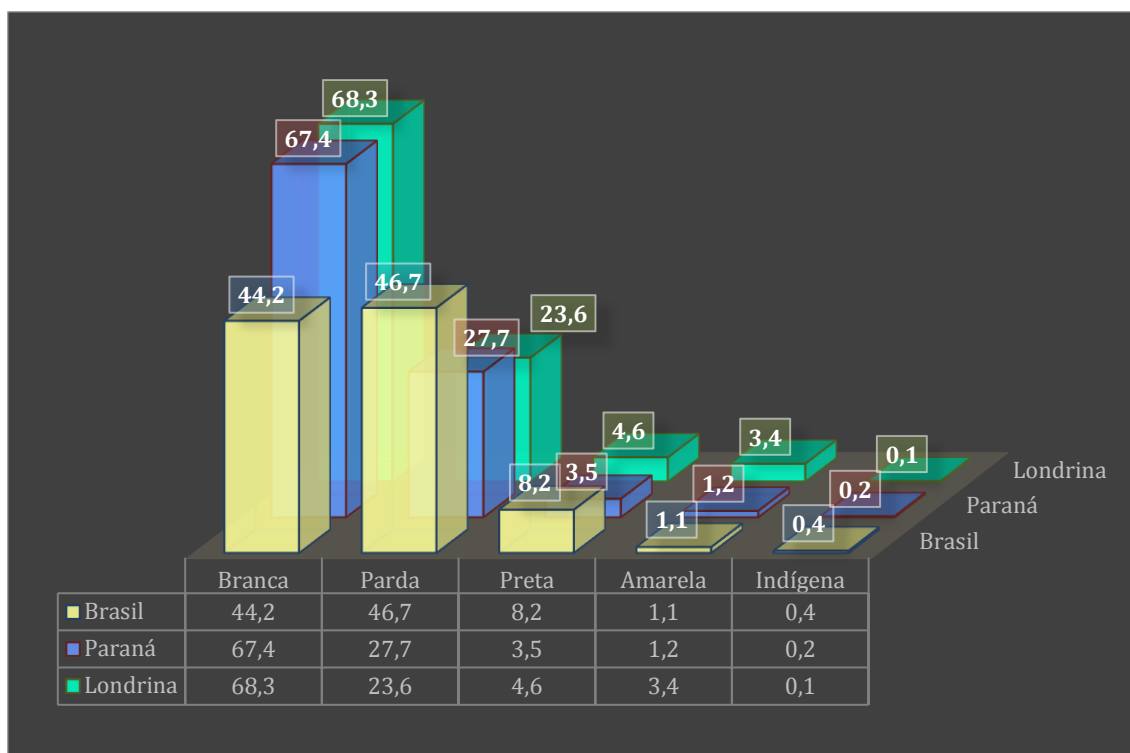


Fonte: Censo de 2010, IBGE.

O Gráfico 8 nos permite perceber que a participação dos brancos no Paraná e em Londrina é expressivamente maior que no Brasil e tem patamares quase idênticos no Estado e no Município. Conseqüentemente, a participação de pretos e pardos expressará o contrário, com uma participação muito menor destes contingentes no Paraná e em Londrina, em comparação com o país. Conforme veremos mais adiante, esta especificidade resultará numa configuração da questão racial bastante singular no caso do Paraná e de Londrina.

À medida que as discussões sobre a questão racial ganharam importância no Brasil desde o início do presente século, verificou-se um progressivo e consistente aumento das pessoas que passaram a se identificar como negras. Este fenômeno pode ser verificado no Gráfico 9, a seguir, que apresenta as estimativas para a distribuição racial da população no ano de 2018.

Gráfico 9 projeção da Distribuição da população entre os grupos raciais em porcentagem Brasil, Paraná e Londrina - 2018



Fonte IBGE, atualização do censo 2018 para os dados sobre o Brasil. Paraná e Londrina foram definidos a partir da PNAD 2016, aplicando a proporção do aumento de negros verificada a nível nacional em relação a 2010.

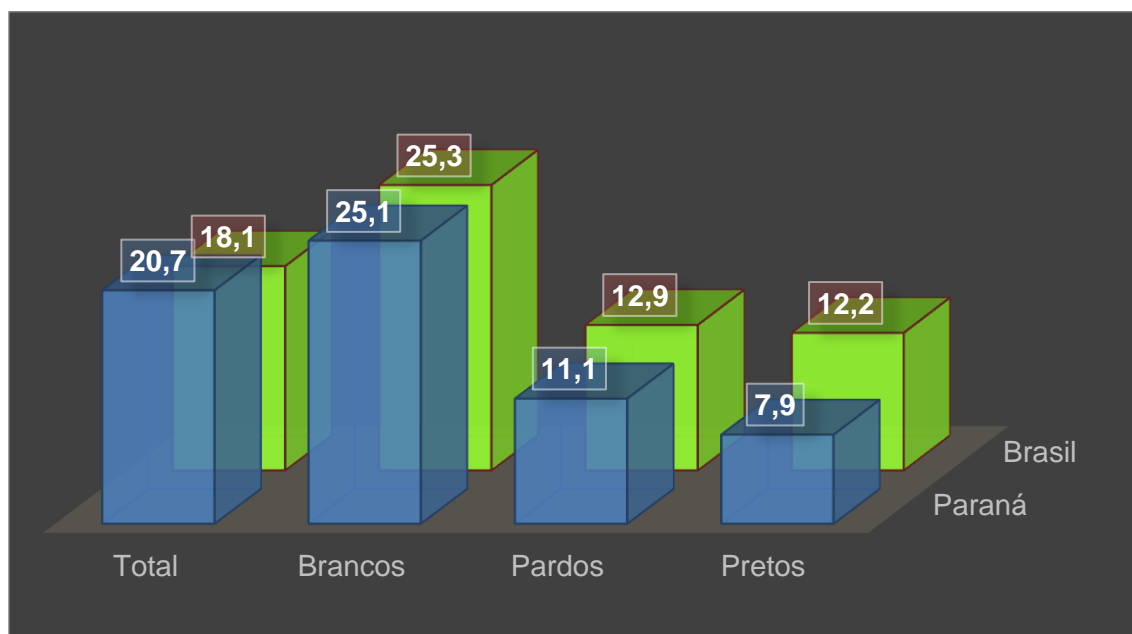
Podemos verificar, no Gráfico 9, os resultados do aumento do número de pessoas que passaram a se identificar como negras (soma de pretos e pardos). Em 2010, no Brasil, 47,7% das pessoas se identificavam como brancas e 50,7% como negras (Gráfico 8). Em 2018, o percentual de brancos é reduzido a 44,2% e o de negros sobe para 54,9%. No caso do Paraná, tínhamos 70,3% de brancos e 28,3% de negros em 2010; valores que passam para 67,4% e 31,2%, respectivamente. No caso do Paraná, os negros equivalem a 40,3% dos brancos em 2010 e passam a equivaler a 46,3% em 2018. No caso de Londrina, os negros equivalem a 37,1% dos brancos em 2010 e passam a equivaler a 43,9%, num diferencial muito semelhante ao verificado no caso do Paraná.

Conforme vimos na análise do Gráfico 4, a Região Sul esteve isoladamente à frente das demais no quesito de acesso de jovens de 18 a 24 anos ao ensino superior entre os anos de 2001 e 2009, passando a revezar-se nessa posição com a região Centro-Oeste até o ano de 2015. O Estado do Paraná, em 2015, possuía 20,7% dos jovens de 18 a 24 anos matriculados no Ensino Superior. Esse valor

coloca-se um pouco acima da média nacional (18,1%) e é ligeiramente menor que a média da Região Sul (21,5%)⁷¹.

No que diz respeito à caracterização do acesso de jovens de 18 a 24 ao ensino superior no Estado do Paraná, o Gráfico 10, a seguir, desdobra os dados de acesso quanto à variável e raça/cor em comparação com os dados nacionais.

Gráfico 10 Porcentagem de jovens de 18 a 24 anos com acesso a curso superior -por raça/cor - Brasil e Paraná - 2015



Fonte: OBSERVATÓRIO DO PNE, com dados IBGE/PNAD.

Os dados mais discrepantes do Gráfico 10 se referem ao percentual de matrículas de pretos, que em nível nacional alcança o valor de 12,2%; enquanto que no Paraná este percentual é de 7,9%, perfazendo um índice estadual 35,2% menor que o nacional. A diferença entre a participação dos pretos em relação ao total da população em termos nacionais (8,2%) e no Paraná (3,5%) talvez seja a principal causa desta diferença.

Podemos considerar que o Paraná apresenta condições de acesso dos jovens de 18 a 24 anos ao ensino superior ligeiramente melhores que o verificado em nível nacional, sem, no entanto, fugir da condição de um acesso ainda bastante limitado, que exclui mais de três quartos dos jovens de 18 a 24 anos do acesso ao

⁷¹ Dados da PNAD/IBGE, obtidos no site Observatório do PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/home>> Acesso em: 12 mar. 2019.

ensino superior. No tocante ao acesso de negros, formado pelo contingente de pretos e pardos, a situação paranaense também se assemelha às condições nacionais, com um considerável privilégio para o acesso de brancos e uma considerável limitação ao ingresso de pardos e pretos no ensino superior.

O Quadro 4 abaixo apresenta a distribuição de vagas segundo categorias de concorrência (cotas) praticados pelas Instituições Estaduais de Ensino Superior do Paraná:

Quadro 4 – Distribuição de vagas entre categorias de concorrência (cotas) nas Universidades Estaduais do Paraná – 2019 – Em %

Instituição	Universal	Escola Pública	Negros	Deficientes
UEL – Universidade Estadual de Londrina	55	20	25	
UEM – Universidade Estadual de Maringá	80	20		
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa	50	40	10	
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná	50	50		
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste	80	20		
UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná	60	20	20	
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná	50	25	20	5

Fonte: Editais do Vestibular e Manuais dos Candidatos divulgados nos portais de internet das instituições.

Podemos observar no Quadro 4 que todas as universidades estaduais do Paraná possuem reserva de vagas para oriundos de escolas públicas, que quatro possuem reserva de vagas para estudantes negros e que apenas uma, a UNESPAR, possui reserva de vagas para deficientes. Cabe destacar também o pioneirismo da UEL, que implantou o seu sistema a partir do Vestibular de 2005, enquanto a UEPG o fez a partir do vestibular de 2007, adotando um percentual baixo de reserva de vagas para negros e aplicando o critério de proporcionalidade tanto para as vagas reservadas aos oriundos da escola pública quanto para os negros. A UENP e a UNESPAR definiram suas políticas de cotas recentemente, aplicando-o a partir dos vestibulares de 2018 e 2019, respectivamente.

Mas a compreensão sobre o acesso de negros ao ensino superior também se relaciona com a configuração das relações raciais no Paraná e em Londrina. O *Paranismo*⁷² construiu uma caracterização de um Paraná europeizado, branco, sem negros ou indígenas, na definição de Wilnson Martins:

Assim é o Paraná. Território que, do ponto de vista sociológico, acrescentou ao Brasil uma nova dimensão, a de uma civilização original construída com pedaços de todas as outras. Sem escravidão, sem negro, sem português e sem índio,(...). (MARTINS, 1989, p. 446)

Por outro lado, Londrina construirá uma identidade que incorpora em seu nome a participação de uns poucos ingleses que aqui estiveram para conhecer as terras nas quais a Companhia de Terras Norte do Paraná, subsidiária da firma inglesa *Paraná Plantations*, desenvolveria um projeto de colonização no início da década de 1930. A narrativa sobre a formação da cidade valorizará o papel dos que compraram lotes de terra para o plantio do café, identificados como pioneiros, ignorando tanto os indígenas, que tiveram suas terras transformadas em propriedades de outros; quanto os nordestinos e os pobres vindos do interior de São Paulo e de Minas Gerais, que trabalharam no desmatamento inicial, no plantio do café e na construção de toda a infraestrutura da nova cidade. É neste contingente, dos que não foram alçados à condição de “pioneiros”, que encontraremos a maioria dos negros que para aqui vieram no período de formação inicial da cidade.⁷³

Assim, o racismo, presente na construção das identidades Paranaense e Londrinense, transformará a presença minoritária dos negros e indígenas na composição da população em ausência, invisibilizando-os, para branquear e, no caso de Curitiba, para europeizar a identidade construída.

No debate sobre as ações afirmativas, essa configuração das relações raciais no Paraná implicou na necessidade de, primeiro, desconstruir esta invisibilidade

⁷² Movimento artístico, cultural e político, que buscou construir uma identidade paranaense. Tem como marco relevante o lançamento do *Manifesto Paranista* e a fundação do Centro Paranista em 1927. Segundo Batistella (2012, p. 11) “A ideologia elitista do Paranismo impõe uma violência simbólica a alguns grupos étnicos, sobretudo os afrodescendentes e os indígenas, que são simplesmente excluídos da história local e destituídos do direito à memória.”

⁷³ Para um histórico da formação de Londrina vide Adum (1991) e Arias Neto (1995). Para uma história da presença negra e indígena em Londrina e Região vide Almeida (2004), Silva (2008) e Tomazino (1995).

junto ao senso comum, para, depois, argumentar sobre as justificativas e legitimidade das políticas afirmativas propostas.

2.1.3 – Perfis e relações: Universidade e cidade de Londrina

A Universidade Estadual de Londrina – UEL, está localizada na cidade de Londrina, a segunda maior do Paraná, com aproximadamente 560.000 habitantes (IBGE 2018). Insere-se na Região Norte do Paraná, formada a partir do início da década de 1930, no processo de expansão da cultura cafeeira. A criação da UEL data do ano de 1969, sob a forma de Fundação, a partir da junção de cinco Faculdades, que passaram a ofertar 13 cursos de graduação. Foi reconhecida pelo Decreto Federal nº 69.324, de 07/10/1971⁷⁴. Ofertou, em 2017, 52 cursos presenciais de graduação, nos quais estiveram matriculados cerca de 13.000 estudantes. Possui também 75 cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado, frequentados por cerca de 3.000 estudantes. Possui 1.679 professores, 94,5% deles titulados como mestres ou doutores. Nas principais avaliações externas, aparece como a 1ª ou 2ª melhor estadual do Paraná, como 5ª ou 6ª melhor estadual do país e entre a 13ª e 29ª melhor instituição pública de ensino superior do país, conforme o quadro a seguir⁷⁵:

⁷⁴ Informações sobre o histórico da UEL: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2016-2021** (2016a, p. 31-32).

⁷⁵ O Quadro e demais dados estatísticos deste e do parágrafo seguinte têm como fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (2018).

UEL/Avaliações Externas	Mundo	Públicas		Estaduais	
		Brasil	PR	Brasil	PR
Índice Geral de Curso (IGC) MEC INEP		27º	2º	5º	1º
QS World University Ranking	801-1000	13º	1º	4º	1º
QS University Latin America Ranking	95º	25º	2º	5º	1º
QS University BRICS	101-110	22º	2º	5º	1º
Times Higher Education: World	1001+	29º	4º	6º	2º
Times Higher Education: Latin America University	51-60	24º	3º	5º	1º
Times Higher Education: BRICS & emerging economics	251-300	23º	2º	5º	1º
RUF - UOL/Folha de São Paulo		25º	3º	6º	2º

Quadro 5 - Avaliações externas da UEL – 2017-2018

Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **UEL em dados 2018**. Londrina: UEL, 2018. (folder).

Trata-se, portanto, de uma jovem universidade de porte médio, inserida numa cidade igualmente jovem e também de porte médio. Isto faz com que a Instituição tenha uma relação muito próxima com a comunidade onde está inserida. Em certa medida, cidade e universidade pulsam juntas. O seu vestibular constitui-se num dos eventos que mais movimentam a cidade, sem contar os Festivais (Teatro, Música, Dança, para ficar apenas nos de maior porte), que tomam a cidade, ocupam inúmeros espaços, atingindo uma parcela significativa da população que não frequenta a universidade. Além disso, os mais de 180.000 atendimentos anuais do Hospital Universitário, os 95.000 do Hospital Veterinário, os quase 90.000 atendimentos anuais da Clínica Odontológica e outros tantos serviços gratuitos ou de baixo custo oferecidos pela UEL, coloca-a como parte do cotidiano de uma importante parcela da população. Conforme veremos mais adiante, essa configuração das relações universidade/comunidade teve significativa relevância quando a implantação de políticas de ações afirmativas foi discutida. Para alcançar um consenso interno, foi preciso construí-lo de fora para dentro, efetuando debates em vários locais da comunidade externa e no interior da universidade.

2.1.4 – O contexto de implantação das políticas afirmativas na UEL

As políticas de ações afirmativas da UEL aqui analisadas, colocam-se num contexto mais amplo, que inclui outras iniciativas de inclusão que já vinham sendo desenvolvidas e de ações que foram desenvolvidas posteriormente.

Das ações referentes à democratização do acesso à universidade e de apoio aos estudantes incluídos⁷⁶, destacamos as representadas pela oferta do Cursinho Pré-Vestibular, pela isenção nas inscrições para o Vestibular e por uma política de inclusão de estudantes indígenas.

Desde 1996 a UEL mantém o Curso Especial Pré-Vestibular – CEPV-UEL⁷⁷. Atualmente oferece 622 vagas anuais a estudantes de baixo nível socioeconômico. As aulas e demais atividades pedagógicas são desenvolvidas por bolsistas, selecionados entre os estudantes da UEL, que passam por um processo formativo desenvolvido pelo Laboratório de Tecnologia Educacional da UEL – LABTED-UEL. Segundo Volpini e Martins (2017, p. 904) até 2014 passaram 6500 estudantes pelo CEPV-UEL e o percentual médio de aprovação dos que concluíam a formação era de 35%, constituindo-se num resultado excepcional, se comparado com os cursos preparatórios tradicionais. No corrente ano de 2019, inscreveram-se 2.754 candidatos às 622 vagas oferecidas pelo CEPV-UEL⁷⁸.

A UEL oferece isenção ou desconto na inscrição do vestibular para os candidatos que apresentam carência, segundo avaliação socioeconômica realizada pelo Serviço de Bem-Estar da Comunidade – SEBEC. Como não existe limitação numérica para concessão do benefício, todos que comprovarem que se encaixam nos critérios estabelecidos podem obter desconto ou isenção do pagamento da taxa de inscrição.

⁷⁶ Para uma visão mais completa das ações desenvolvidas nos campos do acesso e da assistência estudantil na UEL vide Finatti (2007) e Finatti; Alves; Silveira (2007).

⁷⁷ O CEPV-UEL foi originalmente organizado pelos professores Cristiano Gustavo Biazzo Simon (Departamento de História) e Eduardo Salles de Oliveira Barra (Departamento de Filosofia), em parceria com o LABTED-UEL. Deste laboratório, destacam-se as contribuições dos educadores Terezinha de Lima Vilela Magalhães e Paulo Sérgio Negri.

⁷⁸ . No processo seletivo foram oferecidas 450 vagas. No momento da matrícula, a UEL aumentou as vagas para 622, porque transferiu o CEPV para instalações maiores. Fonte: < <https://www.bonde.com.br/educacao/noticias/uel-amplia-numero-de-vagas-do-cursinho-pre-vestibular-493660.html> > Acesso: 15 abr. 2019.

A primeira iniciativa brasileira de política afirmativa com a instituição de cota de vagas para ingresso no Ensino Superior Público, em benefício de um segmento social excluído, se deu no Paraná, com a Lei Estadual nº 13.134, de 18 de abril de 2001. Essa Lei criou inicialmente 3 vagas suplementares⁷⁹ para estudantes indígenas em cada universidade estadual paranaense e previu a realização de um vestibular específico, realizado de forma integrada, envolvendo todas as universidades participantes. Aprimoramentos posteriores⁸⁰ duplicaram o número de vagas suplementares e criaram uma bolsa paga a todos os estudantes indígenas. Mas o que se mostrou mais relevante foi a realização de um vestibular específico, que levou a uma integração entre as instituições, resultando, também, num gerenciamento integrado de toda a política pública desenvolvida. Para tanto, cada universidade constituiu uma comissão local de gerenciamento do programa, responsável também pelo acompanhamento e orientação dos estudantes e pela representação institucional na comissão estadual. Assim, temos hoje a Comissão Universidade Para os Índios – CUIA, de nível estadual, responsável por organizar o Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná e por representar as instituições envolvidas e as Comissões Locais, que adotam a mesma denominação (Comissão Universidade Para os Índios – CUIA).

A CUIA-UEL desenvolve atualmente uma experiência inovadora e de grande relevância para o enfrentamento do desafio da inclusão de estudantes pertencentes a segmentos sociais submetidos a intensos processos de exclusão social. Trata-se da implantação do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica, instituído pela Resolução CEPE/CA 133/2013, destinado a “auxiliar a permanência e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes indígenas”: Compõe-se da oferta de 4 Módulos temáticos e 3 campos estruturantes, cumpridos durante o primeiro ano de ingresso na UEL.

Os Módulos Temáticos se referem “Terra e Identidade”, “Ciência e Saúde”, “Cidadania e Sustentabilidade: Cidadania e Políticas Públicas” e “Cotidiano Acadêmico”. Os três campos estruturantes do ciclo – das Ciências da Natureza, da

⁷⁹ A definição de vagas suplementares diferencia este sistema em relação aos que criam cotas de vagas. No primeiro caso as vagas se somam às existentes na universidade e, no segundo, elas utilizam parte das vagas existentes.

⁸⁰ Lei Estadual nº 14.995, de 09 de janeiro de 2006.

Matemática e da Linguagem – são contemplados com aulas semanais, de forma concentrada, no período noturno, de segunda a quarta-feira.

A proposta pedagógica adota uma abordagem interdisciplinar, contextualizada (valorização das situações-problema), com ampla utilização de temas transversais que permitam o trabalho integrado entre os temas dos módulos e os conteúdos dos campos estruturantes.⁸¹

O Ciclo foi instituído com a finalidade de aprimorar o trabalho de acompanhamento e assistência que a universidade já realizava, mas que não conseguia impedir que se verificasse um elevado índice de retenção e evasão, apresentando, conseqüentemente, um número de concluintes também muito baixo. Assim, diante da constatação de que a aprendizagem dos estudantes incluídos se via comprometida por barreiras que se mostravam quase intransponíveis, a CUIA, ao contrário de uma pedagogia que usualmente culpabiliza os estudantes por essas ocorrências; buscou aprimorar os trabalhos desenvolvidos pela universidade, buscando comprometê-la com o resultado da trajetória dos estudantes, entendendo que a inclusão se inicia pelo acesso, mas se completa somente com a finalização da formação⁸².

Outra questão relevante é o contexto político da UEL no período anterior à elaboração de suas políticas afirmativas. As universidades públicas estaduais do Paraná estiveram em greve de setembro de 2001 até março de 2002. Relatada à época como a mais longa greve já ocorrida no Brasil⁸³, essa greve tinha como principais reivindicações um reajuste salarial de 50,03% e a defesa da autonomia universitária⁸⁴. Precedida por outra, ocorrida em 2000, a greve de 2001-2002

⁸¹ Para um detalhamento da concepção teórica e metodológica da proposta pedagógica do Ciclo Intercultural vide Guerra, Amaral e Ota (2016).

⁸² Alves (2016, p. 82) mostra o seguinte depoimento de um membro da CUIA-UEL sobre essa motivação e concepção pedagógica: “Porque é [a] expressão de um inconformismo nosso e de uma indignação desse grupo em perceber que há um processo muito perverso de inclusão. O Ciclo, acho que é resultado dessa expressão, dessa indignação nossa, de uma preocupação que era, ‘nós temos que reinventar a universidade, nós temos que recriar possibilidades’, então foi isso que nós fizemos.”

⁸³ Vide: DIAS, Emerson. Greve das universidades é a mais longa do Brasil. **Folha de Londrina**. Londrina, 10 jan. 2002.

⁸⁴ A pauta da greve, no momento de sua deflagração, incluía: 1) Reposição salarial de 50,03%, 2) financiamento integral das instituições de ensino superior públicas, 3) contratação de servidores técnicos, 4) gestão democrática e eleição livre e direta dos dirigentes, 5) garantia de atendimento saúde pelo Instituto de Previdência do Estado, 6) garantia de aposentadoria e fim dos descontos do Paraná Previdência, 7) aprovação do Plano de Cargos, Carreira e Salários dos servidores públicos estaduais, 8) cumprimento da data-base e manutenção da licença remunerada de três meses a cada cinco anos de trabalho. FELTRIN (2010, p.29).

destaca-se não apenas como a mais longa; mas também pela articulação ocorrida entre as universidades paralisadas e pela intensa participação das três categorias de docentes, funcionários técnico-administrativos e de estudantes⁸⁵.

Outro fato relevante, foi o movimento desencadeado na UEL que levou ao afastamento do Reitor Jackson Proença Testa, ocorrido em 10 de agosto de 2001. A saída do reitor foi solicitada ao Governador Jaime Lerner pelo Conselho Universitário, apoiado nos relatórios de comissões de sindicância por ele nomeadas, que, por sua vez, indicavam a instalação de outras comissões para apuração de indícios de irregularidades administrativas e financeiras. O Conselho Universitário encaminhou também solicitação de nomeação do Professor Pedro Gordan como substituto⁸⁶.

Neste processo de enfrentamento entre a Gestão do Professor Jackson com setores da universidade, sobressaiu-se, também, a discussão sobre modificações que deveriam ser inseridas no vestibular. Entre 2000 e 2003, algumas dessas propostas foram implantadas, resultando num vestibular completamente reformulado⁸⁷. A principal inovação foi de caráter pedagógico, chegando a um vestibular com questões de caráter interdisciplinar, que exigiam mais a interpretação e a contextualização do que a memorização. Foram inseridos os conteúdos de Sociologia, Filosofia e Artes. Além disso, foi diminuído o peso da prova de Língua Estrangeira, além da diminuição do peso de disciplinas como Física, Química e Matemática, pela diluição provocada pela inclusão das disciplinas anteriormente citadas. Todas essas alterações resultaram num vestibular muito mais acessível aos estudantes de escolas públicas ou a estudantes que não pudessem frequentar os cursinhos preparatórios tradicionais. Nesse aspecto, as alterações efetuadas no vestibular o tornaram mais adequado à implantação de políticas afirmativas que ocorreriam logo depois.

Portanto, dois anos antes da elaboração da política de ação afirmativa aqui analisada, a UEL havia passado pela implementação da primeira experiência do

⁸⁵ Uma análise da greve e da participação dos segmentos universitários na mesma pode ser vista em REVISTA SINDIPROL/ADUEL. Memórias da greve (2000-2002).

⁸⁶ Posteriormente o Professor Jackson Proença Testa demitiu-se da universidade e o Professor Pedro Gordan foi nomeado como Reitor até 10 de junho de 2002, data prevista para a posse de um novo eleito.

⁸⁷ As características pedagógicas do vestibular da UEL podem ser melhor verificadas nos Manuais do Candidato e na Revista *Diálogos Pedagógicos*, constantes no site da Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS-UEL, no endereço: <<http://www.cops.uel.br/v2/>>.

país de ação afirmativa de ingresso no ensino superior de um segmento social excluído (a definição de vagas suplementares para estudantes indígenas paranaenses). Por outro lado, iniciativas relevantes nos campos da inclusão e assistência a estudantes já existiam na instituição há bastante tempo. A tudo isso se junta uma conjuntura de intensa mobilização política da universidade, em função das greves de 2000 e 2001-2002, além da ocorrência do afastamento do Reitor pelo Conselho Universitário. Este contexto nos ajuda também a entender como a instituição se mostrou sensível a discutir e implantar uma política de ação afirmativa, proposta pelo movimento negro e construída em parceria com um grupo gestor com perfil ideológico preponderantemente progressista⁸⁸, que geriu a UEL no período de junho de 2002 a junho de 2006.

2.2 – Primeira Fase: 2005-2011

2.2.1 – Construção da proposta de ação afirmativa

Entre 2002 e 2006 a Universidade Estadual de Londrina foi dirigida pela Professora Lygia Lumina Pupatto. Tendo sido anteriormente Presidente do Sindicato dos Professores – SINDIPROL e exercido, pelo Partido dos Trabalhadores – PT, mandatos de Vereadora e Deputada Estadual, além do cargo de Secretária da

⁸⁸ Utilizamos neste trabalho a caracterização da Gestão 2002-2006 (Lygia Pupatto) como progressista, da Gestão 2006-2010 (Wilmar Marçal) como conservadora e das Gestões 2010-2014 (Nádina Moreno) e 2014-2018 (Berenice Jordão) como heterogêneas. Tal caracterização se baseia no fato de que a primeira foi formada por uma equipe que refletia com muita nitidez o clima de crise e mobilização política vivenciado pela instituição no período 2000-2002. A segunda (Gestão Wilmar Marçal) representou um projeto oposto, com mínima participação de membros ligados àquela conjuntura e, portanto, a movimentos sociais ou à uma percepção crítica sobre o papel social desempenhado pela universidade. A terceira e a quarta (Gestões Nádina Moreno e Berenice Jordão) se mostram menos marcadas pela referência àquela conjuntura (Crise e Mobilizações 2000-2002), colocando-se como contraponto à Gestão Wilmar Marçal; sem representarem uma identificação automática com a gestão Lygia Pupatto. Considerando o posicionamento frente às ações afirmativas, Wilmar Marçal manifestou-se contrário à cota racial e favorável à cota de caráter socioeconômico (em entrevista ao Jornal de Londrina, em 30/06/2008, o Reitor declarou: “Eu ainda acho que precisamos atender a questão dos pobres, não acho que deva existir rótulo de negro ou de branco.”) (“A UEL está sucateada”, 2008); enquanto que as demais gestões defenderam as cotas raciais e para oriundos da escola pública, publicamente e nas votações do Conselho Universitário. Não há como generalizar essa caracterização para as demais questões que comporiam o perfil ideológico de uma administração universitária. Como referência para pensar os indicadores que permitiriam elaborar uma tipologia dos perfis ideológicos da universidade brasileira contemporânea, vide CHAUI (2003).

Mulher na Prefeitura Municipal, marcou-se por uma atuação progressista frente à universidade⁸⁹.

Poucas semanas após o início da gestão, inaugurada em 10/06/2002, o Conselho Municipal da Comunidade Negra de Londrina, solicitou uma reunião na qual pudesse apresentar uma proposta de que a UEL “discutisse a implantação de políticas de ações afirmativas através de cotas para afro-descendentes”⁹⁰. Na reunião, ocorrida em 25 de setembro, com a presença do professor Edmundo Silva Novais e mais dois outros representantes do Conselho Municipal da Comunidade Negra de Londrina e, pela UEL, representando a Pró-Reitoria de Graduação (então denominada de Coordenadoria de Assuntos Estudantis – CAE), os Professores Jairo Queiroz Pacheco, Luiz Rogério de Oliveira e Maria Inês Nobre Ota. Na reunião, os representantes da UEL disseram que a Administração da Universidade ainda não tinha um posicionamento definido, mas que, pessoalmente, compreendiam que uma reserva de vagas para estudantes oriundos da escola pública acabaria por incluir também os negros, pois grande parte dos estudantes negros se encontra matriculada na escola pública. Os representantes do Conselho Municipal da Comunidade Negra de Londrina solicitaram que os representantes da UEL lessem alguns artigos que demonstravam que as políticas públicas universais comumente não conseguem intervir sobre as desigualdades raciais.

As narrativas de membros do movimento negro londrinense sobre a definição das ações afirmativas como bandeira de lutas, destacam o protagonismo de Dona Vilma Santos de Oliveira como a principal liderança, envolvida tanto no processo de formulação quanto de viabilização da proposta. Neste sentido, Souza (2018, p. 72) apresenta a seguinte caracterização deste processo:

O caminho que leva à institucionalização da reserva de vagas (...) tem início na casa da militante do movimento social negro londrinense, Vilma Santos de Oliveira (1950-2013), popularmente conhecida como Yá Mukumby. Em visita a Londrina a fim da participação em eventos relacionados a cultura negra, o então presidente da Fundação Cultural Palmares esteve na casa de Yá Mukumby, sua colega na militância negra. Zulu Araújo, o citado

⁸⁹ Para conhecer como a própria equipe de gestão relata sua atuação, vide Relatório de Gestão: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Tempo de luz** UEL 2002-2006. Londrina:UEL, [2006]. Relatório de Gestão.

⁹⁰ LONDRINA. Conselho Municipal da Comunidade Negra de Londrina. **Ofício 21/2002, encaminhado à Reitoria da UEL**. Londrina, 23 out. 2002. 4 p.

presidente, foi indagado por membros do movimento social negro ali presentes, sobre a maneira como se deu o processo de implementação de reserva de vagas para estudantes negros nos vestibulares da UERJ e da UnB. É a partir desse momento, final do ano de 2002, que sob demanda do movimento social negro os diálogos com a comunidade acadêmica da UEL, a fim da implementação de políticas públicas educacionais com recorte social e racial, se iniciam.

A leitura dos artigos recomendados e de outros, bem como a busca de informações sobre a discussão a respeito da implantação de políticas de ação afirmativa na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ e na Universidade de Brasília – UnB, rapidamente demonstraram, para o pequeno grupo que representava a administração da UEL, que a questão era bem mais complexa e que mereceria uma discussão aprofundada.

Modificando a posição inicial, mas sem ainda definir um compromisso sobre qual posicionamento a administração da UEL assumiria, foi agendada a realização de um debate sobre o tema das ações afirmativas de recorte racial no âmbito da Semana da Consciência Negra, no dia 21 de novembro de 2002.

Ficou claro, para os membros que representavam a administração da UEL e para os que representavam o movimento negro, que a discussão teria que ser extensa, aprofundada e capilarizada, alcançando tanto os diversos setores, instâncias e unidades da UEL, quanto diversos setores e grupos da comunidade externa. Nesse sentido, estabeleceu-se o compromisso de realizar discussões iniciais, que permitissem o conhecimento necessário à própria formulação de uma proposta a ser apresentada. Em outras palavras, cabia, inicialmente, constituir uma massa crítica de docentes da UEL e de militantes do movimento negro, que pudesse conduzir um processo de discussão à altura da complexidade das questões colocadas e do desafio que o seu enfrentamento significaria. Assim, ao longo do ano de 2003, inúmeros debates e discussões ocorreram na UEL e na comunidade externa.

Inicialmente, a discussão atraiu alguns membros dos movimentos sociais, sobretudo do movimento negro e do movimento estudantil, além dos setores acadêmicos envolvidos com políticas sociais e políticas pedagógicas. Ao longo dos debates, ocorridos no primeiro semestre, aglutinaram-se interna e externamente, grupos que possuíam boa representatividade e que se comprometeram cada vez mais com a questão. Nesse momento a administração da UEL realizou uma

dinâmica de discussão, que envolveu cerca de 30 dirigentes de maior representatividade (todo o Gabinete da Reitoria, todas as Pró-Reitorias e Órgãos de Apoio, dentre outros). Durante um feriado, este grupo discutiu profundamente a questão e saiu unificado para participar dos debates que se ampliavam.

Ao longo do segundo semestre de 2003, realizaram-se debates em todos os nove centros de estudos e em vários colegiados de curso e departamentos da UEL. Externamente, o movimento negro realizou também vários debates, além de envolver-se em discussões na imprensa, no Conselho Municipal da Comunidade Negra de Londrina e em diversos eventos e instâncias de discussão dos quais participava.

Ao final de 2003, constatou-se, por parte da administração da UEL e do movimento negro, uma saturação dos debates e traçou-se a estratégia de realizar um Seminário Nacional no início do ano seguinte, seguido da formulação de uma proposta de implantação de política de ação afirmativa a ser apreciada pelo Conselho Universitário.

O Seminário Nacional teve como tema *O Negro na Universidade: o direito à inclusão*. Realizado de 13 a 15 de abril de 2004, numa parceria entre a UEL, a Secretaria Municipal de Cultura e a Fundação Palmares. O evento trouxe representantes das universidades que já tinham implantado o sistema de cotas, além de juristas e outros profissionais renomados, com grande trânsito pela discussão de políticas afirmativas de recorte racial⁹¹.

Após o seminário, a administração da UEL formulou uma proposta de regulamentação da implantação de um sistema de cotas, reservando 40% das vagas para estudantes oriundos da escola pública, com metade destas vagas reservadas a estudantes negros da escola pública. Realizou-se nova série de debates, envolvendo todos os centros de estudos, vários colegiados de cursos e departamentos, além de diversas unidades e instâncias da universidade. O movimento negro por sua vez, intensificou a participação nos debates da UEL e realizou diversos outros junto à comunidade externa, alguns em parceria com a UEL. Além disso, atuou ativamente dos debates da imprensa e nos eventos e instâncias dos quais participava.

⁹¹ Vide programação do Seminário e o livro com os resultados do mesmo publicado pela Fundação Palmares, constantes do Anexo A.

Pode-se afirmar, com segurança, que nenhum outro tema foi tão debatido e despertou tanto interesse no interior da universidade e na comunidade externa⁹². Nesse sentido, mais do que debater uma medida a ser adotada pela UEL, estava em questão o papel social a ser desempenhado pela universidade numa sociedade marcada por acentuada exclusão social. Além disso, a forma de acesso à universidade constitui a interface mais efetiva entre a universidade e a escola de ensino médio. Ao problematizar o ingresso à universidade, a proposta questionava como privilégio ilegítimo a quase monopolização dos cursos socialmente mais valorizados por estudantes de um perfil socioeconômico elitizado. Como esse grupo social possui uma inserção na sociedade que lhe facilita o acesso aos meios de comunicação, os debates externos foram bastante intensos e acalorados.

Os debates versaram sobre múltiplas questões referentes à adoção de políticas afirmativas com recorte racial (inclusão de negros) e socioeconômico (inclusão de estudantes oriundos da escola pública). Das várias questões discutidas, verificamos que, localmente, repetiu-se o ocorrido em termos nacionais, obtendo maior destaque as questões referentes à discussão sobre a dificuldade de definir quem é ou não negro numa sociedade marcada pela miscigenação, sobre a legalidade e constitucionalidade das medidas e sobre a sua influência sobre a qualidade do ensino superior público⁹³.

Cabe destacar que desde o início do sistema de cotas na UEL, utilizou-se a forma de homologação das inscrições dos candidatos autodeclarados negros por meio de entrevista presencial que, posteriormente, consolidou-se como o formato padrão em nível nacional. Cabe também destacar que a UEL não teve problemas significativos com relação à apreciação dos atos referentes à aplicação do sistema de cotas pela justiça, tendo ocorrido um quantitativo de revisões por liminares e sentenças judiciais que não comprometeram a funcionalidade ou legitimidade do sistema⁹⁴.

⁹² Somente a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, participou de mais de 40 debates no primeiro semestre de 2004. Externamente, ocorreram debates na Câmara Municipal, em escolas públicas e particulares, em cursinhos particulares e organizados por movimentos sociais e no cursinho mantido pela UEL. Houve ainda o envolvimento da OAB, da Associação Comercial de Londrina – ACIL e de instituições como o Rotary, o Lyons e a Maçonaria. Também foram organizados debates pelo movimento negro, alguns sem participação de representantes da administração da UEL.

⁹³ Vide item 1.9 do capítulo anterior.

⁹⁴ Avaliação apresentada ao autor pela advogada da UEL Marinete Violin, que ocupou o cargo de Procuradora Jurídica em duas gestões.

Apesar da considerável diversidade de debates realizados, uma questão se colocava: a tímida participação de docentes comparada à participação de estudantes, técnicos-administrativos e da comunidade externa⁹⁵. Além disso, era também acanhada a participação de membros docentes do Conselho Universitário. No que diz respeito ao desenrolar das discussões, grande parte dos debates se marcava mais pela colocação de dúvidas, do que pela apresentação de discordâncias radicais ou de proposições alternativas. Era perceptível a existência de uma considerável indisposição para o debate. Além disto, não se apresentaram propostas contrárias, interessadas em disputar o convencimento geral. No fundo, disputava-se contra um adversário oculto, representado mais pela inércia do que pelo contraditório.

Esse “estranhamento” diante do debate parece remeter a uma famosa afirmativa de Florestan Fernandes, de que “o brasileiro tem preconceito de não ter preconceito” (FERNANDES e BASTIDE, 1959). Assim, numa sociedade racista, participar de um debate sobre o racismo coloca para o indivíduo a perspectiva de que ele possa ser confrontado com seus próprios componentes racistas. Além disso, existe um desconforto por parte dos não negros, que não estão habituados com as discussões de questões raciais, pela dificuldade de conhecer a terminologia adequada para referir-se às pessoas negras e às questões a elas relacionadas. Tudo isso gera a impressão de que a maior parte dos que participavam dos debates e tinha posição contrária (por convicção ou por falta de informações e conhecimento), estava mais preocupada em “sobreviver” à passagem pelas polêmicas sem sair com a pecha de racista; do que em convencer os demais sobre suas opiniões⁹⁶.

Mas ao fim e ao cabo, já se percebia uma saturação dos debates e, em 23 de julho de 2004, a proposta da administração da UEL foi apreciada pelo Conselho

⁹⁵ Uma participação interessante foi a do Sr Edson Neme Fernandes Ruiz, Presidente da Sociedade Rural do Paraná, representante da comunidade externa no Conselho Universitário da UEL (a representação externa é formada por dois representantes do setor empresarial, dois de entidades e movimentos sociais populares e um representante da Câmara Municipal). Sua participação num quarto debate, no qual ele atentamente tomava notas, levou-nos a cumprimentá-lo pelo interesse e seriedade demonstrados. Respondeu que desde o primeiro debate sua certeza, de posicionamento inicial contrário, passara a conviver com dúvidas que se acumularam e que o convenceram a votar favoravelmente. De fato, na reunião que deliberou sobre o tema, ele expôs sua opinião de que a implantação deveria ser progressiva (sem, no entanto, transformá-la em proposta alternativa) e votou favoravelmente à proposta apresentada pela administração da UEL.

⁹⁶ Questões dessa natureza foram discutidas por BELCHIOR (2006) e por SANTOS (2007c), analisando o processo de implantação do sistema de cotas na UnB.

Universitário, obtendo 37 votos favoráveis, de um total de 51 votantes. A Resolução do Conselho Universitário da UEL de número 078/2004, previa:

Art. 1º Fica estabelecido que até 40 % (quarenta por cento) das vagas de cada curso de graduação, ofertadas em Concurso Vestibular pela Universidade Estadual de Londrina, serão reservadas a estudantes oriundos de Instituições Públicas de Ensino, sendo que até metade das vagas decorrentes da aplicação deste percentual deverão ser reservadas a candidatos que se autodeclararem negros.

§ 1º Os percentuais definidos no caput deste artigo serão proporcionais à quantidade de inscritos, por cursos, no Concurso Vestibular da UEL na condição de estudantes oriundos de Instituições Públicas de Ensino ou de estudantes negros oriundos de Instituições Públicas de Ensino, respeitado o máximo de 40% (quarenta por cento) para oriundos de Instituições Públicas de Ensino e de 20% (vinte por cento) para negros oriundos de Instituições Públicas de Ensino. (...)

Art. 2º O total de vagas ofertadas em Concurso Vestibular, excetuada a reserva estabelecida no caput do art. 1º, será disputado por todos os inscritos, os quais serão classificados, por curso e por turno, em ordem decrescente e de acordo com o total de pontos obtidos nas provas, exceto por aqueles classificados às vagas reservadas nos termos do §1º do art. 1º desta Resolução.

Art. 3º Considera-se negro quem possuir pele de cor preta ou parda.

Art. 4º O percentual de vagas definido no caput do art. 1º deverá vigorar por um período de 7 (sete) anos letivos, contados a partir do ano letivo de 2005.

Art. 5º Para se matricular nas vagas mencionadas no § 1º do art. 1º, os candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino e os que se autodeclararam negros deverão comprovar que cursaram as quatro últimas séries do Ensino Fundamental, da 5ª à 8ª série, e as três séries do Ensino Médio, da 1ª à 3ª série, em Instituição Pública de Ensino, mediante a entrega, no ato da matrícula, da documentação escolar pertinente, a qual será objeto de verificação pela Universidade, e, verificada a sua regularidade, a matrícula será homologada.

Art.6º O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão indicará uma comissão para homologar a matrícula dos candidatos que se autodeclararem negros, após verificação dessa condição, conforme descrito no artigo 3º desta Resolução, formada por servidores da Universidade, representantes da comunidade externa e do Conselho da Comunidade Negra de Londrina, estas duas últimas na proporção de até 1/3 (um terço) do total de membros. (...)

Outro ponto que merece destaque é a atuação do movimento negro. A começar pelo fato de que foi ele quem desencadeou o processo, a partir da provocação feita à administração da universidade. No processo de convencimento da comunidade externa ele também foi fundamental, pela capacidade de capilarizar a discussão junto a instâncias e grupos sociais aos quais o debate meramente

acadêmico e administrativo não chegaria. Além disso, como representante do grupo social a ser beneficiado, sua participação no processo deu maior legitimidade à proposta.

Das inúmeras lideranças e militantes do movimento negro envolvidos, merece destaque a atuação de Dona Vilma Santos de Oliveira, que foi assim apresentada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB-UEL, na proposta de homenageá-la como nome de sua nova sede, encaminhada ao Conselho Universitário da UEL, onde se destaca a relevância de sua liderança frente ao movimento negro, a diversificação de sua atuação intelectual, voltada tanto para a área acadêmica – em inúmeras parcerias com a UEL, quanto para a área da cultura – com a valorização da cultura afro-brasileira⁹⁷:

A vida de Dona Vilma foi marcada por uma militância em favor daqueles que estão em situação de sofrimento social, seja por causa das injustiças, especialmente do racismo e da discriminação racial, ou por causa dos sofrimentos inerentes à vida humana.

Desde muito jovem, Dona Vilma viu-se envolvida em lutas e organizações reivindicativas ao participar dos movimentos sociais e negros, mesmo durante o período da repressão militar sob a ditadura dos anos 1960-1970. Ela fez parte da história do Movimento Negro de Londrina, como fundadora de uma instituição a AABRA – Associação Afro-Brasileira. Além do mais, foi diversas vezes presidente do Conselho Municipal da Comunidade Negra. (...).

Além disso, como Mãe de Santo acolheu inúmeros filhos naturais ou de Santo que encontraram em suas palavras o aconchego e a sabedoria. Como mulher negra travou uma dura luta para escapar às consequências do racismo brasileiro, que submeteu a mulher negra a uma situação de perene inferioridade. A postura ética perpassou a sua de vida e as suas ações.

Dona Vilma, sendo mulher e negra, conviveu com as agruras do racismo, do machismo e das dificuldades próprias de quem vive num país que discrimina racialmente grande parte de sua população. Além disso, muitos também tiveram o prazer de ouvir a sua forte e preciosa voz. Quando ela cantava, seu canto ecoava no fundo da alma.

Na UEL, ela foi proponente e desenvolveu, em parceria com professores, projetos de extensão como o Pró-Ranti. Ministrou inúmeras oficinas, participou de debates, de mesas redondas, deu incontáveis entrevistas, contribuindo para a produção de conhecimento sobre a cultura afro-brasileira e africana.

Dona Vilma, liderando o Movimento Negro de Londrina, foi uma das personalidades mais importantes na luta pela adoção das

⁹⁷ Para maior conhecimento sobre Dona Vilma Santos, ver: 1) LANZA, Fábio *et al* **Yá Mukumby: a vida de Vilma Santos de Oliveira**. Londrina : EDUEL, 2010; 2) SILVA, Maria Nilza e PACHECO, Jairo Queiroz (orgs.). **Dona Vilma: cultura negra como expressão de luta e vida**. Londrina: EDUEL, 2014.

Políticas de Ação Afirmativa na UEL. Incansavelmente, antes da aprovação das cotas, ela participou de debates em todos os setores da sociedade londrinense.

Segundo Zulu Araújo, ex-presidente da Fundação Cultural Palmares do Ministério da Cultura, Dona Vilma era uma liderança de expressão nacional por conseguir perceber, como ninguém, a dimensão cultural inerente à sua ação como líder religiosa. Por isso, recebeu da Fundação Cultural Palmares o título de Mestre Griot, como personagem que tem o compromisso de transmitir os ensinamentos sobre o seu povo através das gerações. Ela também recebeu o prêmio Zumbi dos Palmares da Câmara de Vereadores de Londrina, em 2002.

Dona Vilma teve sua vida brutalmente ceifada, juntamente com as de sua mãe e neta em 03 de agosto de 2013. Londrina perdeu uma grande liderança, uma personalidade ímpar que, apesar da ausência física, está na memória da cidade. NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS – NEAB-UEL (2017).

Dona Vilma, aos 63 anos, foi assassinada em 03 de agosto de 2013, quando foram executadas também sua mãe, Allial Oliveira dos Santos, com 86 anos e sua neta, Olívia Santos de Oliveira, com 10 anos de idade. As três foram mortas a facadas, num crime no qual foi identificada motivação racial e religiosa⁹⁸.

A capacidade do movimento negro de compreender os aspectos políticos, ideológicos e culturais que o enfrentamento ao racismo e aos seus efeitos requer, mostram-se com evidência na biografia sintética de Dona Vilma apresentada acima. Tal capacidade do movimento se mostrou fundamental quando a política afirmativa proposta enfrentou o seu maior desafio, representado pela contestação efetuada pelo Ministério Público Federal.

2.2.2 – O primeiro percalço

Logo após a aprovação da implantação da política de cotas pelo Conselho Universitário da UEL, no momento em que a universidade divulgava as regras para a realização do primeiro concurso vestibular com a adoção do novo sistema, o Dr. Mário Ferreira Leite, Procurador da República, lotado junto à Justiça Federal de Londrina, anunciou na imprensa⁹⁹ que solicitara, em caráter de urgência,

⁹⁸ Para mais informações vide: Yá Mukumby e outras três pessoas são assassinadas a facadas na zona oeste, **Jornal de Londrina**. Londrina, 04 ago. 2013; e GALIOTTO, Fábio. Yá Mukumby era referência no país, **Folha de Londrina**. Londrina, 05 ago. 2013.

⁹⁹ PAPALI, Chiara. Procurador quer impedir reserva de cotas na UEL. **Folha de Londrina**, Londrina, 05 ago. 2004, p. 9. Vide Anexo B, com várias outras matérias sobre o tema.

informações à UEL sobre a utilização do sistema de cotas, pois pretendia impedir sua aplicação, por meio de questionamento que encaminharia à Justiça Federal de Londrina.

A imprensa deu grande destaque à contestação do Procurador e às mobilizações contrárias que se seguiram. Embora divulgasse as manifestações e iniciativas dos dois lados em embate, assumiu uma posição editorial nitidamente contrária à política de ação afirmativa em implantação¹⁰⁰.

A administração da UEL portou-se com sobriedade, declarando ter convencimento de que conseguiria demonstrar a legalidade e legitimidade das medidas implantadas, decididas no âmbito da autonomia universitária garantida pela Constituição Federal e amplamente discutida com as comunidades interna e externa.

O movimento negro foi mais enfático e pragmático, criticando a iniciativa do Promotor e articulando rapidamente diversos outros movimentos sociais para o enfrentamento. Matéria publicada no Jornal de Londrina em 26/08/2004, assim noticiou essas questões:

Representantes da sociedade civil e entidades ligadas aos movimentos estudantil e negro iniciaram ontem uma mobilização em defesa da reserva de 40% das vagas para negros e estudantes da rede pública no próximo concurso vestibular da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Apesar de aprovada pelo Conselho Universitário, a proposta deve ser questionada judicialmente pelo procurador da República em Londrina, Mário Leite, que entende o sistema como inconstitucional.

A mobilização começou na sede do Diretório Central Estudantil (DCE) e reuniu representantes de 17 entidades. A coleta de assinaturas deve acontecer em diversas regiões da cidade, além da apresentação de uma carta aberta à população sobre o sistema de cotas. (...).

Com o abaixo-assinado em mãos, a ideia é levar o documento a conhecimento do Procurador Geral da República, Cláudio Fonteles, em Brasília, para que ele tome conhecimento do interesse da população sobre o sistema. (...).

Os participantes da mobilização acreditam que a interferência do procurador e a proposta de ação contra o sistema é “inoportuna”. “O procurador não possui fundamento histórico para discutir esse assunto. Na reunião que tivemos ele não demonstrou isso

¹⁰⁰ Uma análise da atuação da imprensa nesse caso específico pode ser encontrada em: CASTRO, Sílvia Elaine Santos de. **Construindo o imaginário**: análise da cobertura da Folha de Londrina sobre a implementação do sistema de cotas raciais na UEL. 2009. 81 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

claramente. Somos nós, os negros, que também pagamos seu salário para defender os nossos direitos de inclusão”, disse a presidente do Conselho Municipal dos Direitos dos Negros, Vilma Santos de Oliveira.

Ela lembrou que a proposta do sistema de cotas foi discutida em diversas reuniões e conferências promovidas pela UEL e também pelas entidades envolvidas. (...) “Toda a cidade teve oportunidade de debater”, disse.

A presidente do conselho também argumentou (...) “Ninguém questiona porque os negros são maioria nas penitenciárias e na periferia. É fácil o negro ser taxado de marginal e não se discutir as causas do que encontramos hoje”. (ARAÚJO, 2004).

Na continuidade, a matéria informa também que as entidades procuraram o Dr. Paulo César Vieira Tavares, Promotor dos Direitos Constitucionais, do Ministério Público de Londrina, que se declarou favorável às cotas, acrescentando que “o sistema é absolutamente constitucional porque visa reduzir uma distorção. (...) Se só uma parcela [da população] tem acesso ao ensino, vamos perpetuar a diferença.” Após declarar que considera o movimento legítimo, declarou: “Quero que este movimento não pare. A Constituição está do lado deles.”

Na noite seguinte, o Prédio da Justiça Federal de Londrina ficou todo iluminado por velas coloridas. O movimento negro e as demais entidades com ele envolvidas, fizeram uma manifestação para protestar contra o Procurador Mário Leite, que se conservava irredutível na intenção de questionar a política de ação afirmativa implantada pela UEL. Caracterizaram a manifestação como uma vigília cívica, em defesa de um direito. Na ocasião, Dona Vilma declarou: “Queremos mostrar nossa indignação com uma decisão dessa”. No dia seguinte, o Procurador Mário Leite declarou que “está havendo uma confusão sobre sua ação, que não vai contra o movimento negro”. (MATILDA, p. 8, 2004)¹⁰¹.

As iniciativas do movimento negro conseguiram alguns resultados relevantes. Primeiramente, por redefinir a narrativa sobre os fatos. O anúncio de que o Procurador da República contestaria a decisão da UEL colocava o foco da discussão na legalidade de um ato realizado por uma instância estatal. Ao posicionar-se contra o questionamento do Procurador, caracterizando-o como uma afronta a um direito conquistado por um grupo social vítima de discriminação, o foco se altera, significando, agora, uma investida de uma instância do Estado contra um grupo social e um direito por ele conquistado. Antes, o Procurador era caracterizado como

¹⁰¹ Todas as matérias citadas constam do Anexo B.

um crítico a uma possível ilegalidade e como um agente público preocupado em corrigir uma presumida distorção. Na perspectiva colocada pelo movimento negro, ele é caracterizado como alguém que busca evitar a correção das injustiças sofridas pelos negros.

Também se destaca a capacidade de articulação e a adoção de uma forma de comunicação criativa dos movimentos envolvidos. Debates, entrevistas e coleta de assinaturas culminaram em uma vigília cívica, iluminada por velas, cujas cores remetiam ao panteão de divindades das religiões de matriz africana, num simbolismo que afirmava a identidade negra do movimento e trazia para o campo de disputas um componente cultural relevante.

Outro resultado alcançado pelo movimento negro foi a politização da discussão. Isso passou pela articulação de 20 entidades e movimentos sociais em torno de sua causa¹⁰²; pela coleta de 4.000 assinaturas num abaixo-assinado e por conseguir “rachar” o Judiciário, obtendo o apoio do promotor dos direitos constitucionais do Ministério Público de Londrina. Quando o procurador Mário Leite identifica uma “confusão” sobre a interpretação dos objetivos de sua ação e declara que ela não era contra o movimento negro, ele já estava mergulhado num embate político que, defensivamente, tentava não reconhecer. De qualquer forma, não há como interpretar como confusa a leitura que o movimento negro fez sobre a iniciativa da Procuradoria.

A ação civil pública proposta¹⁰³ solicitava que a UEL fosse impedida de aplicar o sistema de cotas previsto na Resolução 078/2004 do Conselho Universitário, por entender que ele feria o princípio da igualdade, constante do artigo 5º da Constituição Federal; solicitava também que fosse devolvido aos inscritos no concurso vestibular a taxa de inscrição que lhes fora cobrada, por entender que tal

¹⁰² Uma *Carta Aberta à População de Londrina*, “em defesa do sistema de cotas e pela democratização do acesso à Universidade” foi assinada por 20 entidades e movimentos sociais: 1) Conselho Municipal da Comunidade Negra, 2) Centro de Direitos Humanos de Londrina, 3) Comissão de Direitos Humanos da OAB-Londrina, 4) Movimento União e Consciência Negra – MUCOM, 5) Sindicato dos Bancários de Londrina – CUT/PR, 6) Sindicato dos Eletricistas de Londrina, 7) Associação Afro-Brasileira de Londrina, 8) União Nacional dos Estudantes – UNE, 9) Diretório Central dos Estudantes – DCE, 10) União Londrinenses dos Estudantes Secundaristas – ULES, 11) Liderança do PT na Câmara dos Vereadores de Londrina, 12) Representação Municipal do Conselho Estadual de Direitos Humanos, 13) Conselho Tutelar, 14) União Paranaense de Estudantes – UPE, 15) Coordenação dos Movimentos Sociais – CMS, 16) União da Juventude Socialista – UJS, 17) Grêmio Estudantil do Colégio Vicente Rijo, 18) União Brasileira de Estudantes Secundaristas – UBES, 19) Centro Universitário de Cultura e Arte – CUCA, 20) União dos Negros pela Igualdade – UNEGRO. Vide Anexo B.

¹⁰³ Processo nº 2004.70.01.009347-0.

cobrança ofendia o artigo 206 da Constituição Federal, que prevê a gratuidade do ensino público. A defesa da UEL na ação apresentava uma preliminar, arguindo a legitimidade da Justiça Federal para apreciar atos de um ente estadual e argumentava que o sistema de cotas implantado não contrariava o princípio constitucional da igualdade, constituindo-se, na verdade, em instrumento que buscava o alcance de uma igualdade efetiva e que não existia previsão orçamentária para custear o concurso vestibular, auto custeado pela taxa cobrada. Na sentença do Juiz Oscar Alberto Mezzaroba Tomazoni, da 1ª Vara Federal de Londrina, foi acatada a preliminar argumentada pela UEL, considerando ilegítima a ação proposta, por tratar-se de ente estadual, cujos atos não são passíveis de revisão pela Justiça Federal, extinguindo-se o processo¹⁰⁴.

2.2.3 – O critério da Proporcionalidade

Uma outra questão adversa foi a constatação dos efeitos da aplicação do critério de proporcionalidade das vagas reservadas pelo sistema de cotas. Por esse critério, a quantidade de vagas para as cotas seria proporcional à quantidade de inscritos por curso. Assim, para alcançar os 20% previstos para cada curso, os inscritos por cada modalidade de cota teriam que corresponder a pelo menos 20% do total de inscritos. O vestibular de 2005, primeiro a aplicar o sistema de cotas na UEL, teve a seguinte distribuição de inscrições e de matrículas:

Tabela 1 Distribuição de vagas, inscrições e matrículas – Vestibular UEL 2005

	Universal		Esc. Púb.		Negros		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
Vagas	1999	66,4	732	24,3	279	9,3	3010
Inscritos	21225	59,7	12109	34,1	2197	6,2	35531
Matriculados	1826	60,0	927	30,5	290	9,5	3043

Fonte: Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS-UEL e Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN-UEL.

¹⁰⁴ O Ministério Público Federal apelou ao Tribunal Regional Federal da 4ª Região que, em 14/06/2006, negou-lhe provimento pelas mesmas razões constante da sentença inicial.

Podemos observar que o grupo de negros da escola pública corresponde a apenas 9,5% dos matriculados, menos que a metade dos 20% pretendidos. Esse fato gerou uma grande decepção por parte dos envolvidos com a implantação do sistema de cotas na UEL, com vários posicionamentos mais contundentes, expressando um sentimento de que houvera uma “traição”. As interpretações eram unânimes em identificar no critério da proporcionalidade as causas do problema.

O critério de proporcionalidade não constava da proposta inicialmente apresentada pela administração da UEL para discussão. Ele foi introduzido a partir de proposta formulada pelo Conselho de Centro do Centro de Ciências Agrárias – CCA. Esse Centro de Estudos, acompanhado do Centro de Ciências da Saúde – CCS, representavam os dois setores mais resistentes à política de ação afirmativa em discussão. No processo de construção da proposta, a administração da UEL adotou como postura absorver o maior número possível de sugestões, visando alcançar um consenso o mais amplo possível. Diante da falta de parâmetros para avaliar os efeitos da proposição, sua absorção foi efetuada entendendo que, ainda que ela pudesse tornar a implantação mais gradual, este fato seria compensado pela diminuição das resistências ao sistema.

Observando os dados da Tabela 2, verificamos que o número de matrículas de estudantes negros oriundos da escola pública, que já estava aquém do desejado, piorou nos anos seguintes.

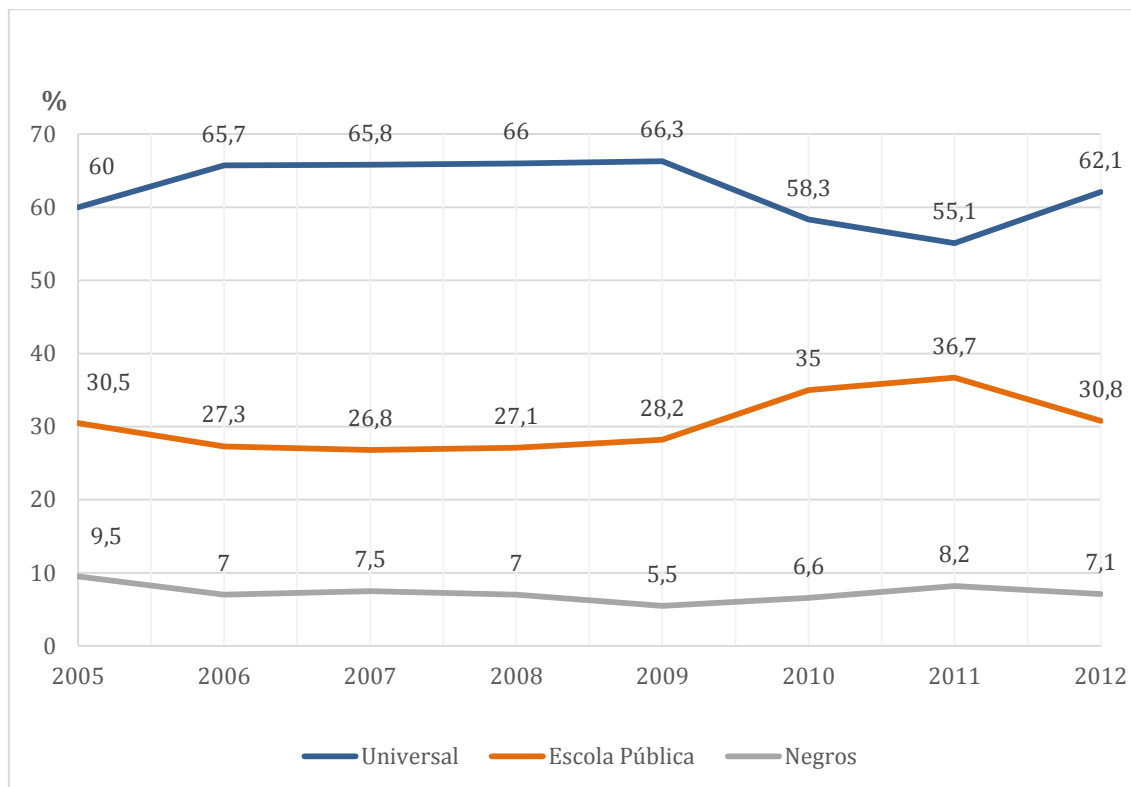
Tabela 2 Distribuição de vagas, inscrições e matrículas – Vestibular UEL 2005-2012

Ano	Vagas								Inscrições								Matrículas							
	Universal		Esc. Púb.		Negros		Total	Universal		Esc. Púb.		Negros		Total	Universal		Esc, Púb.		Negros		Total			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº			
2005	1999	66,4	732	24,3	279	9,3	3010	21225	59,7	12109	34,1	2197	6,2	35531	1826	60,0	927	30,5	290	9,5	3043			
2006	1983	65,0	818	26,8	249	8,2	3050	14222	58,3	8851	36,3	1326	5,4	24399	2015	65,7	838	27,3	216	7,0	3069			
2007	2003	65,7	804	26,4	243	8,0	3050	15137	59,5	8932	35,1	1382	5,4	25451	2038	65,8	829	26,8	232	7,5	3099			
2008	1994	65,4	820	26,9	236	7,7	3050	15428	60,8	8632	34,0	1304	5,1	25364	1999	66,0	820	27,1	212	7,0	3031			
2009	1975	64,8	824	27,0	251	8,2	3050	13861	60,1	8020	34,7	1201	5,2	23082	1993	66,3	849	28,2	166	5,5	3008			
2010	1998	64,5	857	27,6	245	7,9	3100	13339	59,8	7802	35,0	1159	5,2	22300	1689	58,3	1014	35,0	192	6,6	2895			
2011	1956	63,1	891	28,7	253	8,2	3100	10673	56,2	7242	38,1	1091	5,7	19006	1679	55,1	1119	36,7	249	8,2	3047			
2012	2026	65,4	804	25,9	270	8,7	3100	16297	64,9	7554	30,1	1266	5,0	25117	1610	62,1	799	30,8	183	7,1	2592			

Fonte: Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS-UEL e Pró-Reitoria de Planejamento - PROPLAN-UEL

O Gráfico 11, a seguir, nos mostra o percentual de matrículas dos segmentos de disputa universal, escola pública e negros.

Gráfico 11 Porcentagem de matrículas por categoria de vagas Vestibular da UEL - 2005-2012



Fonte: Dados retirados da Tabela 2.

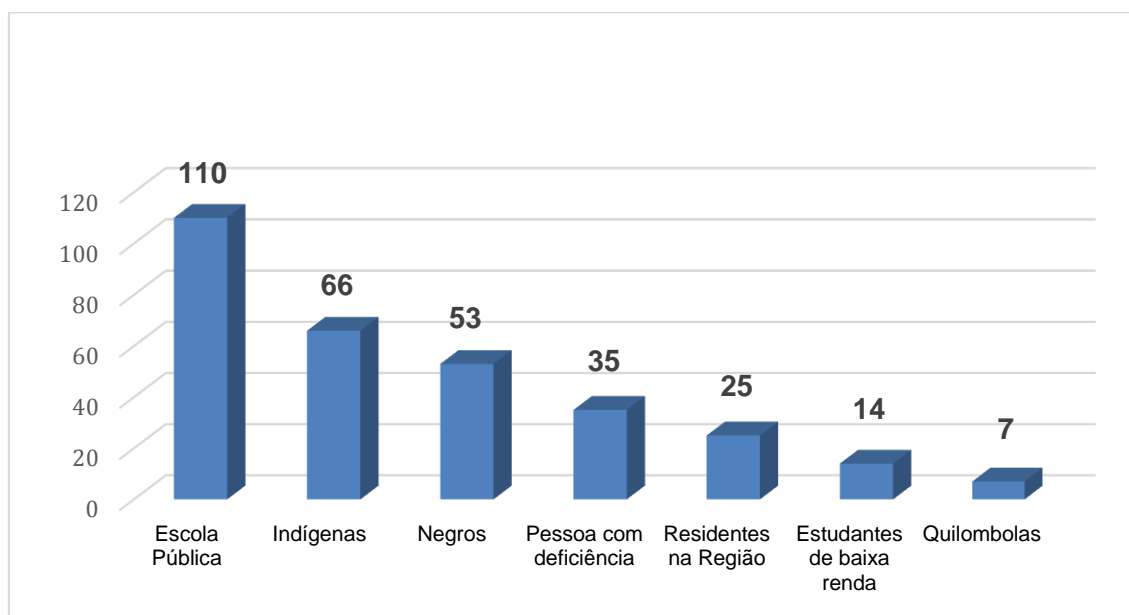
Analisando a evolução do percentual de matrículas de estudantes negros oriundos da escola pública, pelo Gráfico 11, verificamos uma diminuição do valor referente a 2005, que era de 9,5%. Nos anos seguintes ele será menor, alcançando uma média de 7,3%. Portanto, entre os anos de 2005 e 2012, o percentual de entrada de estudantes negros oriundos da escola pública ficou pouco acima de um terço do almejado.

De acordo com a Resolução 078/2004, as vagas destinadas ao grupo de negros, quando não utilizadas na totalidade dos 20% previstos, seriam transferidas para o grupo de oriundos da escola pública e, deste grupo para o grupo de disputa universal, caso também se verificasse a não utilização no percentual previsto. Isto fez com que o percentual não utilizado no grupo de estudantes negros oriundos da escola pública acabasse se distribuindo entre os dois outros grupos. Assim, conforme se verifica no Gráfico 11, entre 2005 e 2012 o percentual de matriculados do grupo de oriundos da escola pública se situou acima dos 20% previstos, alcançando uma média de 30,3%. Observa-se um acontecimento idêntico em relação ao grupo de disputa universal que, com uma previsão de ocupar 60% das

vagas, apresentará uma média de 62,4%. Nesse grupo de disputa universal, vemos que apenas nos anos de 2010 e 2011 o percentual ficou pouco abaixo dos 60%, quando o percentual de vagas ocupadas pelos oriundos da escola pública alcançou os maiores valores do período. Em síntese, podemos afirmar que a subutilização de vagas pelo grupo de estudantes negros oriundos da escola pública acabou beneficiando nitidamente o grupo de estudantes oriundos da escola pública e, ligeiramente, o de disputa universal.

José Jorge de Carvalho (2016) mostra que, também em nível nacional, as políticas afirmativas foram visivelmente favoráveis aos alunos de escola pública em relação a outros segmentos sociais. O Gráfico 12, abaixo, mostra quantas instituições adotaram cada tipo de cota das modalidades existentes em 2012. Os dados dizem respeito a um total de 128 instituições que possuíam políticas afirmativas em 2012 e a soma supera esse número porque a maioria prevê cotas para mais de um grupo ou segmento social.

Gráfico 12 Instituições de Ensino Superior por Tipo de Ação Afirmativa - Brasil - 2012



Fonte: Elaborado a partir de dados constantes em Carvalho (2016, p. 19).

Podemos verificar, no Gráfico 12, que das 128 instituições de ensino superior que desenvolviam políticas de ação afirmativa em 2012, 110 possuíam cotas para estudantes da escola pública, perfazendo o percentual de 85,9%; enquanto que 66 possuíam cotas para indígenas, num percentual de 51,6% e 53 possuíam cotas para

negros, num percentual de 41,4%. Diante disso, pode-se afirmar que a luta por políticas de ação afirmativa para ingresso no Ensino Superior Público, empreendida principalmente pelo movimento negro, acabou por beneficiar mais diretamente os segmentos de estudantes da escola pública e de indígenas, numa proporção que, no caso dos alunos de escola pública, equivale a mais do que o dobro da verificada para estudantes negros.

Portanto, além do ingresso de negros se ver limitado pelo não preenchimento das vagas disponibilizadas, em comparação com o segmento de estudantes da escola pública, eles também tinham menos do que a metade de instituições onde pudessem concorrer.

Até esse momento, creditava-se à aplicação do critério de proporcionalidade o baixo percentual de ingresso de estudantes negros. Maria Nilza da Silva, analisando essa situação no ano de 2008, assim se pronunciou:

Membros da comunidade negra, professores que participaram dos debates na defesa das mudanças implementadas, demonstraram - se surpresos com o resultado do vestibular de 2005. Somente após uma consulta mais cuidadosa à Resolução do Conselho Universitário que implementou as ações afirmativas é que se percebeu que a reserva das vagas estava limitada à proporção de inscritos no vestibular. A resolução 78 do Conselho, quando se refere à percentagem, utiliza a palavra “até”, que passou despercebida para muitas pessoas, ou seja, “até” 40% para estudantes de escola pública e “até” 20% para os negros. Mesmo após a aprovação das mudanças relacionadas à proposta original não houve preocupação da administração da UEL em informar a comunidade e divulgar a condição de proporcionalidade das cotas e muitos ainda hoje continuam pensando que a UEL destina 40% das suas vagas às cotas. (SILVA, 2008, p. 6).

Na verdade, o critério de proporcionalidade estava explícito, apresentado no parágrafo 1º, do artigo 1º da resolução 078/2004, conforme se vê:

Art. 1º Fica estabelecido que até 40 % (quarenta por cento) das vagas de cada curso de graduação, ofertadas em Concurso Vestibular pela Universidade Estadual de Londrina, serão reservadas a estudantes oriundos de Instituições Públicas de Ensino, sendo que até metade das vagas decorrentes da aplicação deste percentual deverão ser reservadas a candidatos que se autodeclararem negros.

§ 1º Os percentuais definidos no caput deste artigo serão proporcionais à quantidade de inscritos, por cursos, no Concurso Vestibular da UEL na condição de estudantes oriundos de Instituições Públicas de Ensino ou de estudantes negros oriundos

de Instituições Públicas de Ensino, respeitado o máximo de 40% (quarenta por cento) para oriundos de Instituições Públicas de Ensino e de 20% (vinte por cento) para negros oriundos de Instituições Públicas de Ensino. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2004, p. 01).

Mas o fato do critério estar explícito não o tornava menos deletério; nem sequer diminuía o problema de que havia um ingresso de estudantes negros muito aquém do pretendido pelo sistema.

2.2.4 – As cotas como piso ou como teto de aprovação

Ao analisar os resultados do Vestibular de 2005, o primeiro a aplicar o sistema de cotas, a Pró-Reitoria de Graduação da UEL – PROGRAD verificou que a forma de convocação executada deveria ser modificada. A lista de convocação fora elaborada convocando-se, consecutivamente, os aprovados pela cota de vagas reservadas para negros, seguidos pelos aprovados pela cota de escola pública e terminando com os aprovados pela disputa universal. O erro nesse formato de convocação estava no fato de que os cotistas que tivessem obtido pontuação suficiente para serem aprovados pelas vagas de disputa universal, seriam convocados pela cota em que se inscreveram, resultando numa inclusão menor do que a possível.

A partir de 2006, a elaboração da lista de convocados foi efetuada de forma inversa, começando pelos aprovados pelas vagas de disputa universal, seguidos pela da cota de oriundos da escola pública e completando-se com a convocação dos que concorreram pela cota de negros da escola pública. Isso implicava no fato de que, aqueles estudantes inscritos pelas cotas e que obtivessem pontuação suficiente para serem convocados pela universal, seriam convocados dentro do quantitativo de vagas reservadas para disputa universal, possibilitando que outros estudantes de escolas públicas e negros da escola pública fossem convocados. Ou seja, caso a pontuação do cotista permitisse que ele fosse aprovado sem utilizar as vagas reservadas aos cotistas, ele seria convocado utilizando as vagas universais, permitindo que as vagas reservadas aos cotistas fossem utilizadas apenas por aqueles que não tivessem conseguido classificar-se na disputa universal.

No Vestibular de 2009 e no de 2010, a forma de elaboração da lista de aprovados foi novamente modificada, retornando-se ao formato equivocadamente utilizado em 2005. Os efeitos desta alteração podem ser vistos no percentual de ingressantes negros nos anos de 2009 e 2010, constantes do Gráfico 11 e da Tabela 2, notando-se sua expressiva diminuição, passando de 7,0% em 2008 para, respectivamente, 5,5% e 6,6% nos anos de 2009 e 2010. O mais grave é que tal diminuição ocorre apesar de ter havido um aumento do percentual de inscrições de estudantes oriundos da escola pública e de negros oriundos da escola pública. Este grupo passou de um patamar de 7,7% dos inscritos em 2008 para, respectivamente, 8,2% e 7,9% dos inscritos em 2009 e 2010.

Neste caso, as cotas se transformam num limitador da entrada desses estudantes. Como exemplo, imaginemos um curso onde os inscritos sejam 75% oriundos da escola pública (caso que abrange praticamente todos os 15 cursos de licenciatura e alguns outros de média e baixa concorrência). Nesse exemplo, os 25% dos candidatos oriundos da escola particular passam a ter preferência na disputa por 60% das vagas, subvertendo completamente o pretendido.

Com isso, comprometia-se seriamente a efetividade de uma política de inclusão que já apresentava os problemas resultantes do critério da proporcionalidade. O segundo problema diz respeito aos efeitos significativamente prejudiciais dessa forma de convocação para os cursos em que a maior parte dos candidatos já era proveniente da escola pública.

A Resolução do Conselho Universitário 078/2004, que regulamentou o sistema de cotas, definiu que ele seria avaliado quanto ao seu funcionamento e continuidade após sete anos. Para tanto, previa a formação de uma comissão responsável por acompanhá-lo e por apresentar um relatório ao Conselho Universitário após este período.

2.3 – Segunda Fase: 2011-2017

2.3.1 – Aprovação da continuidade do sistema e do fim da proporcionalidade

No início da Gestão 2010-2014, dirigida pela Professora Nádina Moreno, já havia sido remetido um Processo aos Colegiados de Curso, Departamentos e Centros de Estudos, enviado pela gestão anterior, solicitando que as unidades executassem avaliações do sistema de cotas no âmbito da abrangência de sua atuação. Assim, no início de 2011, alguns Colegiados e Departamentos já haviam feito suas avaliações e a maioria apontava para a continuidade do sistema de cotas para egressos da escola pública e sua extinção para estudantes negros egressos da escola pública.

É possível identificar algumas diferenças entre esse encaminhamento e aquele executado quando o sistema de cotas foi implantado. Anteriormente, várias discussões foram realizadas, acompanhadas de estudos que apresentavam um diagnóstico da situação existente, visando embasar uma futura deliberação. No momento de avaliar a continuidade das políticas implantadas, diante da ausência de análises prévias e sem a realização de discussões qualificadas, a tendência era de prevalecer o senso comum de que bastaria incluir estudantes por critérios socioeconômicos, que os negros também se incluiriam¹⁰⁵.

Percebida essa situação, aglutinaram-se docentes e estudantes que compreendiam que o sistema devia ser aprimorado e ter continuidade. Foi organizado um Coletivo Pró-Cotas¹⁰⁶, formado por estudantes, movimento negro e docentes interessados na continuidade do sistema. Nessa articulação se destaca novamente o movimento negro, agora com o acréscimo da colaboração dos próprios cotistas, que representavam tanto o segmento negro quanto o estudantil. A estes se somaram lideranças como Dona Vima Santos de Oliveira e outros, com predominância dos que participaram das comissões de homologação das inscrições

¹⁰⁵ Cabe lembrar que a gestão anterior, que dirigiu a UEL no período 2006-2010, tinha um viés conservador, claramente contrário a políticas de inclusão, notadamente de inclusão de negros.

¹⁰⁶ Souza (2018, 20-21) relata a formação de dois outros coletivos estudantis originados deste primeiro, o *Negrex*, no curso de Medicina e o *Quilombo Neusa Souza*, no curso de Psicologia. Tais coletivos desenvolvem relevante atuação na organização dos cotistas, possibilitando a resistência e a denúncia de ocorrências de racismo e discriminação, bem como se constituem em .+espaços de sociabilidade.

dos cotistas negros. Duas outras participações se destacaram: da docente Maria Nilza da Silva e da estudante Jamile Baptista. Maria Nilza produzira as mais aprofundadas análises sobre o sistema implantado e tinha uma crítica irrefutável ao critério da proporcionalidade. Jamile Baptista era uma estudante que atuava em projetos de pesquisa e extensão que se dedicavam às questões raciais e que tinha destacada liderança e circulação entre a militância do movimento estudantil.

A administração da UEL tinha compromisso com a defesa da continuidade do sistema, mas apresentava uma composição mais heterogênea que a administração da época em que o sistema foi implantado. A partir das análises e encaminhamentos formulados pelo movimento Pró-Cotas e pela Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, buscou-se a reversão do quadro crítico inicialmente colocado.

A conjuntura dessa avaliação teve algumas especificidades que a diferenciavam bastante das circunstâncias de quando foi implantado o sistema de cotas, sete anos antes. Havia uma resistência externa menor traduzida, inclusive, numa menor repercussão dos debates no ambiente externo à universidade. Internamente, o maior problema foi o encaminhamento da discussão de forma pulverizada, com a questão sendo remetida a cada unidade (Colegiados, Departamentos e Conselhos dos Centros de Estudos), sem instrumentos que permitissem uma efetiva avaliação da política analisada. Esse encaminhamento foi efetuado pela administração anterior que, logo depois, suspendeu o prazo para realização das mesmas, deixando a discussão encaminhada em condições inadequadas, para ser retomada pela administração seguinte. Assim, os debates e os encaminhamentos realizados precisaram buscar a superação dessa situação caótica.

Os dados disponíveis para avaliação eram substancialmente positivos e não havia ninguém que apontasse questões objetivas que indicassem prejuízos institucionais com a execução da política nos sete anos de sua existência. O relatório da comissão indicada pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE, para proceder à avaliação da aplicação do sistema de cotas, apresentava a seguinte conclusão:

Os dados demonstram índices de evasão para os ingressantes em 2006 a 2008 maiores na cota universal no primeiro ano de permanência na Instituição e os índices de retenção nas séries são mais elevados na cota de preto ou pardo oriundo de escola pública.

O que leva a considerar que os estudantes da cota universal desistem com maior facilidade diante das dificuldades enfrentadas, enquanto os estudantes oriundos de outras cotas são mais persistentes, apesar das notas inferiores, que ocasiona um número expressivo de retenção.

O desempenho dos acadêmicos cotistas, pelos dados dos últimos quatro anos se apresenta satisfatório. Esses estudantes têm conseguido acompanhar o desenvolvimento dos demais estudantes, com médias equivalentes. Em algumas situações, os estudantes cotistas, oriundos de escolas públicas, tanto pretos como brancos apresentaram desempenho superior ao dos estudantes não cotistas. A evasão verificada não é significativa, considerando os dados do elevado índice apresentado pelos estudantes não cotistas. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2009, p. 33-35).

Não obstante, como a discussão fora desencadeada sem mecanismos que permitissem que ela tivesse maior profundidade, houve a cristalização de posicionamentos contrários à continuidade das políticas afirmativas com recorte racial, sem a apresentação de justificativas ou embasamento que ultrapassassem a “opinião” dos que a expressaram.

As mobilizações e discussões efetuadas¹⁰⁷, com destaque para a atuação do movimento negro e de lideranças dos próprios estudantes cotistas, permitiram reverter algumas posições e, principalmente, impedir que aumentasse significativamente os posicionamentos contrários.

A apreciação realizada pelo Conselho Universitário no dia 26 de agosto de 2011, contou com expressiva participação de militantes do movimento negro, de estudantes cotistas e do movimento estudantil. As deliberações resultaram da apreciação dos seguintes quesitos, com os seguintes resultados:

¹⁰⁷ No Anexo C temos alguns documentos e registros dessas iniciativas.

Quadro 6 – Quesitos votados pelo Conselho Universitário da UEL – 2011

Quesito	Favoráveis	Contrários
1 – Reserva de 40% das vagas.	40	0
2 – Distribuição das vagas reservadas: <ul style="list-style-type: none"> ● 20% negros e 20% demais estudantes da escola pública ● 40% para estudantes da escola pública ● 40% para estudantes de baixa renda 	26 10 05	
3 – Extinguir proporcionalidade	24	17
4 – Reavaliação: <ul style="list-style-type: none"> ● Em 7 anos ● Em 5 anos, contados a partir de 2013 	16 26	

Fonte: Ata da reunião do Conselho Universitário nº 547, em 26/08/2011. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2012, livro 16, p. 309 - 310).

Podemos observar que havia um consenso quanto à continuidade da reserva de vagas, aprovada por unanimidade. A resistência a que parte dessa reserva fosse destinada a estudantes negros oriundos da escola pública, se expressa nos 10 votos favoráveis a que todas as vagas reservadas fossem destinadas à escola pública e nos 5 votos favoráveis a que a totalidade das vagas reservadas fosse destinada a estudantes de baixa renda. Assim, 15 votos se expressaram contra a reserva de vagas por critérios raciais, valor muito próximo dos 17 votos contrários ao fim do critério de proporcionalidade. Além disso, podemos notar os efeitos dessa resistência na curta duração da continuidade aprovada, de apenas cinco anos. Vale lembrar que sete anos é o tempo mínimo para que se avalie os efeitos sobre todos os cursos, uma vez que o de maior duração, Medicina, alcança seis anos e que os dados do último ano só estarão disponíveis no ano seguinte.

Apesar das limitações da proposta aprovada, ela foi comemorada como uma vitória pelos que a defenderam, por se enxergar que ela representava a superação de uma conjuntura bastante adversa e, principalmente, por ter estabelecido o fim do critério da proporcionalidade¹⁰⁸.

¹⁰⁸ Vide Resolução 015/2012, constante do Anexo E.

2.3.2 – A entrada de negros diminui

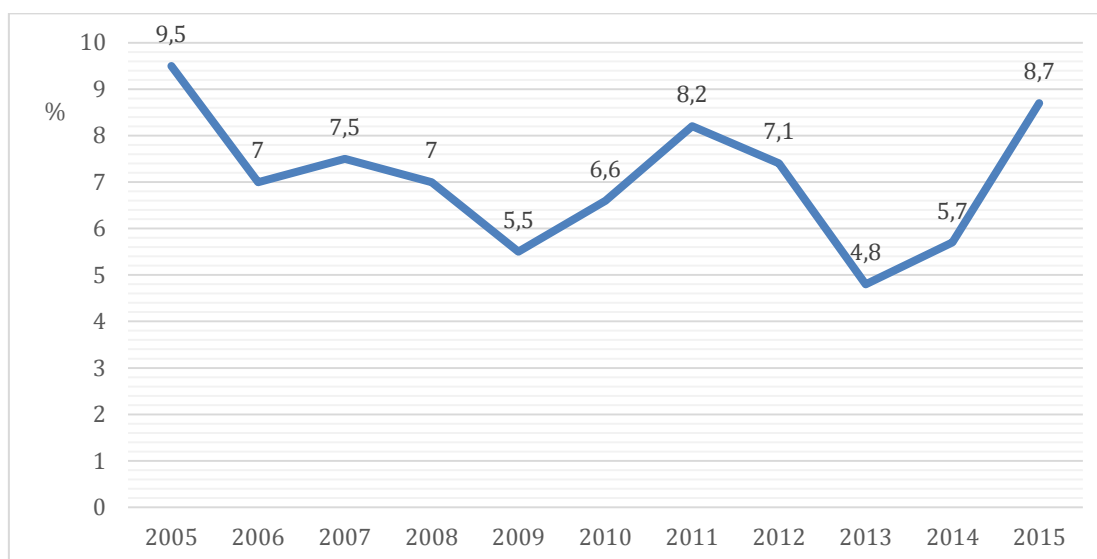
As alterações aprovadas em agosto de 2011 só foram aplicadas no vestibular de 2013. Havia a expectativa de que, com o fim do critério de proporcionalidade, houvesse uma expressiva melhora no perfil de ingresso de estudantes negros na UEL. No entanto, houve uma melhora da entrada de negros nos cursos mais concorridos, acompanhada da diminuição do percentual e do número absoluto de negros aprovados, conforme se verifica na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 Distribuição de vagas, inscrições e matrículas – Vestibular UEL 2013-2015

Ano	Vagas							Inscrições							Matrículas						
	Universal		Esc. Púb.		Negros		Total	Universal		Esc. Púb.		Negros		Total	Universal		Esc. Púb.		Negros		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
2013	1896	61,2	725	23,4	479	15,5	3108	19291	70,8	7168	26,3	790	2,9	27249	1760	68,0	706	29,0	123	4,8	2589
2014	1878	60,8	739	23,9	473	15,3	3073	21105	70,6	7789	26,1	988	3,3	29882	1751	71,9	547	20,1	139	5,7	2437
2015	1895	61,3	717	23,2	478	15,5	1895	20053	69,7	7669	26,7	1052	3,7	28774	1756	64,5	727	26,7	238	8,7	2721

Fonte: Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS-UEL e Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN-UEL.

Uma deterioração tão aguda dos números da entrada de negros trouxe enorme frustração. O Gráfico 13 nos mostra como a entrada de negros, que começou abaixo da metade do pretendido, não voltou a esse patamar nos anos ali retratados:

Gráfico 13 Percentual de cotistas negros matriculados na UEL – 2005-2012

Fonte: dados retirados das tabelas 2 e 3.

Verificamos que em 2013 ocorre um decréscimo expressivo no percentual de entrada de estudantes negros, passando de 7,1% em 2012 para 4,8% em 2013. Esse resultado representa o mais baixo percentual da série. No ano seguinte ocorre ligeira melhora, alcançando o percentual de 5,7%. Em 2015, outra melhora eleva o percentual para 8,7%, se aproximando do melhor percentual da série, que foi de 9,5%, obtido em 2005, primeiro ano de funcionamento do sistema de cotas. Portanto, após uma catastrófica piora, o percentual de ingresso de estudantes negros se recupera, chegando em 2015 acima da média de toda a série, que foi de 7,1%.

Se observarmos os valores absolutos do ingresso de estudantes negros, verificamos que em 2012 ingressaram 183 (vide Tabela 2) e, em 2013, ingressaram 123 (vide Tabela 3). Por outro lado, considerando o número de inscritos, verifica-se a inscrição de 1266 candidatos em 2012 e de apenas 790 candidatos em 2013. Portanto, ocorrendo uma expressiva diminuição de estudantes negros inscritos na passagem de 2012 para 2013, ocorre também uma drástica diminuição de aprovados.

Esses resultados mostravam que havia problemas mais sérios que a aplicação do critério da proporcionalidade. O mais evidente era que o número de estudantes negros que se inscreviam para concorrer às vagas a eles reservadas era muito baixo. Em artigo publicado em 2012, Silva e Pacheco assim analisaram o

problema do pequeno número de negros que se inscreviam no vestibular e do número ainda menor dos que optavam por concorrer pela cota de vagas para negros, apresentando três hipóteses explicativas:

A primeira é que a instituição não conseguiu comunicar com clareza como o sistema funciona, levando algumas pessoas a pensarem que a opção pelas cotas pudesse diminuir suas chances. A outra é que a acirrada campanha da maioria dos meios de comunicação desqualificando o sistema de cotas tenha levado uma parte dos candidatos a não optarem pelo sistema. O mais irônico é que, com o critério da proporcionalidade, a opção por não se inscrever como cotistas negros de quase dois terços dos que se indentificaram como negros fez com que sua inclusão fosse muito menor do que a possibilitada. Por último, há que se considerar que, embora em pequena percentagem, existem estudantes negros oriundos de instituições privadas, portanto, impedidos de concorrer pelo sistema de cotas na UEL (SILVA e PACHECO, 2012, p. 74).

As questões apresentadas acima serão objeto de análise mais pormenorizada em partes distintas deste trabalho, especialmente no capítulo 3. Por ora, fica a constatação de que não basta disponibilizar o acesso à universidade pública, sem uma política de comunicação que demonstre a possibilidade e a legitimidade do ingresso de setores sociais até então ausentes ou intensamente sub-representados na instituição.

A partir de 2011, no âmbito das mobilizações e articulações para propor a continuidade do sistema de cotas e a extinção do critério de proporcionalidade, veio à tona uma discussão sobre a necessidade de construir uma política de ingresso que se desdobrasse no acompanhamento da trajetória dos incluídos e de prover serviços e condições de permanência aos mesmos, como complemento essencial de uma política afirmativa, que se inicia com a facilitação do acesso, completando-se, apenas, com a formatura dos que foram incluídos. Assim, entre a aprovação das modificações defendidas e a sua implantação, que só ocorreria no vestibular de 2013, parte do grupo que se mobilizara para intervir na discussão sobre a continuidade do sistema de cotas construiu uma proposta de programa institucional que enfrentasse essas questões¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Uma iniciativa deste grupo, que possibilitou inclusive a sua maior integração, foi a organização, em 22 e 23 de outubro de 2014, do Seminário / Fórum do Grupo de Estudos de Ações Afirmativas do Paraná, realizado na UEL. Este evento foi resultado de uma parceria entre a CUIA-UEL, o NEAB-UEL e a FLACSO, que reuniu representações de gestores educacionais, representantes dos segmentos sociais beneficiados pelas ações afirmativas, representantes de diversos NEABs e

2.3.3 – O Programa de Apoio ao Acesso e à Permanência - PROPE-UEL

Conforme vimos anteriormente, a percepção de que se fazia necessária uma política institucional consistente, que articulasse e buscasse ampliar as iniciativas voltadas à democratização do acesso e às condições de permanência dos estudantes dos extratos sociais mais carentes, consolidou-se no decorrer das mobilizações pela prorrogação do sistema de cotas, decidida em agosto de 2011. Vale destacar que se percebia que a necessidade de tal política não era decorrente apenas da existência de uma política afirmativa de recorte socioeconômico e racial. Em 2012, a UEL oferecia 1005 vagas em cursos noturnos (equivalentes a 32,4% do total) e 930 vagas em 15 cursos de licenciatura, equivalendo a 30% do total de vagas ofertadas¹¹⁰. Seus cursos noturnos e de licenciatura sempre tiveram um corpo discente de perfil socioeconômico mais baixo. Portanto, uma maior democratização do acesso, certamente levaria a universidade a lidar com um maior percentual de alunos com perfil socioeconômico baixo. Por outro lado, essa parcela da população já acessava parte de suas vagas, principalmente nos cursos noturnos, de licenciatura e os de concorrência mais baixa no vestibular. A novidade passa a ser o aumento quantitativo e, principalmente, a presença de estudantes com esse perfil em cursos que anteriormente eles dificilmente acessavam.

O diagnóstico que resultou na proposição do PROPE partia da constatação de que havia uma mudança de perfil dos ingressantes nas instituições públicas de ensino superior¹¹¹, em função não apenas da implantação de políticas afirmativas, mas, principalmente, em decorrência de transformações estruturais sofridas por essa modalidade de ensino nos últimos anos. O significativo aumento da oferta de vagas na rede privada de ensino superior, acompanhado da oferta de vários tipos de subsídios e financiamentos, ao lado da expansão da rede pública de ensino superior

CUIAs paranaenses, representantes de programas, projetos e laboratórios ligados às ações afirmativas, representantes de movimentos sociais e de suas entidades, Ministério Público Federal e Estadual, representantes de entidades estudantis, contando também com representação da SEPIR. O evento possibilitou a disseminação das ações desenvolvidas por esta pluralidade de instâncias e organizações, bem como a busca por maior integração destas ações.

¹¹⁰ Dados fornecidos pela COPS e divulgados pela PROPLAN. Disponível em: < www.uel.br/proplan/novo/pages/arquivos/centro/2016/Centro_em_geral_2016.pdf > Acesso: 21 out. 2018.

¹¹¹ Vide RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

– principalmente das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, resultou na diminuição da demanda por vagas no ensino superior público como um todo. Essa diminuição de demanda levou à extinção do vestibular como forma de definição de ingresso para a maior parte das vagas de instituições privadas¹¹², e a um decréscimo significativo dos inscritos nos vestibulares das instituições públicas que mantiveram o vestibular como ferramenta de definição do ingresso¹¹³. Hoje o ENEM e o SISU já constituem o instrumento de seleção de muitas instituições públicas, o que nos permite vislumbrar que poucas delas conseguirão, a médio prazo, manter o vestibular como instrumento seletivo principal de ingresso¹¹⁴.

Mais importante que as transformações ocorridas nos processos de seleção, são as modificações no perfil do estudante que compõe o corpo discente das instituições públicas de ensino superior. O vestibular muito concorrido criou a percepção de que as instituições públicas “escolhem” quem nelas ingressa. De fato, por muitos anos essa escolha recaiu sobre os extratos sociais médios e altos, que praticamente monopolizavam as vagas dos cursos de maior prestígio social. As transformações em curso colocam para as instituições públicas de ensino superior o desafio de reinventarem-se, tornando-se capazes de atender a um corpo discente economicamente mais carente, pedagogicamente com maiores carências formativas e culturalmente mais heterogêneo.

Partindo dessa percepção de conjuntura, foi proposto um Programa Institucional que articulasse as ações referentes ao acesso e permanência estudantil, denominado Programa de Apoio ao Acesso e Permanência para a Formação do Estudante da UEL – PROPE. Essa proposição envolveu a articulação dos principais serviços, setores e unidades da UEL¹¹⁵ que se relacionavam às

¹¹² Onde a ausência de vestibular foi substituída pelo eufemismo “vestibular agendado”.

¹¹³ O vestibular da UEL, por exemplo, teve 36.755 candidatos inscritos no concurso de 2005, 25.117 no de 2012 e 20.135 no de 2019. (Fonte: <http://www.cops.uel.br/>). Acesso em 14 abr. 2019.

¹¹⁴ Para uma análise crítica do ENEM e do SISU, numa perspectiva mais abrangente que a aqui colocada, vide BARROS, Aparecida da Silva Xavier. *Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, v.22, n. 85, p. 1057-1090, out./dez. 2014.

¹¹⁵ Participaram da formulação da proposta: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros–NEAB (à época denominado Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos–NEAA), Serviço de Bem-Estar à Comunidade–SEBEC, Laboratório de Tecnologia Educacional – LABTED, Curso Especial Pré-Vestibular da UEL – CEPV, Comissão Universidade para os Índios–CUIA-UEL, Laboratório de Cultura e Estudos Afro-Brasileiros–LEAFRO, Coordenadoria de Processos Seletivos–COPS, Pró-Reitoria de Graduação–PROGRAD, Pró-Reitoria de Extensão–PROEX. Posteriormente, agregaram-se outros profissionais e Projetos de Pesquisa, de Pesquisa em Ensino e de Extensão, que atuam nas áreas de conhecimento afetas ao PROPE.

políticas de ações afirmativas, ao acesso e assistência aos estudantes. O PROPE foi instituído em 07/08/2013, pela Resolução CEPE/CA 083/2013, que definiu suas três linhas de atuação:

Acesso à Universidade: desenvolver nas escolas de ensino médio, prioritariamente as públicas, ações de divulgação sobre o caráter público e gratuito da UEL, as possibilidades de preparação para o ingresso, sistema de acesso e permanência nos cursos de graduação;

Ação pedagógica: Promover ações de apoio e acompanhamento pedagógico para estudantes dos cursos de graduação da UEL visando superar as dificuldades causadoras de retenção e de evasão dos cursos;

Assistência Estudantil: Incentivar, apoiar e acompanhar o estudante em suas múltiplas demandas socioeconômicas no decorrer de sua trajetória acadêmica, buscando para tanto aprimorar a assistência estudantil à permanência, incluindo o fomento de bolsas já existentes e a captação de recursos junto a órgãos externos de fomento. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2013).

O PROPE conseguiu articular a oferta de atividades de complementação formativa por meio da divulgação de interaulas do Curso Especial Pré-Vestibular – CEPV-UEL, de oficinas oferecidas pelo Laboratório de Tecnologia Educacional – LABTED e de algumas oficinas oferecidas pelos Programas PET da UEL, voltadas para demandas apresentadas pelos próprios estudantes. Além disso, realiza anualmente atividades de recepção aos calouros cotistas, que acabam por contar também com a participação de muitos cotistas que não são calouros. Atua, ainda, organizando aulas inaugurais e mesas de debates com professores que produzem pesquisa e atuam na área das relações raciais, das quais participam também representantes do SEBEC, LABTED e CUIA, que relatam as atividades que desenvolvem voltadas para os estudantes cotistas. São organizadas também mesas de debates que buscam destacar o protagonismo dos próprios cotistas, que relatam suas experiências, dificuldades e iniciativas para superá-las. Outra atividade formativa, que acaba por não ter muita visibilidade por se desenvolver de forma pulverizada, é a orientação de bolsistas de inclusão social¹¹⁶, que atuam em projetos

¹¹⁶ A Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná, órgão estadual financiado pelo Fundo Paraná desenvolve, desde 2005, o Programa de Bolsas para Inclusão Social, destinadas a estudantes de Graduação, selecionados por critério de carência socioeconômica, com a condição de que atuem em Projetos de Ensino, Pesquisa ou Extensão desenvolvidos pela instituição onde estão matriculados. Busca, assim, atrelar o apoio financeiro

que, em grande parte, têm direta ou indiretamente relação com as questões raciais e de inclusão social. Não obstante esta pluralidade de ações, das três linhas de atuação essa foi a menos efetiva, uma vez que, ainda assim, atendeu a uma parcela ínfima da demanda. Para que ela se desenvolva, é necessário o aporte de recursos que possibilite a formação de equipes específicas.

Na linha de assistência estudantil ocorreram avanços relevantes, principalmente pela atuação do Serviço de Bem-Estar à Comunidade–SEBEC, que aprimorou o processo de seleção para beneficiários de bolsas e serviços de assistência, unificando o acesso por meio de um único processo seletivo. Além disso, conseguiu implementar a concessão de um novo benefício de assistência a estudantes mais carentes, custeado por recursos da própria instituição.¹¹⁷ Havendo incremento de recursos, essa linha pode se desenvolver ainda mais, uma vez que tem um diagnóstico adequado das carências existentes e estratégias eficazes e já testadas para seu enfrentamento.

A viabilização da melhoria no desenvolvimento de atividades das linhas de atuação do PROPE, de Ação Pedagógica e de Assistência Estudantil, foram significativamente prejudicadas pelo fato de que o Ministério da Educação não executou o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais – PNAEST, de 2015 em diante, ano em que a UEL aderiu ao SISU, sem receber os recursos para investimento em assistência estudantil previstos desde então.

Na divulgação do acesso à universidade foi onde o PROPE conseguiu os maiores avanços. O Programa se viabiliza a partir de uma pequena equipe de bolsistas, formada por um profissional recém-formado e três estudantes de graduação¹¹⁸. Essa atuação é reforçada por outros bolsistas do projeto Laboratório

aos estudantes mais carentes à sua inclusão em atividades acadêmicas formativas. É interessante que, neste caso, é o estudante, já selecionado para receber a bolsa por um ano, quem escolhe o Projeto no qual pretende atuar; invertendo a ordem normalmente praticada de escolha de bolsistas por parte dos pesquisadores envolvidos em Projetos. Foram concedidas 131 bolsas dessa modalidade em 2018.

¹¹⁷ Trata-se do Auxílio Permanência, instituído pela Resolução do Conselho de Administração Nº 120/2014, no valor de R\$300,00 mensais, pago a 100 estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A existência desse benefício assume maior importância pelo fato de ter sido criado e mantido com recursos gerado pela UEL, numa conjuntura de diminuição considerável dos recursos disponíveis para custeio, em função dos significativos cortes orçamentários e financeiros que a Universidade tem sofrido desde o ano de 2011.

¹¹⁸ Na implantação do PROPE, os autores tiveram que reduzir significativamente a dimensão da equipe de bolsistas, uma vez que o pagamento das bolsas teria que ser custeado com recursos gerados pela própria UEL. Além disso, a proposta demorou mais de um ano para tramitar. De

de Cultura e Estudos Afro-Brasileiros–LEAFRO¹¹⁹ e, eventualmente, de outros projetos. Anualmente são visitadas todas as terceiras séries de ensino médio das escolas públicas de Londrina.

Nessas visitas são fornecidas informações sobre o vestibular da UEL; sobre o funcionamento do sistema de cotas; sobre a possibilidade de solicitação de isenção parcial ou total da taxa de inscrição no vestibular, de acordo com a renda familiar e sobre como acessar o “Cursinho da UEL” (Curso Especial Pré-Vestibular da UEL-CEPV-UEL), que oferece 450 vagas anuais gratuitas¹²⁰. Além disso, faz-se a divulgação de uma atividade anual voltada para a apresentação dos cursos da UEL para os estudantes de ensino médio, denominada Feira das Profissões – Conheça a UEL.

Conforme veremos mais adiante, essas atividades do PROPE contribuíram significativamente para aumentar as inscrições de estudantes negros da escola pública no vestibular, viabilizando o enfrentamento de um problema que se arrastava por quase dez anos.

Uma das razões para o sucesso do PROPE na divulgação do sistema de cotas e demais informações referentes ao acesso à UEL, está na sua estratégia de comunicação. Quando estudantes negros cotistas, matriculados na UEL ou dela recém-saídos, chegam numa sala de aula do ensino médio de uma escola pública, eles estabelecem uma comunicação horizontal, de jovem para jovem, de negro para negro, de estudante de escola pública para um seu semelhante. Falam, na primeira pessoa, de sua experiência, de seus sonhos, de suas expectativas, de suas frustrações e de como recentemente estavam na mesma situação dos alunos a quem se dirigem. Acima de tudo, se comunicam intensamente pela linguagem simbólica, constituindo-se no próprio exemplo daquilo que apresentam oralmente.

qualquer forma, a existência de disposição institucional para custear iniciativas como essa, em conjunturas econômicas tão adversas, merece reconhecimento. Por outro lado, a superação da precariedade com a qual se lida precisa igualmente de constituir-se em objetivo prioritário da instituição.

¹¹⁹ Projeto de Extensão que tem como objetivo “contribuir com valorização da cultura negra e os estudos afro-brasileiros e africanos em espaços privilegiados como a escola de educação básica, utilizando como um dos instrumentos os conteúdos e as atividades propostas pela lei 10.639.” Coordenado pela Prof^a Maria Nilza da Silva, envolve dezenas de colaboradores docentes e discentes, mostrando-se como um importante instrumento de viabilização de várias parcerias com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros – NEAB-UEL e com o PROPE. Atualmente se encontra na sua quarta versão.

¹²⁰ A partir do ano de 2019, o CEPV-UEL passou a ofertar 622 vagas anuais.

A percepção de que a comunicação com os jovens negros do ensino médio público deveria se dar a partir dessa concepção comunicativa, foi desenvolvida progressivamente. Apesar da enorme carência de informações objetivas sobre o vestibular e sobre o funcionamento do sistema de cotas, ficou cada vez mais claro que o ingresso na UEL não era algo que compunha os sonhos e desejos dos jovens desse extrato social. O fato desse ingresso ser possível, não o tornava, automaticamente, desejável. A isso se soma o estigma de que as cotas constituem um privilégio ilegítimo e não um direito e um instrumento de diminuição das desigualdades sociais. Esse estigma seria resultante, principalmente, da abordagem negativa dos meios de comunicação às ações afirmativas com recorte racial.

Por outro lado, o relato de bolsistas e de seus orientadores sobre a experiência de trabalhar no PROPE e de ir às escolas públicas para discutir sobre as ações afirmativas da UEL, aponta que tal vivência provoca relevantes modificações de natureza intelectual e subjetiva nos envolvidos. Ao colocar-se no debate sobre as questões raciais com os jovens da escola pública, o jovem universitário ou recém-formado passa por um amadurecimento e uma aceleração do entendimento sobre a questão racial, compreendendo-a melhor e mais profundamente, além de passar por alterações na sua própria identificação subjetiva como negro. Tudo isso remete às formulações de Paulo Freire, do educador que se educa no ato de ensinar, que também se transforma ao possibilitar que o educando se transforme, e que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996 p. 23).

Portanto, no período mais adverso de vigência de uma política afirmativa com recorte racial, a UEL conseguiu formular um diagnóstico sobre as origens dos problemas que enfrentava e desenvolveu ações que buscavam superá-los.

Aprovado no início do segundo semestre de 2013, o PROPE já estava em implantação quando foram divulgados os resultados do Vestibular 2013, primeiro a ser executado sem a aplicação do critério de proporcionalidade, quando percebeu-se que a inclusão de estudantes negros, que já era ruim, havia piorado, passando de 7,1% em 2012, para 4,8% em 2013. Com a atuação do PROPE¹²¹, o percentual de negros aprovados nos vestibulares de 2014 e 2015 (vide Gráfico 13) melhorou, passando de 4,8% em 2013, para 5,7% em 2014, chegando a 8,7% em 2015.

¹²¹ Não há como atribuir esta melhora somente ao PROPE, mas sua atuação certamente contribuiu para isso.

2.4 – Terceira Fase: a partir de 2017

2.4.1 – Prorrogação por 20 anos e aumento da cota para negros

O conturbado processo de discussão que deliberou pela continuidade da política de cotas da UEL, ocorrido em 2011, previu que a regulamentação definida pela Resolução do Conselho Universitário nº 015/2012 vigoraria por cinco anos letivos, contados a partir de 2013. Portanto, o previsto na citada Resolução, vigoraria entre os anos letivos de 2013 a 2017. Como o vestibular de 2018 teria sua regulamentação definida entre maio e junho de 2017, as definições sobre o sistema de cotas teriam que ocorrer no início de 2017. Ocorre que, em função de greve ocorrida anteriormente, o calendário acadêmico de 2016 se encerraria em março de 2017. Portanto, a avaliação sobre o sistema implantado a partir do ano letivo de 2013, só pôde ser efetuada com os dados referentes aos anos letivos de 2013 a 2015.

Os debates ocorreram durante o segundo semestre de 2016 e, semelhante ao ocorrido em 2011, voltaram-se mais intensamente para a comunidade interna da UEL. Externamente, não correram manifestações contrárias de peso, até porque o interesse pelo tema diminuíra, após o reconhecimento unânime da constitucionalidade das cotas pelo Supremo Tribunal Federal e a aprovação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29/08/2012), que instituiu a reserva de 50% das vagas de todas as instituições federais de ensino superior, destinada a indígenas, negros, portadores de deficiência e estudantes oriundos da escola pública.

Nessa oportunidade, além da mobilização do movimento negro, houve o importante apoio do Grupo de Trabalho de Combate ao Racismo, formado pelo Ministério Público, com a participação de várias entidades que atuam na área. Este GT, coordenado pelo Promotor Dr. Paulo César Vieira Tavares, titular da 24ª Promotoria de Justiça de Londrina, afeta à proteção aos direitos humanos, à saúde pública e aos direitos do trabalhador, além de enviar moção de apoio ao Conselho Universitário, se fez representar pelo seu coordenador na seção daquele Conselho

que apreciou a avaliação sobre o funcionamento e a continuidade do sistema de cotas. Houve também o apoio da Comissão da Promoção da Igualdade Racial e das Minorias da OAB de Londrina¹²², inclusive com a realização de um debate, que contou com a participação de Zulu Araújo, Ex-Presidente da Fundação Palmares e militante do movimento negro. Entre os apoios externos, destaca-se também a participação do Dr. Sebastião Ramos dos Santos Neto, delegado-titular da 10.ª Subdivisão Policial (SDP) de Londrina, que se pronunciou favorável à proposta de continuidade da política na reunião deliberativa do Conselho Universitário.

Com a comunidade interna foram realizados debates, organizados pela comissão responsável por analisar o funcionamento do sistema, quando foram apresentados os dados e a proposta da administração da universidade de continuidade do sistema de cotas. Além disso, foram realizados debates com a participação de pesquisadores e dirigentes de outras instituições¹²³, que abordaram a questão numa perspectiva mais ampla, além de diversificarem as experiências analisadas.

A administração da UEL defendeu publicamente a continuidade da política e atuou decisivamente pela sua aprovação, com destaque para a atuação da Pró-Reitora de Graduação, Profª Angela Maria de Souza Lima¹²⁴ e da Coordenadora do NEAB-UEL, Profª Maria Nilza da Silva. Mais uma vez, foi também relevante a atuação de Jamile Baptista, que no processo anterior atuara como estudante, participante do NEAB e, nessa ocasião, atuou como profissional recém-formada participante do PROPE.

A Comissão de Avaliação e Acompanhamento, nomeada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, foi presidida pelo Prof. Adriano Farinasso. Preliminarmente, a Comissão apresentou uma interessante apreciação sobre a

¹²² Cabe registrar o contraste dessa posição com a assumida pela OAB-Londrina em 2004, quando a proposta foi originalmente aprovada. Naquela ocasião, a entidade posicionou-se publicamente contrária e seu presidente, o Dr. José Carlos da Rocha, participou de debates criticando a medida.

¹²³ Participaram desses debates: Zulu Araújo, Ex-Presidente da Fundação Palmares; José Jorge de Carvalho, da UnB, André Lázaro, da FLACSO e da UERJ e Marcelo Tragtenberg, da UFSC.

¹²⁴ Destacaram-se também na defesa e articulação da aprovação, a Reitora, Profª Berenice Jordão; o Vice-Reitor, Prof. Ludoviko Carnasciali dos Santos e o Pró-Reitor de Extensão, Gilberto Hildebrando. Cabe ressaltar que a equipe da administração, à semelhança da equipe que coordenava a UEL por ocasião da renovação anterior, era também bastante heterogênea, havendo vários que foram indiferentes e alguns que se posicionaram contrariamente. Mas predominou a posição dos que eram favoráveis, pela veemência com que se pronunciaram e pela discrição com que se portaram os indiferentes ou contrários.

performance da instituição nas avaliações externas realizadas nos últimos anos, utilizando o Índice Geral de Curso IGC-MEC¹²⁵.

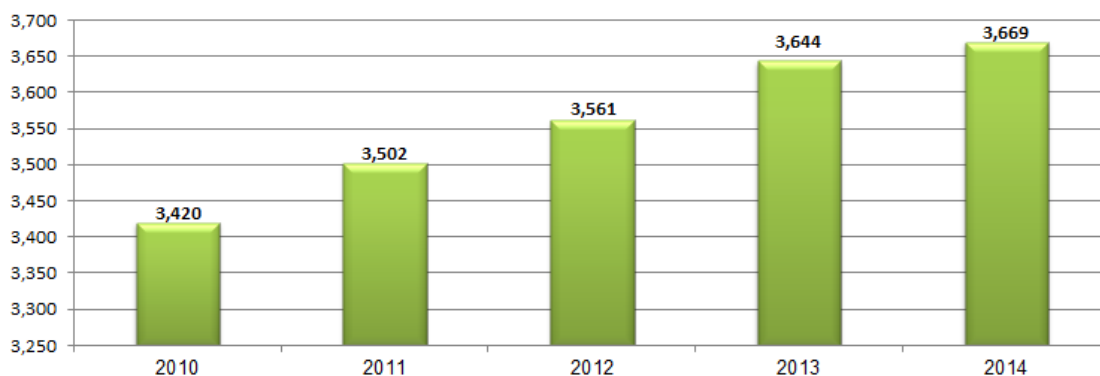


Gráfico 14 Índice Geral de Cursos IGC-UEL – 2010-2014

Fonte: Portal INEP-MEC – IGC. *Apud* UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2016, p. 11.

Na apreciação do Gráfico 5, o relatório da Comissão destaca o crescimento consistente e contínuo do IGC da UEL, apresentando os seus efeitos em diversos ranqueamentos nos quais a Instituição está incluída, conforme o Quadro 7 reproduzido adiante:

¹²⁵ A Comissão informa que o IGC “é um indicador de qualidade que avalia as instituições de educação superior. Calculado pelo INEP, baseia-se, principalmente, na média ponderada dos conceitos dos cursos de graduação e pós-graduação da instituição, constituindo-se numa das avaliações mais completas e, por isso, é utilizado por diversos tipos de ranqueamento”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2015, p. 11).

Quadro 7 – Posição da UEL frente às demais Universidades Públicas considerando o IGC nos anos de 2010 a 2014

Universo Avaliado	2010	2011	2012	2013	2014
Univ. Estaduais do Brasil	7º	7º	5º	5º	4º
Univ. Estaduais da Região Sul	4º	4º	2º	2º	1º
Univ. Estaduais do Paraná	2º	2º	1º	1º	1º
Univ. Públicas do Brasil	38º	32º	23º	21º	21º
Univ. Públicas da Região Sul	12º	12º	7º	6º	7º
Univ. Públicas do Paraná	3º	4º	1º	1º	3º

Fonte: Portal INEP – IGC (adaptado) *Apud* UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2016, p. 11. (modificado).

Diante desses dados, a Comissão de Avaliação apresentou a seguinte conclusão:

Portanto, podemos afirmar que a adoção do sistema de cotas não prejudicou nem a melhoria da nota da instituição no principal instrumento de avaliação (IGC – Contínuo) e nem na posição relativa da universidade frente às suas congêneres em nível regional e nacional. Como a adoção de cotas e de programas de apoio à inclusão são positivamente computadas nas avaliações do INEP, podemos considerar que essas iniciativas da instituição tenham contribuído com os resultados positivos alcançados no período compreendido pela presente avaliação. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2016, p. 12).

Uma dificuldade enfrentada pela comissão foi o curto período passível de ser avaliado, correspondente aos anos de 2013 a 2015. Considerando que os cursos de menor duração da UEL são de quatro anos e o de maior duração (Medicina) é de seis anos, o ideal é que o período de avaliação fosse de pelo menos sete anos, possibilitando a avaliação da trajetória de pelo menos uma turma de todos os cursos. Outra dificuldade enfrentada foi que nesses anos a entrada de novos alunos diminuiu significativamente, havendo cursos com o ingresso de tão poucos alunos, que as comparações de performance teriam que trabalhar com dados de consistência altamente questionável.

Considerando essas questões, a Comissão optou por avaliar os cursos que apresentavam o preenchimento das vagas o mais próximo possível dos percentuais previstos, ou seja, onde os percentuais de 20% de negros da escola pública, 20% de alunos da escola pública e 60% de disputa universal tivessem sido alcançados. A Tabela 4, a seguir, compara as médias obtidas pelos estudantes dos cursos selecionados, ingressantes a partir de 2013, nos três anos analisados:

Tabela 4 Média das notas dos ingressantes de 2013 nas primeiras 3 séries dos cursos com proporcionalidade prevista nas cotas

		Medicina	Direito	Not	Psicologia	Jornalismo	Not	Média
1º Ano	Geral	7,9	8,7		7,8		7,5	8,0
	Universal	8,1	8,3		8,0		7,4	8,0
	Escola Pública	7,7	8,1		7,7		7,7	7,8
	Negros E P	7,7	7,5		7,7		7,8	7,7
	Média	7,9	8,2		7,8		7,6	7,9
	Desvio padrão	0,2	0,5		0,1		0,2	0,2
2º Ano	Geral	8,0	8,0		7,7		7,2	7,7
	Universal	8,1	8,2		7,5		7,3	7,8
	Escola Pública	7,8	7,8		7,6		7,0	7,6
	Negros E P	7,7	7,5		7,2		6,8	7,3
	Média	7,9	7,9		7,5		7,1	7,6
	Desvio padrão	0,2	0,3		0,2		0,2	0,2
3º Ano	Geral	7,9	7,9		7,9		7,2	7,7
	Universal	8,1	8,0		8,0		7,5	7,9
	Escola Pública	7,7	7,7		7,8		7,4	7,7
	Negros E P	7,7	7,4		7,5		6,0	7,2
	Média	7,9	7,8		7,8		7,0	7,6
	Desvio padrão	0,2	0,3		0,2		0,7	0,3

Fonte: PROGRAD/ Divisão de Políticas de Graduação.

Ao analisar esses dados, a Comissão de Acompanhamento e Avaliação assim se pronunciou:

apesar de haver uma pequena diferença entre as médias dos estudantes por cota de ingresso em relação a média geral dos cursos analisados, o desvio padrão excede os 3 décimos em apenas 2 casos. Assim, pode-se inferir que, nos cursos em que a proporcionalidade das cotas foi contemplada, as médias das notas são muito semelhantes. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2016).

A Comissão de Acompanhamento e Avaliação também analisou os dados de evasão desse mesmo universo de estudantes, concluindo que “a maior evasão está entre os estudantes ingressantes pela cota universal nos 3 anos”. Considerou também que “A evasão de estudantes ingressantes pelas cotas de escola pública e negros mostra-se em patamares muito próximos”. Ao analisar a retenção e promoção, a referida Comissão constatou que:

o número de estudantes promovidos para a série seguinte tende ao declínio no decorrer dos anos. Esse declínio é bem mais acentuado nos estudantes da cota universal do que nas outras cotas. A promoção de série entre estudantes ingressantes nas cotas de escola pública e de negros, apesar do declínio, tenderam a uma maior estabilidade do que os da cota universal. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2016).

Ao analisar a performance dos estudantes durante o período avaliado, a Comissão de Avaliação chegou a resultados semelhantes aos apresentados pela avaliação anterior (2011), ou seja, que a média de notas entre os estudantes que ingressaram pela concorrência universal, comparada à média geral de cada turma e às médias alcançadas pelos ingressantes pela cota da escola pública ou pela cota de negros da escola pública, não apresentava diferenças significativas. No caso dessa avaliação, o nivelamento entre as notas é impressionante, ficando no patamar de apenas 2 décimos (0,2 pontos em 10,0) na maioria dos casos.

Cabe aqui uma reflexão. Peguemos o caso de maior evidência, o curso de Medicina. Como se constitui no curso socialmente mais valorizado, apresenta um nível de concorrência elevadíssimo. Entre 2013 e 2015, a média de candidatos por vaga teve os seguintes valores, por tipo de cota:

Tabela 5 Concorrência no curso de Medicina – Vestibular UEL 2013-2015

Ano	Universal			Escola Pública			Negros da Esc Púb.		
	Inscri- tos	Va- gas	Concor -rência	Inscri- tos	Va- gas	Concor -rência	Inscri- tos	Va- gas	Concor -rência
2013	3.504	48	72,3	751	16	45,9	88	16	5,5
2014	4.748	48	98,2	1.171	16	72,2	204	16	12,7
2015	4.819	48	99,7	1.213	16	74,8	238	16	14,9
Médi a	4.357	48	90,1	1.045	16	64,3	177	16	11,0

Fonte: COPS-UEL < <http://www.cops.uel.br/v2/> >.

Temos então três patamares de concorrência, sendo maior o da universal, com 90 candidatos concorrendo a cada vaga. Num patamar intermediário, o grupo de cotistas da escola pública, com cerca de 64 candidatos concorrendo a cada vaga. Esse patamar intermediário apresenta uma concorrência que equivale a cerca de dois terços da concorrência verificada no grupo universal. Temos, por último, o patamar de mais baixa concorrência, do grupo de negros da escola pública, com 11 candidatos concorrendo a cada vaga. Mas se juntarmos a essa análise a comparação das médias de notas alcançadas pelos estudantes desses três grupos (Tabela 4), veremos performances idênticas, sem nenhuma diferença significativa. Ou seja, os estudantes dos grupos da escola pública e de negros da escola pública, que estavam absolutamente ausentes do acesso ao curso de Medicina pelo vestibular tradicional, ao ingressarem por cotas, mostram que podem obter uma formação idêntica à dos seus ultracompetitivos colegas que ultrapassam uma barreira de 90 para 1 para conseguirem ingressar no curso de Medicina.

Duas constatações emergem desses dados. A primeira é que a crença de que o vestibular se baseia na seleção por mérito sofre relevantes questionamentos¹²⁶. Sem nenhuma pretensão de esgotar tal discussão,

¹²⁶ A rigor, embora coloque questionamentos aos princípios meritocráticos, a proposição da definição de cotas para ingresso no ensino superior não se constitui na sua negação por completo. Isso porque os mesmos critérios aplicados no processo seletivo continuam vigentes, com as cotas passando a definir conjuntos distintos de candidatos sobre os quais eles serão aplicados. Foge aos limites deste trabalho uma discussão aprofundada sobre exclusão, mérito e avaliação. Para uma apreciação dessa temática vide LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004. ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação: exclusão ou inclusão? **EccoS Revista Científica**, UNINOVE, São Paulo: n. 1, v. 4, p. 43-59, 2002. KREIMER, Roxana. **História del mérito**. s/ed, [2000]. BORGES José Leopoldino das Graças e CARNIELLI, Beatrice Laura. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública, **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 113-139, jan./abr. 2005. VALLE, José Ribeiro,

considerando, inclusive, a limitação da amostra aqui trabalhada, apontamos para o fato de que o vestibular mede, na verdade, o acúmulo de um conhecimento extenso e enciclopédico, que tem como maior utilidade possibilitar a aprovação no próprio vestibular. Quando verificamos que o grupo de candidatos negros da escola pública, que foi selecionado num nível de concorrência oito vezes menor que o grupo universal, apresenta performance idêntica ao longo do curso de Medicina, constatamos que a capacidade do concurso vestibular de identificar os “melhores” se mostra altamente questionável. O vestibular olha para trás e aferi o acúmulo de um conhecimento até ali ocorrido. Mas tudo indica que esse conhecimento não é o conhecimento essencialmente requerido para acompanhar o curso de graduação. Como o vestibular não busca aferir o potencial futuro, a capacidade e o potencial dos candidatos para acompanharem os estudos ministrados numa graduação, torna-se questionável a seleção por ele efetuada em relação às finalidades a que se destina.

Isso nos remete à segunda questão, que consistiria em tentar explicar como isso ocorre. Após a seleção por grupos, segundo as cotas de vagas definidas, encontram-se em sala de aula jovens com idiosincrasias as mais diversas, grande parte delas fruto de suas trajetórias de vida também diversificadas. Essas diferentes trajetórias resultam do fato de que os candidatos percorreram caminhos escolares formativos diferenciados, tiveram níveis também diferenciados de acesso à informação e de frequência e convívio com ambientes culturalmente mais ou menos estimulantes, dentre outros. Todas essas diferenciações fariam com que os participantes do grupo de aprovados pela cota de vagas para oriundos da escola pública ou da destinada a negros oriundos da escola pública não participassem do grupo de aprovados, caso o sistema de cotas não fosse aplicado.

Mas quando, finalmente, eles passam a se caracterizar mais pela igualdade do que pela diferenciação quanto à formação escolar recebida e quanto ao acesso à informação, quando todos frequentam as mesmas aulas, ministradas pelos mesmos professores, com acesso à mesma bibliografia, eles chegam a resultados semelhantes, no nosso caso, a resultados praticamente idênticos. Ou seja, quando oportunizado o acesso a uma educação de qualidade, pessoas com trajetórias

formativas muito diversas podem superar limitações passadas, chegando a resultados semelhantes¹²⁷.

Nos debates ocorridos, uma das questões que se destacava era a preocupação com o fato de que o ingresso de negros continuava muito baixo, mesmo com o fim do critério de proporcionalidade. Por isso, despertou grande interesse o relato do Prof. José Jorge de Carvalho, de que a UnB destinava 5% das vagas para negros de qualquer trajetória escolar. A justificativa era de que os negros representam uma parcela pequena dos concluintes do ensino médio, em função das maiores adversidades que enfrentam. Em termos mais diretos, uma vez que o quantitativo de vagas destinado a esse grupo não era completamente utilizado, a diminuição de condicionantes para acesso à política de inclusão, resultaria no aumento de seu ingresso.

Outra questão bastante valorizada nos debates foi a duração a ser definida para a política aprovada. Estava claro que as durações anteriores, de sete e de cinco anos, mostraram-se inadequadas por serem muito pequenas e que dificultaram a avaliação efetuada. Em texto anteriormente redigido, apresentamos as seguintes reflexões sobre essa questão:

(...) somente a médio ou longo prazo pode-se, com realismo, vislumbrar a ocorrência de transformações sociais e econômicas capazes de alterar os indicadores que embasaram a adoção de Políticas de Ações Afirmativas. Assim, conta-se por décadas os intervalos que nos permitem perceber variações significativas nos indicadores socioeconômicos, e esta também deve ser a escala para calcularmos a duração das políticas que pretendam interferir sobre esta realidade.

Além disso, como as normas de ingresso nas universidades mais importantes balizam o ensino ministrado no nível médio, a estabilidade de regras permite um melhor planejamento das atividades da escola básica. Para o planejamento das famílias quanto à educação de seus filhos, esta estabilidade é também desejável pois, as regras hoje definidas, constituirão referência para decisões sobre trajetórias escolares que só se completarão daqui a 12 anos. Ou seja, a opção por matricular ou não os filhos na escola pública, questão que se coloca em função da existência das Ações Afirmativas, torna-se um definidor para a decisão das famílias e a

¹²⁷ Há limites para isso ou, pelo menos, patamares mínimos de ponto de partida. No nosso exemplo, todos os candidatos estão acima de uma linha de corte e deixaram para trás um número significativo de concorrentes. Cabe observar que, embora a concorrência de 11 candidatos por vaga seja oito vezes menor que a de 90 candidatos por vaga, ainda assim, ela não é desprezível. O patamar de 11 candidatos por vaga constitui uma média concorrência no vestibular atual da UEL, verificada na disputa pelas vagas universais em cursos como Agronomia, Ciência da Computação e Fisioterapia.

estabilidade das regras uma questão de respeito a elas. (PACHECO, 2017, p. 9).

Outro fator importante na definição de duração da política a ser instituída foi o fato de que, naquele momento, na passagem de 2016 para 2017, estava em discussão a Proposta de Emenda à Constituição – PEC 55/2016, promulgada como Emenda Constitucional 95/2016, que limitava os gastos da União por um período de 20 anos, com forte impacto sobre a educação, saúde e assistência social (BRASIL, 2016). Assim, considerando que as definições anteriores de duração das políticas afirmativas da Instituição foram muito curtas; que o tempo para maturação da política afirmativa instituída se caracteriza como de média ou longa duração e que uma política de limitação fiscal e financeira adversa fora instituída com duração de 20 anos, foi encaminhada a proposta de que esta também fosse a duração da medida aprovada pela UEL.

A proposta foi apresentada em reunião da Câmara de Graduação, que não tinha a atribuição de decidir sobre a questão, mas poderia formular propostas alternativas ao Conselho Universitário. A proposta da Comissão de Avaliação era de que o sistema fosse prorrogado por 20 anos, com possibilidade de ajustes dentro de 10 anos. Definia a distribuição das vagas destinando 60% para disputa universal, 20% para estudantes da escola pública, 15% para estudantes negros da escola pública e 5% para negros com qualquer trajetória escolar. As alterações nesses percentuais eram justificadas pelo fato de que não se estava conseguindo a inserção de 20% de negros da escola pública, devido ao fato de ser muito baixo o percentual de negros que consegue concluir o ensino médio. Destinando parte das vagas para candidatos negros, sem as condicionantes de ter frequentado a educação básica integralmente em escola pública¹²⁸, o percentual de ocupação das vagas por candidatos negros deveria melhorar. Nas discussões, a Câmara de Graduação aprovou a proposta do Conselheiro Professor Edmilson Lenardão, Diretor do Colégio de Aplicação da UEL, de que fosse mantido os 20% de vagas destinadas a estudantes negros oriundos da escola pública e que o percentual de 5% para negros

¹²⁸ A definição de escola pública como aquela mantida pelo governo municipal, estadual ou federal, exclui os estudantes que tenham frequentado, por qualquer período, escolas privadas de educação básica, mesmo que com bolsa de estudos. Exclui também escolas comunitárias e semi-públicas, a exemplo das escolas do SESI, SESC e SENAI, que cobram mensalidades muito baixas. Em Londrina e outras regiões do Paraná, por mais de duas décadas funcionou uma rede de escolas comunitárias ligadas à Igreja Católica e outras entidades civis, denominada Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário–APEART, que ofereceu educação básica gratuita a milhares de pessoas. Vide Amaral (2003).

com qualquer trajetória escolar fosse retirado das vagas destinadas à disputa universal. A justificativa do professor era de que não fosse diminuída a destinação de vagas aos oriundos de escolas públicas. A Comissão de Avaliação endossou a proposta formulada, por considerar que ela se constituía num aprimoramento da original. Na votação do Conselho Universitário foram apreciadas as duas propostas, embora a própria Comissão tenha defendido a proposta formulada pela Câmara de Graduação.

Das três avaliações do Conselho Universitário pelas quais a política de ação afirmativa da UEL passou¹²⁹, a de 2017 foi a mais tranquila, menos polêmica e menos tensa. As discussões do Conselho Universitário, ocorridas em 17/02/2017, versaram mais sobre os aprimoramentos que deveriam ser feitos do que sobre a existência ou não do sistema de cotas para estudantes da escola pública e para negros, também oriundos da escola pública. Várias entidades e movimentos sociais, de âmbito local e nacional, enviaram moção ao Conselho Universitário, defendendo a continuidade e o aprimoramento das ações afirmativas na UEL.

Conforme assinalado anteriormente, o Promotor Dr. Paulo César Vieira Tavares e o Delegado Dr. Sebastião Ramos dos Santos Neto fizeram uso da palavra, defendendo a continuidade e o aprimoramento do sistema de cotas. Pela comunidade externa falaram também a chefe do Núcleo Regional de Ensino, Professora Lúcia Cortez e o Dr. Oscar Nascimento, identificado como o advogado negro mais antigo de Londrina, que relatou as dificuldades pelas quais passou nos 52 anos de vida profissional e manifestou a alegria de poder lutar por uma política que beneficie os negros que, sendo mais de 50% da população, não estão representados nos parlamentos, por exemplo. Considerou que a continuidade dessas políticas constituiria uma questão de patriotismo e de luta pelo desenvolvimento humano.

Ao deliberar, o Conselho Universitário apreciou as questões a seguir, com as seguintes votações:

Quadro 8 – Quesitos votados pelo Conselho Universitário da UEL – 2017

¹²⁹ Na apreciação da proposição inicial em 2005 e nas renovações de 2011 e 2017.

Quesito	Favo- ráveis	Contrá- rios	Absten- ções
1 – Manutenção do sistema de cotas	35	0	0
2 – Manutenção do sistema existente com aprimoramentos: Manutenção do sistema existente sem modificações	27 08		
3 – Proposta da Comissão: 60% Universal, 20 % Esc. Púb. e 15% Negros Esc Púb. e 5% negros com qualquer trajetória escolar – Proposta Câmara de Graduação: 55% Universal, 20 % Esc. Púb. e 20% Negros Esc Púb. e 5% Negros com qualquer trajetória Escolar	10 23		3
4 – Vigência por 20 anos, com ajustes em 10 anos. Vigência por 10 anos Vigência por 4 anos	25 08 1		

Fonte: Ata da reunião do Conselho Universitário nº 663, em 17/02/2017. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2017, livro 19, p. 229-231).

As votações demonstram que havia um consenso pela manutenção da política afirmativa com recorte socioeconômico e racial. Os contrários, minoritários e desarticulados, na falta de propostas alternativas, parecem ter adotado uma “estratégia de redução de danos”, votando nas alternativas menos abrangentes e de menor duração.

Segue a reprodução de trechos selecionados da Resolução do Conselho Universitário nº 008/2017, que regulamentou o sistema de cotas a partir de 03 de março de 2017¹³⁰:

Art. 1º Fica estabelecido que a reserva de vagas para cada, Curso de Graduação, ofertadas em Processo Seletivo Vestibular e no Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação pela Universidade Estadual de Londrina, obedecerá a seguinte proporcionalidade: 45% (quarenta e cinco por cento) das vagas para ações afirmativas sendo: 20% (vinte por cento) do total das vagas para estudantes que frequentaram integralmente as quatro últimas séries do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio em instituições públicas brasileiras de ensino; 20% (vinte por cento) do total das vagas para estudantes autodeclarados negros que frequentaram integralmente as quatro últimas séries do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio em instituições públicas brasileiras de ensino; e 5% (cinco por cento) do total das vagas para estudantes autodeclarados negros de forma irrestrita, independente do percurso de formação.

¹³⁰ Vide Anexo F, com a íntegra do texto.

- § 1º** Os percentuais definidos no *caput* deste artigo serão calculados em relação à quantidade de vagas ofertadas por curso e por turno para o Processo Seletivo Vestibular da UEL e Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação - SISU;
- I - Sobre as vagas ofertadas para cada curso e cada cota de reserva de vagas será garantida a oferta de, no mínimo, uma vaga; (...)
- Art. 2º** Considera-se negro o candidato que assim se declare e que possua cor de pele preta ou parda e outros traços fenotípicos que o identifiquem como pertencente ao grupo racial negro.
- § 1º** Enquadram-se nesta opção somente os candidatos pertencentes ao grupo racial negro.
- §2º** A ascendência negra não será fator a ser considerado na condição de ser negro.
- §3º** A avaliação do enquadramento dos candidatos a esses traços fenotípicos será realizado por comissão conforme artigo 8º.
- Art. 3º** Entende-se por instituições públicas brasileiras de ensino, para efeito do disposto nesta Resolução, aquelas mantidas exclusivamente pelos governos municipal, estadual ou federal.
- Parágrafo único.** Não poderá se inscrever às vagas reservadas para estudantes oriundos de escola pública o estudante que tiver frequentado qualquer uma das quatro últimas séries do Ensino Fundamental ou qualquer uma das séries do Ensino Médio em instituição privada de ensino, ainda que de natureza filantrópica ou por intermédio de bolsa de estudos. (...)
- Art. 5º** A convocação dos candidatos obedecerá classificação em listagem única, por curso e turno, em ordem decrescente e de acordo com o total de pontos obtidos nas provas, sendo que cada convocação deverá ser composta na seguinte ordem:
- I - candidatos classificados nas vagas da disputa universal até o total de vagas destinadas a esta modalidade;
- II- candidatos classificados nas vagas de cotas das instituições públicas brasileiras de ensino até o total de vagas destinadas a este sistema, exceto os convocados no inciso I;
- III- candidatos classificados nas vagas de cotas para negros independente do percurso de formação, exceto os convocados no inciso I;
- IV- candidatos classificados nas vagas destinadas a cota para negros oriundos de instituições públicas brasileiras de ensino até o total de vagas destinadas a este sistema, exceto os convocados nos incisos I, II e III. (...)
- Art. 11.** Para o acesso às ações de permanência direcionadas apenas aos cotistas, serão considerados elegíveis todos inscritos que optaram pela reserva de vagas, mesmo que tenham sido convocados pelas vagas da disputa universal.
- Art. 12.** O Sistema de Cotas da Universidade Estadual de Londrina deverá vigorar por 20 anos letivos, contados a partir do ano letivo de 2018.

Essa Resolução, mais extensa que as anteriores, regulamentou também a forma de convocação dos aprovados. Ao estabelecer que a convocação deveria começar pela listagem universal, passar pela convocação de estudantes da escola pública, depois pela de negros de qualquer trajetória escolar, terminando pela

convocação dos negros oriundos da escola pública, garantiu que não se repetisse o ocorrido em 2005, 2009 e 2010, quando a ordem inversa de convocação comprometeu a capacidade de inclusão do sistema.

2.4.2 – Consolidação

Os resultados positivos alcançados na renovação da política afirmativa em 2017 criaram expectativas de que, com a continuidade e o aprimoramento da atuação do PROPE na divulgação do sistema de cotas e com o ingresso maior de negros, a política afirmativa da UEL chegaria aos patamares originalmente almejados.

Em 2015 a UEL passou a adotar o Sistema de Seleção Unificada-SISU para preenchimento de cerca de 20% de suas vagas. Essa iniciativa buscava resolver o problema de alguns cursos que não estavam conseguindo preencher todas as vagas oferecidas. Assim, foi solicitado que os Colegiados de Curso analisassem a conveniência de colocar parte de suas vagas para preenchimento por essa outra opção. Nessa apreciação, alguns cursos, inclusive alguns que não apresentavam o problema de vagas não preenchidas, entenderam que a diversificação poderia permitir o ingresso de candidatos com um perfil formativo melhor, traduzido numa nota maior obtida no ENEM. Outra motivação da instituição para introduzir essa inovação, era a possibilidade de pleitear recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais – PNAEST, na ordem de R\$750.000,00 anuais, para aplicação exclusiva em atividades de assistência estudantil. As vagas oferecidas por meio do SISU apresentaram a mesma distribuição por cotas utilizada no vestibular, não alterando o quantitativo de vagas destinadas a políticas afirmativas.

A experiência foi avaliada como positiva e desde 2015 a UEL tem destinado cerca de 20% de suas vagas para seleção pelo SISU, segundo definição dos Colegiados de Curso, deliberada a cada ano, no momento de se definir as regras do próximo concurso vestibular. Se academicamente a experiência foi promissora, o mesmo não se verificou em termos administrativos e políticos, pois o Ministério da Educação – MEC não liberou nenhum recurso referente às edições do PNAEST de 2015 em diante.

A Tabela 6, a seguir, mostra o ingresso na UEL entre os anos de 2005 e 2019. Cabe ressaltar que os efeitos das modificações efetuadas em 2017 só ocorreram a partir do ingresso de 2018 e que, a partir de 2015, devem ser consideradas as modificações introduzidas pela utilização do SISU para cerca de 20% das vagas ofertadas.

Tabela 6 – Distribuição de vagas, inscrições e matrículas - Vestibular UEL - 2005-2019

Ano	Vagas									Inscrições									Matrículas								
	Universal		Esc. Púb.		Negros		Neg QQ Traj		Total	Universal		Esc. Púb.		Negros		Neg QQ Traj		Total	Universal		Esc. Púb.		Negros		Neg QQ Traj		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
2005	Vest	1999	66,4	732	24,3	279	9,3		3010	21225	59,7	12109	34,1	2197	6,2		35531	1826	60,0	927	30,5	290	9,5		3043		
2006	Vest	1983	65,0	818	26,8	249	8,2		3050	14222	58,3	8851	36,3	1326	5,4		24399	2015	65,7	838	27,3	216	7,0		3069		
2007	Vest	2003	65,7	804	26,4	243	8,0		3050	15137	59,5	8932	35,1	1382	5,4		25451	2038	65,8	829	26,8	232	7,5		3099		
2008	Vest	1994	65,4	820	26,9	236	7,7		3050	15428	60,8	8632	34,0	1304	5,1		25364	1999	66,0	820	27,1	212	7,0		3031		
2009	Vest	1975	64,8	824	27,0	251	8,2		3050	13861	60,1	8020	34,7	1201	5,2		23082	1993	66,3	849	28,2	166	5,5		3008		
2010	Vest	1998	64,5	857	27,6	245	7,9		3100	13339	59,8	7802	35,0	1159	5,2		22300	1689	58,3	1014	35,0	192	6,6		2895		
2011	Vest	1956	63,1	891	28,7	253	8,2		3100	10673	56,2	7242	38,1	1091	5,7		19006	1679	55,1	1119	36,7	249	8,2		3047		
2012	Vest	2026	65,4	804	25,9	270	8,7		3100	16297	64,9	7554	30,1	1266	5,0		25117	1826	60,0	927	30,5	290	9,5		2592		
2013	Vest	1896	61,2	725	23,4	479	15,5		3108	19291	70,8	7168	26,3	790	2,9		27249	1760	68,0	706	29,0	123	4,8		2589		
2014	Vest	1878	60,8	739	28,1	473	15,3		3093	13316	63,1	6801	32,2	988	4,7		21105	1751	71,9	547	22,4	139	5,7		2437		
2015	Vest	1895	61,3	717	27,3	478	15,5		3090	12384	61,8	6617	33,0	1052	5,2		20053	1756	64,5	727	26,7	238	8,7		2721		
2016	Vest	1535	60,2	570	26,9	445	17,5		2550	12782	62,3	6558	32,0	1178	5,7		20518	1552	66,6	594	25,5	183	7,9		2329		
	SI SU	324	60,0	108	23,9	108	20,0		540									195	59,8	80	24,5	51	15,6		326		
	Total	1859	60,2	678	26,5	553	17,9		3090									1747	65,8	674	25,4	234	8,8		2655		
2017	Vest	1490	60,1	552	26,8	438	17,7		2480	13340	61,7	7030	32,5	1250	5,8		21620	1462	61,6	633	26,7	279	11,8		2374		
	SI SU	360	60,0	120	24,0	120	20,0		600									296	57,8	136	26,6	80	15,6		512		
	Total	1850	60,1	672	26,5	558	18,1		3080									1758	60,9	769	26,6	359	12,4		2886		
2018	Vest	1362	54,9	540	21,7	436	17,6	145	5,8	2483	12775	61,2	6882	33,0	1213	5,8	1716	20870	1029	44,7	859	37,3	336	14,6	76	3,3	2300
	SI SU	312	51,7	121	20,1	121	20,1	49	8,1	603									266	53,2	127	25,4	76	15,2	31	6,2	500
	Total	1674	54,2	661	21,4	557	18,0	194	6,3	3086									1295	46,3	986	35,2	412	14,7	107	3,8	2800
2019	Vest	1386	55,0	522	20,7	450	17,9	163	6,5	2521	11443	60,1	6387	33,6	1200	6,3	1739	9,1	19030								
	SI SU	289	51,2	113	20,0	113	20,0	49	8,7	564																	
	Total	1675	54,3	635	20,6	563	18,2	212	6,9	3085																	

Fonte: Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS-UEL e Pró-Reitoria de Planejamento - PROPLAN

Na Tabela 6, observamos o fato de que o percentual de vagas ocupadas pelos negros só chega a dois terços dos 20% pretendidos a partir de 2017. Além disso, o percentual de matrículas só de aproximará desse patamar a partir de 2018, se considerarmos as vagas agregadas pela modalidade “negros com qualquer trajetória escolar”, quando alcança 18,5%.

A Resolução 008/2017, no inciso I, do artigo 6º, estabelece um critério para a transferência das vagas que não tenham sido utilizadas por algum dos grupos de concorrência:

- I - Se a cota reservada para negros oriundos de instituições Públicas Brasileiras de Ensino não for preenchida, suas vagas remanescentes serão direcionadas para a cota de negros independente do percurso formativo e, se restarem vagas não preenchidas, serão destinadas para a cota de alunos oriundos de instituições Públicas Brasileiras de Ensino; caso estas não sejam preenchidas, as vagas remanescentes irão para a disputa universal;

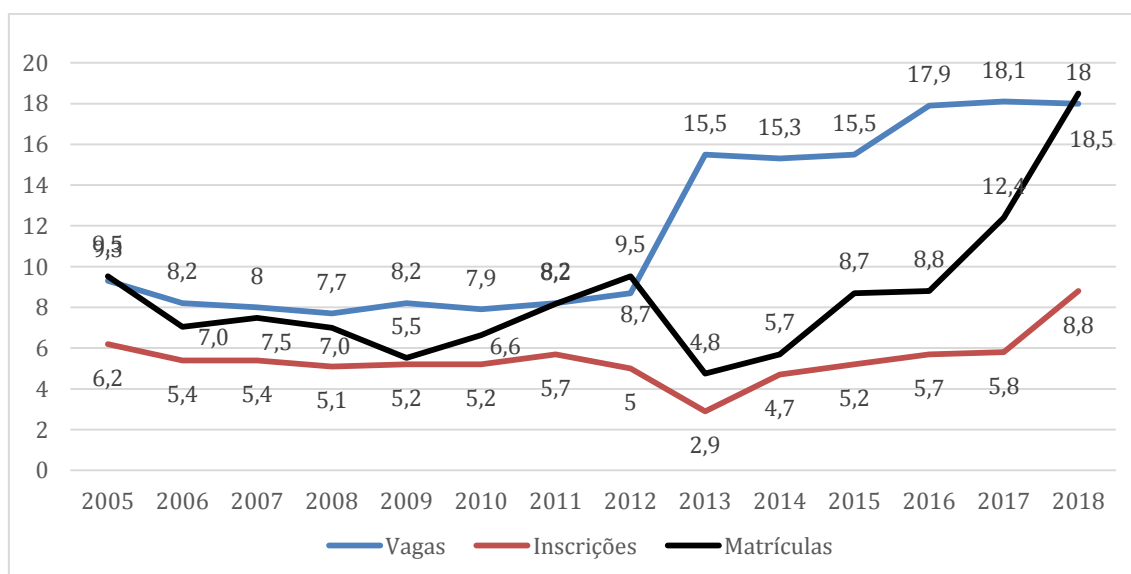
Assim, conforme podemos verificar na Tabela 6, entre 2005 e 2012, período em que esteve em vigor o critério de proporcionalidade, o número de vagas destinada a cota de negros da escola pública variou entre 236 e 279 vagas. No período compreendido entre os anos de 2013 e 2019, esses números aumentaram, variando entre 438 e 478. Portanto, o fim do critério de proporcionalidade permitiu a alocação de quase o dobro de vagas. No entanto, se verificarmos os matriculados do grupo de negros da escola pública nestes períodos, veremos que, de 2005 a 2012, o número de matriculados variou entre 166 e 290 e, no período entre 2013 e 2018, a variação ocorreu entre 123 e 279¹³¹. Ou seja, embora o número de vagas para as quais havia inscritos tenha quase duplicado, o ingresso parece não ter se alterado consideravelmente. Primeiramente, é preciso destacar que o fim da proporcionalidade possibilitou a entrada significativa de negros da escola pública em cursos nos quais eles estavam tendo um acesso baixíssimo, devido aos efeitos daquele critério. Nesse sentido, podemos considerar que houve uma melhora qualitativa, se lembrarmos que um dos objetivos das ações afirmativas com recorte racial é justamente romper com a barreira da ausência de negros em posições sociais de prestígio.

¹³¹ Desconsiderando os ingressos pelo SISU (2015 – 2019) e pelo grupo de negros de qualquer trajetória (2018 e 2019).

No entanto, como a quantidade de inscritos variou negativamente a princípio e, depois, recuperou-se ligeiramente; o fato de haver mais vagas disponíveis não significa, automaticamente, que ocorrerá mais aprovações. Isso porque, com o fim da proporcionalidade, uma quantidade maior de candidatos se direcionou para cursos mais concorridos. Suponhamos que 100 candidatos que antes concorriam em opções nas quais a relação candidato/vaga fosse de 5:1 e que, após 2013, buscassem cursos cuja concorrência fosse 10:1. No primeiro caso, haveria 20 aprovados e 80 reprovados e, no segundo caso, haveria 10 aprovados e 90 reprovados. Por isso, verificamos que o aumento de matriculados teve que aguardar a lenta recuperação do número de inscritos (ocorrida entre os anos de 2013 a 2015) para alcançar um percentual de aprovados semelhante ao de 2005. Além disso, somente com a criação do grupo de candidatos negros com qualquer trajetória escolar, o percentual de matriculados negros se aproximará dos 20% originalmente pretendidos.

Para melhor compreender a evolução do grupo de candidatos negros da escola pública, construímos o Gráfico 15, mostrado a seguir:

Gráfico 15 Percentual de Vagas, inscrições e matrículas do grupo de negros – Vestibular da UEL – 2005-2018



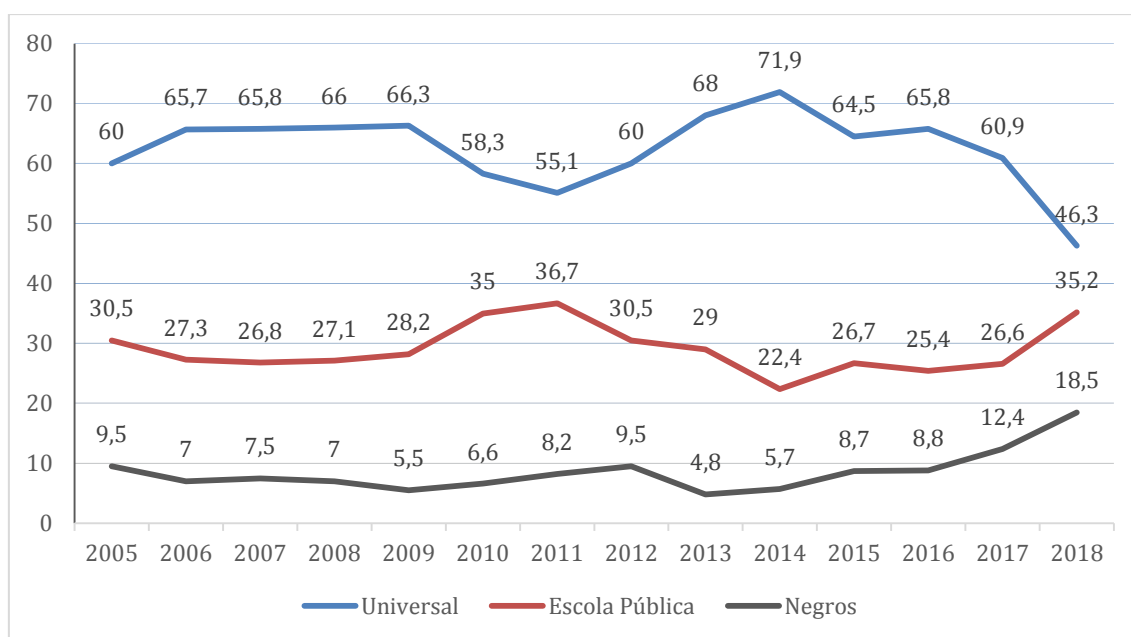
Fonte: Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS-UEL e Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN-UEL.

OBS.: Entre 2005 e 2017 este grupo era identificado como Negros Oriundos da Escola Pública, ao qual foi acrescentado, em 2018, o grupo de Negros com Qualquer Trajetória Escolar.

A primeira questão que se destaca no Gráfico 15 é a mudança do patamar da quantidade de vagas definidas para o grupo de negros da escola pública após o ano de 2013, saindo de um patamar próximo de 8%, para posteriormente variar entre 16% e 18%. Outro fato que se destaca é a relativa estabilidade do percentual de inscritos na cota de vagas destinadas a negros da escola pública. Iniciando-se em 2005 pouco acima dos 6%, segue abaixo desse valor até 2011, experimentando maior variação nos dois anos seguintes, quando chega, em 2013 a seu valor mais baixo. Nos dois anos seguintes, nos anos de 2014 e 2015, recupera-se suavemente, até chegar em 2016 a situar-se novamente no patamar de 6%, que será ligeiramente ultrapassado apenas em 2019. Esse baixo percentual de candidatos negros oriundos da escola pública constitui o maior gargalo do sistema. Somente nos anos de 2018 e 2019, com a utilização do SISU para seleção de cerca de 20% das vagas e com a aplicação da alocação de 5% das vagas para o grupo de negros com qualquer trajetória escolar, estes números sofrerão uma significativa variação positiva.

O gráfico 16, a seguir, nos mostra a evolução do percentual de matriculados concorrendo pelos grupos de disputa universal, oriundos da escola pública e de negros oriundos da escola pública entre os anos de 2005 e 2018.

Gráfico 16 Percentual de matrículas grupos universal, escola pública e negros – Vestibular UEL – 2005-2018

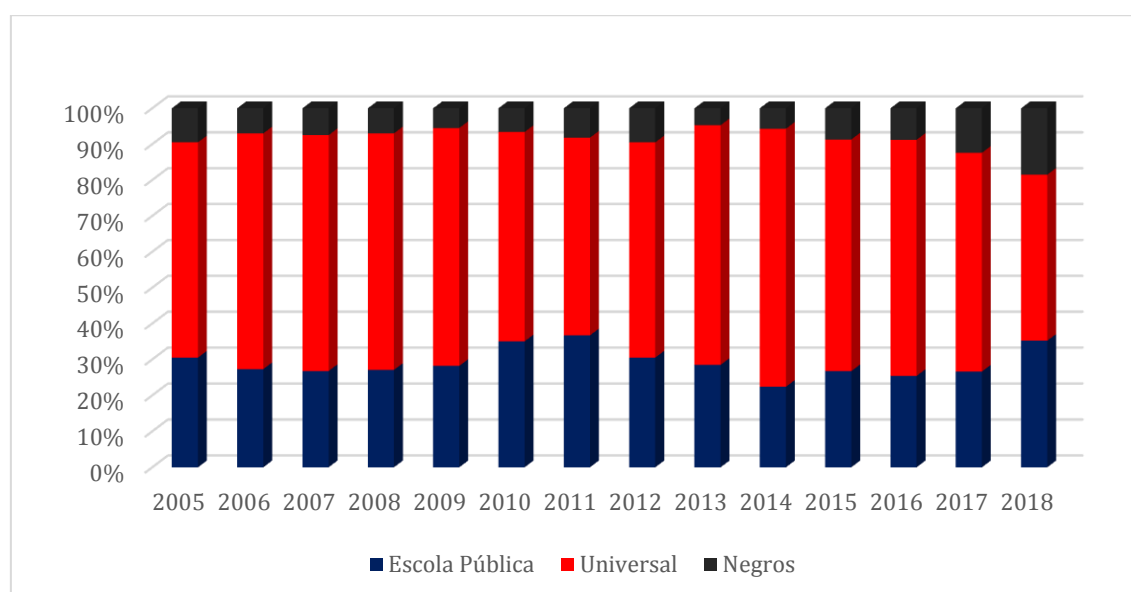


Fonte: Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS-UEL e Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN-UEL.

No Gráfico 16, vale a pena observar que a curva referente às matrículas do grupo de negros da escola pública tem um formato muito similar à curva referente às inscrições do referido grupo, constante do Gráfico 15. Porém, elas expressam patamares diferentes de valores. Enquanto as inscrições situam-se no patamar de 5,3%, a média das matrículas equivale a 7,7%. Portanto, participando com um percentual de inscritos equivalente à 5,3% do total, esse grupo consegue representar 7,7% dos matriculados. Embora se trate de uma parcela pequena das inscrições e das matrículas, esse fato se torna relevante por expressar que os negros oriundos da escola pública apresentam um aproveitamento superior à proporção de sua participação entre os inscritos.

No Gráfico 16 também podemos observar que o percentual médio de ingresso de negros da escola pública foi de 7,7%, enquanto o percentual médio do grupo de oriundos da escola pública foi de 28,6% e o mesmo percentual referente ao grupo de disputa universal situou-se em 63,8%. O Gráfico 17, a seguir, nos permite analisar melhor esses percentuais numa perspectiva comparativa entre os três grupos de concorrência.

Gráfico 17 Percentual das matrículas dos grupos de Universal, Escola Pública e Negros da Escola Pública – Vestibular da UEL – 2005-2018



Fonte: Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS-UEL e Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN-UEL.

No Gráfico 17 podemos perceber mais concretamente uma questão que analisamos anteriormente, que diz respeito à distribuição das vagas não utilizadas pelo grupo de negros da escola pública entre os dois outros grupos. Nesse Gráfico, podemos perceber que o percentual médio de ingresso de oriundos da escola pública de 28,6% variou entre um mínimo de 22,5 em 2014 e o máximo de 36,7% em 2011. De qualquer forma, nunca ficou abaixo dos 20% definidos, situando-se, em média, 40% acima desse valor. O grupo de disputa universal, com uma média de 63,8%, teve o seu menor valor em 2011, alcançando 55,1%, no ano em que o grupo de oriundos da escola pública saiu-se melhor. O grupo de disputa universal terá o seu maior percentual, no patamar de 71,9%, no ano de 2014, que coincide com o ano de pior performance do grupo de oriundos da escola pública. Essa inversão (quando o grupo de oriundos da escola pública vai bem, o grupo de disputa universal vai mal, e vice-versa) retrata uma realidade da série de dados: como o percentual de ingresso dos negros da escola pública situa-se num patamar muito baixo em comparação com os outros dois grupos; é da relação entre esses que se definirá um resultado melhor ou pior para cada um dos dois grupos.

Em síntese, podemos verificar que o grupo de negros da escola pública teve os piores percentuais, situando-se, com uma média de 7,7%, pouco acima de um terço dos 20% almejados. Já o grupo de disputa universal, somente em 2 anos, ficou abaixo dos 60%; apresentado uma média de 63,8%, correspondente a um excedente cerca de 7% acima do previsto. A maior parte das vagas não utilizadas pelo grupo de negros da escola pública direcionou-se para o grupo de oriundos da escola pública, que apresentará em média, o alcance de um excedente equivalente a pouco mais que 40% do percentual originalmente definido.

2.4.3 – Os efeitos da criação do grupo de negros de qualquer trajetória escolar

Conforme vimos anteriormente, o sistema de cotas da UEL chega em 2018 com um percentual de entrada de negros oriundos da escola pública muito baixo: 12,4%, embora estivesse se recuperando de patamares ainda piores. Com a aplicação de 5% das vagas para um novo grupo, formado por candidatos negros com qualquer trajetória escolar, essa situação sofrerá alterações significativas.

Essa modalidade de ingresso foi definida na renovação do sistema de cotas da UEL, decidida em 2017, justamente porque a destinação de 20% das vagas para estudantes negros oriundos da escola pública não estava sendo preenchida. Em 2018, quando esse grupo de disputa participa pela primeira vez do vestibular, verifica-se um expressivo interesse por essa forma de ingresso, que obteve 1716 inscrições; enquanto a cota de vagas para estudantes negros da escola pública recebeu 1213 inscrições.

Havia, portanto, uma expressiva demanda por acesso por parte dos que não podiam se inscrever pelo sistema até então definido (que exigia ter cursado as últimas quatro séries do ensino fundamental e as três do ensino médio integralmente em escola pública, além de não ter concluído outro curso de nível superior). Chama a atenção, nesse caso, que a possibilidade de disputar 5% das vagas tenha atraído mais de 500 interessados; enquanto os 20% de vagas do grupo de negros da escola pública tenham atraído pouco mais de 1200 interessados. Isso parece demonstrar tanto a existência de uma expressiva demanda reprimida de negros que não conseguiam se inscrever devido aos requisitos socioeconômicos do sistema existente; quanto a preocupante limitação do sistema público escolar da educação básica, que consegue formar um número muito pequeno de estudantes negros.

Essa grande demanda parece também demonstrar que parte dos jovens negros que não consegue finalizar o ensino médio na escola pública, busca outros caminhos ao longo da vida para conclusão do ensino médio.

Para o vestibular de 2019 apresentou-se uma demanda praticamente idêntica à do ano anterior, com a inscrição de 530 interessados nas vagas do grupo de negros com qualquer trajetória escolar; enquanto que às vagas do grupo de negros da escola pública inscreveram-se 1200 candidatos.

Em 2018, se somarmos os matriculados aprovados pela reserva de vagas para negros da escola pública que equivaleram a 14,7%, aos aprovados pela reserva de vagas para negros com qualquer trajetória escolar que representaram 3,8%, teremos o percentual de 18,5%, chegando, finalmente, próximo dos 20% pretendidos.

Pelo que vimos até aqui, desde que implantou as políticas afirmativas para ingresso de estudantes indígenas a partir de 2002 e da escola pública e negros a partir de 2005, a UEL percorreu um caminho que envolveu a busca da compreensão e de solução para os problemas referentes à especificidade de lidar com a inclusão

de indígenas, que apresentavam um índice de retenção e de evasão acentuados e também com a questão de que o ingresso de negros se colocou em patamares muito menores que o pretendido. Buscou também aprimorar a assistência estudantil que passou a apresentar demandas muito maiores que antes, além de efetuar o acompanhamento dos segmentos incluídos e a avaliação dos impactos dessa inclusão no funcionamento da instituição. Tudo isso foi executado em grande medida a partir da estrutura já existente, com o acréscimo de alguns novos elementos estruturais:

I - Criação de uma comissão do CEPE para acompanhamento e avaliação das políticas;

II – criação da CUIA para acompanhamento e gerenciamento da inclusão de indígenas, articulada às demais Instituições Estaduais de Ensino Superior, que também estavam abrangidas pela mesma legislação;

III – criação do PROPE, um programa com a finalidade de articular as ações relacionadas às políticas de inclusão quanto à divulgação e à prestação de assistência material e pedagógica.

Nos dias 14 e 15 de maio de 2018, o PROPE organizou um “Fórum de Permanência Estudantil e Direitos Humanos”, com participação de profissionais e estudantes que atuam junto ao PROPE, NEAB, CUIA, SEBEC, LEAFRO, LABTED, dentre outros. Dentre as proposições do Fórum incluiu-se a de criação de:

uma estrutura institucional que reúna setores, instâncias administrativas e assistenciais, projetos, iniciativas e fortaleça o diálogo entre estudantes – docentes – administração para avaliar a gestão e os processos pedagógicos de ensino, aprendizagem, rendimento, recuperação, etc., o fomento e acompanhamento de políticas afirmativas de acesso e permanência estudantil; (FÓRUM, 2018, p. 10).

A proposta resulta de discussões que já vinham sendo efetuadas pelas pessoas envolvidas com o Fórum, havendo alguns que defendam que a estrutura tenha o formato de Coordenadoria, que teria como atribuição coordenar as políticas de inclusão e as questões referentes às diversidades (de gênero, raça, nacionalidade, pertencimento étnico).¹³².

¹³² Existe consenso sobre os contornos gerais da estrutura que deve ser criada e sobre sua relevância. Falta ainda aprofundar as discussões quanto ao formato e quanto a outros detalhes que possibilitem que o órgão criado dê conta de articular a diversidade de setores envolvidos, que se caracterizam, também, por uma diversidade de demandas e atribuições.

Nesse processo de construção de uma nova política afirmativa com recorte socioeconômico e racial, dois protagonistas coletivos se destacaram: o movimento negro e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB-UEL. A atuação do movimento negro já recebeu razoável destaque, cabe agora analisarmos algumas questões referentes ao papel desempenhado pelo NEAB.

Embora se denomine “Núcleo de Estudos”, o NEAB desempenha funções que ultrapassam, em muito, as atribuições de um núcleo de estudos. Bastante produtivo enquanto instância de elaboração de conhecimento e reflexão sobre a questão racial, produz e divulga pesquisas que retratam a situação do negro em Londrina¹³³, a situação dos estudantes negros na escola pública de educação básica e de educação superior, além de executar um relevante programa de formação de docentes da educação básica no que se refere à aplicação da Lei 10.639/2003 para as questões referentes ao negros e à cultura afro-brasileira. Toda essa produção acaba resultando em conteúdos fundamentais para que se faça o trabalho com a cultura negra e afro-brasileira, previsto pela referida Lei, além de resultar em inúmeras produções de artigos e participações em eventos científicos, assim como de Trabalhos de Conclusão de Curso, Monografias de Especialização, Dissertações e Teses. Essa profundidade de reflexão possibilitou também que o NEAB formulasse grande parte das propostas de políticas afirmativas voltadas para a questão racial¹³⁴ que a instituição discutiu e incorporou, sem contar a preponderância de sua participação na criação e funcionamento do PROPE.

Entre as atribuições desempenhadas pelo NEAB, que extrapolam a de um núcleo de estudos, destacamos a que se refere ao fato do NEAB se constituir numa

¹³³ De sua produção bibliográfica mais recente destaca-se:

LANZA, Fábio *et alii* **Yá Mukumby : a vida de Vilma Santos de Oliveira**. Londrina: EDUEL, 2010.

SILVA, Maria Nilza da *et alii*. **Dona Izolina e a venda dos pretos: solidariedade e resistência**.

Londrina: EDUEL, 2016.

_____. *Et alii*. **Negro em Movimento: a trajetória do Doutor Oscar do Nascimento**. Londrina: EDUEL, 2014.

_____; PANTA, Mariana. **O Doutor Preto Justiniano Clímaco da Silva: a presença negra pioneira em Londrina**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010.

_____; _____ (orgs.). **Território e segregação urbana : o “lugar” da população negra na cidade**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014.

¹³⁴ Cabe lembrar que isso não abarca todas as iniciativas desenvolvidas pela Instituição, uma vez que esta possui também a Comissão Universidade para os Índios – CUIA-UEL, que atua na questão das políticas afirmativas voltadas para esse segmento social, o Núcleo de Acessibilidade da UEL – NAC-UEL, atuante na questão da inclusão e acompanhamento de portadores de deficiência, além das inúmeras questões colocadas pela inclusão de estudantes da escola pública e de outros segmentos sociais como apenados, imigrantes e refugiados. Esses últimos, com alguma atuação do NEAB, ao lado do PROPE, ambos em auxílio à PROGRAD.

referência para estudantes negros em seu processo de inserção na universidade. O NEAB tem sido o canal para encaminhamento de denúncias de manifestações de racismo ou da não aplicação de normas que beneficiem ou amparem os estudantes cotistas. Com isso, ele acaba se envolvendo também com o encaminhamento de denúncias às instâncias internas e externas e com acompanhamento do desdobramento dessas providências.

Outra função relevante que o NEAB tem exercido, diz respeito a se constituir na interface da relação entre a UEL e os movimentos sociais ligados às questões raciais, com destaque para a articulação com o movimento negro, com o movimento estudantil, com o Grupo de Combate ao Racismo e com o Conselho da Igualdade Racial de Londrina.

Constituiu-se também na instância de referência da UEL para as questões raciais, tanto para a administração da instituição, quanto para as demais unidades e instâncias institucionais. Nesse aspecto é que se revelou seu papel de protagonista no processo de construção da política afirmativa para inclusão de estudantes negros¹³⁵. As delicadas articulações que teceram a rede que conseguiu abranger grupos e personagens tão diversos quanto a administração da UEL (de diversas gestões), diversos movimentos sociais, setores da educação básica, setores locais do Poder Judiciário e do Poder Legislativo, tiveram, principalmente no NEAB, a instância que viabilizou a trama e a urdidura dessa rede.

Mas conforme assinalamos anteriormente, parte da multiplicidade de funções e atribuições exercidas pelo NEAB (e por outros setores que lidam com a inclusão) deveria ser executada por uma instância mais adequada, pois parte delas não dizem respeito somente aos negros e extrapolam as possibilidades de atuação de um Núcleo de Estudos. Como um exemplo dentre vários, podemos apontar a necessidade de que a instituição possua uma Ouvidoria capacitada a lidar com questões referentes ao racismo e às diversas outras manifestações de intolerância, além de normas adequadas para melhor prevenir e, quando necessário, punir adequadamente essas atitudes.

Outro item que se coloca como desafio para o NEAB, é a harmonização entre campos de atuação tão diversos como a produção científica, a representação

¹³⁵ Esse protagonismo se revela também em negativo: na gestão 2006-2010 o NEAB apequenou-se, justamente por se tratar de uma gestão conservadora. Na avaliação do sistema de cotas realizada em 2011, uma gestão mais tímida do NEAB teve que ser compensada pela mobilização e envolvimento de docentes, estudantes e movimentos sociais.

institucional e a prática militante. Cada um destes campos se caracteriza por critérios de definição de pautas, práticas discursivas e dinâmicas e instâncias de decisão que podem se misturar ou se confundir, gerando tensionamentos cuja solução pode depender, acima de tudo, da compreensão do caráter dialético da relação entre esses campos.

Por fim, cabe destacar que a experiência da UEL com as políticas de ação afirmativa teve repercussões positivas, influenciando outras instituições. O procedimento de homologação das inscrições por uma comissão multidisciplinar e com representações externas, inclusive do movimento negro, foi implantado também nos concursos da Prefeitura de Londrina, a partir de parceria solicitada pela Prefeitura ao NEAB-UEL. Igualmente, a Universidade Estadual do Norte Paranaense – UENP estabeleceu intensa parceria com a UEL no momento de discussão e implantação de suas políticas afirmativas, nos anos de 2016 e 2017, com a participação de vários profissionais da UEL com experiência na temática, resultando numa regulamentação muito semelhante à adotada pela UEL¹³⁶. Na implantação de políticas afirmativas na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR e na Universidade Federal Tecnológica do Paraná – UTFPR, também houve interlocuções com a UEL.

¹³⁶ Vide UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ (2017).

CAPÍTULO – 3

PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES NEGROS DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO SOBRE AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE INGRESSO NA UEL

A gente não tem só que dar o direito de acesso, como tem que dizer que este direito é legítimo.

Depoimento de uma professora da Escola A.

Neste capítulo analisaremos a percepção dos estudantes negros da terceira série do ensino médio público, do CEPV-UEL e de estudantes recém ingressos nos cursos de Administração e Direito da UEL sobre as políticas de ações afirmativas aplicadas pela UEL em seu concurso vestibular. Visando compreender a formação de opinião dos estudantes, foram ouvidos também alguns professores e gestores das escolas de nível médio e do Curso Especial Pré-Vestibular da UEL (CEPV-UEL). Os dados foram construídos por meio da realização de grupos focais, sete deles com estudantes e três com os gestores e professores.

Preliminarmente à exposição dos resultados, apresentamos uma caracterização dos depoentes (item 3.1), seguida de uma definição da técnica de grupo focal (item 3.2).

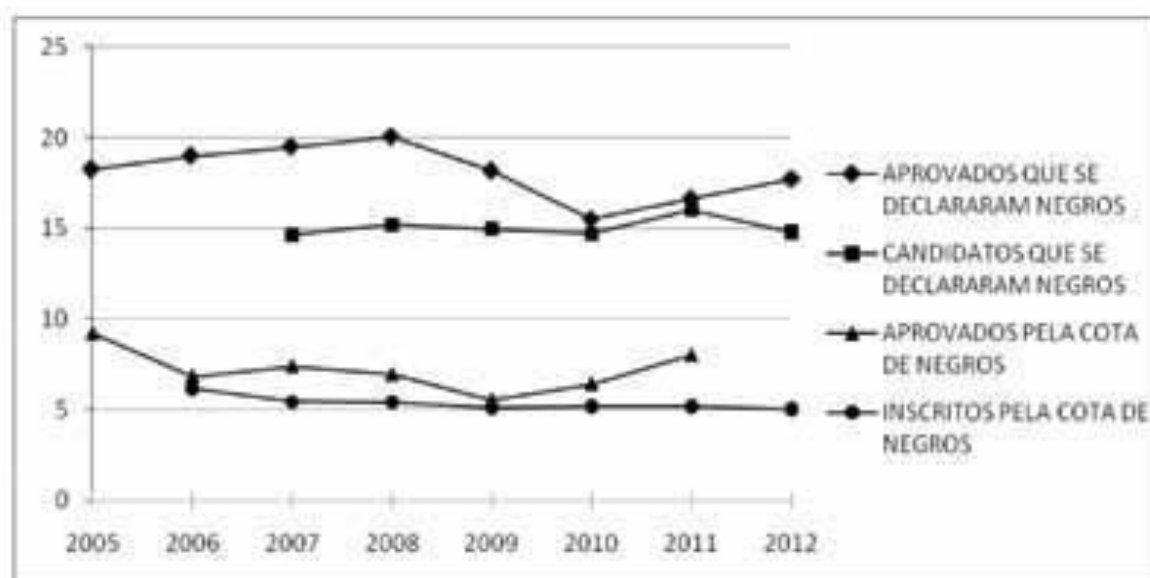
A exposição dos resultados da pesquisa se estrutura a partir de um eixo principal, constituído pelos subtítulos do capítulo, que se referem a temas abordados nas seções dos grupos focais, versando sobre:

- o nível de informação dos estudantes (item 3.3);
- as opiniões sobre o sistema de cotas (item 3.4);
- a caracterização de uma trajetória escolar (item 3.5);
- o racismo e trajetória escolar (item 3.6);
- a perspectiva dos estudantes e professores sobre o racismo na escola (item 3.7);
- Finalmente, no item 3.8, apreciamos o dilema dos jovens negros da escola pública entre concorrer ou não pelo sistema de cotas e identificamos os fatores mais relevantes na definição desta complexa escolha.

Um segundo componente do presente capítulo é representado pelas questões ou conceitos utilizados na análise dos dados trabalhados. Nessa categoria, colocam-se, por exemplo, conceitos e questões referentes à análise do racismo (estigma, vivências de discriminação, efeitos do racismo sobre a formação de identidades, dentre outros); ao exame da instituição escolar (concepções formativas, papel do estudante e do professor na instituição escolar, por exemplo); à apreciação sobre fatores socioeconômicos que interferem sobre a trajetória escolar (meritocracia, capital cultural, inserção precoce no mercado de trabalho, como principais) e à investigação das opiniões dos estudantes sobre direitos (equidade, igualdade efetiva, distinção entre direito e privilégio e outros mais).

A questão aqui analisada apresentou-se como problema, ao verificarmos que parte considerável dos estudantes que se declaram negros no questionário socioeconômico, que respondem ao se inscreverem no vestibular, não opta por concorrer pela cota de vagas reservada para estudantes negros oriundos da escola pública. Silva e Pacheco (2013, p. 73) analisaram esse tema a partir do Gráfico 18, apresentado abaixo:

Gráfico 18 Inscritos e aprovados que se identificaram como negros e que optaram pela cota de negros - UEL – 2005-2012



Fonte: SILVA e PACHECO (2013, p. 73).

Tomando o ano de 2007 como exemplo, após constatarem que o percentual de ingressantes pela cota de negros da escola pública (7,4%) equivalia a pouco mais de um terço dos 20% pretendidos, os autores apontam:

Uma grave questão que pode ser formulada sobre esses dados diz respeito à enorme diferença entre o percentual de candidatos que se identificam como negros (14,5% do total de inscritos, no exemplo de 2007) e dos que se inscrevem pela cota para negros (5,4% do total de inscritos de 2007). Isso significa que apenas 37% dos candidatos que se identificam como negros, ao responderem ao questionário socioeconômico, optaram por concorrer pelas cotas. (PACHECO e SILVA, 2012, p. 74).

Em seguida levantam três hipóteses para explicar a questão. A primeira é a de que “a instituição não conseguiu comunicar com clareza como o sistema funciona, levando algumas pessoas a pensarem que a opção pelas cotas pudesse diminuir suas chances.” Uma segunda hipótese apontada é a de que “a acirrada campanha da maioria dos meios de comunicação desqualificando o sistema de cotas tenha levado uma parte dos candidatos a não optarem pelo sistema.” E, por último, apontam como terceira hipótese o fato de que “embora em pequena percentagem, existem estudantes negros oriundos de instituições privadas, portanto, impedidos de concorrer pelo sistema de cotas na UEL.” (PACHECO e SILVA, 2012, p. 74).

No item 2.3.3 do capítulo anterior, tivemos oportunidade de analisar a resposta dada pela UEL à primeira hipótese, com a criação do Programa de Apoio ao Acesso e à Permanência – PROPE, que passou a fazer a divulgação e explicação do funcionamento do sistema de cotas da UEL em todas as turmas de terceiro ano do Ensino Médio Público de Londrina, alcançando bons resultados quanto ao progressivo aumento de inscritos na cota de estudantes negros oriundos da escola pública, notadamente a partir de 2014.

Quanto à terceira hipótese, de que parte dos que se declaram negros no questionário do vestibular não se inscreveriam por não preencherem os requisitos estabelecidos¹³⁷, houve também uma resposta institucional, consubstanciada na criação da reserva de 5% das vagas para negros com qualquer trajetória escolar,

¹³⁷ Não possuir diploma de curso superior e ter cursado as quatro ou cinco últimas séries do Ensino Fundamental e as três do Ensino Médio em escola pública brasileira.

aplicada a partir do vestibular de 2018. Esse aprimoramento apresentou também bons resultados quanto ao aumento da inclusão de negros na universidade.

Na tabela 7, abaixo, podemos verificar a quantidade de inscritos pelos diferentes grupos de disputa pelo ingresso a partir da implantação da cota para negros com qualquer trajetória escolar:

Tabela 7 Distribuição das inscrições por sistema de vagas – Vestibular UEL – 2018-2019

Ano	Universal		Esc. Púb.		Negros		Neg QQ Traj		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
2018	12.775	61,2	6.882	33,0	1.213	5,8	1.716	8,2	20.870
2019	11.443	60,1	6.387	33,6	1.200	6,3	1.739	9,1	19.030

Fonte: Dados retirados da Tabela 6.

Podemos observar, na Tabela 7, que a demanda pelas vagas da cota de negros com qualquer trajetória escolar atraiu pouco mais do que 1700 inscritos para os concursos de 2018 e 2019. Como aproximadamente 1200 destes concorrentes estavam inscritos pela cota de negros da escola pública, podemos constatar que os 5% atraíram cerca de 500 interessados, que não atenderiam aos critérios anteriormente aplicados. Isto mostra que existia uma demanda por este tipo de oportunidade. Mas mostra também quão diminuto é o número de negros que concluem o Ensino Médio. Isto porque, para concorrerem às possíveis 20% das vagas da cota de negros da escola pública, havia pouco mais de 1200 inscritos e, para concorrerem às vagas da categoria negros com qualquer trajetória escolar, que reserva 5% das vagas, havia cerca de 500 outros inscritos (cabe lembrar que aos 5% de vagas da cota para negros com qualquer trajetória escolar concorrem os inscritos nesta modalidade e os inscritos na modalidade negros da escola pública). Portanto, é bastante significativo o contingente de negros que não conseguia se inscrever pela cota de negros da escola pública por terem estudado, pelo menos parcialmente, em escolas particulares, ao contrário da hipótese que formulamos no artigo publicado em 2013, que identificava esse fator, mas não o avaliava como relevante.

A segunda hipótese, de que a maior parte dos candidatos que se identificam como negros não se inscreve para concorrer pela cota de vagas a eles reservada, em função do estigma criado pela cobertura contrária, efetuada pelos meios de

comunicação sobre a implantação das políticas afirmativas de recorte racial, será o objeto de análise nas conclusões deste capítulo.

Na verdade, outras questões também se colocam, embora os meios de comunicação tenham grande responsabilidade por criar uma imagem negativa sobre o sistema de cotas, particularmente para as cotas étnico-raciais, que foram duramente criticadas durante o processo de implantação do sistema. Na elaboração do roteiro de execução dos grupos focais, constante do Anexo G, levamos em consideração as seguintes questões, a serem apresentadas aos estudantes, professores e gestores participantes, buscando compreender o problema:

- I. O nível de informações dos estudantes sobre o funcionamento do vestibular (da UEL e de outras instituições públicas de ensino superior de Londrina) e do sistema de cotas, bem como o conhecimento que demonstram sobre o ENEM, o SISU, o PROUNI e o FIES.;
- II. o que leva os estudantes a buscarem o ingresso em uma instituição pública ou privada.
- III. se os estudantes consideram que há alguma desvantagem, quanto às suas chances de ingresso, em concorrerem pelo sistema de cotas;
- IV. conceitualmente, como se posicionam sobre o sistema de cotas: contra, a favor ou indiferente;
- V. se os estudantes negros, gestores e professores da escola pública de Ensino Médio caracterizam o acesso ao ensino superior público pelo sistema de cotas (ou as ações afirmativas de recorte étnico-racial) como um direito, como concessão, como privilégio ou de alguma outra forma;
- VI. se identificam-se como negros(as) em seu cotidiano de vida;
- VII. se entendem que concorrer pelas cotas pode acirrar o racismo contra quem optou;
- VIII. se verificaram a existência de racismo ou discriminação nas escolas em que estudaram;
- IX. se já foram vítimas de racismo ou discriminação nas escolas em que estudaram;

- X. se a escola ou os professores fornecem informações sobre o vestibular, sobre como escolher uma profissão ou sobre o sistema de cotas;
- XI. se a escola ou os professores trabalham questões étnico-raciais.

3.1 – Caracterização dos depoentes:

Foram realizadas sete seções de grupos focais, envolvendo 23 estudantes e 17 professores ou gestores de três instituições de ensino médio e curso pré-vestibular. Realizamos também, numa segunda etapa, 3 seções de grupo focal com 14 estudantes ingressantes nos cursos de Direito e Administração da UEL em 2019.

Omitiremos a identificação das duas escolas públicas e das pessoas que prestaram depoimentos, objetivando preservar sua imagem pública e privacidade. Assim, os nomes de estudantes e professores aqui utilizados serão fictícios e as escolas serão identificadas como Escola A e Escola B. Apenas no caso do Curso Especial Pré-Vestibular da UEL – CEPV-UEL e dos calouros dos cursos de Administração e Direito da UEL, será feita a identificação da instituição. Tais identificações se justificam pelo fato de que não haveria motivo para omitir a identificação dos cursos da UEL e porque o CEPV-UEL tem especificidades que justificam não o colocar junto com as escolas regulares.¹³⁸

A escolha das escolas se baseou em algumas definições e intenções. Primeiramente houve a eliminação das escolas localizadas no Centro da Cidade ou no seu entorno, por serem as que têm menor quantidade de estudantes negros. A escola A, localiza-se na periferia de Londrina, numa região em que a densidade populacional de negros se situa entre 25 e 35% (SILVA, 2013, p. 6) e colocou-se no grupo formado pelo segundo terço da média de classificações das escolas públicas de Londrina no ENEM de 2017¹³⁹. A Escola B, por sua vez, situa-se numa região periférica, mas bem mais próxima do Centro da Cidade de Londrina que a Escola A. O bairro onde se localiza apresenta uma densidade populacional de negros situada na faixa de 15 a 25% (SILVA, 2013, p. 6) e ela posicionou-se no grupo formado pelo

¹³⁸ Houve concordância dos monitores e da direção do cursinho sobre esta divulgação, por considerarem que a mesma será positiva para o reconhecimento do trabalho ali realizado.

¹³⁹ Esse indicador foi formado a partir da média de classificação das escolas públicas de Londrina considerando as classificações a partir das 5 modalidades de avaliação realizada pelo ENEM (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Códigos, Matemática e Redação).

primeiro terço da média de classificações das escolas públicas de Londrina no ENEM 2017. Traduzindo de outra forma, a Escola A é nitidamente periférica, situa-se numa região da cidade de considerável concentração de negros e, quanto à avaliação efetuada pelo ENEM 2017, está inserida no grupo com avaliações medianas em comparação com o total de escolas públicas da cidade. Já a Escola B, embora também esteja localizada na periferia da cidade, localiza-se a uma distância do Centro da Cidade equivalente a aproximadamente metade da distância apresentada pela Escola A, situa-se numa região de média concentração de negros e coloca-se entre as escolas públicas de Londrina melhor avaliadas, considerando-se o ENEM 2017¹⁴⁰.

A opção por ouvir estudantes, gestores e monitores do Curso Especial Pré-Vestibular – CEPV-UEL se baseou no fato dele se constituir na mais duradoura iniciativa de inclusão social desenvolvida pela UEL, de possuir uma quantidade considerável de alunos negros e por ter a questão da inclusão no ensino superior público como sua própria razão de existência.

A realização de grupos focais com estudantes ingressantes nos cursos de Administração e de Direito da UEL foi definida após a realização das demais dinâmicas de grupos focais. Foi motivada pelo fato de que poucos estudantes que participaram dos grupos focais realizados nas escolas A e B apresentavam o perfil de serem negros e não terem se inscrito no vestibular na cota de vagas a eles reservadas. Ampliou-se o universo de depoentes, na intenção de melhor verificar a questão definida como um dos problemas desta pesquisa (compreender porque uma considerável quantidade de candidatos que se identificam como negros não opta por

¹⁴⁰ Colocamo-nos entre os que possuem uma visão crítica quanto às avaliações apenas quantitativas das escolas e, mais ainda, quanto ao fato de que os ranqueamentos mais deturpam que avaliam (ANDRADE, 2011) e (NETO; JUNQUEIRA; DE OLIVEIRA, 2016). Isto porque os aspectos qualitativos de maior relevância, que dizem respeito aos contextos histórico, sociocultural e econômico das instituições; constituem aspectos que são ocultados pelas avaliações restritivamente quantitativas. No nosso caso, a Escola B se mostra aparentemente como “melhor” ou “superior” à Escola A pelos indicadores quantitativos e ranqueamentos. Mas se considerarmos a precariedade das instalações da Escola A, o baixo capital cultural e social dos seus estudantes, o nível socioeconômico do local onde se localiza, frente aos resultados que alcança, a classificação seria inversa. Em outras palavras, embora chegue a resultados “inferiores”, a Escola A mostra-se mais capacitada a lidar com a adversidade e a precariedade das condições nas quais atua. Num certo sentido, é também essa a questão que se coloca quanto à relativização dos critérios meritocráticos pela proposição de ações afirmativas, ao se destacar que, muitas vezes, uma colocação menor no vestibular poderia revelar um resultado meritocraticamente superior, em função das superações requeridas pela trajetória trilhada pelos estudantes da escola pública e pelos estudantes negros, em comparação com estudantes que não passam pelos percalços da exclusão social e do racismo.

concorrer pelas vagas reservadas para eles). Para tanto, foi aplicado um questionário¹⁴¹ que permitiu identificar os ingressantes com o perfil desejado, que foram convidados a participarem dos três grupos focais realizados na UEL.

A definição pelos cursos de Administração e Direito deveu-se ao fato de representarem uma parcela significativa das vagas ofertadas, totalizando 385 das 2521 vagas oferecidas no Vestibular da UEL, perfazendo um percentual equivalente a 15,3%, conforme consta da Tabela 8, abaixo. Além dessa relevância numérica, a relação candidato/vaga destas opções se coloca nos patamares alto: Direito-Matutino (20,3) e Direito-Noturno (19,5); médio: Direito-Vespertino (11,9) e Administração-Noturno (11,3); e baixo: Administração-Matutino (4,1). Estes patamares de concorrência se referem às inscrições pela categoria de disputa universal. Na categoria de disputa de negros da escola pública esta distribuição entre alta, média e baixa concorrência também se verifica, naturalmente que em patamares menores, proporcionais à quantidade de inscritos nessa categoria de vagas, conforme podemos constatar na Tabela 8:

Tabela 8 - Vagas e relação candidatos/vagas dos cursos de Administração e Direito – Vestibular UEL – 2019

Curso / Turno	Universal		Escola Pública		Negros com Qualquer Trajetória		Negros da Escola Pública		Total vagas
	Vagas	Concorrência	Vagas	Concorrência	Vagas	Concorrência	Vagas	Concorrência	
Administração-Matutino	55	4,1	20	5,0	12	0,8	13	1,0	100
Administração-Noturno	27	11,3	10	17,0	3	9,3	10	3,3	50
Direito-Matutino	44	20,3	16	17,9	4	18,5	16	4,0	80
Direito-Noturno	44	19,5	16	24,4	4	21,0	16	4,7	80
Direito-Vespertino	41	11,9	15	11,4	4	11,0	15	2,2	75

Fonte: Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS-UEL. Disponível em: < <http://www.cops.uel.br/v2/Selecao/DetailharSelecao/Selecao/229> > Acesso: 23 abr. 2019.

No caso das escolas públicas e do CEPV-UEL o convite aos estudantes e professores para participarem dos grupos focais foi efetuado pela direção das

¹⁴¹ O questionário, constante do Anexo H, é composto por 16 questões que verificavam o perfil socioeconômico e de trajetória escolar dos respondentes, incluindo-se a auto identificação racial e a opção de inscrição no vestibular por cotas ou não.

instituições, a partir de nossa solicitação de que fossem convidados estudantes negros, preferencialmente os que tivessem se inscrito no vestibular da UEL, buscando também um equilíbrio entre sexo feminino e masculino. Conforme assinalado acima, a escolha dos depoentes dos cursos de Administração e Direito da UEL baseou-se num questionário previamente aplicado, que possibilitou que se desse prioridade de convite aos estudantes que se declararam negros e que não concorreram pelos sistemas de cotas para negros.

3.2 – A técnica de grupo focal

Segundo Bernadete Angelina Gatti (2005, p. 8), essa técnica foi desenvolvida e empregada originalmente na área de comunicação e marketing, para avaliação de programas de rádio e televisão (R. Merton a utilizou para estudar a reação das pessoas à propaganda de guerra nos anos 1950) e começou a ser utilizada em pesquisas nas Ciências Sociais no final do século passado. Gatti aponta que:

a potencialidade mais enfatizada do grupo focal como meio de pesquisa está ligada à possibilidade que ele oferece de trazer um conjunto concentrado de informações de diferentes naturezas (conceitos, ideias, opiniões, sentimentos, preconceitos, ações, valores) para o foco de interesse do pesquisador. Também é enfatizada a confiança nas interações grupais para a produção de dados consistentes. As comparações, os confrontos, as complementações, que os participantes produzem entre si, a partir de suas experiências, são uma fonte sólida para a construção de compreensões sobre a complexidade de formas de pensar, de se comportar, das motivações, das intenções e expectativas, em face de determinados aspectos de uma situação, de um problema, de uma ocorrência, de um serviço, etc. (GATTI, 2005, p. 67-68).

No nosso caso, essa técnica mostrou-se adequada por permitir a formação de grupos que tinham como característica comum o fato de serem jovens estudantes negros de uma mesma escola, que estavam vivenciando a experiência de se definirem quanto ao que fazer após o término do Ensino Médio. Diante das questões que colocamos, expressaram suas ideias e opiniões ligadas à opção de fazer ou não o vestibular e de optarem ou não por concorrerem pelo sistema de cotas. A interação entre os participantes mostrou-se como um fator positivo, ocorrendo complementações e reforço de ideias, já que a “conversa” acontecia num ambiente

conhecido, entre pessoas que se reconheciam como próximas. Por este motivo, pôde-se observar que os participantes se sentiam bastante à vontade, expressando opiniões sobre questões subjetivas com naturalidade¹⁴².

3.3 – Nível de informação sobre ingresso no ensino superior

As primeiras questões que apresentamos aos estudantes buscavam verificar o nível de informação que demonstravam possuir sobre o ingresso no ensino superior, quanto ao formato do exame vestibular, quanto ao funcionamento do sistema de cotas, quanto às possibilidades de ingresso em instituições particulares com bolsa ou financiamento, dentre outras.

No caso do CEPV-UJEL os estudantes demonstravam um excelente conhecimento, discorrendo com facilidade sobre vestibular, sistema de cotas, PROUNI, SISU e até mesmo sobre o FIES. Relataram que essas questões eram frequentemente tratadas pelos monitores e que se sentiram muito seguros em fazer suas opções. Uma estudante relata que *“No ano passado eu estava em dúvida, não sabia o que queria e tentei Design. Este ano com o cursinho, conversando com os professores, num entrosamento e troca de ideias (...)”*. Esta fala contrasta bastante com o relato de um aluno da Escola A: *“a gente escuta desde o primeiro ano é ‘o que você vai fazer?’ Mas eles não explicam como fazer. (...) eles nunca me explicaram: ‘você pode tentar o SISU, você pode tentar o PROUNI ...’”*. Um outro aluno desta mesma escola relata que não sabia que poderia ter feito o vestibular como “treineiro” ao final do segundo ano, informação que só obteve quando se inscreveu no vestibular no ano em que cursava a terceira série, concluiu afirmando: *“eu tive que fazer agora, neste ano, assim, de cara, valendo. Então, para mim fez falta.”*

¹⁴² Essas características das seções realizadas se mostraram importantes para lidarmos com ocorrências com uma carga emocional mais forte. Em quatro das dez seções que realizamos, houve depoentes que chegaram a chorar nos momentos que relatavam vivências em que foram vítimas de discriminação racista. As demonstrações de empatia, a segurança de estar diante de um grupo que compreendia aquelas vivências e sentimentos, mostraram-se importantes para o bom desfecho que essas situações tiveram. Em síntese, a técnica mostrou-se capaz de criar situações de coleta de dados (que dependiam da explicitação de ideias e valores relacionados fundamentalmente a identidades em processo de formação) onde os depoentes demonstraram estarem à vontade para se expressarem com franqueza, inclusive sobre questões subjetivas mais difíceis de serem compartilhadas.

Por outro lado, na Escola B, um professor apresentou uma fala bastante contraditória:

Tem muitos, aqueles que querem realmente fazer vestibular eles vão lá, correm atrás. Tem outros que falam (...): “Há, esqueci!” “Fez a inscrição para o ENEM, ‘véio’?” “Há, perdi a data.” Então, eu acho que, aqueles que realmente querem, eles vão lá, buscam as informações, eles mesmos nos trazem informações. Ainda bem que aqui na Escola, podemos dizer que uns 80% dos alunos fazem vestibular.

Mas comparando com o Colégio Particular, que eu também tenho acesso, os professores, dos Colégios Particulares, são os professores e a Escola que fornecem esse acesso de informações já filtradas para os estudantes. “Hoje falaremos sobre o Vestibular da UEM”. Todas as informações, o que é necessário e o que não é, [são dadas] lá no segundo ano, ou seja, [quando ainda] falta um ano. Aqui, nos Colégios Públicos, eu vejo [que] é raro pedagogos, diretores ou professores pegando assim, “à tarde, no contraturno, nós teremos informações sobre as Universidades tais”. Nos Colégios Públicos, só começam a ter informação disso no cursinho e que são, como o Fábio disse, são os alunos que trazem para nós as datas, as informações, o que é necessário, o que não é. (Professor da Escola B).

Essa fala, ao mesmo tempo que constata que os estudantes seriam desinteressados ou relapsos com a participação no vestibular e no ENEM, registra que “uns 80% dos alunos fazem vestibular”. Ao comparar a escola pública com a particular, constata que, enquanto a primeira não faz o trabalho de orientação, a segunda o faz com profundidade. Concluiu que, no caso das escolas públicas, as informações sobre estas questões são transmitidas muito mais pelos estudantes aos professores do que o contrário (partes grifadas do texto). Assim, são os estudantes, que foram qualificados como indolentes num primeiro momento, que se mostram como os maiores responsáveis pela solução da questão.

É preciso cautela, para que se evite o senso comum e as conclusões baseadas em leituras superficiais. A começar pelo fato de que a análise precisa considerar inicialmente a própria existência do vestibular. Ele é consequência de não existirem vagas para todos os que querem e poderiam fazer um curso superior. Se entendermos a educação como um direito, constataremos que o vestibular é o método que encontramos para identificar aqueles que serão tolhidos deste direito. Além disso, o elitismo do acesso ao ensino superior faz com que, enquanto a parcela situada entre os 25% possuidores de maior renda consiga ter 41,5% de seus filhos matriculados no ensino superior com a idade de 18 a 24 anos; proporção que alcança apenas 6,9% dos filhos da parcela formada pelos 25% mais pobres.

Também podemos enxergar essa mesma questão constatando que o acesso dos brancos é maior que o dobro do acesso alcançado pelos pretos: 25,3 e 12,2%, respectivamente. (Vide Gráfico 7).

Assim, os que possuem melhor nível de renda buscam as escolas que possam aumentar as chances de que seus filhos obtenham acesso ao ensino superior. Encontram várias opções de escolas privadas que praticamente instrumentalizam a formação do nível médio ao objetivo de viabilizar esse acesso. Para tanto, comprometem uma formação que deveria ter uma concepção propedêutica¹⁴³, substituída por uma que se afunila para treinar o estudante a responder às questões que podem colocá-lo no curso que pretende frequentar.

Ocorre então uma contradição: quanto mais se afunila a formação do ensino médio para as disciplinas que podem viabilizar uma maior pontuação no vestibular; menos se capacita este aluno a frequentar o curso para o qual se mostra tão competitivo em disputar o ingresso. Isso porque, sem o domínio dos fundamentos de cada disciplina que compõe a formação de nível médio, compromete-se a capacidade de compreensão em profundidade de qualquer área especializada de conhecimento. Em outras palavras, se o conhecimento em profundidade de Matemática e Física pode garantir o ingresso num disputado curso como, por exemplo, Engenharia Mecatrônica; os conhecimentos de Literatura, História, Biologia e os demais que tenham sido preteridos, certamente farão falta na hora em que se fizer necessário contextualizar os conhecimentos “puros” de física e matemática na formação desse engenheiro.

Voltemos então à análise que enaltece a formação dada pelas escolas privadas, que colocam seus alunos em melhores condições de concorrerem no vestibular e que quase demoniza as escolas públicas, que não demonstram esta

¹⁴³ Etimologicamente, propedêutica deriva da expressão grega *propaideutiké*, onde *pro* significa “o que vem antes de” e *paideutiké* significa “ensino”, designando o conhecimento preliminar ou os fundamentos de um conhecimento. Assim, no contexto educacional ou pedagógico, a formação propedêutica seria aquela que possibilita o conhecimento dos fundamentos de cada uma das disciplinas que compõem um currículo. Nessa acepção, o ensino médio, ao propiciar o conhecimento dos fundamentos de cada disciplina, capacitaria o estudante a melhor escolher uma área na qual se especializaria, ao mesmo tempo que lhe daria os fundamentos para contextualizar este conhecimento especializado com o conhecimento das demais áreas. Nesse sentido, estreitar o ensino médio para uma determinada área do conhecimento pressuporia uma opção precoce por parte do estudante, sem que esse possuía maturidade e o conhecimento mínimo das opções que deveria ou poderia levar em consideração. Essa questão aparece com muito vigor nas discussões sobre o ensino médio integrado e a opção profissionalizante, quando se discute o perigo de dicotomizar a formação entre uma opção de formação para o trabalho intelectual e outra para o trabalho manual; generalista uma e limitada a outra; voltada para a formação das elites a primeira e para a formação dos trabalhadores a segunda. Vide Saviani (2007) e Nosella (2006).

capacidade. O problema de equacionar a questão nestes termos, é o ocultamento que se faz do sacrifício de uma formação propedêutica pelas escolas privadas mais voltadas à viabilizar a aprovação no vestibular, ao mesmo tempo em que oculta a manutenção desse princípio nas escolas públicas¹⁴⁴. Cabe, portanto, pelo menos, apontar que o foco das escolas particulares na viabilização do acesso ao ensino superior tem também consideráveis consequências pedagógicas negativas; ao mesmo tempo que se deve recomendar às escolas públicas tanto uma maior atenção na orientação de seus alunos para a passagem para o ensino superior, quanto que mantenham a concepção de formação abrangente que normalmente adotam.

Até aqui, vimos que os alunos do CEPV-UEL apresentavam um ótimo nível de informação sobre as questões referentes ao ingresso no ensino superior, alguns pela vivência de já terem feito um vestibular, mas, sobretudo, pelo trabalho efetuado pelo próprio curso. Os estudantes da Escola B demonstraram possuir um nível de informação bastante elementar, embora estudantes e professores concordem que essa informação seja decorrente em grande parte da iniciativa dos próprios estudantes.

Na Escola A, que possui estudantes com um maior nível de carência socioeconômica, foi onde se verificou o pior nível de informação. Demonstravam saber apenas o que era o ENEM, manifestando um desconhecimento ou um conhecimento muito limitado sobre o vestibular. Perguntados sobre qual seria a diferença entre um vestibular com cota ou sem cotas, a resposta, de apenas uma aluna, foi: *“A única coisa que eu vejo é a quantidade de acertos, é a única diferença que dá para perceber. Se você está sem cotas, você precisa acertar 30, 40 se você está com cotas é de 15 a 20 pontos, então facilita bastante.”* Nessa escola, apenas 3 estudantes, num total de 13, disseram que estavam inscritos no vestibular. Todos os demais diziam que pretendiam fazer o vestibular posteriormente. Alguns diziam que fariam no ano seguinte e muitos não definiam com muita precisão quando isto ocorreria. A maior parte das justificativas era de que precisavam trabalhar. Comentando essa questão com a direção da escola, a avaliação foi de que uma

¹⁴⁴ É muito provável que essas questões ajudem a explicar as conclusões do estudo da UNICAMP que constatou que os oriundos das escolas públicas demonstram uma performance melhor que os oriundos das escolas particulares ao longo de sua trajetória na graduação, quando se compara estudantes que tenham obtido as mesmas pontuações no vestibular. (Vide conclusão do item 1.9).

parcela muito pequena deles realmente fariam o vestibular a curto prazo. Analisando o ocorrido nos anos anteriores, diziam que a maior parte iria se inserir no mercado de trabalho em posições elementares, por não poder contar com a família para os sustentarem enquanto estivessem frequentando um curso de nível superior. Estimam em 20% a parcela dos que fariam vestibular e ENEM ao final do terceiro ano do ensino médio ou no ano seguinte.

Assim, onde havia menor definição por fazer de imediato o vestibular, foi onde o nível de informações era mais baixo. Mas para além da óbvia constatação de que as pessoas se informam mais sobre aquilo com que estão envolvidas, o que aparece, sutilmente, no meio de todas as falas, é que a continuidade dos estudos não se constituía num objetivo já definido, não se mostrava como um componente de um projeto de vida. Um estudante da Escola A assim apresentou a explicação sobre porque não havia se inscrito no vestibular:

Bom eu não fiz porque a faculdade que eu quero é paga, então, eu tenho que estar trabalhando para eu poder pagar minha faculdade. Este ano não deu para mim juntar uma boa grana para entrar numa faculdade e pagar. Eu pretendo entrar no ano que vem, começar a trabalhar, juntar um bom dinheiro para poder pagar minha universidade. (Aluno da Escola A).

Ao manifestar que no ano seguinte pretendia “*começar a trabalhar, juntar um bom dinheiro (...)*”, demonstra uma intenção que não se mostra muito consistente, dada as indefinições de quanto poderia ganhar e quanto conseguiria reservar desse ganho para o financiamento futuro de sua faculdade. Por outro lado, quando questionado se conhecia o FIES e o PROUNI, respondeu que “*Sim, mas ultimamente eu não tive muito tempo para ir atrás destas coisas...*”.

Interpretando o conjunto de falas destes jovens da Escola B, fica evidente que todos *desejam*, de fato, fazer um curso superior. Afinal, todos diziam o que pretendiam cursar e justificavam adequadamente esta definição. Por outro lado, a falta de nitidez quanto às ações que desenvolveriam a curto prazo e o desconhecimento das informações que poderiam viabilizar essas iniciativas, parecem confirmar o diagnóstico da direção da escola de que poucos, de fato, disputariam o ingresso em um curso superior a curto prazo.

Essas questões nos levam à constatação de que, sem um programa de assistência material consistente, com definição de uma bolsa que permita o jovem

pobre da periferia adiar sua entrada no mercado de trabalho, as ações afirmativas não os alcançarão. Nesse sentido, seria interessante comparar a inclusão que iniciativas como as da UEL proporcionam; com o verificado em ações como as desenvolvidas nas instituições estaduais de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro, que garantem uma bolsa para todos os estudantes cotistas que apresentarem um nível de carência que as justifique¹⁴⁵.

Na caracterização do ingresso em instituições públicas ou privadas, cabe, inicialmente, analisar uma questão que aparece de forma sutil: a concepção de que o acesso e a conclusão de um curso superior decorrem do mérito, da dedicação e dos esforços do estudante. Assim, uma instituição de qualidade é aquela que exige mais esforço dos estudantes, tanto para o ingresso quanto para a sua conclusão:

Na [instituição] privada, em um mês você liga lá e marca um vestibular. Na UEL você tem que estudar um ano inteiro para fazer um vestibular que vai definir sua carreira. É bem mais difícil mesmo. (Aluna da Escola A).

No caso das particulares, como as pessoas estão pagando eu vejo que elas se sentem um pouco mais... eu não vou dizer à vontade, mas é um pouco mais tranquilo, tipo, “ eu estou pagando, eu posso ...” (Aluno da Escola A).

Em um diálogo que se estabeleceu entre estudantes da Escola B, podemos verificar como são expressos conceitos como equidade e mérito. É interessante notar a comparação que fazem das suas condições de vivência com a dos estudantes de uma escola elitizada:

– Eu acho que tanta gente que tem dinheiro, igual quem faz medicina, tanta gente pobre igual a gente, que estuda, estuda, rala, acorda cedo, vai pra escola, pega ônibus, igual a gente, ônibus lotado, (...) e

¹⁴⁵ Existem questões que extrapolam as de natureza econômica que devem ser consideradas. Além do acesso ser percebido como possível e desejado, ele precisa ser visto como viável, como capaz de permitir a frequência e conclusão da formação superior por parte dos sujeitos incluídos. Isto implica em considerar as questões referente ao capital cultural das populações excluídas, além de outras como a autoestima, a percepção da inclusão como um direito e a motivação dos estudantes e de suas famílias de mobilizarem-se para viabilizar um projeto de sucesso escolar ou de ascensão social. Nesse sentido, vide a obra de Bernard Lahire, denominada *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável* e de Bernard Charlot, *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia*, assim como o diálogo destes com Piérre Bourdieu e sua noção de que a escola *inclui excluindo*, proporcionando trajetórias diferenciadas para os setores dominantes em comparação com os subalternos, reproduzindo e reforçando as exclusões e desigualdades sob um aparente igualitarismo.

o povo vai de carro pro Marista¹⁴⁶, vai de van, chega lá todo limpinho, cheirosinho, e depois tem o dinheiro para pagar uma faculdade de medicina e chega ali e toma o lugar do outro facinho. Isto dói tanto, você vê outra pessoa ralando, chorando. E você tirando o seu assim tão fácil né? Me dá aqui que eu vou pegar. Às vezes eles nem sofrem tanto ... (Aluna da Escola B).

- *Igual a gente, a gente passou por isso agora, mas se o nosso filho vai pra isso. Eu também não ia achar certo, porque eu, de certa forma... (Aluno da Escola B).*
- *Mas se você tem condições de pagar um colégio particular que é caro, você tem condições de pagar uma universidade, ou um cursinho ... (Aluna da Escola B).*
- *Sim, mas eu ralei, daí eu estou pagando o colégio pro meu filho, então ele tem o direito de ir para uma pública, que é uma coisa boa. (Aluno da Escola B).*

O mérito poderia, então, ser identificado tanto no resultado alcançado pelo jovem que “*estuda, rala, acorda cedo, vai pra escola, pega ônibus, igual a gente, ônibus lotado*”; quanto no caso do pai que “*ralou*” para conseguir pagar uma escola cara para seu filho que, por isso, teria “*direito de ir para uma pública, que é uma coisa boa*”. Para além da questão de que a legitimação das políticas afirmativas colocam a necessidade de equacionar um equilíbrio entre os benefícios que se proporciona para as parcelas excluídas e os sacrifícios que isso pode gerar para os que não são atingidos por tais benefícios; destacamos o fato de que o conceito de mérito está sendo utilizado, tanto para justificar a política afirmativa; quanto para questioná-la. Nessas e em várias outras manifestações dos depoentes, fica claro que não são os princípios meritocráticos que são colocados em xeque e sim a forma de equalizá-los com a busca da equidade.

Existe por parte dos estudantes uma percepção clara de que a formação proporcionada pelas instituições públicas de ensino superior tem maior qualidade que a das instituições particulares. Quando solicitado que comparassem as duas opções, surgiram falas que justificam a maior qualidade do ensino público pelo reconhecimento que este goza junto à população:

Eu creio que é o prestígio. No caso de uma Universidade Pública ela tem um conceito. Como a UEL mesmo, ela tem muito prestígio, muito conceito entre as melhores do país e até na América do Sul. (Aluno do CEPV-UEL).

¹⁴⁶ Nome de uma das escolas mais caras de Londrina.

Porque é um curso com uma qualificação profissional melhor. Eu sempre escutei falar que quando a pessoa chega com um currículo [onde se vê] que fez um curso na UNOPAR ou na UEL, as pessoas escolhem o que fez na UEL, porque a da UNOPAR, as vezes nem sabe se [a pessoa] desempenhou tanto... A UEL foi mais na raça, na garra, então eles vão sempre escolher o da UEL. Já escutei bastante gente falar isso. (Aluna da Escola B).

Na UEL tem um peso maior, tem um reconhecimento maior também. (Aluna da Escola B).

Quando perguntados sobre a opção que fizeram ou que pretendiam fazer quanto à escolha, a questão se torna mais complexa. Embora considerem a instituição pública como a melhor opção, colocam que a necessidade de trabalharem poderia se constituir num impeditivo:

Eu tenho vontade de passar na UEL, mas às vezes eu fico pensando se é a questão de emprego, se minha mãe vai ter condição de me bancar o dia inteiro dentro da UEL? Não seria mais fácil fazer uma faculdade ou na parte da manhã, ou na parte da noite. Será que não é melhor trabalhar? (...)

Se você pedir para sua mãe: mãe eu tenho que comprar um livro. Às vezes você sabe que a sua mãe ou ela tem para comprar aquele seu livro ou ela tem que pagar uma conta porque está para vencer. Ou é melhor você fazer uma faculdade privada para você poder trabalhar a noite e você se manter durante o dia? Mesmo que você ganhar pelo menos 50% de bolsa, mas vai te aliviar?... Porque a minha prima teve oportunidade de fazer uma UEL, só que ela preferiu trabalhar do que ficar o dia inteiro numa faculdade, sabendo que a mãe vai pagar, passando necessidade. Foi mais a questão financeira mesmo. (Aluna da Escola B).

Configura-se, assim, uma perversa inversão: os cursos socialmente mais valorizados, cujo acesso se mostrava proibitivo para os jovens negros e pobres da periferia, porque esses não tinham condição de competir com os jovens da classe média; continuam inacessíveis para muitos deles, agora por questões financeiras. O irônico é que a instituição gratuita se torna inacessível, por questões financeiras, em comparação com a instituição paga. Portanto, para uma parcela dos excluídos, o fato de uma instituição não ser paga não a transforma numa alternativa, se ela não possibilitar que o estudante trabalhe para se sustentar. Nesse sentido, premidos por sua posição social, em muitos casos os jovens pobres da periferia não podem levar

em consideração o caráter público ou privado ou o nível de qualidade da instituição na qual disputarão o ingresso.

3.4 – As opiniões sobre o sistema de cotas

A quase totalidade dos estudantes negros do ensino médio participantes manifestou-se favorável ao sistema de cotas. Em um caso, houve a manifestação de opinião contrária à cota para negros, mas o estudante se inscreveu pela cota para estudantes de escolas públicas. Em outro caso, houve a manifestação de opinião contrária por considerá-la como uma “*segregação social*”, embora colocasse também que “*sem ela [cota] o jovem mais humilde não vai conseguir cursar uma faculdade*”.

No caso dos professores e gestores, predomina também a concordância, embora se coloquem algumas nuances. No caso do CEPV-UEL há, não apenas uma concordância, mas também uma “*militância*”, perceptível tanto no fato de se dedicarem a uma iniciativa de inclusão, quanto no convencimento que fazem dos estudantes para que se utilizem das cotas a que têm direito. No caso da Escola A, os gestores e professores que participaram do grupo focal mostraram-se nitidamente favoráveis, mas relataram também a existência de significativas divergências entre os demais professores da escola, principalmente no que diz respeito à cota para negros. Na Escola B, os gestores se manifestaram favoráveis, mas entre os demais professores participantes, pudemos constatar posicionamentos favoráveis, levemente contrários e francamente contrários.

Vejamos então alguns exemplos de como os estudantes do ensino médio manifestam sua opinião favorável e as justificativas que apresentam, começando pelos alunos do CEPV-UEL:

*Eu acredito que é uma **oportunidade** para negros, ainda mais para Medicina, que disputa com gente de fora, que frequenta as escolas particulares, que tem um curso bem mais avançado que nós da instituição pública. (Aluna do CEPV-UEL).*

*Eu concordo, é uma **oportunidade** a mais de ingresso. (Aluna do CEPV-UEL).*

*Eu acho que é uma **oportunidade** a mais, porque tem gente que faz escola particular a vida inteira e tem mais facilidade. (Aluna do CEPV-UEL).*

*É um **incentivo**, eu não acho que é negativo, acho que é positivo, é uma **oportunidade** que a gente tem a mais. (Aluna do CEPV-UEL).*

Os alunos da Escola A assim se manifestaram:

*É **bom** e **ruim** ao mesmo tempo. Porque acho que os alunos de cotas eles sofrem um racismo a mais por entrar numa faculdade dependendo de uma cota. (Aluno da Escola A).*

*Então eles jogam a cota para ver se **estimula o interesse do negro** em entrar na Universidade. (Aluna da Escola A).*

*Então eu acho que as cotas seriam uma **ajuda** para os negros que não tiveram oportunidade de estudo, para entrar numa Faculdade, porque normalmente eles não eles não estão na Faculdade. (Aluna da Escola A).*

*Eu acho que tem favorecido bastante pessoas negras (...) Eu já li e ouvi uma estimativa, que acho que, há 15 anos atrás, ou um pouco mais, tinha uma taxa muito baixa de negros [no Ensino Superior]. Esse sistema é **para...**, não inverter essa situação, mas **igualar**, para que o cara tenha acesso... (Aluno da Escola A).*

*O sistema de cotas **facilita** bastante para quem quer entrar na universidade e cursar. (Aluno da Escola A).*

Os alunos da Escola B, por sua vez, assim se manifestaram:

*forma correta seria [dar] **oportunidade** para todo mundo, por exemplo. (Aluna da Escola B).*

*(...) também não só o negro, mas como o índio, você não vê muito... é para tentar **deixar mais igual** mesmo. (Aluno da Escola B).*

*Eles [os professores] falavam que o sistema de cotas era um **método bom**... (Aluna da Escola B).*

Na maior parte das qualificações espontâneas dos estudantes, as cotas aparecem como uma oportunidade concedida, como incentivo, como ajuda, como facilitação ou como estímulo. Nessa concepção, o beneficiário das cotas aparece como um sujeito passivo, que recebe, ganha, um estímulo ou uma oportunidade. Embora a existência da compreensão de que se trata de um direito não possa ser totalmente descartada, ela não se mostra presente de forma significativa nas

manifestações acima apresentadas. As falas que mais se aproximaram da compreensão das cotas como um direito são aquelas que as apresentaram como uma tentativa de igualar o acesso de negros e brancos ao ensino superior: “Esse sistema é **para...**, não inverter essa situação, mas **igualar (...)**” e “é para tentar **deixar mais igual mesmo**”.

Diante do fato de que a qualificações sobre as ações afirmativas realizadas pelos estudantes não as reconheciam nitidamente como um direito, embora não contradissem essa interpretação, levamos essa questão para ser discutida na segunda rodada de dinâmicas de grupos focais, executadas com estudantes recém-ingressos nos cursos de Administração e Direito da UEL. Nesses grupos focais, primeiro foi solicitado que apresentassem suas opiniões sobre o sistema de cotas e, somente num segundo momento, apresentado o questionamento se consideravam a política afirmativa como um direito ou como um privilégio.

No grupo focal com estudantes de Administração e de Direito, antes que fosse colocada a questão da qualificação das cotas como direito ou privilégio, as várias falas assim qualificaram o sistema:

*Porque que a gente tem este **direito**.* (Aluna do curso de Direito).

*Para mim eu acho que o sistema de cotas é muito importante porque o sistema público de ensino fundamental e médio é muito defasado e, [como] a maioria das **pessoas são pardas e negras** da população brasileira e às vezes a pessoa **não tem a perspectiva de entrar numa faculdade**, de fazer um curso superior. Ela não tem um incentivo para querer entrar neste negócio, na faculdade e este é **um incentivo muito grande** porque é uma oportunidade muito grande que dá para a pessoa, para sair da pobreza e conseguir algo melhor para a vida dela.* (Aluno do curso de Administração).

*Eu sou a favor ao sistema de cotas porque eu acredito que a nossa educação pública ela está quebrada (...) então quando a gente vai concorrer com o pessoal que vem da escola particular, eles vêm de um ensino mais “pegado”, bem mais com foco na questão do vestibular. (...) então **a gente não está em pé de igualdade** com quem é concorrente pela Universal.* (Aluno do curso de Direito).

*Então eu acredito que tem que existir cotas sim, porque **não é oferecido esta mesma coisa para a gente**. Esse ensino que eles têm, a gente, que é de escola pública, não tem.* (Aluno do curso de Direito).

*Eu concordo com o sistema de cotas, com ambos. Só que eu espero que, no futuro, [ele] não exista. Eu acho que o **ensino médio público***

*tem que ser **tão bom** quanto o **particular**.* (Aluna do curso de Administração).

*Sobre as cotas raciais, a gente vê muito no dia a dia a **discrepância entre negros e brancos**, então não tem nem como argumentar contra.* (Aluna do curso de Administração).

*(...) este sistema de cotas está certíssimo porque cada um tem uma tendência, cada um pode optar por uma cota, e as **pessoas** no mercado de trabalho, **negras**, independentemente da educação, elas sempre vão ser mais **marginalizadas**, sempre vão ser deixadas de lado.* (Aluno do curso de Administração).

Essas falas se aproximam mais da visão das cotas como um direito, sendo que uma delas as define explicitamente dessa forma. Em um caso, semelhante aos estudantes do ensino médio, elas são qualificadas como um incentivo. Duas falas justificam as cotas pela discrepância verificada entre negros e brancos e pela existência da discriminação racial contra negros. Nas demais, a principal justificativa, mais voltada para a cota para estudantes da escola pública, é o diferencial de qualidade entre a educação oferecida nas escolas públicas em comparação com a que é proporcionada pelas escolas privadas.

Quando colocados diante da questão de se definir as cotas como um direito ou como um privilégio, em duas das três situações, houve uma resposta enfática, com os depoentes “tomando a palavra”, rompendo a ordem sequencial que até então estava sendo espontaneamente seguida, demonstrando uma certa contrariedade com a possibilidade de que as cotas pudessem ser qualificadas como privilégio. As principais colocações foram:

É um direito! Isto é dívida social. A escola pública sempre foi marginalizada, e os negros foram entrar na escola muito depois. É uma dívida isso, dívida histórica! (Aluno do curso de Administração).

É um direito! Porque a gente não está em patamar de igualdade na sociedade, infelizmente (...) (Aluna do curso de Direito).

Privilégio mesmo é poder estar numa instituição privada e que te oferece muito, (...) Questão de privilégio, nunca, não tem como ser um privilégio, se tem pessoas [para as quais] é oferecido muito mais do que para a gente, (...) (Aluno do curso de Direito).

Mesmo usando cotas, você vai olhar no ranking, sua nota está lá embaixo. (...) De onde que isso não é um direito, é só um privilégio?

Não tem como colocar como um privilégio isso. (Aluna do curso de Direito).

Eu também acredito que seja um direito, e não um privilégio, (...), se fosse um privilégio a gente teria estudado em escola particular e poderia muito bem pagar uma faculdade particular. (Aluna do curso de Administração).

(...) é um direito porque foi retirado um direito nosso, que era o de ter uma formação boa, (...) então, é uma questão de reparar danos apenas. (Aluno do curso de Direito).

Então, seria um privilégio se todo mundo estivesse em pé de igualdade e fosse criada uma cota para isso e também se não existisse racismo, coisa que a gente não vive no Brasil. A gente vive num lugar que está totalmente desigual e que tem muito racismo ainda, então, é um direito das pessoas para elas poderem entrar. (Aluno do curso de Direito).

Cota é um direito, porque, por exemplo, eu não passo pelas mesmas dificuldades que uma pessoa, eu não passo pelos mesmos preconceitos. A escola pública ela não é ainda suficiente, igual a uma escola particular. (Aluna do curso de Direito).

Eu acho que é um direito. (...) Vamos comparar então o Saint James aqui de Londrina, que oferece escolaridade bilingue, tem associação com Harvard, eles enviam [seus alunos] para escolas no exterior, fazem intercâmbio obrigatório. Assim, se você comparar isso com o que nós, que fizemos escola pública, tivemos... como ela falou, não é suficiente. (...) Então é impossível que não haja um mecanismo que venha a tentar dissipar um pouco desta disparidade. (Aluna do curso de Direito).

Em dois casos, embora não qualificassem as cotas como privilégio, elas foram vistas numa perspectiva bastante crítica, num caso criticando a concepção do sistema e, no outro, somente as cotas raciais:

(...) eu acho complicado rotular tudo isso como direitos exatamente, porque não resolve talvez o problema, né? Acho que o ideal é esse direito começar logo na primeira infância, na base educacional, porque mesmo que você tente igualar vai acabar ficando meio que uma gambiarra, que não vai resolver o problema de um modo geral. (Aluno do Curso de Direito).

Na minha opinião, gostaria que o sistema de cotas raciais não existisse. A única seria só para alunos que estudaram em escolas públicas. (Aluno do curso de Administração).

Analisando o conjunto das falas, podemos constatar que dos 31 estudantes do ensino médio e os recém-ingressos nos cursos de Administração e Direito, quatro apresentaram opiniões contrárias, sendo que uma delas discorda da concepção das políticas afirmativas de ingresso no ensino superior público, propugnando por um investimento maior na educação básica, como solução efetiva e definitiva para o problema. As outras três discordavam das cotas raciais e concordavam com as de escola pública.

Podemos observar também uma percepção mais nítida das cotas como direito no caso dos estudantes dos cursos de Administração e Direito em comparação com os estudantes do ensino médio. Mas o principal diferencial entre esses dois grupos não é a sua vinculação com níveis diferenciados de escolaridade. Foram ouvidos, por um lado, estudantes do ensino médio que estavam no último semestre da terceira série e, por outro, recém-ingressos no ensino superior, com três ou quatro semanas de frequência aos cursos nos quais foram aprovados. Assim, quanto à faixa etária e ao nível de informações, ambos apresentam um perfil muito semelhante. Entendemos que o fator que mais diferencia esses dois grupos é o fato de que o segundo resulta da passagem pela peneira do vestibular; enquanto o primeiro reflete o perfil do estudante do ensino médio que não passou por esse filtro.

Entendemos que o vestibular, entre outros fatores, seleciona os candidatos que apresentam um maior capital cultural¹⁴⁷. Assim, não seria coincidência o fato de que a percepção das cotas como direito esteja mais nítida entre os que passaram por essa depuração. Por outro lado, os estudantes do nível médio participantes formam um conjunto de jovens negros bem mais representativo do nível de informações e das ideias dos que conseguem chegar até o final do ensino médio. Essa representatividade se relaciona também com trajetórias desenvolvidas em meio à pobreza, à falta de informação e ao racismo. Portanto, a comparação só

¹⁴⁷ Para Bourdieu (2007), o capital cultural é representado pela posse de informações, conhecimentos e habilidades, passíveis de serem adquiridas pelo indivíduo (e de serem transmitidas entre eles por meio da relação ensino/aprendizagem). Constrói este conceito com o objetivo de compreender as desigualdades de desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes classes sociais. Aponta que a diferenciação quanto à posse de capital cultural se constitui na principal explicação para as diferenças de performance entre os estudantes. A posse de capital econômico pode possibilitar maior acesso ao capital cultural – e geralmente o faz. Famílias com membros detentores de níveis maiores de capital cultural tendem a transmiti-lo aos seus descendentes, colocando-os em vantagem em relação aos filhos de famílias com menor acúmulo deste capital cultural. Mas o capital cultural não é redutível ao capital econômico, o que permite que famílias que possuam baixo capital econômico possam compensar esta desvantagem aumentando, para seus filhos, a transmissão ou o acesso ao capital cultural.

comprova o quanto de superação estes jovens necessitam viabilizar para chegarem a fazer um vestibular e serem aprovados, mesmo com a existência do sistema de cotas.

Outro conjunto de questões que pode ser verificado nos depoimentos, diz respeito aos usos dos critérios de raça e de cor. Diversos depoentes se referem a *pardos* e *negros*.¹⁴⁸ Vemos, assim, como o senso comum já incorporou uma parte da concepção racial (ao se referir a *negros*); ao mesmo tempo que o faz sincretizando essa categoria com a categoria cor, ao se referir a *pardos*. Dito de outra forma, haveria coerência conceitual se as referências fossem a *pardos* e *pretos*, que formariam o conjunto de *negros*. Mas não se trata apenas da identificação da falta de um purismo conceitual. Conforme vimos, o uso da concepção raça remete a uma história de lutas e resistências, inerentes à construção pelos negros, de uma identidade que transformou uma qualificação pejorativa em elemento de afirmação das referidas lutas e resistências. Mais que o uso adequado ou não de termos, essa confusão se reflete na dificuldade de que alguns negros (possuidores de pele e de características fenotípicas pardas) possam ter em se enxergar como beneficiários legítimos das políticas afirmativas. Podemos notar evidências dessa questão ao analisarmos como os autodeclarados pretos e pardos optaram por concorrer no vestibular. A Tabela 9, a seguir, mostra a opção de sistema de vagas efetuada pelos estudantes do primeiro ano dos cursos de Administração e Direito, que se identificaram como pretos e pardos no questionário que aplicamos:

Tabela 9 Inscrições de Pretos e Pardos no Vestibular da UEL – 2019 – Cursos de Administração e Direito

Cor	Nº	Universal	Esc. Púb.	Neg Esc Púb.	Neg. Qq. Traj.
-----	----	-----------	-----------	--------------	----------------

¹⁴⁸ O IBGE, na realização do Censo Demográfico e demais pesquisas, solicita que o entrevistado identifique sua cor / raça dentre as opções: branca, preta, parda, indígena e amarela. Portanto, a questão apresentada ao entrevistado é que ele identifique sua *cor / raça*, mas entre as opções oferecidas apresenta quatro cores (branca, preta, parda e amarela) e uma etnia (Indígena). Isto é objeto de muitas discussões (Brasil, 2011; Hasenbalg; Valle Silva; Lima, 1999). Alguns analistas e o próprio IBGE justificam que este uso das categorias cor, raça e etnia busca apresentar opções as mais próximas possíveis da forma como a população em geral se vê e se denomina quanto às características e identidades raciais. Como esse é o padrão utilizado para identificar a distribuição racial da população, acaba se tornando também o padrão utilizado na maior parte das pesquisas e questionários referentes à identificação racial. Assim, é esse padrão que é utilizado pelo questionário socioeconômico respondido pelos inscritos no vestibular da UEL, sendo igualmente o padrão que utilizamos no questionário aplicado junto aos alunos dos cursos de Administração e Direito.

		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Preta	17	0	0	1	5,9	9	52,9	7	41,2
Parda	31	6	19,4	7	22,6	16	51,6	2	6,5
Total	48	6	12,5	8	16,7	25	52,1	9	18,7

Fonte: Questionário aplicado entre os estudantes da 1ª série dos cursos de Administração e Direito da UEL.

A Tabela 9 nos mostra perfis de inscrição bastante diferenciados dos que se declararam negros e que se identificaram como pretos ou pardos. Nenhum dos que se identificaram como pretos se inscreveu pela categoria de disputa universal; enquanto 6 pessoas, equivalente a quase 20% dos pardos, o fizeram. Analisando a trajetória escolar desses 6 casos, verificamos que eles não poderiam concorrer pelas vagas de negros da escola pública, por terem feito parte ou toda sua formação em escola particular. No entanto, se tivessem se inscrito pela cota de negros com qualquer trajetória escolar, teriam concorrido às vagas universais e aos 5% de vagas da categoria de disputa preterida.

Na Tabela 9 destaca-se também o fato de que 41,2% dos que se identificam como pretos optaram pela cota de negros com qualquer trajetória escolar; enquanto apenas 6,5% dos pardos o fizeram. Se aliarmos esse dado àquele que indica que nenhum dos candidatos que se declararam pretos concorreu pela categoria universal, veremos que, diante da impossibilidade de concorrer pelas categorias que exigem que o candidato tenha feito sua formação básica na escola pública, os que se declararam pretos foram majoritariamente para a disputa na categoria de negros com qualquer trajetória escolar; enquanto que os que se declararam pardos foram para a categoria de disputa universal. A dúvida quanto a conseguirem homologar sua inscrição, por parte dos que se identificam como pardos, parece motivar também que 22,6% deles optem por concorrer pela cota de estudantes da escola pública.

Quanto ao fato de um número significativo de candidatos que se declaram pardos optar por concorrer pela categoria de disputa universal, nossa interpretação é que muitos dos que se declararam pardos têm sérias dúvidas quanto a terem suas inscrições homologadas. Nos grupos focais com estudantes de Administração e Direito, em 6 casos, depoentes que se identificaram como pardos disseram que não optaram pela cota de negros da escola pública por não se considerarem tão

atingidos pelo racismo quanto os que possuem a pele mais escura ou que estudaram em escolas mais precárias. Mas quando perguntados se tinham dúvidas significativas quanto à homologação de suas inscrições, reconheceram que essa também era uma preocupação relevante. Portanto, acreditamos que essa dúvida é responsável por uma parte considerável de casos de autodeclarados negros que não opta por concorrer por cotas.

3.5 – Uma trajetória escolar de superação, entre favelas e baixos IDEBs

Selecionamos grande parte das falas de uma estudante do curso de Direito, turno vespertino, por considerá-las bastante representativas das questões analisadas nesta pesquisa. Trata-se de uma estudante de 18 anos, que denominaremos aqui pelo nome fictício de Elizabete. Representa o caso de uma jovem negra, oriunda da extrema periferia, de família pobre e com pais com baixa escolaridade. A estudante nos informa no questionário aplicado junto aos estudantes de Administração e Direito da UEL, que estudou todo o ensino fundamental e médio em escola pública, seus pais têm escolaridade de nível fundamental, não frequentou cursinho e a renda familiar está no patamar de 3 a 5 salários mínimos. Elizabete assim descreve sua trajetória escolar:

Eu fiquei sabendo que eu tinha que entrar numa faculdade pelo meu pai. Porque ele é pedreiro e ele só conseguiu fazer até a quarta série, porque ele teve que trabalhar para sustentar a família dele. Então, desde muito pequena o meu pai falava: “Elizabete, o futuro está no estudo. Então, você tem que fazer uma faculdade, você tem que se especializar em alguma coisa para você não ‘ralar igual eu ralo’”. (...) mas eu nunca soube, necessariamente, o que era um vestibular.

Eu estudei até o oitavo ano num colégio periférico, no meio de uma favela mesmo. Ali a gente tinha um conhecimento... os professores se esforçavam para apresentar, mas a maioria dos alunos não tinha interesse em aprender. (...) Eles [os professores] falavam: “termina o ensino médio que vai ser melhor para vocês”. (...)

Do nono ano até o segundo ano, eu fui para outro colégio de região periférica, na Zona Norte. Eu mudei de uma favela da Zona Leste, para uma favela da Zona Norte. (...)

O outro colégio que eu mudei, tinha um índice de IDEB muito baixo também, em vista dos colégios públicos da região central. Nesse colégio, da mesma forma, os alunos não tinham tanto interesse em continuar numa graduação. Eles tinham interesse

naquilo “termina o ensino médio que vai ser melhor para você” ou “faz um ensino técnico se você conseguir”.

Eu sempre tive muita sede de conhecimento. Então, eu ficava instigada a saber “como que eu continuo [faço] para continuar estudando pelo resto da minha vida, porque eu gosto de estudar... E eu tive ótimos professores naquele colégio. (...) os professores diziam para quem queria, diziam na sala: “continuem, vão para a UEL. A UEL é de graça. A gente sabe que vocês não têm condições de pagar uma universidade. Estudem, vocês passam! Eu mando material extra para vocês conseguirem entrar na UEL”.

Então, foi a partir do nono ano que eu tive consciência de que tinha uma universidade, que era de graça, porque eu nunca tive condições de pagar nada em nível estudantil (...)

Depois disso, eu mudei para outro colégio, um colégio da região central de Londrina, o Newton Guimarães. No Newton Guimarães eu tive mais ainda, uma realidade que eu nunca tinha tido. Fazia “simulado”, eu nunca soube o que era isso. No segundo ano do ensino médio eu já sabia o que era o vestibular e o que era o ENEM.

Na sequência, quando respondia a uma questão sobre a trajetória de seus colegas de turma, ela acrescentou:

(...) Deixa eu falar para você ficar ciente... Apesar de ter estudado sempre em escola pública, eu tive uma educação complementar. No oitavo ano do ensino fundamental, me indicaram como portadora de altas habilidades / superdotação e eu participei de um núcleo a partir do nono ano. Eu fazia o ensino regular e tinha atividades paralelas de aprofundamento de conhecimentos. (...) É o NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação, oferecido somente nos colégios públicos e é um viés do Núcleo de Educação, tentando garantir a igualdade de educação.

Eu tive esta educação complementar, não era necessariamente aulas. Não era assim, hoje a gente vai aprender Sociologia. Perguntavam: “O que você tem interesse em aprender?”. Se você falasse: “eu me interesso muito por Sociologia”, e aí sim a gente desenvolvia projetos. (...).

Quando perguntada sobre o nível de informações que possuía quando fez sua inscrição no vestibular, Elizabete declarou:

Eu não tinha conhecimento sobre cota até o segundo ano do ensino médio. Foi aí que eu tive um professor que era doutor em História e ele explicou para a gente. A maioria dos meus professores do ensino médio explicaram para a gente que de fato existe diferença de ensino entre colégios particulares e colégios da rede pública. Eles disseram para a gente, não é bem a mesma coisa, vocês estão em desvantagem, o que eu consigo dar numa escola particular, eu não

consigo dar para vocês. Eles explicaram mais o porquê que existe. A cota eu nunca soube como funcionava.

(...) Então os professores buscavam explicar mais o porquê que existe e não como funciona. Porque que a gente tem este direito.

Na época estava sendo discutido muito esta questão de se a cota não diferencia e, ao invés de proporcionar igualdade; proporciona desigualdade. Muita gente estava dizendo isso, então eles desconstruíram este pensamento para a gente, para que nós não acreditássemos que a gente estava tendo uma vantagem, enquanto que nós estávamos, na realidade, tendo um conhecimento inferior ao que poderíamos estar tendo, caso tivéssemos, por exemplo, condição de pagar uma escola particular.

Quanto à cota que eu escolhi, o meu pai é negro, minha mãe é descendente de índio. Eu nunca senti... meu cabelo é cacheado, ele está preso agora, mas ele é cacheado, o cabelo do meu pai é muito cacheado e eu nunca senti muito em mim, mas eu percebo do meu contexto social, por exemplo quando eu saio com o meu pai.

O meu pai é pedreiro e às vezes ele tem que sair do serviço cedo, para ir no banco e ele vai com a roupa cheia de massa (...) e quando eu ia com ele as pessoas sempre olharam feio para a gente. Ele foi na Todimo e ele foi com a roupa de obra, porque era o tempo que ele tinha para comprar material, e lá tinha uma mulher super bem vestida, super educada, sendo atendida por 5 pessoas, eu lembro disto claramente, eu era criança, e nós ficamos à mercê na loja, ninguém vinha falar conosco, nós não fomos atendidos.

Então eu percebo isso, não sei se é tanto a questão social, porque eu nunca tive boas roupas, eu nunca tive como me vestir tão bem, meu pai muito menos; ou se é realmente pela questão de que eu... eu me considero parda, eu não acho que eu sofro tanto, já sofri mais pelo meu cabelo, na escola que eu estudava antes, mesmo sendo na periferia, diziam muito que o meu cabelo era ruim. Há pouco tempo que eu assumi o cabelo cacheado, eu acho que é mais este contexto, igual ao que o Roberto falou, mais na questão estética, né?

Ah, é cabelo ruim, cabelo bombril, alisa este cabelo... Minha mãe tinha muito disso, de querer alisar o meu cabelo, que ela achava que cabelo cacheado era cabelo de gente ruim. O meu pai tem o cabelo cacheado, mas ele raspa a cabeça, porque ele diz que o cabelo dele é ruim. Então é mais nesta questão...

Meu pai não tem autoestima nenhuma quanto a ele mesmo, de prosperar para fazer uma faculdade. Ele é muito inteligente, se ele fosse fazer engenharia civil ele se daria muito bem, mas ele não tem autoestima de falar "eu consigo", ele nunca teve esta perspectiva.

Minha mãe nunca quis que eu sofresse essa questão social, essa pressão de "ah, o cabelo dela é cacheado, o cabelo dela é ruim", então, ela sempre alisou o meu cabelo. Até pouco tempo atrás que surgiu esse movimento afro, de que cabelo cacheado não é cabelo ruim, então é que eu consegui desconstruir a ideia da minha mãe de que cabelo cacheado não é cabelo ruim. Eu me considero parda, eu não sinto tanto as influências, talvez porque eu nem ligue, eu sinto mais esta questão social.

Elizabete foi única que formulou uma justificativa para a concordância com as cotas a partir da noção de direitos, antes que a questão fosse formulada nesses termos. Finalmente, quando questionada a posicionar-se quanto às cotas se caracterizarem como um direito ou um privilégio, respondeu:

Eu acho que é um direito. Concordo com tudo que as meninas falaram, perfeito, não tenho muito mais o que acrescentar, porque eu estudei sempre em escola pública, eu já tive oportunidade de participar de eventos com pessoas de escolas privadas, e eu conseguia perceber claramente uma diferença entre escola pública e escola privada. Porque se eu saí de uma escola com o IDEB extremamente baixo e fui para uma com um dos melhores IDEBS de escola pública de Londrina [se referendo à sua transferência no último ano do ensino médio para o Colégio Estadual Newton Guimarães], ou o melhor, salvo engano, eu consegui perceber esta diferença em escola pública, imagina se eu fosse de uma escola particular?

Eu já tive amiga de escola particular que me falava que fazia prova no sábado, prova de educação física no sábado, que na dela tinha curso a tarde preparatório, que é igual o que eles falaram. Eu jamais teria um cursinho preparatório na escola. O que eu fiz no contraturno era complementação ao meu conhecimento, mas não era um cursinho onde “olha, a gente vai revisar tudo o que a gente já aprendeu”. Então, em vista desta grande desigualdade, é impossível que não haja do Estado, alguma forma de que tem que melhorar um pouco isso, porque a disparidade é extremamente grande.

Se você parar para olhar... Vamos comparar então o Saint James aqui de Londrina que oferece escolaridade bilingue, tem associação com Harvard, eles enviam [seus alunos] para escolas no exterior, fazem intercâmbio obrigatório. Então, assim, se você comparar isso com o que nós, que fizemos escola pública, tivemos... como ela falou, não é suficiente. Você para para fazer uma prova de vestibular, você chora, porque você pega e fala assim, olha eu vi, mas meu professor não aprofundou nisso aqui, já ouvi falar, mas o que que é isso aqui? Então é impossível que não haja um mecanismo que venha a tentar dissipar um pouco desta disparidade.

Aparecem nessas falas quase todas as questões que estamos analisando: o nível de informação sobre ingresso no ensino superior por meio de cotas, a noção de ações afirmativas como o reconhecimento ou constituição de novos direitos, a disparidade entre a aprendizagem dos conteúdos relevantes para o vestibular proporcionada pelas escolas privadas e públicas, a vivência escolar diferenciada dos jovens da periferia, a influência da posse de um menor capital cultural na trajetória escolar dos jovens pobres, o peso e o ônus do racismo quanto à autoestima e sua influência sobre as trajetórias percorridas pelos negros, entre várias outras.

Sem a pretensão de uma análise que explore todo o potencial desse depoimento, destacaremos alguns pontos relevantes que podem ser melhor compreendidos a partir do mesmo.

Inicialmente, tomando os depoimentos analisados no item anterior e as falas da Elizabete, podemos verificar a ocorrência concreta, na vivência social, de alguns conceitos considerados pelos juízes do STF para justificarem o reconhecimento da constitucionalidade das ações afirmativas para ingresso no ensino superior público (vide item 1.9 do primeiro capítulo). Assim, a busca da igualdade efetiva, material, viabilizada pela busca da equidade das condições de disputa entre negros e brancos e entre oriundos da escola pública e da escola privada, aparece aqui com nitidez, na forma de uma contundente argumentação da impossibilidade de se considerar equânime essa disputa, sem o mecanismo do sistema de cotas. Por outro lado, fica também evidente a necessidade da adoção do sistema de cotas para permitir que a universidade pública se caracterize pela diversidade. Por fim, a corroboração do uso do fenótipo como critério de avaliação dos beneficiários das políticas afirmativas de recorte racial fica também evidenciada pelas inúmeras referências à cor da pele e tipo de cabelo como constituidores do estigma no qual se ancoram o racismo e a discriminação.

Neste aspecto, é interessante observar que, embora relate uma série de vivências de discriminações racistas, Elizabete acaba por qualificá-las como “*questão social*”, não as identificando como racistas. Aliás, o termo “racismo” ou seus equivalentes não é por ela utilizado em nenhum momento, dando a impressão de que é mesmo evitado. Assim, identifica a baixa autoestima do pai; mas não a atribui ao racismo. Descreve a discriminação sofrida na loja de materiais de construção e acabamentos e não a associa ao racismo e nem a identifica como discriminação racial. Ao mesmo tempo, relata os esforços da sua mãe para evitar que ela sofresse com “*essa questão social*” e mostra que a principal preocupação da mãe era alisar o seu cabelo. É interessante destacar também que Elizabete, embora tenha se identificado como parda, se inscreveu pela cota de estudante da escola pública¹⁴⁹.

¹⁴⁹ Analisando as características fenotípicas da Elizabete, não fica nenhuma dúvida de que sua inscrição como negra seria homologada, situando-se muito longe dos casos que chegam a gerar polêmicas.

Alguns autores se dedicaram ao tema de compreender o sucesso escolar de indivíduos pertencentes a grupos sociais que vivem em contextos que tornariam esse sucesso improvável. Teresa Seabra assim sintetiza estes estudos:

Bernard Lahire, ao estudar a diversidade de trajetórias escolares de alunos de meios populares inseridos em condições sociais muito precárias, onde o sucesso escolar era muito improvável, detecta existirem outras condições (para além da condição de classe) relacionadas com o bom desempenho escolar, como são a relação com a escrita, especialmente o seu uso no quotidiano, e “um universo doméstico ordenado material e temporalmente [pois a criança] adquire, imperceptivelmente, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenamento do mundo” (...)

Charlot, Bautier e Rochex, com base nos resultados da pesquisa empírica que conduziram junto de alunos dos meios populares, defendem ser central no êxito escolar a relação do aluno com os saberes: uma relação meramente instrumental com os saberes escolares aparece associada ao fracasso escolar e uma relação fundada no interesse e prazer de aprender ao sucesso.

Na mesma linha de aprofundamento das teses culturalistas, Jean-Pierre Terrail e Jean-Paul Laurens também estudam a excepção à regra — filhos dos operários que frequentam ou concluíram cursos superiores — e concluem, por diferentes vias, pela mesma importância da história familiar — sócio-história de uma linhagem enquanto “actor social colectivo” (Terrail) ou de uma sociogenealogia (Laurens) — que requer a mobilização de toda a família e do próprio em relação à escola (Terrail) e um sobreinvestimento parental na escola, constituindo esta “a prioridade familiar na gestão do quotidiano.” (SEABRA, 2009, p.94).

O caso da Elizabete poderia ilustrar essas análises pois identificamos em seus depoimentos tanto o gosto e valorização do conhecimento (“*Eu sempre tive muita sede de conhecimento*”), quanto a valorização e priorização familiar da formação educacional dos filhos (“*desde muito pequena o meu pai falava: ‘Elizabete, o futuro está no estudo’.*”). Cabe enfatizar que, embora os autores e estudos citados identifiquem ou elejam alguns fatores como importantes na explicação do sucesso escolar, eles são, no entanto, enfáticos em apontar a necessidade de compreendê-los num contexto mais amplo, que abrange, inclusive, a correlação desses fatores com outros que também participam da realidade social e ajudam a compreender os fenômenos educacionais analisados.

Além disso, casos excepcionais não podem ser tomados como exemplares, no sentido de que possam ser facilmente generalizados. O fato de identificarmos que a valorização da formação educacional pela família e o desenvolvimento do

gosto pelo estudo como fatores que nos permitem compreender a superação das adversidades demonstrada por Elizabete, não implica em considerar que bastaria proporcionar a todos os estudantes tais possibilidades, como solução para os problemas educacionais em geral. Pelo contrário, o próprio relato da estudante nos mostra que aos fatores anteriormente citados somaram-se também relevantes políticas públicas, representadas pela participação no Projeto do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação – NAAH/S e da política afirmativa desenvolvida pela UEL, de definição de cotas para estudantes da escola pública e negros.

3.6 – Racismo e trajetória escolar

Nos depoimentos dos estudantes, principalmente os das escolas de educação básica, o tema das vivências do racismo, concebido como tangencial dentro do planejamento inicial da pesquisa, acabou impondo-se, por apresentar uma importância imprevista. Esta relevância decorre tanto da quantidade de manifestações verificadas, quanto da pertinência que elas demonstraram para a compreensão das trajetórias educacionais trilhadas pelos jovens negros da educação básica e para os processos de formação identitária por eles vivenciados.

Com relação às vivências de discriminação racista nas séries iniciais do ensino fundamental, entre os relatos de lembranças mais remotas, destacamos os seguintes relatos de estudantes da Escola A:

Aconteceu duas vezes comigo, uma vez foi quando eu morava em São Paulo, eu não tinha uniforme para a escola, no dia, teve outros alunos que não foram [com uniforme]. Eram moleques brancos, eu estudava em colégio particular naquela época, aí a professora não me deixou entrar sem uniforme...

Coordenador do Grupo Focal: *E os outros, que eram brancos, entraram?*

Entraram. E outra vez, nesta mesma escola, estava tendo uma festa junina, foram todos os pares, eu estava brincando com uma menina e o irmão dela, [que] não gostava de preto, (...) me empurrou falando “sai daqui seu macaco”. (...) eu falei para o meu pai (...): Meu pai foi lá e deu um soco na cara dele. Aí acabou com a festa junina. (Aluno, Escola A).

Um dia chegou uma menina com o uniforme da escola limpo e uma menina jogou café sem querer na blusa dela. Ela falou que não

foi o café, que fui eu [com] meu cabelo de bombril (...). Aí minha mãe não aguentou e foi na escola brigar com a menina e a mãe dela. E a mãe dela nem sabia que ela estava fazendo isso. A mãe dela não aceitava estas coisas. Mas é uma coisa que eu não esqueço. (Aluna da Escola A)

Essas coisas, por mais que passe [o tempo], você sempre lembra. (Comentário de um colega, Escola A).

Entre os depoimentos de estudantes da Escola B, destacamos:

(...) teve uma vez que na escola minha mãe teve que chamar a patrulha. Na verdade, a menina, na casa dela, a avó dela era preconceituosa, né? A menina era bem loirinha, ela veio de Portugal, ela era da minha sala e ela falava para todo mundo da sala para não ficar perto de mim, porque eu era negra, eu ia contaminar eles e a sala toda se afastou de mim.

Aí minha mãe teve que ir na escola. (...) Eu estava na terceira série. E daí a minha mãe foi na escola e chamaram a avó dela. A avó dela nem chegou perto da minha mãe. Daí a minha mãe falou assim “você está vindo de onde vem a educação”. A menina era inocente [o problema] não era a menina, a menina era inocente, era pequena, mas a avó dela era [preconceituosa].

Então, vem de berço né?

Sim, ninguém nasce racista né? (...) Da mesmo forma, se eu chegar em minha casa e falar não é para você ter uma namorada negra, não quero que escureça a minha família. (...) Se você ensinar a seu filho aquele padrão de beleza, por exemplo “menina bonita é a que tem cabelo liso, tem o nariz fino, tem a boquinha fina, aquela menina de pele clara, o seu filho não vai namorar uma menina negra. Tudo vem de casa, se você ensinar seu filho de maneira racista, ele vai crescer como uma criança, uma pessoa racista. Ele pode, futuramente, mudar, mas isto não é uma certeza.

Ninguém nasce com todos os preconceitos embutidos. Daí perguntaram se minha mãe queria colocar ela na justiça e minha mãe falou “ah não, tenho até pena de gente assim”. Daí minha mãe nem quis. Minha mãe falou eu não vou prolongar esta história não, porque não vai dar em nada. Essa menina aí, a vó dela depois vai acertar as contas dela com Deus. (Aluna da Escola B).

É porque muita gente passou mais por preconceito no Ensino Fundamental, principalmente, por pessoas que não eram de sua convivência. Porque é muito fácil você não conhecer uma pessoa e começar a julgá-la. (Aluno da Escola B).

Entre os monitores que dão aulas no CEPV-UDEL, ocorreu o seguinte relato, referente à época em que a depoente cursava as séries iniciais do ensino fundamental:

(...) todo mundo acaba esquecendo que a educação envolve Educação Infantil e essa primeira infância, é a fase em que a criança mais absorve tudo o que está ao redor. Então é o contato, é o conhecimento, é o jeito de tratar. (...). Mas, você está vendo na Educação infantil, e eu já presenciei isso, Professores que, “Ah, eu vou pentear o cabelo, (...) com meninas que têm cabelo liso, porque o outro é difícil e eu prefiro não mexer.” Ou você vai fazer um carinho, você faz o carinho na criança, loirinha, branquinha do olho azul e fala que “se eu tiver um filho eu quero que seja igual a ela” e isso na frente da criança negra.

Então são coisas que às vezes são inconscientes, você está fazendo ali, “Ah, não é para atingir ele” Só que você está fazendo ao lado dele... E aí, não tem como você ser processado, mas está afetando o outro.

Então, eu acho que ninguém valoriza a educação Infantil, claro que isso é muito maior que uma simples cota, mas que não é trabalhado, não é pensado, não é falado.(...)

Então, o complexo de não gostar do cabelo, veio porque a professora penteava todas as meninas, menos o meu, porque o meu é ruim. (Monitora do CEPV-UEL).

Eliane dos Santos Cavalleiro, no trabalho denominado *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, assim analisa os efeitos do racismo ocorrido no âmbito escolar sobre a formação da identidade de crianças negras:

A existência de preconceito e de discriminação étnicos, dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores. Como ficou demonstrado neste trabalho, as crianças da pré-escola, além de perceberem as diferenças étnicas, percebem também as diferenças de tratamento destinadas a elas pelos adultos à sua volta.

Essa percepção compele a criança negra à vergonha de ser negra. Confere-lhe sua participação em um grupo “invisível” dentro da escola. Esse procedimento pode minar, aos poucos, a sua identidade. À criança branca resta a compreensão de sua superioridade étnica, irreal, e o entendimento da inferioridade, também irreal, dos indivíduos negros.

Não há como negar que o preconceito e a discriminação constituem um problema que afeta em maior grau a criança negra, visto que ela sofre direta e cotidianamente maus tratos, agressões e injustiças que afetam a sua infância e comprometem todo o seu desenvolvimento futuro. Mesmo considerando os atos do professor como inconscientes em relação às crianças negras, suas atitudes magoam e marcam, provavelmente, a criança pela vida afora. (CAVALLEIRO, 1998, p. 199).

Embora se refira a casos de crianças da pré-escola, o diagnóstico poderia ser aplicado com facilidade para compreender ou explicar as ocorrências relatadas nos

depoimentos que destacamos. A começar pelo caráter permanente das lembranças de discriminações sofridas na infância, que se tornam memórias indeléveis, incorporadas à própria formação identitária dos que foram vitimados. Aparece também, com nitidez, o fato de que as crianças negras e brancas reconhecem os papéis que lhes são atribuídos, de dominados uns e de dominadores outros. Por fim, na reflexão que fazem sobre as agressões sofridas, os depoentes reconhecem com facilidade o caráter racista das mesmas e o papel das famílias que literalmente geram e criam os racistas ali retratados.

Valter Silvério (2002, p.242) apresenta a seguinte análise, baseada em Vygotsky e em Rossato e Gesser, na busca por compreender como o racismo interfere na formação de identidades dos jovens negros, com evidentes consequências no nível de autoestima que possuirão:

Conforme a teoria de Vygotsky (1986), esse fenômeno sociocultural vivido na sala de aula propicia a internalização de fatores de aprendizagem discriminatórios que viriam a contribuir e reforçar os esquemas culturais e cognitivos já veiculados no ambiente familiar e comunitário. O afrontamento de tais barreiras, invisíveis e visíveis, coloca muitas crianças de origem não branca numa posição de resistência. No entanto, outras crianças assumem uma posição chamada, em inglês, *race lessness* (decomposição racial). Essas crianças abandonam sua tradição cultural ou étnica e se veem forçadas a usar uma postura e atitude esbranquiçada para serem bem-sucedidas e terem acesso ao grande desejo de subir na vida e alcançar assim o objetivo almejado, ou mais próximo do almejado. Esse fenômeno é caracterizado como uma busca de descolorização por meio da imitação do comportamento branco tido como dominante. (...). (SILVÉRIO, 2002, p.242).

A escola comumente tem significado o local onde as crianças negras têm o primeiro contato com as discriminações racistas. Passam por essa experiência traumática sem a segurança de estar entre seus familiares e entre os que vivem próximos à sua família. Mesmo que não sofram ofensas explícitas como as relatadas nos depoimentos, ficam no mínimo os efeitos, também significativos, da vivência da invisibilidade, a exemplo dos carinhos e cuidados que alguns recebem continuamente e que nunca chegam até elas.

Nos grupos focais realizados, os momentos em que estes relatos aconteceram foram os de maior carga emocional. Além dos que fizeram as

narrativas que, na verdade, se constituíram num reviver de traumas, os demais demonstravam que essas eram vivências comuns a quase todos eles. Sob um denso silêncio, destacavam-se os olhares, marejados uns, esmaecidos outros, alguns vagando por lembranças que não chegaram a ser compartilhadas; a comunicação gestual dos corpos, alguns tensos, outros nem tanto, mas todos sem a vivacidade que predominou fora desses momentos. Estes são componentes que não aparecem nas falas transcritas, mas que se constituíram em expressões não verbais contundentes e, por isso, em parte essencial do discurso proferido. Portanto, as transcrições aqui apresentadas, só representarão as falas emitidas, se forem consideradas neste contexto.

Foi solicitado também que os participantes analisassem a presença do racismo na sua realidade atual e no seu cotidiano de estudantes do ensino médio. Agrupamos os relatos por temas, porque as falas se mostraram complementares. Sobre as diferenças entre a época em que eram crianças e a situação como jovens ou adolescentes, eles assim se expressaram:

Quando é criança, não se tem tanta percepção, no ensino médio você já sabe, já percebe a maldade do comentário. (Aluna do CEPV-UEL).

A gente percebe, mas recua, não fala nada para ninguém, para evitar briga. Mas quando a gente fica com 12, 15 anos para mais, (...) a gente responde, a gente fala por si mesmo. Não é porque uma pessoa me insulta que eu vou ficar quieta, eu não vou abaixar minha cabeça. (Aluna da Escola A).

Tem muita gente que fala, é só ter consciência. Por exemplo, ele chega e fala, no ensino Fundamental I, “nossa, seu cabelo é de Bombril”. Você vai falar: “tá bom, ok ...”. Você vai passando para o Ensino Fundamental II, e falam” seu cabelo é de Bombril..”, eu falo: “cala a boca...” Aí chega no terceiro ano e tu rola ... [risos]. (Aluna da Escola B).

É interessante observar que os próprios jovens negros identificam o fato de que, quanto mais novo é o aluno, maior é o efeito do racismo sobre ele. Podemos identificar que o racismo continua presente após as séries iniciais. Neste aspecto nem a escola e nem o racismo mudaram. A diferença é que à medida que

amadurece, o jovem se sente em condições de resistir e enfrentá-lo. Assim, altera-se o patamar de ocorrências de ofensas diretas e o *Bullying*¹⁵⁰.

Foram numerosas as referências às ocorrências de discriminações racistas na escola. Embora haja relatos de discriminações efetuadas por professores ou outros profissionais da escola, as mais citadas foram as decorrentes da relação entre os estudantes. Os exemplos mais comuns são as ofensas desqualificadoras, com destaque para a referência aos cabelos, no caso das meninas e mulheres, que analisaremos mais adiante. Mas há também a informação da ocorrência de descaso e indiferença, como se vê nas falas abaixo:

Eu já passei [por] racismo aqui na escola, inclusive esse ano. Eu não vou citar nem a matéria. Ela sempre dá preferência para alunos brancos da sala e quem sabia a matéria então, nossa senhora, ela idolatrava! Mas às vezes a gente chamava ela para tirar alguma dúvida ela não vinha, ela tratava a gente com pouco caso. (...) Mesmo quando eu estudava no municipal, me chamavam de nequinha. (Aluna da Escola A).

Neste colégio, não só eu, a maioria [dos negros] é muito difícil ter um que nunca sofreu racismo aqui dentro. Mesmo sendo uma escola pública, de periferia. (Aluno da Escola A).

Eu sofri Bullying na escola, no Ensino Médio, no primeiro e no segundo ano, no Fundamental também, por ser negra e por me compararem com a professora que estudou aqui na UEL, me dava aula de geografia. Por ela ser negra, pelo simples fato dela ser negra, existia uma comparação dentro da sala. Eu não ligava porque ela venceu, ela estudou, é mérito dela ter conquistado tudo isso. Mas, na minha sala eu sofri um pouco de Bullying no colégio. (Aluna do CEPV-UEL).

Mas nem toda referência a aspectos raciais é vista como racista. Entre amigos e entre pessoas negras, admite-se um certo nível de brincadeiras que, dependendo do contexto, podem ser vistas como normais e não ofensivas. Na Escola B, enquanto esperava os alunos serem reunidos para o grupo focal, vi que

¹⁵⁰ *Bullying*, termo inglês que significa intimidação, conceituado por Antunes e Soares Zuin (2008, p. 34) como “um conjunto de comportamentos agressivos, físicos ou psicológicos, como chutar, empurrar, apelidar, discriminar e excluir (...)”, que ocorrem entre colegas sem motivação evidente, e repetidas vezes, sendo que um grupo de alunos ou um aluno com mais força, vitimiza um outro que não consegue encontrar um modo eficiente para se defender (...). Tais comportamentos são usualmente voltados para grupos com características físicas, sócio-econômicas, de etnia e orientação sexual, específicas (,,),..

um dos que participariam da atividade comentou com um colega “Ah, ele só quer negão”. Perguntei então para o grupo, como eles viam os limites entre brincadeiras e ofensas e obtive como resposta o seguinte diálogo:

- *No Fundamental por exemplo, as crianças não veem tanta maldade, mas ainda tem preconceito. No Ensino Médio, é mais brincadeira, geralmente.* (Aluno da Escola B).
- *Tem muita gente que fala, é só ter consciência. Por exemplo, ele chega e fala, no ensino Fundamental I, “nossa, seu cabelo é de Bombril”. Você vai falar: “tá bom, ok ...”. Você vai passando para o Ensino Fundamental II, e falam” seu cabelo é de Bombril..”, eu falo: “cala a boca...” Aí chega no terceiro ano e tu rola ... [risos].* (Aluna da Escola B).
- *Mas é uma situação de constrangimento para vocês terem sido escolhidos pelo critério de serem negros?* (Coordenador do grupo focal).
Vários não.
- *Se sentiram constrangidos de alguma forma?* (Coordenador do grupo focal).
Vários não novamente.
- *É mais brincadeira mesmo, interna.* (Aluno da Escola B).
- *Igual na minha sala mesmo, eu nunca sofri nenhum tipo de preconceito, que eu escutei. Tá certo que eu sou um pouco briguenta... [risos]* (Aluna da Escola B).
- *A gente brinca bastante sobre isso, porque tem eu, ele, ele... a gente brinca bastante, mas no momento que ele não gostar de alguma coisa, para.* (Aluna da Escola B).

Parece existir um código não escrito, que regula o que é admissível ou não, demarcando os limites entre as brincadeiras admissíveis e as ofensas não toleradas. Ribeiro, ao analisar a “encarnação” entre estudantes, usa a metáfora do jogo, lançando mão da noção de “relação jocosa” de Radcliffe-Brown, onde:

As duas noções [“encarnação” e jogo] não se equivalem nos mínimos detalhes, mas, guardadas as diferenças, um paralelo entre elas permite pensar a “encarnação” como um tipo de sociabilidade, um “jogo da vida social”, um momento lúdico, de prazer. Mas a “encarnação” entre os estudantes, e “jogo” adiciona o assimétrico, o subordinador, o desigual, e por isso, torna-se sério. Por isto, sociabilidade entre os estudantes também implica conflito, mesmo que ele objetive o consenso, que se instaura de modo tácito, titubeante, hierarquizado. Essa sociabilidade pode por vezes derivar para formas bastante agressivas de interação – que trafegam no estreito limite do que possa ser chamado de “brincadeira”, na modalidade de interação que Radcliffe-Brown (...) denominou de “relações jocosas”:

“Uma peculiar combinação de amizade e antagonismo. O comportamento é tal que em qualquer outro contexto social ele

expressaria e geraria hostilidade; mas tal atitude não é a sério e não deve ser levada a sério. Há uma pretensão de hostilidade e uma real amizade. Posto de outro modo é uma relação de desrespeito consentido. (...)" (RIBEIRO, 2013, p. 27-28).

Vale lembrar que a brincadeira acontece num contexto em que o alvo da brincadeira se encontra em condições de não admitir, se a entender como ofensiva. As referências à possibilidade de um desentendimento que desembogue em conflito físico, visível nas falas “aí tu rola” e “Tá certo que eu sou um pouco briguenta”, mostram a existência de um limite tênue entre a brincadeira e a possibilidade dela resultar em conflito. A fala a seguir, de um aluno de outra escola, mostra que o entendimento como brincadeira passa pelo pressuposto que ela ocorra entre amigos:

Eu acho que eu nunca sofri uma coisa assim. Eu e os moleques, brincando, cada um zoando o outro, sim. Mas, de vir uma pessoa diferente e que eu não conheça, [que não seja] de meu círculo social, não. (Aluno da Escola A).

Mas a fala que segue mostra também que a “zoeira” pode ofender, ainda que tenha sido concebida como brincadeira:

Até por zoeira, a pessoa fala brincando, às vezes você não sabe o que que a pessoa negra está sentindo, quando [se] fala aquilo. Mesmo sem intenção, acaba ofendendo a pessoa, por que de tanta coisa que ela já passou na vida, por tanto preconceito, tanto racismo, ela já fica meio ... (Aluno da Escola A).

Embora não tenha sido perguntado sobre ocorrências de manifestações de discriminação racista fora da escola, elas apareceram em alguns relatos. Nelas, aparece o preconceito de se enxergar o jovem negro como bandido, tanto por parte da população em geral, como por parte da polícia. Isto pode ser visto pelos não negros como uma questão de pequena relevância, mas, na realidade, constitui-se num elemento legitimador do extermínio dos jovens negros da periferia que se banalizou nos últimos anos¹⁵¹:

¹⁵¹ Vide WASELFSZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência 2013. Homicídio e Juventude no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos – CEBELA, 2013.

Principalmente na rua, pelo meu jeito de vestir, onde eu trabalho, que é só de gente branca, (...) no Hospital Mater Dei, das clínicas particulares. Um dia eu estava esperando minha namorada e o guardinha ficava passando toda hora, foi uma mulher perguntar o que eu estava fazendo lá. [Com] isso eu me senti bem ofendido porque eu só estava na frente da..., eu estava parado só, com uma bolsa da escola e com uma camiseta da escola. (Aluno da Escola A).

Por mais que a pessoa esteja bem vestida, pode estar com roupa social, independente do que for, sempre tem preconceito contra a cor daquela pessoa. Ainda o moleque que se veste de bermuda tassel, chinelo, boné, nossa senhora! Já é [considerado] um bandido, sai de perto que a pessoa vai te roubar...(Aluna da Escola A).

No Ensino Médio, de noite, quando a gente sai, é engraçado, você pode estar de boné, um moletom, uma calça jeans larga e todo mundo acha que você trabalha roubando carro. Pode ser qualquer negro, “[é] a menina da droguinha lá que está andando”. Uma vez eu estava com um moletom largo, porque estava frio, eu estava voltando a pé porque minha mãe estava sem gasolina, aí (...) tinha um sinalizador e a mulher parou e eu fui atravessar a rua, eu ouvi ela falando dentro do carro “olha a menina da droguinha”. Sempre acham uma coisa inferior do negro, ou ele é drogado, ou ele é ladrão, ou ele é ... (Aluna da Escola A).

A forma como as famílias preparam as crianças e jovens para lidarem com o racismo aparece como uma questão central para Eliane Cavalleiro. Segundo ela, as famílias negras tendem a silenciar sobre o racismo, como tentativa de adiar ao máximo os inevitáveis sofrimentos pelos quais a criança irá passar. Esse silêncio, revela, na verdade a impotência frente à adversidade:

No lar o silêncio “silencia” um sentimento de impotência frente ao racismo da sociedade que se mostra hostil e forte. No lar o silêncio “silencia” a dificuldade que se tem em se falar de sentimentos que remetem ao sofrimento. No lar o silêncio “silencia” o despreparo do grupo para o enfrentamento do problema, visto que essa geração também apreendeu o silêncio e foi a ele condicionada na sua socialização. (CAVALLEIRO, 1998, p. 203).

Mas Eliane Cavalleiro apontará também que o rompimento do silêncio sobre o racismo seria o caminho a ser percorrido tanto pelas escolas, como pelas famílias:

O ideal seria que a discriminação fosse discutida no espaço escolar e familiar, dando à criança o conhecimento do problema e o direito de se defender dele. Por isso, o contato permanente entre professores e pais, com discussões a respeito do trabalho pedagógico e da questão étnica, seria uma forma de agir, favoravelmente, para

minimizar o problema no espaço escolar. (CAVALLEIRO, 1998, p. 206).

Nesse sentido, é interessante uma fala de um estudante da Escola A, que mostra que em sua família ocorreu a conscientização sobre o racismo:

Eu acho que muito negro não liga para isso porque isso já é construído dentro de casa, “olha filho, você é negro, vai passar [por] isso e isso, “já fica preparado para isso”. (...) Meu pai sempre me disse que, por eu ser negro, as coisas seriam bem mais difíceis para mim, que eu tinha que batalhar duas vezes mais, porque senão eu não iria conseguir nada. Iria ficar estacionado como outro qualquer. Se eu quisesse ser alguma coisa na minha vida, por eu ser negro, eu teria que batalhar duas vezes mais, porque as condições não são as mesmas. (Aluno da Escola A).

Outras falas mostram uma consciência relevante da existência do racismo, dos mecanismos sociais de sua constituição, e da importância das ações afirmativas como forma de enfrentá-lo:

- *Tem muito negro que quer ser branco. A questão não é de alisar o cabelo. Mas tem muito negro que quer ser branco, que tem vergonha de ser negro. Tem vergonha da história, tem vergonha da cultura, tem vergonha do passado. (Aluno da Escola A).*
- *É porque as pessoas veem o negro mais como escravo, uma pessoa inferior. (Aluna da Escola A).*
- *Essa condição foi imposta à gente, não é a gente que escolheu isto. Isto vem para a gente com o decorrer da História. (Aluno da Escola A).*
- *Mesmo não sendo escravo, a gente sempre identificou escravo em nosso avô, bisavô, a gente era muito importante porque os negros ergueram o país, fizeram o país. (Aluno da Escola A).*
- *Ele tem que se sentir orgulhoso porque... (Aluno da Escola A).*

E isto está voltando mais a questão do preconceito. Tem aquele preconceito mascarado. Mas acho que hoje está voltando muito. Você vê esta questão do Trump, [Presidente dos Estados Unidos] tem uma galera do Rap Afro Americano que bate de frente com ele. Falam que o cara é racista mesmo. É uma causa que está voltando descaradamente. Antes era mais camuflado. (Aluno da Escola A).

Pensando, assim, de certa forma, existe o preconceito, não vou falar que não. Tem negro, cultura, tudo, religião, existe preconceito. Mas a economia da pessoa também não está fortalecida, porque se tivesse muito mais negro rico, não morando na favela, que estivesse com a

educação melhor, ia ter mais negro na faculdade, médico, tudo mais... (Aluno da Escola B).

Verificamos também se era relevante o temor de que houvesse discriminação na universidade contra cotistas e de que isso se desdobrasse em discriminação da sociedade contra os diplomas por eles auferidos. Essa questão não se mostrou como relevante, embora estivesse presente nos depoimentos. Nesse sentido, os estudantes do CEPV-UEL e da Escola A, mostraram posicionamentos opostos. Os estudantes do CPEV-UEL assim se manifestaram quanto perguntados se tinham expectativa de que houvesse racismo no ensino superior:

Eu já [soube de] casos de racismo na Universidade. (Aluna do CEPV-UEL).

Eu acho que não só aqui, mas em qualquer universidade é mais pesado, porque a gente já tem o conhecimento e as pessoas fazem para atingir, realmente atingir a pessoa, não vêm com aquelas segundas intenções, como na escola, geralmente, ocorre. Aqui eu acho que é mais pesado e eles fazem para atingir mesmo. (Aluno do CEPV-UEL).

Eu acho que na faculdade pode ser pior ainda porque [existem] indivíduos que vêm de condições mais amplas, com mais poder aquisitivo. [Eles podem] achar que são diferentes. (Aluno do CEPV-UEL).

Já os estudantes da Escola A, também quando perguntados, disseram:

A Universidade sendo pública ela não vai ter o mesmo preconceito que outros lugares (...) (Aluno da Escola A).

Sim, lá tem menos preconceito. (Aluno da Escola A).

Essa é uma questão acerca da qual só podíamos indagar sobre as expectativas que os estudantes do ensino médio possuíam, uma vez que não seria razoável supor que eles tivessem conhecimento sobre a realidade dos estudantes do ensino superior. É sintomático que somente os estudantes do CEPV-UEL, que têm contato com estudantes da UEL, que são seus monitores, tenham se

manifestado identificando que exista discriminação no ensino superior¹⁵² e que os demais estudantes do ensino médio não o fizessem.

Assim, embora presente nos depoimentos de uma das instituições de ensino pesquisadas, essa questão não parece ter influência significativa sobre a decisão dos jovens negros de concorrerem ou não pelo sistema de cotas.

Foi surpreendente como as referências a agressões racistas destacaram as ofensas referentes aos cabelos, principalmente no caso das meninas e mulheres. Isso aparece nas reminiscências dos primeiros anos de escola, nas falas sobre o presente de frequência do ensino médio e nas falas das estudantes de primeiro ano dos Cursos de Administração e de Direito da UEL.

Em dissertação recentemente defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UEL, denominada *Os sentidos atribuídos ao corpo e ao cabelo de mulheres negras: relações entre estética e politização*, Eduardo Borgui relata que “a recordação do cabelo preso ou trançado a que estavam acostumadas ao irem à escola se mantém viva nas falas de todas as entrevistadas.” (BORGUI, 2018, p. 87, Grifo nosso). Assim, estar “arrumada” para ir à escola, no caso das meninas negras, era sinônimo de estar com o cabelo preso ou trançado. Elizabete nos relatou como sua mãe se preocupava com afinco em alisar seu cabelo, como tentativa de amenizar as discriminações sofridas pela filha. A transformação do cabelo em um dos principais componentes do estigma racista, faz com que sejam qualificados de bons os cabelos mais lisos e de ruins os que sejam mais encrespados, ou seja, que mais se pareçam com o cabelo da maioria dos negros. Borgui assim analisa essa abordagem sobre o cabelo:

Uma das características do racismo é retirar a condição de humanidade de determinado grupo. Os cabelos crespos e cacheados recebem algumas denominações que remetem à sujeira, a elementos da natureza ou outros objetos inanimados, certas noções reforçam os estereótipos raciais e continuam estigmatizando a população negra e mais especificamente as mulheres negras e seu corpo. (BORGUI, 2018, p. 83).

De fato, podemos verificar esses atributos e qualificações em várias das falas anteriormente citadas. Nas falas abaixo, vemos outros registros de qualificações

¹⁵² Souza (2017) faz uma interessante análise das vivências e constituição de sociabilidades pelos estudantes cotistas negros da UEL, a partir da análise da atuação de dois coletivos negros por eles formados, constituindo-se numa boa abordagem sobre essa questão.

racistas sobre o cabelo e como isso se constitui numa questão sensível para as meninas e jovens negras:

Sim, eu acho que eu não passei por isso, mas eu conheço fatos, como por exemplo, (...) uma menina que tem cabelo liso e ela vai com cabelo liso solto, você nunca vai brigar com essa menina. Agora tem meninas que têm cabelo crespo, se ela vai com cabelo solto, falam: (...) “o cabelo está muito armado, vai ter que arrumar este cabelo”. Você nunca vai brigar com uma menina que está usando um acessório no cabelo, que é normal; mas você vai implicar com uma menina que está usando turbante, vai achar que ela é macumbeira. (Aluna da Escola B).

- *É mais a questão do cabelo mesmo, nem pelo fato da cor, mas o cabelo... Às vezes alguém faz um comentário que desagrada a gente, que talvez nem seja levado na maldade no momento, mas que gera alguma coisa sim. Comentário maldoso. (Aluna do CEPV-UEL).*
- *O cabelo, realmente, é um dos problemas que a gente mais sofre na escola. (Aluna do CEPV-UEL).*
- *Eu também sofri por causa do cabelo. (Aluna do CEPV-UEL).*

Eu acho que sempre tem umas piadinhas, de comparar o cabelo com alguma coisa... Não precisa ser um constrangimento, mas sempre aparece alguma coisa, alguma brincadeira sem gosto. (Aluna do CEPV-UEL).

Mas, por outro lado, segundo Borgui (2018, p. 94 e seg.) verificamos também como assumir os cabelos crespos ou cacheados se constitui numa atitude relacionada à constituição de uma identidade negra. Conforme vimos, no Capítulo 1, um dos mecanismos de resistência e afirmação dos negros foi representado pela resignificação dos símbolos utilizados para construir sua inferiorização; transformando-os em marcas identitárias de autoafirmação e resistência. Na fala de uma monitora negra do CEPV-UEL aparece essa questão:

(...) porque eu sou daquelas que sempre venho com o cabelo todo cacheado, parecendo para todo mundo mesmo e eu gosto, é uma coisa da minha personalidade. E muitas, muitas alunas já vieram para mim falar assim: “Professora, eu não conseguia aceitar o [meu] cabelo ...” Eu me emociono porque é uma questão de pertencimento mesmo. E essas alunas são alunas negras e elas chegam em mim e falam: “Professora, o que você usa no seu cabelo? O que que você faz?” Você começa a perceber que elas começam a gostar de si mesmas, é questão de você se sentir pertencente, de você se aceitar que você é negro, que você tem as suas características e isso é um processo. Eu pareço uma pessoa banal, mas é uma coisa de se sentir incluído neste processo. (Monitora do CEPV-UEL).

Portanto, o cabelo pode significar tanto o objeto da prática de discriminação racista; quanto um símbolo e instrumento de resistência e enfrentamento desse mesmo racismo.

3.7 – O racismo na escola na perspectiva de estudantes e professores

Cabe, por fim, verificar como estudantes e professores avaliam a presença do racismo na escola. No CEPV-UEL, estudantes, monitores e gestores coincidem em identificar a ausência de ocorrências significativas de racismo e o enfrentamento adequado da questão.

Conforme vimos nas falas dos estudantes, o racismo está presente na educação fundamental, imprimindo marcas definitivas nos que são por ele atingidos. No ensino médio, ele é identificado tanto de forma genérica: *“Neste colégio, não só eu, a maioria [dos negros] é muito difícil ter um que nunca sofreu racismo aqui dentro. (...)”*; quanto de forma específica: *“Eu já passei [por] racismo aqui na escola, inclusive esse ano. (...)”*. Mesmo os alunos negros, que dizem não terem sido vítimas do racismo no ensino médio, relatam acontecimentos de que foram testemunhas. Portanto, na perspectiva dos estudantes, o racismo faz parte de seu cotidiano.

Na Escola A, estudantes, professores e gestores identificam a existência do racismo.

Os professores e gestores apresentaram uma descrição da Escola A, na qual se destaca o fato de que a escola nasceu a partir de um processo de lutas, empreendidas pela comunidade escolar e moradores do bairro onde ela se localiza. Essa luta resultou na conquista de um local definitivo, uma vez que, até então, ela funcionava precariamente nas dependências de uma escola municipal. Pela fala da direção, podemos notar como esse processo é importante para a própria identidade da instituição:

(...) na história da Escola, [está presente] essa ideia de conquista de um direito através da educação. Nesta Escola, o prédio vai ser ocupado... Ela tem uma história assim “A Educação é nossa!”, “A gente precisa de Escola (...)”. Mas eu acho que essa história (...) está muito ligada à afetividade com relação a essa conquista do Direito.
(Professora da Escola A).

Os relatos também identificam que os estudantes pertencem a famílias operárias, muitas delas com um padrão precário de inserção social, sobrevivendo a períodos longos de desemprego ou subemprego, com algumas, inclusive, vivendo permanentemente nessa situação. Nesse quadro, coloca-se também o diagnóstico de que uma parcela pequena chega ao ensino médio que, por sua vez, apresenta também grande nível de evasão.

Na avaliação sobre a questão racial apareceram duas abordagens distintas. Em algumas análises percebe-se uma visão mais abrangente, contextualizada, nas quais as características sociais, culturais e econômicas são consideradas, constatando a existência do racismo. Esse racismo pode ser verificado tanto na relação entre os estudantes, como entre esses e o corpo docente e técnico-administrativo da escola. Mas aparece também uma outra abordagem que enfatiza mais as ocorrências racistas entre os próprios estudantes, ainda que não neguem as demais. Essa segunda abordagem também tende a identificar nos alunos a causa dos problemas, caracterizando-os como imaturos, alienados, imediatistas, desprovidos de valores, dentre outras qualificações.

Na narrativa apresentada nos depoimentos, a história de lutas ligadas ao reconhecimento de um direito, que dá origem à própria escola, é associada ao fato de que as ações afirmativas são apresentadas aos alunos como um direito que eles possuem em função de suas condições sociais e da existência do racismo. Essa história de lutas é também associada ao fato da equipe multidisciplinar¹⁵³, responsável pelos trabalhos relacionados à Lei 10.639/03 e à Lei 11.645/2008, ter uma atuação efetiva na escola, representando a principal iniciativa de abordagem da questão racial e de enfrentamento do racismo, como fala uma professora:

¹⁵³ As equipes multidisciplinares do sistema estadual de educação básica do Paraná foram regulamentadas pela Resolução 3399/2010 da Secretaria Estadual de Educação, em 05/08/2010. No âmbito de uma gestão de cunho popular ou progressista (Governos Requião 2002-2010), onde se deu o reconhecimento e enfrentamento da questão étnico-racial a partir de uma abordagem que dialogava com o movimento negro e indígena, dentre outros. Esta Resolução foi resultado de inúmeras reuniões de discussões que envolveram os quadros dirigentes da Secretaria Estadual de Educação – SEED-PR e das escolas, representantes dos estudantes e professores e do movimento negro e indígena. Esta norma previa a formação de equipes multidisciplinares em todos os Núcleos Regionais de Ensino e em todas as escolas estaduais, com a atribuição de implementar o previsto na Lei 10.639/2003 e na Lei 11.645 (Educação das Relações Étnico-Raciais ou História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e/ou Indígena). Outra questão relevante foi o reconhecimento da participação nas equipes multidisciplinares como atividade capaz de permitir progressões por capacitação.

(...) tem várias escolas por aí que a gente sabe o quanto a Equipe [Multidisciplinar] está no papel, e aqui ela é orgânica. (...) É muito bonito trabalhar com a Equipe Multidisciplinar (...), tem professor que é bacana e consegue discutir, tem uma outra [parcela] que nem toca no assunto por não querer se posicionar. (...) Mas o que eu acho mais bacana, neste sentido, é que aqui tem o embate. A gente busca o enfrentamento, ele não está silenciado(...). Então, a Equipe [Multidisciplinar] está sempre incomodando, ela está sempre tocando em algumas feridas. É muito dialético. (Professora da Escola A).

Quanto à opinião sobre o sistema de cotas da UEL e sobre como eram tratadas as questões raciais, dois membros da direção da escola assim se colocaram:

(...) sou totalmente favorável a que uma política afirmativa aconteça na UEL. Para nós aqui ela é importante, mas ela ainda não nos atinge, enquanto Escola. A inserção do PROPE aqui foi muito pontual, muito fraca, pouco sistematizada, não dá para vir e passar uma informação “olha a UEL existe, tem cota, vamos fazer?” Precisa essa ponte. Não aconteceu. Fui muito crítica quando eles estiveram aqui, eu achei que ele deixou um buraco. Eu acho que ela ainda é tímida diante das desigualdades e necessidades que estão postas. (Professora da Escola A).

Ela é tímida, é insipiente aqui, porque nós temos embates homéricos no dia a dia, ao longo de todos esses anos, até para que o entendimento do professor, do funcionário, leve o aluno a entender que aquilo é um direito. Nós somos favoráveis, nós trabalhamos para que ele use a cota. Mas nós temos um desserviço quando ele desce e pega lá embaixo uma funcionária, que diz para ele que isto o desmerece. Que diz para ele que, se ele usar a cota, que graça tem? Há necessidade não só de cota ou outros mecanismos dentro da UEL, de estar nas escolas, de estar nas comunidades. Isto tem de ser disseminado. Marketing é fundamental neste momento.

A gente não tem só que dar o direito de acesso, como tem que dizer que este direito é legítimo. Você não está sendo desmerecido por isso. Isso fica claro, muito claro para mim, porque eu estou em todas as formações, todas as mesas que discutem isso. A gente participa, leva os alunos, leva os professores. Mas chega aqui, você fala, fala, fala e aí, com uma única fala, de alguém com quem ele está todo dia, fala assim “você não precisa disso”. Desmorona, ele se sente realmente desprestigiado¹⁵⁴. (Professora da Escola A).

¹⁵⁴ Estas falas contundentes tocam numa questão fundamental, que diz respeito à demanda da escola pública de nível básico por uma maior interação com a universidade pública. Mas as duas partes lidam com limitações severas quanto ao alcance e complexidade do que conseguem desenvolver. A rede pública de educação básica lida com uma alta carga horária didática, turmas com tamanho exagerado, falta de professores para atividades de acompanhamento e formação suplementar dos estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem, dentre outras. A instituição pública de ensino superior também se vê limitada na capacidade de atender à toda a

Na sequência, a fala de uma professora expressa os efeitos que essa propaganda contrária às cotas tem sobre os estudantes:

É como se ele não pertencesse, além dele não pertencer, “esse universo da Universidade não é para mim”, (...) é como se fosse uma coisa que ele estivesse fazendo de má fé, “eu vou usar a cota, eu vou estar entrando pela porta que não é essa que eu tinha que entrar”.(Professora da Escola A).

Destacam também que possuem uma Equipe Mirim associada à Equipe Multidisciplinar, formada por estudantes do nível fundamental e médio, que se constitui num diferencial em relação às outras escolas e que consegue dar efetividade às atividades referentes à Lei 10.639/03.

Sobre o desenvolvimento das atividades da Equipe Multidisciplinar, destacam as resistências que surgem em função de valores religiosos e as várias críticas às ações afirmativas a partir de argumentos baseados no senso comum:

Se a gente for contar, são dois grandes entraves dentro da aplicação da Lei 10.639. Um, óbvio, é a intolerância religiosa, quando se discute a cultura africana, afro-brasileira, passa por essa questão: tocou naquele ponto que não deveria. E outro, é a questão da cota, ela é entendida, como [em] toda a sociedade, (...) de maneira errônea mesmo. E como que a gente sente isso? A gente fez um trabalho com eles, de ler os comentários das notícias no facebook. (...) Então está lá, Portal Bonde, (...) a notícia bacana, está dizendo que vai ter [cotas] e como vai ser. Aí você vai nos comentários “Ah, mas que vergonha, porque eu sou branco e sou discriminado, porque eu sou baixa e minha família tira sarro de mim”, quer dizer, começam a colocar outros valores que distorcem aquilo, para dizer que não deveria ser assim, que deveria ser assado. E desqualifica, sempre, este lugar. (Professora da Escola A).

Em síntese, na Escola A, a existência do racismo é reconhecida e gera embates, principalmente entre professores. O fato dessa existência não ser negada é positivo e possibilita o seu enfrentamento. Segundo o relato dos próprios gestores, seu posicionamento não reflete o pensamento do conjunto do corpo docente e técnico da instituição. Na avaliação dos dirigentes, parcelas não desprezíveis desses

demanda externa, tendo em vista que os cortes de recursos financeiros e de pessoal limitam a quantidade de bolsas, a capacidade de prover deslocamento para as equipes e a carga horária possível de ser alocada nestas atividades. Conforme vimos anteriormente, a equipe inicialmente pensada para o PROPE teve que ser reduzida em dois terços para se conformar com a disponibilidade da instituição de custear com recursos próprios esta nova atividade.

segmentos refletem o senso comum, ao aliarem a negação do reconhecimento da existência do racismo ao exercício da prática do mesmo, ainda que, muitas vezes, de forma não intencional e inconsciente. A escola configura-se, então, como um campo onde perspectivas opostas se colocam em disputa. As disputas passam pela concepção formativa e pela própria definição do papel da escola enquanto formadora. De um lado, se coloca uma visão que identifica o estudante como problema, enxergando os efeitos da exclusão como defeitos individuais, com destaque para as indisciplinas, falta de valores e desvalorização da escola, do conhecimento e do professor. De outro lado, coloca-se uma perspectiva mais crítica, que busca contextualizar historicamente a escola e os alunos que a frequentam, buscando considerar o estudante como sujeito de sua própria superação. Tal superação passaria pelo enfrentamento da exclusão sofrida pelos estudantes e suas famílias, a partir da compreensão sobre o complexo contexto onde se inserem educandos, educadores e a própria instituição escolar. Em meio a esses embates, a questão racial comparece com destaque, definindo posicionamentos segundo as perspectivas em disputa e as definições ideológicas adotadas¹⁵⁵.

Na Escola B temos o que nos parece bem próximo do que ocorre na maior parte das escolas¹⁵⁶: a negação da existência do racismo ou, no mínimo, a subestimação de sua importância pela maioria dos docentes e dirigentes; ao lado da manifestação dos estudantes de que não é essa a sua realidade. Essa opinião predominante contemplou alguma diversidade, havendo também manifestações em direção diversa, que reconheciam a relevância da questão racial e a existência do racismo.

Nessa perspectiva minoritária, um professor negro assim se manifestou:

¹⁵⁵ Como no grupo focal predominou a participação dos possuidores da perspectiva crítica, não há como avançar na análise sem um aprofundamento da pesquisa na instituição, numa perspectiva que ultrapassa as possibilidades do presente estudo.

¹⁵⁶ Segundo Eliane Cavalleiro (2005, p. 58): "(...) o sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais instituições sociais, está repleto de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, o que gesta, em muitos momentos, um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes, em especial às consideradas diferentes – com destaque para os pertencentes à população negra (...). Ao reproduzir e disseminar ideologias e conceitos que desvalorizam o grupo negro, o sistema educacional garante às crianças e aos adolescentes negros um tipo de tratamento que dificulta e até mesmo chega a impedir a sua permanência na escola e/ou o seu sucesso escolar."

Então, infelizmente no Brasil o preto – eu falo preto porque eu me autodenomino como preto – ele foi criado dessa maneira. Preto para mim não é ofensa. Minha família, meus pais, eram indígenas, com mistura paraguaia. Infelizmente, o preto, o negro no Brasil são sinônimo de pobreza, então eu vejo a cota como algo significativo porque é necessário. Na minha família, eu posso dizer que eu sou o mais estudado. Lá em casa eu fui o único que terminou o Ensino Médio, que fez Graduação, o único que está dentro da área da educação. Por conta disso eu tenho uma condição de vida melhor do que o restante da família e isto graças ao estudo, enfim à formação que eu tive. Então, isso me possibilitou ter uma vida, hoje, melhor.

E, assim como eu, muitos negros estão na mesma situação. Às vezes eles não têm uma vida melhor, economicamente dizendo, porque não tiveram, muitas das vezes, oportunidade. Então, por isso eu acho muito justo a cota. (...)

São necessárias as cotas? Acho que a gente precisa repensar um pouquinho essa cota, porque o pobre ele não é só o negro, não é só o branco, tem pobre branco, tem pobre preto, tem índio, enfim, porque essas cotas devem servir para o acesso a todos na Universidade. Infelizmente a Universidade no Brasil ainda é elitista, ou seja, não é todo mundo que consegue fazer, não tem vaga para todo mundo, por mais que o governo, nos últimos anos, tenha criado alguns programas, mesmo assim não universalizou esse acesso ainda. Por isso essa necessidade das cotas. Hoje a gente ouve muito essa ideia de criminalizar o sistema de cotas, mas acho que não é bem por aí. Acho que também falta um pouco de informação das pessoas que ainda criticam esse sistema de cotas.(Professor da Escola B)

O professor manifesta seu apoio ao sistema de cotas e às cotas raciais argumentando, inclusive, a partir de sua trajetória pessoal como negro, que é o único da família que teve acesso à formação de nível médio e superior. Mas argumenta que o sistema de cotas deveria contemplar também indígenas e a população branca pobre. Na verdade, a maioria dos sistemas existentes busca esses objetivos e, no caso concreto da UEL, ela tem uma reserva de vagas suplementares específica para indígenas e a cota de escola pública busca justamente contemplar os não negros pobres. Num ambiente de debates como o grupo focal, esse aspecto crítico da fala, ainda que não tenha fundamentos sólidos, pode desdobrar-se em justificativas para argumentações completamente opostas.

Foi o que aconteceu quando, na sequência, outro professor se manifestou contrário às cotas raciais, declarando que o fazia em concordância com a fala antecedente:

Mas a cota teria que ser, como falou o Fábio¹⁵⁷, uma cota para quem é pobre; e não para quem é negro. (Professor da Escola B).

Dando continuidade, outras falas se colocaram em direção semelhante:

- *Eu concordo com você, porque o objetivo da cota só vai ser realmente efetivado se ela for destinada a quem realmente precisa e poder sair daquela condição e pular um patamar para cima. (Professora da Escola B).*
- *Que transcende ao negro, ao pardo... (Professor da Escola B).*
- *... ao pobre. Senão, como ele sai da condição de pobre? (Professora da Escola B).*

Em síntese, dos cinco representantes da direção e do corpo docente da Escola B, dois se posicionaram favoráveis às cotas raciais e de recorde socioeconômico e, os outros três, contrários às cotas raciais.

Quando arguidos sobre a abordagem dada pela escola à questão racial, os professores falaram que a Equipe Multidisciplinar trabalha essa questão, citando as atividades desenvolvidas na semana do 20 de novembro como exemplo dessa atuação. Após questionados, afirmaram que o trabalho era efetivo; e não apenas para cumprir com a obrigação legal, conforme o seguinte diálogo entre dois professores:

- *Tem a equipe multidisciplinar (...). A gente incorpora nos conteúdos, a gente trabalha com a bibliografia de um, trabalha com conhecimento cultural de outro. Na minha disciplina eu preciso fazer estas amarrações. E agora, mais para o final de novembro a gente acaba fazendo o dia do ... o dia 20, a gente faz, que é uma forma de reforçar... (Professora da Escola B).*
- *Não é suprimido, não é retirado, é colocado durante todas as séries, com os professores que podem, nas suas disciplinas, não é suprimido isso, é colocado ... (Professor da Escola B, referindo-se aos conteúdos implementados pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008).*
- *É, tem todo um processo, um planejamento para poder decidir. (Professora da Escola B).*
- *Eu acho que a pergunta é se tem teoricamente ou se tem efetivamente. Tem efetivamente. (Professor da Escola B).*
- *No planejamento da Semana de Humanidades, tem as apresentações culturais e elas são sempre voltadas para a Cultura Afro. Eles próprios também acabam fazendo. (Professora da Escola B).*

¹⁵⁷ Nome fictício.

Perguntados se identificavam a ocorrência de discriminações racistas na escola, a reação foi bastante defensiva. Diante da afirmação enfática por um dos professores de que não existia racismo, houve uma manifestação de uma professora que esboçou uma discordância que, interrompida, colocou-se de uma forma mais amena ou ambígua. Em tom mais baixo, sem poder ser ouvida pelos demais participantes e captada pelo gravador, essa professora falou para a facilitadora do grupo focal que, havia sim, ocorrências de racismo na escola. Segue o diálogo estabelecido entre os professores:

- *Por que que não tem a questão do racismo? É por causa do trabalho feito em sala de aula com os professores, essa divulgação toda [dos conteúdos implementados pela Lei 10.639/03] e, conseqüentemente, não há essa situação de racismo, uma coisa complementa a outra ... Como é trabalhado de modo bastante tranquilo a situação da divulgação, também a questão do racismo também não se percebe, e quando há, não é algo de fora e sim algo interno, ou seja, da pessoa. É dele [do negro], que tem o racismo na casa ou na família... ou culturalmente falando e termina trazendo para cá, achando que os outros também têm. E se depara com a situação que os demais da sala, professores, não há essa diferenciação, nem de questão financeira e também ... (Professor da Escola B).*
- *... É, mas às vezes acontece ... (Professora da Escola B).*
- *... Mas aqui não há nem do financeiro e nem religiosa e nem cultural e muito menos, ... pelo menos eu não percebo. (Professor da Escola B).*
- *Eu percebo que as meninas estão se valorizando mais (...). Antigamente tinha aquela preocupação de ficar alisando o cabelo. (...) estão valorizando a característica que eles ... Eu vejo que eles se identificam mais com a raça, sabe? Não está mais aquela fuga, eu estou percebendo nos jovens isso, eles estão se valorizando, o jovem negro se valorizando mais. (Professora da Escola B).*

Um dos mecanismos de legitimação de processos sociais de dominação é atribuir aos indivíduos a culpa pela dominação sofrida. O conceito de culpabilização da vítima foi assim definido por Farias (2019, p. 60):

*Não é incomum que pessoas inseridas em uma situação de vulnerabilidade ou que foram vítimas de algum acontecimento ruim, como crimes, acidentes, desemprego e problemas de saúde, sejam responsabilizadas diretamente por aquilo que lhes acometeu. A esse fenômeno é dado o nome de culpabilização da vítima (...). Segundo Kent (2003), esse termo foi cunhado pelo psicólogo William Ryan, no livro *Blaming the Victim*, publicado em 1971. Nessa publicação, o autor trata da questão das minorias étnicas nos Estados Unidos e observa que boa parte da classe média norte-americana*

culpabilizava os indivíduos por sua própria pobreza, considerando-os ignorantes e preguiçosos.

No nosso caso, a culpabilização das vítimas do racismo lança mão da estratégia de descaracterizar a situação de discriminação racial, atribuindo-a a um complexo de inferioridade ou a um delírio persecutório. Não existiria racismo na escola, os casos de reclamações com esse caráter se tratavam de interpretações errôneas por parte dos que identificaram racismo onde ele não existia. Mas esse comportamento não teria sido acidental ou fortuito, ele decorreria de um racismo que os negros têm *“na casa ou na família... ou culturalmente falando e termina trazendo para cá, achando que os outros também têm.”* Portanto, a reflexão assume um nível maior de generalização, podendo se constituir numa explicação de que a responsabilidade pelo racismo é dos próprios negros.

Quando esse professor disse que para ele as cotas deveriam ser apenas *“para quem precisa, seja branco ou negro”* houve concordâncias; mas nesse caso, esboçou-se uma reação e os demais presentes, embora não tenham usado da palavra, mostraram-se incomodados, dando nítidos sinais de constrangimento, discordância e até vergonha diante das colocações apresentadas¹⁵⁸.

Portanto, embora a Escola B negue que tenha problemas com o racismo e afirme que a questão racial é bem abordada pela Equipe Multidisciplinar, isso não transparece nas falas dos estudantes, que identificaram nitidamente a existência do racismo. Além disso, um ligeiro aprofundamento da discussão resultou na constatação de pelo menos duas ocorrências significativas de discriminação racial¹⁵⁹. O nível dos argumentos e abordagens verificados na discussão nos leva a

¹⁵⁸ Esse professor foi o que mais falou durante a seção, apresentado vários posicionamentos conservadores de senso comum sobre essa e outras questões. Uma análise dessas falas exigiria um aprofundamento da pesquisa com o próprio depoente e acerca do contexto institucional, dentre outras providências; o que ultrapassa os interesses e possibilidades desta pesquisa. Entendemos a escola como um microcosmo, que reflete, por meio das lentes de suas especificidades, as contradições da sociedade e do tempo onde está inserida. Por isso, não há como considerar casos individuais como exemplares, sem cuidados metodológicos e teóricos mais precisos. Nossa opção é a de abordar a escola como um campo, onde várias concepções ideológicas, pedagógicas e políticas disputam a definição do que seria a função da instituição em cada momento ou contexto histórico determinado. Neste sentido, cabe registrar que inúmeros depoimentos dos estudantes apontaram que seus professores de Sociologia e de História, com destaque para os primeiros, foram determinantes na sua compreensão sobre o sistema de cotas e na definição de seu posicionamento favorável ao mesmo.

¹⁵⁹ Uma outra ocorrência de reclamação de discriminação por parte de uma estudante e de seus responsáveis foi relatada em fala que não foi aqui transcrita.

considerar que nessa escola as questões raciais não estão sendo discutidas com profundidade.

Na dinâmica de grupo focal realizada podemos identificar a existência de opiniões polarizadas, havendo quem defenda e quem discorde das cotas raciais, bem como quem identifique e quem negue a ocorrência de discriminações racistas. Mas diferentemente da Escola A, onde predominou entre os participantes uma visão mais crítica, na Escola B, prevaleceu uma visão mais conservadora.

Portanto, em ambas escolas os relatos dos alunos nos trazem numerosos exemplos de convivência cotidiana com um racismo que, dissimulado na maior parte do tempo, sutil e ardiloso, pode seguir provocando sofrimentos e o comprometimento da autoestima de suas vítimas, ao mesmo tempo que só é identificado quando uma delas parte para o enfrentamento direto, “rolando” e pondo o lado “briguento” para fora. As duas escolas lidam com a questão de formas distintas. Enquanto a Escola A politiza a questão, reconhecendo a existência da contradição; a Escola B minimiza a questão, recompondo o silêncio sobre a mesma após cada ocorrência de conflito¹⁶⁰.

3.8 – O dilema de concorrer ou não pelas cotas para negros

Considerando todas as questões analisadas neste capítulo e os depoimentos de estudantes e professores, voltemos ao nosso objeto: a verificação de porque grande parte dos que se identificam como negros no questionário socioeconômico do vestibular, não opta por concorrer pela reserva de vagas para negros.

¹⁶⁰ Cabe destacar que o enfrentamento à questão do racismo na escola não pode ficar a cargo somente de iniciativas das próprias escolas. Tais iniciativas deveriam se somar a outras, de caráter sistêmico, que fossem desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação, por meio de atividades de capacitação, orientação quanto à abordagem da questão racial e indígena nas diferentes disciplinas e no próprio Projeto Político Pedagógico da escola. Diante da omissão por parte de quem coordena o sistema estadual de educação, fica-se à mercê das fortuitas iniciativas que professores ou escolas possam desenvolver, por vontade própria. Esse envolvimento da Secretaria Estadual da Educação com a questão racial foi intenso na Gestão Requião (2002-2010) e praticamente ausente na gestão seguinte (Gestão Beto Richa, de 2010 a 2018). A isso se soma uma atuação limitada do Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial – CONSEPIR e da Secretaria Estadual de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia – SETI, que praticamente limitou sua atuação quanto à questão étnico-racial à manutenção do Programa de Bolsas para estudantes indígenas e à uma distribuição cada vez menor de bolsas de inclusão social (bolsa da Fundação Araucária, criada na Gestão Requião, que se destinava a estudantes cotistas e depois foi definida como destinada a estudantes carentes, retirando o estímulo a que as universidades instituísem programas de inclusão).

Muitos condicionantes econômicos, sociais e culturais influenciam na definição de concorrer a uma instituição pública ou privada e, dentre os que concorrem nas instituições públicas, nas opções entre cursos integrais e cursos que permitam conciliar os estudos com o trabalho. Na questão de concorrer ou não pelas cotas raciais, identificamos, por meio desta pesquisa, como principais fatores de definição desta decisão:

I – a compreensão de como funciona o sistema de cotas e que, em nenhuma hipótese é desvantajoso para o candidato, que preencha os requisitos de inscrição, concorrer por um dos sistemas de cotas a que tenha direito;

II – que as restrições decorrentes da obrigatoriedade de frequência das séries finais do ensino fundamental e das três do ensino médio em escola pública impediria uma parcela de negros de usufruírem da cota a eles reservada;

III – Identificação da possibilidade de concorrer pelo sistema de cotas como um direito legítimo e não como um privilégio ou o ingresso pelo sistema como menos respeitável, por se tratar de uma forma de “entrar pela porta dos fundos”;

IV – Dúvidas dos que se identificam como pardos, se terão sua inscrição homologada pela Comissão de Verificação (heteroidentificação).

Analisaremos agora cada um desses itens à luz do que foi até aqui discutido, a partir dos depoimentos dos estudantes, professores e gestores escolares.

I - Quanto à compreensão de que a concorrência pelas cotas nunca traz desvantagens para o candidato, os depoimentos mostram posições diversificadas. Mas a questão não foi muito valorizada pelos depoentes, havendo poucas manifestações sobre ela.

Uma estudante do CEPV-UEL declarou que *“um pouco por falta de informação da escola, eles não passam. Eu fui pelo sistema universal. Com o cursinho este ano, e também [porque] eu fui atrás de informação e optei por cotas”*. Outra fala, de outra aluna do CEPV-UEL, se manifesta de forma semelhante: *“Eu também achava que eu não me encaixava, aí eu só fui [pelas cotas para] instituição pública. Este ano eu vi que eu me encaixava como negra e me inscrevi pela cota”*. Nesses dois casos, no vestibular anterior, uma delas havia concorrido pelas vagas universais e a outra pela cota de escola pública. Após terem tido acesso a mais informações, decidiram optar pela cota para negros. Na Escola A, um estudante declarou que *“O meu primo não quis as cotas, porque ele falou que é mais concorrida as cotas do que a Universal”*.

Um outro dado que pode estar relacionado a essa questão, é o fato de que, dentre os 48 estudantes de Administração e Direito que se identificaram como pardos e pretos no questionário que aplicamos, 06 pardos, não podendo concorrer pela cota de negros da escola pública, por terem estudado total ou parcialmente em escolas privadas em sua formação básica, se inscreveram às vagas de disputa universal. Ao fazê-lo, abriram mão de disputar pela cota de negros com qualquer trajetória escolar, o que lhes asseguraria concorrerem também às vagas de disputa universal. É possível que eles também tivessem dúvidas quanto a terem sua auto identificação como negros homologada, mas o fato da totalidade deles terem assim optado, constitui indício de que possa ter havido também falta de informação e, conseqüentemente, decisão equivocada.

Pela pequena presença dessa questão nos depoimentos, tanto de estudantes do ensino médio, quanto de estudantes de Administração e Direito participantes, avaliamos que esse é o fator com menor peso, dentre os que estamos analisando.

II – Com relação à influência das restrições advindas da obrigatoriedade de frequência das séries finais do ensino fundamental e das três do ensino médio em escola pública brasileira, que se colocava inicialmente como uma hipótese mais frágil, mostrou-se relevante, principalmente a partir da execução do vestibular com a utilização da cota para negros com qualquer trajetória escolar. Isso ocorreu quando já estávamos executando a pesquisa e a significativa demanda por essas vagas, em dois vestibulares seguidos, mostrou que esse era um fator mais importante do que imaginávamos. A grande evasão dos estudantes negros, significativa nas séries finais do ensino fundamental e mais intensa no ensino médio, decorre das piores condições socioeconômicas dos negros em comparação com o resto da sociedade. Essa vigorosa demanda pela opção de concorrer por uma reserva de vagas sem a condicionante de passagem quase integral pela escola pública, parece demonstrar que uma parcela dos evadidos consegue retomar os estudos e, pelo que os dados indicam, muitos em escolas privadas. Vale lembrar que existem várias escolas não públicas que são gratuitas, a exemplo das comunitárias e das mantidas por entidades filantrópicas. Um outro segmento de escolas, se caracteriza pela cobrança de mensalidades baixas e pela concessão de gratuidade em vários casos, a exemplo das mantidas pelo “Sistema S” (SESC, SESI, SENAI, SENAT e SENAR). Outro fator relevante é que, após inserir-se no mercado de trabalho, os jovens que estudam precisam conciliar as possibilidades de deslocamento entre moradia, local

de trabalho e de estudo. A equalização destas variáveis pode se dar pela frequência a uma escola privada, que diminua a necessidade de deslocamentos.

III – Dos quatro itens que estamos analisando, o que se refere à compreensão do sistema de cotas como um direito ou um privilégio, constitui-se no item que já foi mais bem apreciado em partes anteriores deste trabalho. Conforme vimos, essa questão é relatada pelos estudantes mais como opinião da qual eles discordam, do que como um posicionamento que tenha relevância entre eles. Mas cabe lembrar que essas opiniões, embora nitidamente minoritárias, ocorreram também nesse grupo. Elas apareceram com maior importância entre as opiniões dos professores e gestores participantes, no contexto das disputas ocorridas na escola.

IV – As dúvidas sobre a homologação das inscrições pela Comissão de Verificação mostram-se como uma questão relevante nas fontes que utilizamos. Conforme analisamos anteriormente, a dúvida quanto à homologação das inscrições por parte dos que se identificam como pardos mostrou-se relevante entre os estudantes de Administração e Direito que responderam ao questionário por nós aplicado. Seis estudantes que declararam que não se inscreveram pelas cotas raciais por considerarem que não sofriam discriminações raciais no mesmo nível das pessoas com características fenotípicas mais marcantes, quando perguntados, disseram que também tinham dúvidas quanto a ter suas inscrições homologadas. Conforme vimos na Tabela 9, dos 48 estudantes de Administração e Direito que se identificaram como pardos e pretos, 14 não concorreram pelas cotas raciais, correspondendo a cerca de 30% das inscrições. O fato de que essa questão se localiza principalmente entre os que se identificam como pardos, fica evidenciado pela constatação de que dos 17 candidatos dos Cursos de Administração e Direito citados que se identificaram como pretos, apenas 1 não concorreu pelas cotas raciais, optando pela de alunos da escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa teve como motivação buscar a compreensão sobre um problema específico, verificado na execução de ações afirmativas para ingresso de estudantes negros oriundos da escola pública na Universidade Estadual de Londrina – UEL: a subutilização da cota de vagas reservada a este grupo. Na busca por essa compreensão, verificamos também que os efeitos do racismo alcançam e interferem na execução das próprias políticas afirmativas que o combatem.

Para melhor caracterizar e contextualizar essa questão, analisamos historicamente o processo de construção de políticas afirmativas no Brasil. Para tanto, buscamos compreender o papel desempenhado nesse processo pelo movimento negro e pelas teorizações sobre o racismo brasileiro.

Em seguida, analisamos, igualmente a partir de uma perspectiva histórica, a implantação das políticas afirmativas na UEL. Identificou-se, também nesse âmbito, um protagonismo do movimento negro, que se mostrou, tanto como o movimento social que propôs e lutou pela adoção da política pública, como também participou do processo de construção dos aprimoramentos que lhe foram acrescentados.

Podemos considerar que no tocante ao ingresso no ensino superior as políticas afirmativas da UEL chegaram a um bom patamar. Isso porque, desde o início, o ingresso de estudantes oriundos da escola pública ultrapassou os 20% inicialmente definidos. O excedente alcançado, em grande parte, originou-se do aproveitamento das vagas não utilizadas pelo grupo de estudantes negros oriundos da escola pública. Ao longo dos 13 anos de existência da política afirmativa de recorte racial aqui analisados, os ajustes realizados e as inovações implantadas acabaram por possibilitar que a inclusão de estudantes negros também chegasse a patamares razoáveis, se aproximando dos 20% pretendidos inicialmente¹⁶¹.

No terceiro capítulo, relatamos a execução da dinâmica de grupos focais com estudantes negros do ensino médio, seus professores e gestores escolares, bem como com os estudantes recém-ingressos nos cursos de Administração e Direito,

¹⁶¹ Cabe lembrar que os 18,5% de negros matriculados em 2018, se já estão bem próximos dos 20% inicialmente previstos, agora representam o resultado de aprovados para a alocação de 25% das vagas, sendo 20% da cota de negros oriundos da escola pública e 5% da cota de negros com qualquer trajetória escolar.

buscando verificar o processo de apropriação das ações afirmativas pelos seus destinatários.

O racismo se mostra transversalmente presente em todos os fenômenos abordados e nas análises efetuadas. Afinal, ele se constitui na razão de existência do próprio movimento negro. Em sua atuação secular, esse movimento logrou demonstrar a existência do racismo (por muito tempo negado pelo mito da democracia racial), bem como conseguiu incluir na pauta política da nação a discussão da questão racial como uma das expressões mais relevantes da questão social, o que possibilitou chegarmos à proposição de políticas de ações afirmativas de recorte racial.

O racismo se faz presente também na motivação para a proposição da implantação de políticas afirmativas na UEL e, principalmente, em muitos dos percalços por ela vivenciados. Encontramos o racismo também nas escolas de nível médio que estudamos e verificamos os seus efeitos na constituição de identidades pelos jovens negros, bem como sua influência sobre a trajetória escolar por eles percorrida. Finalmente, vimos como o racismo se constituiu também num elemento a partir do qual podemos qualificar a atuação dos profissionais da educação e as próprias instituições a ela dedicadas. Nesse aspecto, é possível concluir também que a abordagem da questão racial a partir do conceito *raça* nos permite enxergar toda uma plêiade de contradições e melhor compreender os processos, existentes na escola, de exclusão e subalternização dos negros. Certamente, se utilizássemos concepção *cor*, parte destas contradições se esmaeceriam e a escola nos pareceria idealizadamente longe ou imune às questões raciais.

Cabe considerar também que na forma de racismo institucional¹⁶², em grande parte das vezes sem que haja plena consciência por parte dos operadores, podemos identificar a presença do racismo tanto na UEL quanto nas escolas de educação básica estudadas. Como exemplo dos efeitos deste racismo institucional, temos a presença ainda baixa dos negros nos cursos da UEL socialmente mais valorizados, a precariedade e inconsistência dos dados sobre características raciais de estudantes e servidores, a resistência em discutir a aprovação de cotas na Pós-

¹⁶² Segundo Guimarães (2005, p. 156) “por volta dos anos de 1960, a ciência social começa a abandonar os esquemas interpretativos que tomam as desigualdades raciais como produtos de ações (discriminações) inspiradas por atitudes (preconceitos) individuais, para fixar-se no esquema interpretativo que ficou conhecido como racismo institucional, ou seja, na proposição de que há mecanismos de discriminação inscritos na operação do sistema social e que funcionam, até certo ponto, à revelia dos indivíduos.”

Graduação, a baixíssima presença de negros no segmento docente (empiricamente perceptível, mas não existem dados disponíveis sobre esta questão). Nas escolas de educação básica, pudemos verificar que a Escola A, que possui um maior percentual de estudantes negros, é também a mais precária em termos de estrutura física. Por outro lado, na Escola B, a presença do racismo não é sequer reconhecida.¹⁶³

Um outro elemento transversal às questões que analisamos, diz respeito à compreensão de como os direitos sociais se constituem e se tornam reconhecidos. Nesse sentido, a compreensão da educação como direito e de que o racismo tem como uma de suas consequências mais relevantes prejudicar a trajetória escolar de suas vítimas, sendo responsável por criar desigualdades no campo da educação; compõe um vigoroso argumento em favor das ações afirmativas.

Partimos de quatro hipóteses explicativas para a subutilização das vagas reservadas para os negros, que versavam sobre: 1) o nível de informações sobre o funcionamento da política; 2) o baixo número de negros que concluem o ensino médio, sendo parte deles oriundos escolas privadas; 3) o estigma sobre as cotas raciais que poderia levar alguns a vê-las como ilegítimas; 4) as dúvidas, principalmente dos pardos, quanto a serem considerados como negros pela comissão de homologação. Essas hipóteses confirmaram-se com o desenvolvimento dos trabalhos; mas numa hierarquia de importância diversa da originalmente concebida.

Em síntese, entendemos que o principal fator que leva estudantes que se declaram negros no questionário socioeconômico do vestibular a não optarem por concorrer pelas cotas de vagas de caráter racial é a dúvida, apresentada pelos que se identificam como pardos, quanto à homologação de suas inscrições. O segundo fator, em termos de relevância, refere-se ao fato de que parte desses auto declarados negros não fez sua formação básica em escola pública, nos termos definidos como critério para a inscrição nesta modalidade de vagas. Parte desse contingente tem sido contemplada pela cota de 5% das vagas oferecidas a negros de qualquer trajetória escolar. Mas, conforme analisamos no capítulo 3, diante da

¹⁶³ A execução das políticas afirmativas aqui estudadas certamente enfrentaram parte dos efeitos deste racismo institucional. No entanto, se ele não for tematizado e colocado em pauta pela instituição, a exemplo do que fazem a Escola A e o CEPV-UEL, continuará atuando e provocando ou permitindo a ocorrência de discriminações.

impossibilidade de concorrerem pela cota de escola pública, essa modalidade tem sido mais utilizada pelos que se identificam como pretos (41,2%) e muito pouco pelos que se identificam como pardos (6,5%).

O terceiro fator, em ordem de importância, representado pelo preconceito contra as políticas afirmativas, particularmente mais intenso contra as de recorte racial, parece ter importância nesse processo, mas não na magnitude que imaginávamos. Como um componente do senso comum a respeito da questão, está presente na escola muito mais na compreensão dos professores sobre a temática; do que no posicionamento dos estudantes negros pesquisados.

Por fim, cabe destacar que a falta de informações sobre o sistema de cotas por parte dos estudantes, mostrou-se como um fator explicativo menos relevante, ainda que existente. É muito provável que a atuação do PROPE nos últimos cinco anos tenha contribuído para diminuir a influência deste fator. Pelos depoimentos dos próprios estudantes, a necessidade de trabalharem mostrou-se como o principal motivo para que muitos não prossigam nos estudos.

Cabe também considerar que os efeitos das discriminações racistas sofridas pelos estudantes negros ao longo de sua trajetória de vida, têm uma inegável importância nesse processo, por interferir sobre a autoestima dos que são por elas atingidos. Essa era uma temática sobre a qual não tínhamos clareza quanto à influência que poderia ter sobre nosso objeto e, principalmente sobre os seus mecanismos de funcionamento no âmbito da escola pública de nível médio. Ela se mostrou relevante, pois conseguimos identificar sua presença e importância, vimos como espontaneamente ela é colocada pelos estudantes e, quando solicitados, nos mostraram como ela interfere em suas trajetórias escolares e de formação identitária. Por isso, entendemos que pesquisas que se aprofundem na abordagem do racismo, poderão contribuir com o aumento dessa compreensão¹⁶⁴.

¹⁶⁴ O aprofundamento da análise sobre a influência do racismo sobre os jovens negros do ensino médio exige um desdobramento das questões por nós trabalhadas. Embora tenhamos constatado que a aversão ao sistema de cotas não se verificou como percepção relevante entre eles, mostrando-se, pelo contrário, importante no segmento dos professores; isto não significa que esses estudantes estejam imunes aos efeitos do racismo. Conforme assinalamos rapidamente, os efeitos mais relevantes se referem à influência sobre a autoestima. Nesse sentido, o comprometimento da constituição de um projeto de vida, que coloque a frequência a um curso de nível superior como meta, se mostra como o principal efeito que pudemos constatar. Mas para uma abordagem adequada desta questão, caberia a realização de outra pesquisa, que se dispusesse a verificar os aspectos econômicos, ideológicos e psicológicos envolvidos com esse problema. Isso implicaria na utilização de um arsenal de instrumentos teóricos e metodológicos diverso do que mobilizamos para a abordagem do nosso tema.

Vejamos agora como podemos situar a presente pesquisa frente à categorização dos estudos sobre as questões raciais efetuada por Márcia Lima (2016, p.5-6), que os agrupa entre os estudos das desigualdades raciais, das relações raciais e dos estudos sobre o negro,

O primeiro grupo, dos estudos das desigualdades raciais, compreenderia aqueles que “utilizam um amplo conjunto de dados estatísticos que têm sido inequívocos em demonstrar como o processo cumulativo de desvantagens socioeconômicas tem colocado a população preta e parda na base da pirâmide social brasileira.” O segundo grupo, dos estudos das relações raciais, se marca por abordar “questões relacionadas à percepção e atitudes diante de situações de discriminação e convivência inter-racial.” Destaca que tais pesquisas, ao envolverem o relato de situações de discriminação, “dependem que os indivíduos nomeiem suas próprias experiências.” Já o terceiro grupo, representado pelos trabalhos que tematizam estudos sobre o negro, buscam “ressaltar a especificidade da trajetória de pessoas negras”, colocando-se como importantes para entender as “formas de mobilização passada e presente da população negra.”

Entendemos que nosso estudo transita por essas três categorias, partindo de uma compreensão sobre a constituição dos mecanismos de exclusão social dos negros (caracterização da desigualdade racial); para, em seguida, caracterizar o advento das ações afirmativas como iniciativa política resultante da atuação do movimento negro. Ao nos dedicarmos a analisar as percepções dos jovens negros sobre as cotas, nos colocamos junto ao segundo grupo (dos estudos das relações raciais), apresentando, nesse aspecto, uma reflexão sobre o papel do racismo e da vivência do acúmulo de discriminações na trajetória desses jovens negros. Por fim, quando analisamos a atuação de Dona Vilma Santos de Oliveira como liderança do movimento negro e apresentamos a trajetória da estudante Elizabete, nos colocamos, ainda que tangencialmente, no âmbito do terceiro grupo (dos estudos sobre o negro).

Consideramos que este trabalho contribui com o campo de conhecimentos do Serviço Social e com o Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, na medida em que traz elementos para uma melhor compreensão de uma relevante política pública de inclusão social e de combate ao racismo. Os

profissionais de Serviço Social, quanto mais dominarem as questões aqui analisadas, melhor enfrentarão os desafios de colocarem-se como parceiros dos jovens negros empobrecidos da periferia nas suas lutas por reconhecimento e inclusão social.

Pelo fato deste trabalho constituir-se na avaliação de uma política pública, entendemos cabível apresentarmos as seguintes reflexões sobre possíveis aprimoramentos da mesma:

I – A conveniência de que seja reforçada a discussão sobre os mecanismos, às vezes sutis, de manifestações do racismo na escola, no âmbito das atividades formativas de professores da rede pública de ensino básico empreendidas pela UEL. Isso porque verificou-se resistências e considerável oposição às políticas afirmativas de recorte racial em parte dos depoimentos dos professores, ao lado de relatos sobre práticas preconceituosas e racistas;

II – Mostrou-se relevante o fato de que a demanda pelas vagas reservadas a negros com qualquer trajetória escolar se mostra significativamente maior que a das vagas reservadas a negros da escola pública. Ou seja, a opção que oferece um menor número de vagas (5%) desperta um interesse proporcionalmente maior que a opção que oferece um quantitativo maior (20%). Nesse sentido, uma alteração entre esses percentuais, transferindo parte das vagas oferecidas na modalidade negros da escola pública, para a modalidade negros com qualquer trajetória escolar, poderia aumentar a inclusão dos negros na universidade;

III – Parte significativa dos negros com características fenotípicas de pardos apresenta dúvidas quanto a terem sua auto identificação como negros homologada, o que leva muitos deles a não efetuarem a opção de concorrerem pela cota de negros da escola pública. Uma forma de enfrentar essa questão, na óptica da gestão da política de cotas da UEL, seria efetuar a avaliação antes da realização das provas do vestibular, o que implicaria avaliar todos os inscritos, e não apenas os aprovados, como é feito atualmente. Isso possibilitaria que o candidato que tivesse sua inscrição pelas cotas recusada, fizesse uma nova opção, sem resultar em sua eliminação da disputa. A dificuldade de implantar tal medida advém do maior custo financeiro dessa avaliação em massa, além do fato de que, provavelmente, aumentaria o número de inscritos pelas cotas raciais, se a não homologação não resultasse em eliminação dos que tivessem sua inscrição não reconhecida. Em

outras palavras, “não tendo nada a perder”, é possível que muitos que não teriam direito, se “arriscassem” a se inscrever. Outro argumento utilizado para justificar o formato atualmente praticado, diz respeito ao temor de que um número maior de recusas de inscrições pelas cotas, que a mudança provavelmente causaria, poderia resultar no aumento de casos de judicialização das mesmas, onerando a realização do concurso e comprometendo sua legitimidade. Por outro lado, muitos que se consideram negros, mas não se inscrevem pelas cotas por terem dúvidas quanto à homologação de sua inscrição, poderiam fazê-lo. Com isso, aqueles que apresentam dúvidas e que tivessem sua inscrição homologada, estariam tendo acesso a um direito que hoje não lhes é oportunizado.

Como se trata de uma questão significativamente complexa, que demanda uma apreciação aprofundada, seria conveniente que a UEL, pelo menos, a analisasse. Essa apreciação poderia começar pelo conhecimento sobre a avaliação dessa prática por parte das instituições que eventualmente a tenham adotado em concursos de seleção de pessoal ou de seleção de ingresso no ensino de graduação.

Por fim, cabem também algumas considerações sobre as perspectivas de curto e médio prazo das políticas afirmativas. A abolição foi comemorada como redenção e logo depois revelou-se como frustração, pois a situação social dos negros continuou praticamente inalterada, em decorrência dos mecanismos de mobilidade social, que eram tímidos para os pobres em geral e praticamente inexistentes para eles. Por outro lado, cabe hoje lutar e resistir às iniciativas de implantação de reformas ultraliberais, que extinguem direitos sociais duramente construídos e colocam em xeque o reconhecimento das diversidades identitárias e dos direitos a elas relacionados, com destaque para a busca da igualdade racial. Essa luta mostra-se como fundamental para que não tenhamos, novamente, a frustração como resultado final, em decorrência do reconhecimento do racismo sem a implementação de políticas públicas que constringam sua prática e que combatam os seus efeitos.

O mais preocupante é que a conjuntura nacional, no tocante à discussão de políticas públicas de promoção de grupos sociais excluídos, deteriorou significativamente nos últimos anos. Mais que isso, o processo de deterioração parece não estar nem próximo do nível a que poderá chegar. Desde 2014, todas as articulações que culminaram no golpe de 2016 e no impedimento de que o Ex-

Presidente Luiz Inácio Lula da Silva concorresse às eleições de 2018, resultaram na eleição de Jair Bolsonaro, que se apresentou como candidato contra as políticas de inclusão anteriormente executadas e contra os direitos sociais previstos na Constituição de 1988.

O fato inquestionável é que, nas últimas três décadas, desde a Redemocratização, passando pela Constituinte e pelas Eleições Presidenciais ocorridas desde então, dois projetos de sociedade se confrontaram: um identificado com a ampliação de direitos sociais, com a diminuição das desigualdades e com a convicção de que a democracia política só se concretiza numa ordenação social e econômica menos desigual e mais justa; e outro; identificado com a manutenção dos níveis de ganho das frações dominantes, que concebem que as políticas sociais devam receber o mínimo de recursos possível, se caracterizando mais como concessões necessárias à manutenção da ordem, do que como instituidoras de uma outra ordem menos injusta e excludente. Alternando-se no poder, esses dois projetos tiveram que efetuar concessões mútuas, que impediram a imposição ou a destruição completa de ambos. Resta saber quais serão as consequências da superação dessa polarização pela ascensão de grupos ultraconservadores, até então marginais no espectro político.

Não cabe, neste trabalho, aprofundarmos a análise dessas questões, mas fica a constatação de que as políticas afirmativas aqui analisadas tendem a passar por sérias adversidades a curto e médio prazos, cabendo, aos que com elas se identificam, lutar com determinação pela sua sobrevivência.

Se muito vale o já feito
Mais vale o que será
E o que foi feito
É preciso conhecer
Para melhor prosseguir

Canção “O que foi feito devera”
Milton Nascimento, Fernando Brant e Márcio Borges, 1978.

Referências Bibliográficas

- “A UEL está sucateada”, afirma reitor. **Jornal de Londrina**. Entrevista. Londrina, 30 jun. 2008. Disponível em: < http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&FWS_Ano_Edicao=1&FWS_N_Edicao=1&FWS_N_Texto=5364&FWS_Cod_Categoria=2> Acesso 28 fev. 2019.
- A VOZ DA RAÇA, São Paulo, Ano I, n. 1, 18 mar. 1933, 4 p. (Jornal). Disponível em: <<http://biton.uspnet.usp.br/imprensanegra/index.php/a-voz-da-raca/a-voz-da-raca-18031933/>> Acesso: 22 nov. 2018.
- ADUM, Sônia Maria Sperandio Lopes. **Imagens do progresso: civilização e barbárie em Londrina 1930/1960**. 1991. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista-UNESP, Assis.
- ALMEIDA, Idalto José de. **Presença Negra em Londrina: História da Caminhada de um Povo**. PROMIC, 2004
- ALVES, Roseli. **O Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, 2016. Disponível em: <<http://www.ppp.uem.br/wp-content/uploads/2016/12/ROSELI-ALVES.pdf>> Acesso: 27 fev. 2019.
- AMARAL, Néelson Cardoso. A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 66 jul.-set. 2016. p. 717-716. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216637>> Acesso em 06 mar. 2019.
- AMARAL, Wagner Roberto do. **A política de educação de jovens e adultos desenvolvida pela APEART no Paraná: recontando sua história e seus princípios, seus passos e (des)compassos**. 2003. 234 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2003.
- _____. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. Tese (Doutorado em Educação). UFPR, Curitiba, 2010.
- ANDRADE, E. de C. Rankings em educação: tipos, problemas, informações e mudanças. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 41, n. 2, jun. 2011.
- ANDREWS, George Reid. **Blacks and whites in São Paulo, Brasil. 1888-1988**. The University of Wisconsin Press, 1991.
- ANTUNES, Deborah Christina, SOARES ZUIN, Antônio Álvaro, Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, n. 20, jan. - abr, de 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326454004>> Acesso: 10 de maio de 2019.
- ARAÚJO, Fernando. Entidades saem em defesa das cotas na UEL. **Jornal de Londrina**. Londrina, 25 ago. 2004.
- ARAÚJO, Rosilene Borges dos Santos e ARANTES, Bruno Camilloto. Judicialização das Questões Raciais e Acesso a Cargos Públicos a Partir dos Contornos da Portaria Normativa Nº 04/2018 da Secretaria de Gestão de Pessoas, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. In: **Anais do Congresso Internacional de Direito Público dos Direitos Humanos e Políticas de Igualdade** – Universidade Federal de Alagoas – UFAL, 3 a 5 set. 2018, Anais (on-line). Maceió: UFAL, 2018. Disponível: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/dhpi/article/view/5697/3967>> Acesso em 11 out. 2018.
- ARIAS NETO, José Miguel. **O Eldorado: representações da política em Londrina, 1930/1975**. Londrina: Ed. UEL, 1998.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL - ABEPSS.

As cotas na Pós-Graduação: orientações da ABEPSS para o avanço do debate. 31 jul. 2017. Disponível em: < http://www.abepss.org.br/noticias/ascotasna_posgraduacaoorientacoesdaabepssparaoavancododebate-97 > Acesso: 19 maio 2019.

_____. Carta da ABEPSS às/aos assistentes sociais brasileiras/os pelo 15 de maio de 2018. *Temporalis*, v. 18, n. 36, jul. – dez. 2018, p. 412-416. Disponível em: < <http://periodicos.ufes.br/temporalis> > Acesso: 19 maio 2019.

ASSUNÇÃO, Amanda Vanessa Pereira de, et all. Política de cotas raciais na UnB: um estudo sobre o acesso de negros na universidade durante o período 2004 a 2012. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.1 [75], p.212-233, jan./mar. 2018. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/index>> Acesso: 09 out. 2018.

AZEVEDO, Fernando Antônio. Mídia e democracia no Brasil: relações entre o sistema de mídia e o sistema político. **Opinião Pública**, campinas, v. 12, n. 1, abr.-maio 2006, p.88-113. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/op/v12n1/29399.pdf > Acesso: 14 nov 2018.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, v.22, n. 85, p. 1057-1090, out./dez. 2014.

BATISTELLA, Alessandro. O Paranismo e a invenção da identidade paranaense. **Revista Eletrônica História em Reflexão**. Vol. 06. Nº 11, UFGD – Dourados, jan. - jun. 2012.

BELCHIOR, Ernandes Barboza. **Não deixando a cor passar em branco:** o processo de implementação de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília.

BONIFÁCIO, Denise et al. A dimensão étnico-racial na formação e na intervenção dos Assistentes Sociais: um debate em aberto. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN)**, v. 10, Edição Especial, jan. 2018. p. 425-440. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/547>>. Acesso em: 19 maio 2019.

BORGES, Camila Dellatorre; SANTOS, Manoel Antônio dos. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Revista da SPAGESP**, v. 6, n. 1, p. 74-80, 2005.

BORGES José Leopoldino das Graças e CARNIELLI, Beatrice Laura. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública, **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 113-139, jan./abr. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v35n124/a0735124.pdf> > Acesso: 18 mar. 2019.

BORGUI, Eduardo Baroni. **Os sentidos atribuídos ao corpo e ao cabelo de mulheres negras:** relações entre estética e politização. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação**. 9 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007. p. 71-80.

BRASIL. Lei dos dois terços. Decreto n. 20.291. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 25 ago. 1931, seção 1, p. 13552.

_____. Lei Afonso Arinos. Lei nº 1390, de 3 de jul. de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília - DF, 10 jul. 1951. Seção 1, p. 10217.

_____. Lei do Boi. Lei nº 5.465, de 3 de jul. de 1968. Dispões sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5465impressao.htm > Acesso em 19 abr. de 2019.

_____. Lei Caó. Lei nº 7.716, de 05 jan. de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 jan. de 1989. Seção 1, p. 369.

_____. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. 8. ed., Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. – (Série legislação ; n. 264). Disponível em: < <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/16120> > Acesso: 14 no. 2018

_____. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência - Lei de Benefícios da Previdência Social. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social. **Diário Oficial da União**, Brasília, D. F., seção 1, p. 14809, 25 jul. 1991.

_____. Lei nº 9.100, 9 de setembro de 1995. Estabelece normas para a realização das eleições municipais de 3 de outubro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, D. F., seção 1 p. 15342, 2 out. 1995.

_____. Lei nº 9.504, 30 de setembro de 1997. Estabelece normas para as eleições. **Diário Oficial da União**, Brasília, D. F., seção 1 p. 21801, 01 out. 1997.

_____. Lei nº 10.639, de 09 de jan. de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**, Brasília, D. F., seção 1, p. 1, 10 jan. 2003.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de jan. de 2005. Institui o programa Universidade Para Todos – PROUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, D. F., seção 1, p. 7, 14 jan. 2005.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de mar. de 2008a. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, D. F., seção 1, p. 1, 11 mar. 2008.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Características étnico-raciais da população**: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça 2008b. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2012a.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de ago. de 2012b. Institui sistema de cotas no ensino superior federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, D. F., seção 1, p. 1, 30 ago. 2012.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental - ADPDF n. 186**. 26 abr. 2012c. Brasília: STF. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>> Acesso: 10 out. 2018.

_____. Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas - IPEA. **Situação social da população negra por estado**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA / Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, 2014a.

_____. Lei nº 12.990, de 09 de junho de 2014b. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial da União**, Brasília, D. F., 10 de jun. 2014b. nº109, Seção 1, p. 3. Disponível em: < <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=10/06/2014&pagina=3> > Acesso: 12 nov. 2018.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Declaratória de Constitucionalidade - ADC n. 41**. 26 jan. 2016a. Brasília: STF.

_____. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional 95/2016**. Brasília: Senado Federal / Câmara dos Deputados, 15/12/2016b. DOU 16/12/2016, seção 1, p. 2-3.

_____: Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas - IPEA. **Reserva de vagas para negros na administração pública**. Relatório de Pesquisa. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, 2016c.

_____: Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas - IPEA. Igualdade racial – 2016, o ano que não terminou... In: **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, Brasília: IPEA, n. 25, 2018a, p. 381-425. Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/190116_bps_25.pdf > Acesso: 20 maio 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP-MEC. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília, DF : INEP, 2018b.

_____. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão - Secretaria de Gestão de Pessoas. Portaria Normativa Nº 04, de 06 de abril de 2018c. Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, D. F., 10 abr. 2018c. nº 68, Seção 1, pág. 43. Disponível em: < <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/04/2018&jornal=515&pagina=34> > Acesso: 12 nov 2018.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração, **Revista de História**. São Paulo: USP, n. 62, abr. jun. 1965, p. 263-294.

_____. **O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na época de Filipe II**. São Paulo: EDUSP, 2016.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. e BRIGNOLI, Héctor Pérez. **Os métodos da História**. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, jan. 2002.

CARVALHO, José Jorge de. **A Política de cotas no ensino superior: ensaio descritivo e analítico do Mapa das ações Afirmativas no Brasil**. Brasília: INCTI/UnB, 2016.

CARVALHO, Denise B.B.; SILVA, Ozanira.(org.) **Serviço Social, Pós-graduação e Produção de conhecimento no Brasil**. São Paulo : Cortez, 2005.

CASTRO, Sílvia Elaine Santos de. **Construindo o imaginário: análise da cobertura da Folha de Londrina sobre a implementação do sistema de cotas raciais na UEL**. 2009. 81 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

CERVI, Emerson Urizzi. Ações afirmativas no vestibular da UFPR entre 2005 a 2012: de política afirmativa racial a política afirmativa de gênero. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília , n. 11, p. 63-88, Ago. 2013. Disponível em < http://www.cpop.ufpr.br/cpop/producoes/13/2014_artigo_cadernogea_cotasufpr_flacso.pdf>. Acesso em 09 out. 2018.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**. s. ed., 2000.

_____. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 24, set. – dez. 2003, p. 5-14. Disponível em < <http://cev.org.br/biblioteca/revista-brasileira-educacao-anped-2003-n24/>> Acesso: 28 fev. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Código de ética do/a assistente social**. 10 ed. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. 6. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

COUTINHO, Carlos Néelson. Representação de interesses, formulação de políticas e hegemonia. In: TEIXEIRA, Sônia Fleury. **Reforma Sanitária: em busca de uma teoria**. São Paulo: Cortez / ABRACO, 1989.

_____. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos (1916-1935)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO E. (org.) **Anos 90: Política e sociedade no Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 1994, p. 103-118.

DIAS, Emerson. Greve das universidades é a mais longa do Brasil. **Folha de Londrina**. Londrina, 10 jan. 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade em tempos ultraliberais. **Avaliação**, Campinas, v. 23, n. 02, p. 288-293, jul. 2018.

DOMINGUES, Petrônio José. Negros de Almas Brancas? A Ideologia do Branqueamento no interior da Comunidade Negra em São Paulo, 1915-1930, **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, nº 3, p. 563-599, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n3/a06v24n3> Acesso: 30 ago. 2018.

_____. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Dimensões**, n. 21, p. 101-124, 2008.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. A questão dos intelectuais em Gramsci. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr./jun. 2014.

FARIAS, Mariana Gonçalves. **Culpabilização de mulheres vítimas de estupro: subtipos femininos e variáveis correlatas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

FASSIN, Didier. Uma trajetória antropológica: entrevista com Didier Fassin. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre: UFRGS, ano 17, n. 36, jul. dez, 2011, p. 257-279. Entrevista concedida a Pedro Jaime e Ari Lima. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ha/v17n36/v17n36a11.pdf> > Acesso: 09 abr. 2019.

FELTRIN, Ricardo Fabrício. **Imprensa e educação: o Paraná e a greve de 2001 da UNIOESTE**. Monografia (Especialização em História da Educação Brasileira) - UNIOESTE, Cascavel, 2010.

FERES JÚNIOR, João e ZONINSEIN, Jonas (orgs.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Ed. da UnB, 2006.

FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. **Branços e negros em São Paulo**. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FERNANDES, Florestan. **O Negro no Mundo dos Brancos**. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1972.

_____. **A Integração do negro na sociedade de classes**. vol. 2, 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

- FINATTI, Betty Elmer. **Assistência estudantil na Universidade Estadual de Londrina/UEL**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social). Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2007.
- FINATTI, Betty Elmer; ALVES, Jolinda de Moraes; SILVEIRA, Ricardo de Jesus. Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes da Universidade Estadual de Londrina-UEL – Indicadores para Implantação de uma Política de Assistência Estudantil. **Libertas**, Juiz de Fora: Editora da UFJF, v. 6, n. 1, 2012.
- FÓRUM Permanência estudantil e direitos humanos (Anais). Universidade Estadual de Londrina, Londrina: UEL, 2018. Livro eletrônico. Disponível em: <<http://www.uel.br/programas/prope/pages/eventos/forum-depermanencia-e-direitos-humanos/anais-do-evento.php>> Acesso: 21 jun. 2019.
- FRANK, André Gunder; FUENTES, Marta. Dez teses acerca dos movimentos sociais. **Lua Nova**, São Paulo, n. 17, p. 19-48, jun. 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451989000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 31 mar. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.
- FRY, Peter. **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Editora Record, 2007.
- GALVÃO, Andréia. Marxismo e movimentos sociais, **Crítica Marxista**, n. 12, p. 107-126, 2011. Disponível em https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo235merged_document_245.pdf . Acesso em 22 ago. 2017.
- GALIOTTO, Fábio. Já Mukumby era referência no país, **Folha de Londrina**. Londrina, 05 ago. 2013.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2014.
- GORENDER, Jacob. **O Escravidão Colonial**. São Paulo: Ática, 1978.
- GRUPPI, Luciano. **O Conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- GUERRA, Maria José; AMARAL, Wagner Roberto do; OTA, Inês Nobre. A experiência do Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica dos Estudantes Indígenas na UEL. In: AMARAL, Wagner Roberto do et al (orgs.). **Universidade para indígenas: a experiência do Paraná**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016. p. 137-156.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Políticas públicas para a ascensão dos negros no Brasil: argumentando pela ação afirmativa. **Afro-Ásia**, Salvador: UFBA, 1996, n. 18, p. 235-261.
- _____. A questão racial na política brasileira (os últimos 15 anos). **Tempo Social**, São Paulo: USP, n. 13, v. 2, nov. 2001, p. 121-142.
- _____. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- _____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2005.
- _____. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 20, 2011, p. 265-271.

_____. **Preconceito racial: modos, temas e tempos.** 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

_____. Ação afirmativa, autoritarismo e liberalismo no Brasil de 1968. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 101, mar. 2015, p. 5-25.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____; DO VALLE SILVA, Néelson. **Estrutura social, mobilidade e raça.** São Paulo: Vértice, 1988.

_____; _____. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 73, 1990, p. 5-12.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação.** Brasília: UNESCO, 2002.

HERINGER, Rosana. Ação Afirmativa, estratégias pós-Durban. **Observatório da Cidadania**, 2002. Disponível em: <
http://www.socialwatch.org/sites/default/files/pdf/en/panor_brasileirob2002_bra.pdf >. Acesso: 05 de abr. 2019.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** São Paulo: Cortez, 1983.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos.** São Paulo: Cortez Editora, 1992.

_____. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional!** 3. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: Capital financeiro, trabalho e questão social.** São Paulo: Cortez Editora, 2007.

IANNI, Octavio O preconceito racial no Brasil. **Estudos avançados**, v. 18, n. 50, p. 6-20, 2004. (Entrevista).

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In THEODORO, Mário (org.) **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil.** Brasília: IPEA, v. 120, p. 45-64, 2008a.

_____. .O Combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In THEODORO, Mário (org.) **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil.** Brasília: IPEA, v. 120, p. 135-168, 2008b.

_____ et al. **Entre o racismo e a desigualdade: da Constituição à promoção de uma política de Igualdade Racial (1988-2008). Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, Rio de Janeiro: IPEA, n.17, vol. 3, p. 261-328, [2008c+]. Disponível em: <
http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_17_vol03_igualdade_racial.pdf> Acesso em 10 out. 2018.

JUSTIÇA FEDERAL – 1ª Vara Federal de Londrina – **Processo nº 2004.70.01.009347-0.** Ação civil pública apresentada pelo Ministério Público Federal, tendo como ré a Universidade Estadual de Londrina. 01/09/2004. Ilegitimidade do Propositor, processo extinto.

_____. Tribunal Regional Federal da 4ª Região. **Apelação Civil nº 2004.70.01.009347-0.** Apelante: Ministério Público Federal, Apelada: Universidade Estadual de Londrina. Negada a apelação por ilegitimidade do Propositor. Sentença em 14/07/2006. Publicação DOU DJ 26/07/2006 p. 833.

KAMEL, Ali. **Não somos racistas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

- KREIMER, Roxana. **História del mérito**. [2000]. Disponível em < https://www.academia.edu/3738487/Historia_del_m%C3%A9rito_libro_ > Acesso: 18 mar. 2019.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.
- LANZA, Fábio *et ali* **Yá Mukumby : a vida de Vilma Santos de Oliveira**. Londrina : EDUEL, 2010.
- LIMA, Márcia. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.
- _____. As múltiplas abordagens sobre a temática racial no Brasil. **Plural – Revista de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 23, n. 1, jan.-jun. de 2016.
- LONDRINA. Conselho Municipal da Comunidade Negra de Londrina. **Ofício 21/2002, encaminhado à Reitoria da UEL**. Londrina: s. ed., 23 out. 2002. 4 p.
- MACHADO, Elielma Ayres. **Ação Afirmativa, Reserva de Vagas e Cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2001-2012)**. Rio de Janeiro: FLACSO/GEA, UERJ/LPP, 2013.
- MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 67-80, 2004.
- _____. e REZENDE, Claudia Barcellos. **Raça como retórica: a construção da diferença**. Editora Record, 2002.
- MALERBA, Jurandir. **O Brasil Imperial (1808-1889): Panorama da história do Brasil no século XIX**. Maringá: EDUEM; 1999.
- MARINGONI, Gilberto. O destino dos negros após a abolição. **Desafios do Desenvolvimento**, Brasília, IPEA, ano 8, n. 70, p. 34-42, 2011.
- MARTINS, André Ricardo Nunes. Racismo e imprensa: argumentação no discurso sobre as cotas para negros nas universidades. In: SANTOS, S. A. (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/SECAD. 2005.
- MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- MARTINS, Wilson. **Um Brasil diferente: ensaio sobre fenômenos de aculturação no Paraná**. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.
- MATILDA, Karla. Entidades fazem vigília em favor das cotas na UEL. **Folha de Londrina**. Londrina, 27 ago. 2004. p. 8.
- MAUÉS, Antonio Moreira e ALMEIDA, Thaiana Bitti de Oliveira. A decisão do STF na ADPF 186: cotas no ensino superior. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro: FLACSO/ GEA e UERJ/ LPP. n.5 , p. 5-13, 2014.
- MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.
- MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1992.
- MOURA, Dione Oliveira. Plano de metas para a integração social, étnica e racial na UnB-relato da comissão de implementação. In: BERNARDINO, Joaze e GALDINO, Daniela (Orgs.). **Levando raça a sério: Ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

_____. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: PACHECO, Jairo Queiroz e SILVA, Maria Nilza da. **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Palmares, 2007, p. 7-19.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. Modernidade ética: um desafio para vencer a lógica perversa da nova exclusão. **Proposta**, Rio de Janeiro: FASE, n. 65, jun. 1995.

NERI, Marcelo Côrtes. A Década Inclusiva (2001-2011): desigualdade, pobreza e políticas de renda. In INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Texto para discussão n. 155**. Brasília: IPEA, 2012.

NETO, Joao Luiz Horta; JUNQUEIRA, Rogério Diniz; DE OLIVEIRA, Adolfo Samuel. Do SAEB ao SINAEB: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. **Em Aberto**, v. 29, n. 96, 2016.

NETTO, José Paulo A construção do projeto ético-político do Serviço Social, **Revista Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**, 2006, p. 01-22.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Sobre golpes, autogolpes e contragolpes: dilemas de uma democracia em turbulência. **Ponto e Vírgula: Revista de Ciências Sociais**, São Paulo: PUC-SP, n. 19, 2016, p. 140-158.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE TRABALHO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES, 1., 2006, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2006.

NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS – NEAB-UEL. **Ofício NEAB/UEL Nº 36/2017**, encaminhado à Reitoria da UEL, 13 jul. 2017.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/home>> Acesso em: 06 mar. 2019.

OLIVEIRA, Lucia Elena Garcia de; PORCARO, Rosa Maria; ARAÚJO, Tereza Cristina N. **O lugar do negro na força de trabalho**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: IBGE, 1981.

ONU. **Declaração e Plano de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002.

PACHECO, Jairo Queiroz. **Guerra na fábrica: cotidiano operário fabril durante a Segunda Guerra – o caso de Juiz de Fora–MG**. 1996. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1996.

_____. **Perspectivas e dilemas das ações afirmativas no ensino superior público**. Londrina, 2017, 10 p. (no prelo)

_____; SILVA, Maria Nilza da. **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Palmares, 2007

PAIVA, Angela Randolpho. **Dicionário de Políticas Públicas**. 2, ed., São Paulo: Editora da UNESP; FUNDAP, 2015.

PAOLI, Maria Célia, SADER, Eder e TELLES, Vera da Silva. Pensando a classe operária: os trabalhadores sujeitos ao imaginário acadêmico. *Revista Brasileira de História*, (6): 129-49, set 1983.

PAOLI, Maria Célia. Os Trabalhadores urbanos na fala dos outros. Tempo, espaço e classe na história operária brasileira. In: LOPES, José Sérgio L. (org.). **Cultura e identidade operária**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1987.

PAULA, Marilene de. A promoção da igualdade racial na era Lula. In: PAULA, Marilene de. (Org.). **Nunca antes na história desse país...?** Um balanço das políticas do governo Lula. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2011.

PAPALI, Chiara. Procurador quer impedir reserva de cotas na UEL. **Folha de Londrina**, Londrina, 05 ago. 2004, p. 9.

PARANÁ. Lei 13.134, 18 abr. 2001. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses. **Diário Oficial do Paraná**. Curitiba-PR, n. 5969, 19 abr. 2001.

_____. Lei 14.274, de 24 dez. 2003. Reserva vagas a afrodescendentes em concursos públicos. **Diário Oficial do Paraná**. Curitiba-PR, n. 6634, 26 dez. 2003.

_____. Lei 14.995, de 09 jan. 2006. Altera a Lei 13.134/2001 que reserva vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas. **Diário Oficial do Paraná**. Curitiba-PR, n. 7140, 09 jan. 2006.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política Social: temas e questões**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REDE DE LABORATÓRIOS ACADÊMICOS PARA ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DOS OBJETIVOS DO MILÊNIO. **Desigualdade de raça e de gênero**. UFPE, PUC-Minas / IDHS, PNUD, Belo Horizonte: PUC-Minas/IDHS, 2004.

REVISTA SINDIPROL/ADUEL. Memórias da greve (2000-2002). Londrina: SINDIPROL/ADUEL, AGO. 2012. Disponível em: < <https://sindiproladuel.org.br/wp-content/uploads/2018/05/revista-do-sindiprol-aduel-edicao-01.pdf> > Acesso: 28 fev. 2019.

RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. Entre ofensas e brincadeiras: os sentidos da "encarnação" entre estudantes de Belém do Pará. **Revista Cocar**, Belém, vol. 7, n.13, jan. - jul. 2013; p. 22-32. Disponível em: < <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/236/205> > Acesso: 09 maio de 2019.

RIBEIRO, Matilde. **Institucionalização das políticas de igualdade racial no Brasil: percursos e estratégias – 1986-2010**. 2013. 286 f. Tese (Doutorado em Serviço Social). PUC-SP, São Paulo, 2013. Disponível em: < <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/17640/1/Matilde%20Ribeiro.pdf> > Acesso: 10 out. 2018.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do *campus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

ROCHA, Roseli da Fonseca. A questão étnico-racial e a sua relevância no processo de formação em Serviço Social. **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais - Diversidades e (Des) Igualdades**. Salvador, 7-10 ago. 2011.

RODRIGUES, Nina. Mestiçagem, degenerescência e crime, **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, vol. 15, núm. 4, out.-dez. 2008, p. 1151-1181, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=386138084018> > Acesso em 20 ago. 2017.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação: exclusão ou inclusão? **EccoS Revista Científica**, UNINOVE, São Paulo: n. 1, v. 4, p. 43-59, 2002. Disponível em: < <http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=292&path%5B%5D=281> > Acesso em: 18 mar. 2019.

ROMERO, Sílvio. **O caráter nacional e as origens do povo brasileiro**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80)**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Ana Elisa de Carli dos. **Ação afirmativa e cotas: um percurso pela imprensa brasileira (de 1995 a 2002)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), UFSCar. São Carlos, 2005.

_____. Percepções e representações da mídia impressa quanto ao debate da ação afirmativa e das cotas para a população negra no Brasil, In: **Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia**. 2007a, Florianópolis. p. 34-57.

SANTOS Jocélio Teles dos (org). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**, Salvador: CEAO, 2013.

SANTOS, Maria Cristina Elyote Marques. **O sistema de cotas na Universidade do Estado da Bahia**. In: PACHECO, Jairo Queiroz e SILVA, Maria Nilza (orgs.). **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007b, p. 99-124.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações afirmativas nos governos FHC e Lula: um balanço**. **Revista TOMO**, n. 24, jan. jun. 2014. Disponível em: < <http://flacso.org.br/files/2015/11/A%C3%A7%C3%B5es-Afirmativas-nos-Governos-FHC-e-Lula-um-Balan%C3%A7o.pdf> > Acesso: 10 abr. 2019.

_____. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007c.

_____. A metamorfose de militantes negros em negros intelectuais. **Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 102 - 125, out. 2011. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/62800/61936>>. Acesso em: 05 Abr. 2019.

SÃO PAULO - Universidade de Campinas. **COMvest Especial**. Campinas: UNICAMP, Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp Pró-reitoria de Graduação, 2004. Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2017/02/desempenho_publica-1.pdf>. Acesso: 11 out 2018.

SÃO PAULO. Lei 15939 de 23 de dezembro de 2013. Dispõe sobre o estabelecimento de cotas raciais para o ingresso de negros e negras no serviço público municipal em cargos efetivos e comissionados. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo-SP, 24 dez. 2013, n. 243, p. 01.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 152-180.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SEABRA, Tereza. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. **Sociologia, problemas e práticas**, n.º 59, 2009, p. 75-106. Disponível em: < <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n59/n59a05.pdf> > Acesso: 29 abr. 2019.

SILVA, Joselina da. A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50. **Estudos afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 215-235, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/eea/v25n2/a02v25n2.pdf>>. Acesso em 07 set. 2018.

SILVA, Maria Nilza da. O negro em Londrina: da presença pioneira negada à fragilidade das ações afirmativas na UEL. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 82, março de 2008. 10 p. Disponível em < <http://livrozilla.com/doc/386417/o-negro-em-londrina--da-presen%C3%A7a-pioneira-negada-%C3%A0-fragil...> > Acesso: 18 out. 2018.

_____. A cidade de Londrina: Desigualdade, território e pertencimento étnico-racial. In: CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27. Natal-RN, **Anais ...** Natal-RN, 22-23 jul. 2013.

_____. *et al.* **Dona Izolina e a venda dos pretos**: solidariedade e resistência. Londrina: EDUEL, 2016.

_____. *Et al.* **Negro em Movimento: a trajetória do Doutor Oscar do Nascimento**. Londrina: EDUEL, 2014.

_____ e PACHECO, Jairo Queiroz. As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina-UEL: balanço e perspectivas. In.: SANTOS, Jocélio Teles (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: UFBA/CEAO, 2013, p. 67-103.

_____ e _____ (orgs.). **Dona Vilma**: cultura negra como expressão de luta e vida. Londrina: EDUEL, 2014.

_____ e PANTA, Mariana. **O Doutor Preto Justiniano Clímaco da Silva**: a presença negra pioneira em Londrina. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010.

_____ e _____ (orgs.). **Território e segregação urbana** : o “lugar” da população negra na cidade. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014.

SILVA, Tatiana Dias. **O Estatuto da Igualdade Racial**. Rio de Janeiro: IPEA, 2012. (Textos para discussão, 1712). Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_1712.pdf> Acesso: 10 out. 2018.

SILVERIO, V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, 117, 219-246. Nov. 2002.

SINGER, André et al. **Por que gritamos golpe?**: para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

SOARES, Claudete Gomes. **Raça, classe e cidadania**: a trajetória do debate racial no Partido dos Trabalhadores. Curitiba: Editora CRV, 2015.

SOUSA José Vieira de. Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado. **Cadernos Cedes**, Volume 29, n. 78, 2018, p. 242-256

SOUZA, Alexsandro Eleotério de Pereira de. **O engendramento de uma nova sociabilidade**: as políticas de ação afirmativa e suas influências no contexto acadêmico. Tese (Doutorado em Serviço Social e Políticas Sociais). Universidade de Londrina, Londrina, 2018.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

_____. A fluidez da inclusão/exclusão social. **Ciência e Cultura**, Campinas: SBPC, v. 58, n. 4, out.-dez. 2006. Disponível em: < http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid= s0009-67252006000400002&script=sci_arttext> Acesso: 12 nov. 2018.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Trad. Ana Arruda Callado, Nadjeda Rodrigues Marques e Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2003.

THEODORO, Mário Lisbôa. Exclusão ou inclusão precária? O negro na sociedade brasileira. **Inclusão Social**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 79-82, out. 2007- mar. 2008. Disponível em: < <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1622/1828> > Acesso: 09 abr. 2019.

THOMAZ, Omar R; NASCIMENTO, Sebastião. **Entre a intenção e o gesto: a conferência de Durban e a elaboração de uma pauta de políticas compensatória nos Brasil**. Documento de Trabalho. NUPES/USP: São Paulo, 2003.

TOMASINO, Kimiye. **A história Kaingang da Bacia do Tabagi**: uma sociedade jê meridional em movimento. 1995. Tese (Doutorado em Antropologia), Universidade de São Paulo-USP, São Paulo.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução do Conselho Universitário nº 078/2004**. 23/07/2004. Londrina: UEL. Disponível em <<https://sistemas.uel.br/files/atonormativo/RESOLUCOES/2004/78.pdf>> Acesso: 18 out. 2018.

_____. **Tempo de luz UEL 2002-2006**. Londrina: UEL, [2006]. Relatório de Gestão.

_____. **Relatório da Comissão Permanente de Acompanhamento e de Avaliação da implementação da política de cotas na Universidade Estadual de Londrina**. Londrina: UEL, 2009. Disponível em: < http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/documentos/cotas/relatorio_acompanhamento_cotas_2009.pdf > Acesso: 20 out 2018.

_____. **Ata do Conselho Universitário da UEL, reunião nº 547, em 26/08/2011**. Londrina, UEL, 2011. Livro 16, p. 298-315. Disponível em: < http://www.uel.br/sgocs/portal/pages/arquivos/cu/.atas/2011/CU_547_de_26-08-2011.pdf > Acesso em: 20 out. 2018.

_____. **Resolução do Conselho Universitário nº 015/2012**. 30/03/2012. Londrina: UEL. Disponível em < http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2012/resolucao_15_12.pdf > Acesso: 21 out. 2018.

_____. **Resolução CEPE-CA 083/2013**. 27/08/2013. Londrina: UEL. Disponível em < http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2013/resolucao_83_13.pdf > Acesso: 22 out. 2018

_____. **Resolução CEPE-CA 133/2013**. 14/11/2013. Londrina: UEL. Cria o Ciclo Intercultural de iniciação acadêmica para os estudantes indígenas da UEL. Disponível em : < <https://sistemas.uel.br/files/atonormativo/RESOLUCOES/2013/133.pdf>>. Acesso: 27?02?2019.

_____. **Resolução CA 120/2014**. 17/12/2014. Londrina: UEL. Disponível em < <https://sistemas.uel.br/files/atonormativo/RESOLUCOES/2014/120.PDF>> Acesso: 22 maio 2018.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI - 2016-2021**. Londrina: UEL, 2016a. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/novopages/arquivos/planos/pdi/PDI_2016_A_2021.pdf> Acesso: 15 out. 2018.

_____. **Relatório da Comissão Permanente de Acompanhamento e de Avaliação da política de cotas na Universidade Estadual de Londrina – 2011 a 2016**. 2016b, Londrina: UEL. Anexado ao Processo 1659/2017.

_____. **Ata do Conselho Universitário da UEL, reunião nº 663, em 17/02/2017**. Londrina, UEL, 2017. livro 19, p. 226-234 Disponível em: < http://www.uel.br/sgocs/portal/pages/arquivos/cu/atas/2017/CU_0663_de_17-02-2017.pdf > Acesso em: 22 out. 2018.

_____. **Resolução do Conselho Universitário nº 008/2017**. 03/03/2017. Londrina: UEL. Disponível em < <https://sistemas.uel.br/files/atonormativo/RESOLUCOES/2017/8.pdf>> Acesso: 21 out. 2018.

_____. **UEL em Dados**. Londrina: UEL, 2018, (Folder). Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/novo/pages/arquivos/uel_em_dados/UEL_EM_DADOS_2018.pdf> Acesso: 15 out. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ – UENP. **Resolução conjunta 001/2017 – CEPE-CONSUNI / UENP**. 12/05/2017. Jacarezinho, : UENP. Disponível em: < <https://uenp.edu.br/publicacoes-oficiais-uenp/conselhos-superiores/cepe-consuni/cepe-consuni-resolucoes/cepe-consuni-resolucoes-2017/9080-resolucao-conjunta-001-2017-cepe-consuni/file> >. Acesso em: 20 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Os 10 mitos sobre as cotas**. Disponível em < <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=53> > Acesso em: 17 abr. 2019.

VAINFAS, Ronaldo (org.). **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

VALLE, José Ribeiro, BARRICHELLO, Fernanda Araújo e TOMASI, Juliane. Seleção meritocrática versus desigualdades sociais: quem são os inscritos e os classificados nos vestibulares da UFSC (1998-2007)? **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 391-418, jul./dez. 2010. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517492012>. Acesso em: 18 mar. 2019.

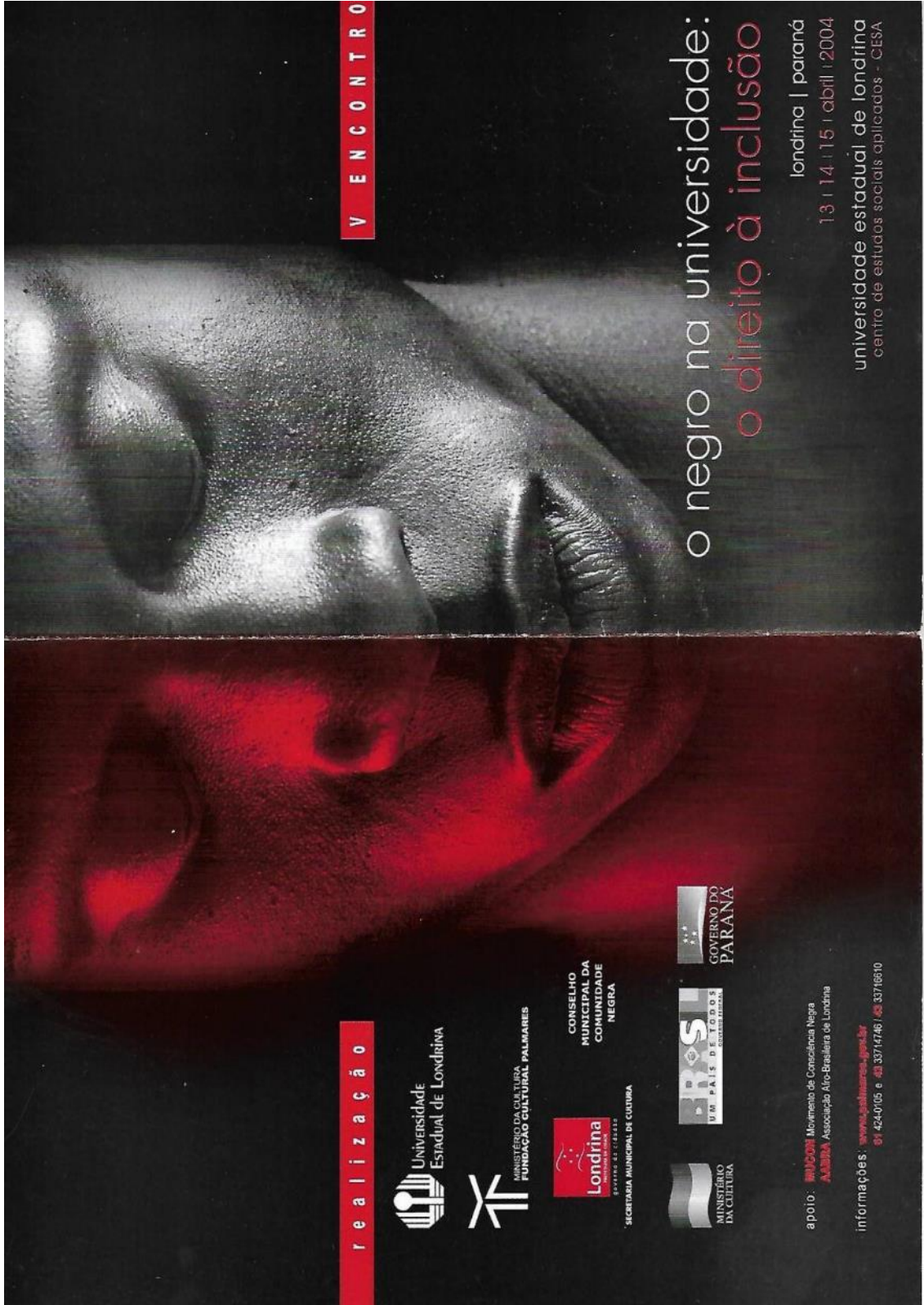
VOLPINI, Erica e MARTINS, Fernanda de Souza. “Fizeram-me desenvolver um olhar mais crítico e mais voltado às melhores soluções para as problemáticas que enfrento no cotidiano”: Cursinho Especial Pré-Vestibular UEL e seus múltiplos aprendizados. **Anais XVII SEDU – Semana da Educação UEL 2017: Educação e dilemas contemporâneos**.

YÁ MUKUMBY e outras três pessoas são assassinadas a facadas na zona oeste, Jornal de Londrina. Londrina, 04 ago. 2013. Disponível em: < <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/ya-mukumby-e-outras-tres-pessoas-sao-assassinadas-a-facadas-na-zona-oeste-c4jja23t9ugfb07k90gyh22q6/> > Acesso: 21 jun. 2019.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Movimentos sociais populares: aspectos econômicos, sociais e políticos, **Encontros com a Civilização Brasileira**, v. 25, p. 107-132, 1980.


WANDERLEY, Mariângela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da exclusão social**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 16-26.

Anexo A - Seminário O Negro na Universidade: o direito à inclusão



V E N C E N T R O

r e a l i z a ç ã o


 UNIVERSIDADE
 ESTADUAL DE LONDRINA


 MINISTÉRIO DA CULTURA
 FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES


 CONSELHO
 MUNICIPAL DA
 COMUNIDADE
 NEGRA

SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA


 MINISTÉRIO
 DA CULTURA


 UM PAÍS DE TODOS
 GOVERNAMENTO FEDERAL


 GOVERNO DO
 PARANÁ


 MOVIMENTO DE CONSCIÊNCIA NEGRA

apoio: **MUCOM** Movimento de Consciência Negra
AA332A Associação Afro-Brasileira de Londrina

informações: www.londrina.gov.br
 51 4240105 e 43 33714746 / 43 33716610

o negro na universidade:
o direito à inclusão

londrina | paraná
13 | 14 | 15 | abril | 2004

universidade estadual de londrina
centro de estudos sociais aplicados - CESA

Com este evento a Universidade Estadual de Londrina trilha os primeiros passos para definir sua posição quanto às cotas no âmbito de sua política de ampliação do acesso à universidade. Na sequência, após a discussão nos cursos, departamentos, centros de estudos e demais unidades da UEL, seus conselhos superiores estarão deliberando e definindo o posicionamento da instituição acerca destas questões. Nossos compromissos com uma universidade pública, de qualidade e que cumpra com sua função social nos levam a promover esta reflexão.

Lygia Lumina Pupatto - REITORA DA UEL

A Fundação Cultural Palmares - FCP, por intermédio da Diretoria de Promoção, Estudos, Pesquisa e Divulgação da Cultura Afro-Brasileira realizou, no ano passado, quatro encontros intitulados "O NEGRO NA UNIVERSIDADE: O DIREITO A INCLUSÃO", eventos estes que subsidiaram várias universidades brasileiras no tocante à implementação de políticas de ações afirmativas para o ingresso de negros e negras no ensino superior. Essa iniciativa empreendida pela Palmares já apresenta concretos resultados que, só foram possíveis com a intensa participação de especialistas das áreas antropológica, cultural, jurídica, educacional e do movimento negro organizado, que muito tem enriquecido esse debate.

Apesar de reconhecemos os avanços alcançados, entendemos que o tema está longe de ser esgotado. Por conseguinte, prosseguiremos na luta pela adoção efetiva das ações afirmativas em todo o país. Desse modo, a Fundação Cultural Palmares/MinC, a Prefeitura de Londrina e a Universidade Estadual de Londrina promoverão no período de 13 a 15 de abril deste ano o **V Encontro "O negro na universidade: o direito à inclusão"**.

Nesse encontro estaremos mais uma vez não só discutindo a propriedade da rápida inclusão dos negros na universidade, assim como as experiências que vem sendo realizadas por várias instituições de ensino no Brasil, no tocante ao tema. Nosso objetivo é claro: consolidar as conquistas e avançar na promoção da igualdade de oportunidades para a população negra em nosso país.

Zulu Araújo - DIRETOR DA FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES - MinC

■ dia **13** terça-feira
19h30 abertura oficial

tema: **Ensino Superior: O Direito à Inclusão**

Nedson Luiz Micheletti Prefeito Municipal

Lygia Lumina Pupatto Reitora da Universidade Estadual de Londrina

Zulu Araújo Diretor da Fundação Cultural Palmares

Nizan Pereira Almeida Secretário Especial para Assuntos Estratégicos do Paraná

Bernardo Pellegrini Secretário de Cultura de Londrina

Orlando Bonilha Soares Proença Presidente da Câmara Municipal

Wilma Santos de Oliveira Presidente do Conselho Municipal da Comunidade Negra

■ dia **14** quarta-feira
14h palestra

tema: **O direito a igualdade: aspectos constitucionais e legais**

Dr. Lúdivino Realcho Raimundo Brito Promotor de Justiça e Cidadania no Combate à

Discriminação Racial em Salvador/BA

Presidente da Mesa Nizan Pereira Almeida Secretário Especial para Assuntos Estratégicos do Paraná

16h coffee-break

16h30 palestra

tema: **O negro na universidade**

Professor José Jeryge de Carvalho Universidade de Brasília

Presidente da Mesa Maria de Fátima Beraldo Movimento da Condição Negra - MUCON

18h intervalo

19h30 palestra

tema: **O sistema de cotas e o direito de acesso à universidade**

Dra. Dora Lúcia de Lima Bertilho Procuradora Geral da Universidade Federal do Paraná

Presidente da Mesa Maria Lucilda Santos Associação Afro-Brasileira de Londrina - AABRA

■ dia **15** quinta-feira

14h palestra

tema: **Cotas: normas e procedimentos institucionais**

Prof. Dr. Valtor Roberto Silvério Universidade Federal de São Carlos

Presidente da Mesa Prof. Luiz Rogério oliveira da Silva Coordenador de Processos Seletivos - COPSEUEL

16h coffee-break

16h30 relatos

Ações Afirmativas: Experiências que estão dando certo

Profa. Ivete Alves do Sacramento Reitora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof.ª Marcia Souto Maior Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Diplomata Rubem Mendes de Oliveira Instituto Rio Branco/Ministério das Relações Exteriores

Presidente da Mesa Prof. Jairo Queiroz Pacheco Pró-Reitor de Graduação da UEL

18h30 encerramento

P R O G R A M A Ç Ã O

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Cultura
Gilberto Passos Gil Moreira

Presidente da Fundação Cultural Palmares
Zulu Araújo

Diretor de Promoção, Estudos, Pesquisa e Divulgação
da Cultura Afro-Brasileira
Antonio Pompêo

Diretora de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro
Bernadete Lopes

Chefe de Gabinete
Juscilina do Nascimento

Assessora de Gestão Estratégica
Clemildes Carvalho

Coordenadora de Gestão Interna
Simone Hastenreiter

Procuradora Geral
Amélia Cristina Marques Caracas

Assessor de Comunicação
Oscar Henrique Cardoso

Equipe de Trabalho
Fundação Cultural Palmares

Leila Calaça: Chefe do CNIRC

Ialé Garcia Bezerra de Mello: Gerente de Projetos
Isabela da Silva Sela: Técnica de Pesquisa

Emerson Nogueira Santana: Técnico em Documentação
Marco Antonio E. da Silva - Analista de projetos
Edcleide Martins Honório: Secretária

Clênia Zilmara Barbosa Oliveira: Apoio Técnico

Hermes Alves M. Santos: Auxiliar Administrativo
Denyce Raquel dos Santos Chaves: Técnica Administrativa
Bruno Felipe de J. Coelho - Estagiário
Elói Soares Lima Neto: Estagiário

Apoio:
Programa de Pós-Graduação em
Ciências Sociais - UEL

Jairo Queiroz Pacheco
Maria Nilza da Silva
(Orgs.)

O negro na universidade

o direito à inclusão



MINISTÉRIO DA CULTURA
FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES

Sumário

Introdução	1
<i>Jairo Quiróz Pacheco e Maria Nílza da Silva</i>	
Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior	7
<i>Kabengele Mananga</i>	
Ação Afirmativa: uma política pública que faz a diferença	21
<i>Ulber Roberto Silvério</i>	
Anexo I – Aspectos sociojurídicos das ações afirmativas	
1) Constituição Federal de 1988	43
2) Declaração de Durban	44
3) Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003	46
4) Governo Lula e Sistema de Reserva de Vagas (Artigo do Deputado Federal Carlos Abicalil)	47
Ação Afirmativa no Ensino Superior: considerações sobre a responsabilidade do Estado Brasileiro na promoção do acesso de negros à Universidade – o Sistema Jurídico Nacional	51
<i>Dona Lucia de Lima Bertalio</i>	
O Sistema de Cotas da Universidade do Estado da Bahia: relato de uma experiência	99
<i>Maria Cristina Elyse Marques Santos</i>	
Do Problema da “Raça” às Políticas de Ação Afirmativa	125
<i>Maria Nílza da Silva e Pires Laranjeira</i>	
Comunicações Orais	139
Vilma Santos de Oliveira	139
Nizan Pereira Almeida	141
Zulu Aratujo	145

Anexo B - Notícias sobre a Implantação de Cotas na UEL



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
Assessoria de Comunicação Social



JORNAL JORNAL DE LONDRINA	DATA 14/07/2004
CADERNO/SEÇÃO Primeiro Caderno – JL-Cidade	PÁGINA 5A
ASSUNTO Estudantes de medicina debatem sistema de cotas na UEL.	

Educação

Estudantes de medicina debatem cotas

FERNANDO ARAÚJO

Desde que foi apresentada, a proposta da reserva de 40% das vagas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) para alunos de escolas públicas e negros tem dividido opiniões, dentro e fora do campus. Ontem, foi a vez de estudantes e professores do curso de medicina debaterem a questão.

O debate não foi diferente e colocou frente e frente idéias diferentes a respeito dos reflexos da implantação do sistema. Para o vice-coordenador do colegiado do curso, Ascêncio Garcia Lopes Júnior, é errada a idéia de que o sistema de cotas irá reparar a exclusão feita a negros e às camadas mais pobres da população, que não tiveram oportunidades de entrar em uma universidade pública.

Ele acredita que todos os esforços deveriam ser aplicados com objetivo de fortalecer o ensino fundamental e médio, para que os alunos pudessem competir em condição de igualdade com aqueles das escolas particulares.

Para ele, a participação dos alunos "cotistas" poderia rebaixar o nível das classes. "Se for colocada gente menos preparada, o desnível será claro. Principalmente em cursos integrais, em que o aluno não terá como estudar e trabalhar, como muitos necessitam para ajudar em casa".

Ainda segundo ele, o sistema poderá "mascarar" os pro-



Como em todos os debates já realizados, o assunto dividiu as opiniões dos participantes

blemas do ensino básico e ser usado como plataforma política. "É um discurso demagógico. Isso pode ser usado como uma forma de demonstrar que atitudes estão sendo tomadas, mas nenhum investimento real na educação vai acontecer".

O professor ainda citou o exemplo de cotas das universidades norte-americanas. "Mori lá (EUA) no início dos anos 90 e vi que eles aplicavam muito dinheiro para manter esses alunos. Somos um país pobre. Não seria melhor aplicar esses recursos na educação de base?", questionou.

ESFORÇO

O professor Jairo Queiroz, pró-reitor de Graduação da UEL, defendeu o sistema de cotas como uma proposta para a melhoria das desigualdades sociais, mas não a única. "Espero que as cotas sejam o menor dos esforços nesse sentido", disse. De acordo com ele, não há tempo para esperar atitudes do governo para começar a mudar a situação de dificuldade que negros e estudantes de escolas públicas encontram ao tentar uma vaga no vestibular. "Não podemos esperar nada do governo. É a sociedade que precisa tomar

as rédeas dessa discussão".

Queiroz ainda lembrou que a dívida histórica brasileira não é apenas uma "demagogia" com as classes menos favorecidas. Professor de história da UEL, ele deu uma pequena aula para a platéia "Nos séculos 19 e 20 o governo investiu pesado para trazer mão de obra europeia para o Brasil no que eles acreditavam esta melhorando a qualidade dos trabalhadores. Com isso, os pais negros se tornaram desempregado e os reflexos são sentidos há mais de cem anos. Vamos esperar mais quantos anos para começar a mudar isso?".

DIÁRIO DE BORDO 112



[[Boletim Quinzenal . 15julho2004]]]

Reitora defende implantação de cotas durante Encontro no CEPV

A discussão sobre a possível implantação do sistema de cotas sociais na Universidade Estadual de Londrina (UEL) é a mais importante realizada nos últimos 25 anos, de acordo com a reitora da universidade, Lygia Puppato. A afirmação foi feita durante o Encontro dos ex-alunos do CEPV com os atuais, realizado no dia seis de julho.



Junto da reitora, participaram do Encontro, o Pró-reitor de Graduação, Jairo Pacheco, a Coordenadora do SEBEC, Jolinda de Moraes, a coordenadora do Laboratório de Tecnologia Educacional da UEL, Anilde Tombolato Tavares da Silva, além dos instrutores do cursinho e dos coordenadores, Ademir Freire e Terezinha Vilela de Magalhães.

Declaradamente emocionada com a fala dos ex-alunos do CEPV, Puppato afirmou se sentir certa de que as cotas serão um grande benefício à população menos privilegiada. "A importância das cotas é também porque elas fomentam uma discussão maior sobre o racismo, o acesso à universidade pública e a desigualdade social brasileira" afirmou.

Sobre as cotas

Apesar de serem todos cotistas, muitos alunos desaprovam a implantação do sistema de cotas. Denivalda Morales, da Sala I, é uma das pessoas que se posicionam contrárias e argumenta que os direitos são iguais para todos, independente da cor. Ela defende a melhoria do ensino público e acredita que a cota racial não é uma forma de recompensar os anos de discriminação contra os negros, argumento utilizado por pessoas favoráveis ao sistema.

Andréa Cristina de Souza, da Sala I, e Andressa Oliveira Santos, da Sala II, concordam em partes com Denivalda. Elas são a favor da cota social, mas defendem que metade destas vagas não deveriam ser reservadas aos negros. "Quem vem da escola pública, vem com a mesma dificuldade, independente da cor", justifica Andressa.

Já Nereu Pereira, da Sala II, discorda. A favor do sistema e cotas, ele utiliza a experiência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), primeira a implantar cotas para negros no Brasil, para justificar sua escolha. "Comparando uma aluna que entrou pelo sistema de cotas e que não atingiu a nota mínima do vestibular (7,0), e um aluno de escola particular que quase atingiu nota máxima, no final do primeiro ano da graduação a menina passou em todas as matérias e o rapaz não", exemplifica.

Claros e paradoxos, os argumentos a favor e contra o sistema de cotas ainda estão longe de cessar. Convidada a discutir o tema durante o Encontro no CEPV, a Reitora justificou que o debate se alongaria por muito tempo. Ela propôs aos instrutores que convidassem o Pró-Reitor de Graduação, Jairo Pacheco, para discutirem o tema com os alunos. Ainda não existe data definida para este debate.

[[[Guilherme Borges]]]

NOTÍCIA



www.uel.br/noticia

Nº 1.012 - 28 de julho de 2004

UEL terá cotas para negros e escola pública em janeiro

O Conselho Universitário, presidido pela reitora Lygia Pupatto, aprovou na sexta-feira passada o sistema de cotas para estudantes de escolas públicas e negros, a partir do próximo vestibular da Universidade Estadual de Londrina. Dos 45 conselheiros com direito a voto, presentes, 31 votaram a favor da proposta, que foi apresentada pela administração e discutida com a comunidade. Foi estabelecido que até 40 por cento das vagas de cada curso de graduação ofertadas no concurso vestibular, serão destinadas a estudantes oriundos de instituições públicas de ensino. Metade dessas vagas deverá ser reservada para candidatos que se autodeclararem negros.

Páginas 4 e 5

A votação histórica do Conselho Universitário



Cartões incentivam doação de sangue e medula

O Hospital Universitário da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Sercomtel lançam cartões telefônicos que vão ajudar na campanha para conseguir doadores de sangue e potenciais doadores de medula óssea. Os cartões - 20 mil de cada - estão à venda em Londrina desde o dia 27 e buscam conscientizar e sensibilizar a população para a importância da doação e cadastro.

Página 7



Cartões telefônicos tiveram arte final feita pelo desenhista Daniel José de Carvalho, da Divisão de Documentação Científica do HU

Docente identifica peixes do rio Uruguai

O professor Oscar Akio Shibatta, do Departamento de Biologia Animal e Vegetal do CCB, é um dos autores do Catálogo Ilustrado de Peixes do Alto Rio Uruguai, de 128 páginas, a ser lançado no "Seminário sobre desenvolvimento sustentável da aquicultura em reservatório da região sul", de 26 a 28 de julho, em Porto Alegre-RS. Página 8



Oscar Shibata identificou as 98 espécies de peixes citadas no catálogo. Conforme o professor, quase todas as espécies citadas no catálogo estão no Museu de Peixes da UEL

O fotógrafo Daniel Martinon Filho herdou a profissão do pai, Daniel Martinon, fotógrafo da antiga Assessoria de Relações Universitárias (ARU) das UEL e, aos 34 anos, realiza exposição sobre a arquitetura de San Cristóbal de La Laguna, Ilhas Canárias.

Página 8



4 - 28 de julho de 2004

NOTA

UEL aprova cotas para estuda

O Conselho Universitário, presidido pela reitora Lygia Pupatto, aprovou na sexta-feira, dia 23, a implantação do sistema de cotas para estudantes de escolas públicas e negros, a partir do próximo vestibular da Universidade Estadual de Londrina.

Dos 45 conselheiros com direito a voto, presentes, 31 votaram a favor da proposta, que foi apresentada pela administração e discutida com a comunidade.

Foi estabelecido que até 40 por cento das vagas de cada curso de graduação ofertados no concurso vestibular, serão destinadas a estudantes oriundos de instituições públicas de ensino, sendo que metade dessas vagas deverá ser reservada para candidatos que se autodeclararem negros.

Esse percentual de reserva de vagas deverá vigorar por um período de sete anos, contados a partir do ano letivo de 2005.

Para se matricular nessas vagas, os candidatos deverão comprovar que cursaram as quatro últimas séries do Ensino Fundamental (da 5ª à 8ª série) e as

três séries do Ensino Médio, em escolas públicas, mediante a entrega, no ato da matrícula, da documentação relativa, que será objeto de verificação pela UEL e condição para homologação da matrícula.

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) indicará uma comissão, formada por servidores da UEL, representantes da comunidade externa e do Conselho da Comunidade Negra de Londrina, para homologar a matrícula dos candidatos que se autodeclararem negros, após verificação dessa condição.

Uma Comissão Especial do CEPE fará o acompanhamento e avaliação da política de cotas na UEL, que apresentará relatório anual para os conselhos da Universidade.

As normas complementares necessárias para a implantação desse sistema serão definidas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, inclusive para adequar a nota de corte do Concurso Vestibular ao estabelecimento da política de cotas.

(Eugenia Chaitken)



Governo do Estado estimula debate e estuda

O Governo do Estado está estimulando o debate da adoção das cotas para estudantes de escolas públicas e negros em todas as instituições de ensino superior. Em entrevista no dia 15 à Rádio Universidade FM, (portanto, antes da aprovação das cotas na UEL), o secretário de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Aldair Rizzi, informou que o governo não pretende propor um projeto de lei para ser estudado para a Assembleia Legislativa, mas sim que esse debate se estabeleça dentro das próprias instituições de ensino superior.

A seguir, a íntegra da entrevista.

Secretário Aldair Rizzi: A questão tem que ser tratada porque você tem diversos aspectos. Por exemplo, na questão do negro, o resgate de uma dívida social importante com

a sociedade, importante com esse segmento que esteve, sempre está, à margem de todo o processo de desenvolvimento. É uma política que estamos vendo e estamos induzindo essa discussão em todas as estaduais e temos feito isso em todas as reuniões com os conselhos de reitores. A Universidade Federal do Paraná, que participa inclusive desse conselho, saiu na frente, discutiu e aprovou a questão das cotas. E agora, a Universidade Estadual de Londrina, com uma iniciativa louvável, e que tem tido uma boa repercussão do ponto de vista do ambiente do governo, porque é uma política que interessa ao Governo do Estado, a implantação das cotas das universidades.

Repórter Patrícia Zanin: O Governo do Estado pretende propor um projeto de Lei para que as cotas possam vir a ser implantadas em

todas as universidades públicas como, por exemplo, no Rio de Janeiro?

Secretário Aldair Rizzi: Tem uma lei caminhando na Assembleia Legislativa, sob a orientação e coordenado pelo deputado Stica, que foi uma reivindicação do Movimento Negro, para que sejam estabelecidas cotas para os negros. Não há ainda uma definição, mas provavelmente haverá uma política nessa linha. O que nós temos feito é discutido com o deputado Stica, inclusive, para que esse processo permita que as universidades participem dessa discussão. E eu fico satisfeito de ver que a UEL já está adiantada nessa discussão. Pelo menos temos certeza de que nós poderemos interferir nessa lei, adaptando ou orientando as discussões na Assembleia Legislativa, as especificidades e resguardando a autonomia do pon-

to de vista das universidades. Portanto, é um processo que talvez inevitavelmente venha através de uma Lei da Assembleia Legislativa.

Repórter Patrícia Zanin: Para finalizar, secretário, já existe uma lei estadual que prevê as cotas para estudantes indígenas nas universidades públicas aqui do Paraná. E eles recebem inclusive um apoio financeiro do Estado, para que possam fazer os cursos nas universidades estaduais. No caso da aprovação das cotas para estudantes das escolas públicas e negros na UEL, e também em outras instituições de ensino superior do Paraná, o Governo pensa em fazer um auxílio a esses estudantes que são mais carentes?

Secretário Aldair Rizzi: Olha Patrícia, antes de responder essa questão, queria dizer também que o Governo do Estado já sancionou uma lei do deputado Geraldo Carteira,

que aprova cotas, define um percentual para a absorção do negro no serviço público. Portanto, isso dá uma demonstração clara da importância que o governo dá para esse tipo de discussão e para a implantação das cotas. Segundo, em relação a tua questão, quero dizer o seguinte, é evidente que quando se faz uma política para tratar das pessoas que são tratadas e marginalizadas de uma forma diferente na sociedade, nós temos que fazer políticas para esse segmento. Portanto, acho que nós temos que acompanhar. Além de ser uma política afirmativa e que traz um resultado imediato do ponto de vista da questão da inserção social, e que tem que ser incluído num período que possa ser reavaliado. Na UEL tem um período de transição de 10 anos (foi aprovado sete anos), para poder avaliar, repensar, rediscutir, aprimorar o pro-

TEMA

28 de julho de 2004 5

Antes de escola pública e negros



Celso Paiva

O Conselho Universitário da Universidade Estadual de Londrina fez História da votação para a implantação do sistema de cotas que beneficiarão estudantes das escolas públicas e negros

financiamento

cesso. É um processo que evidente tem que passar por diversas etapas de discussão e de aprimoramento e nós também pensamos que tem que ter uma política diferenciada. Estamos pensando, em termos de Secretaria, a possibilidade através de recursos do Fundo de Ciência e Tecnologia, a possibilidade de se fixar, por essa via ou por outra, uma bolsa que possa estar dando respaldo a uma sustentação ao estudante que está sendo tratado de uma forma diferenciada, por ser uma política específica, uma política diferenciada. Portanto, essa é uma discussão que nós estamos trazendo na Secretaria de Ciência e Tecnologia. Antecorrem mesmo fizemos uma discussão preliminar nesse sentido, de poder apontar algo

que possa priorizar, dentro das políticas públicas, fazer uma diferença na questão da distribuição dos recursos, ou através de bolsas, em relação às universidades que adotam esse tipo de política afirmativa. **Patrícia Zanin:** Já tem valor em discussão inclusive, secretário? **Secretário Altair Rizzi:** Não, não tem o valor, mas isso evidentemente nós vamos discutir com as universidades. Estamos vendo a forma, o formato e qual a linha que a gente pode pensar nessa questão, para poder discutir com as universidades e fazer essa definição. Mas provavelmente serão bolsas e bolsas que possam dar a sustentação para que o aluno possa efetivamente cursar nas mesmas condições, que garantam na verdade a qualidade de ensino, dentro de uma política mais geral da universidade para esse segmento.

“Universidade deve cumprir sua responsabilidade”

Esta é a íntegra de discurso da reitora Lygia Paquetto na reunião de sexta-feira.

Este é um dos momentos mais importantes que a nossa Universidade já viveu, nestes quase 33 anos de história. Não me lembro, nestes mais de 25 anos em que estou na UEL, que nós tivéssemos pautado um tema onde houvesse envolvimento tão grande da sociedade.

Isso aconteceu também porque nos inserimos num debate que está ocorrendo nacionalmente e internacionalmente. Seis universidades brasileiras já implantaram o sistema de cotas de vagas. Várias outras estão debatendo o tema no momento.

Quarenta projetos de lei sobre o assunto estão tramitando no Congresso Nacional. Em nosso Estado está tramitando um projeto do líder do governo Natálio Sica, também neste sentido.

Muitos países têm o sistema de cotas implantado há décadas, entre eles os Estados Unidos. A ONU apóia a tese das cotas para estudantes pobres e negros e a identifica em seu relatório de Desenvolvimento Humano de 2004 como uma das ações afirmativas para a cidadania.

Quando decidimos na nossa Administração colocar esta matéria em discussão, nos pautamos na convicção que a Universidade deve cumprir sua responsabilidade, ajudando a construir uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna.

E com ela buscamos adicionar mais uma ação entre várias outras que já adotamos. Sempre com o objetivo de possibilitar um maior acesso da sociedade à universidade pública, bem como melhorar a qualidade do ensino fundamental e médio público, com profundo respeito a todos os cidadãos que através de seus impostos nos sustentam. Por isto, investimos em nosso curso pré-vestibular, dobrando o número de alunos de 150 para 300. Implementamos mudanças no formato do nosso vestibular.

Realizamos dois exames para o preenchimento das vagas desocupadas nestes dois anos de administração, o que beneficiou centenas de estudantes. Incentivamos a oferta de 19 cursos de especializa-

ção para professores do ensino médio e fundamental. E realizamos o Fórum de Licenciaturas.

Toda esta reflexão sobre a possibilidade de cotas nos faz pensar sobre os direitos e a cidadania, porque é fundamentalmente disto que tratam as cotas. Ela explicita um conflito cujos desdobramentos apontam para o tipo de sociedade que estamos construindo ao Brasil.

Estamos também conscientes de que a elaboração de diagnósticos sobre as injustiças sociais em nosso país é o que não falta. Mas, então, quais são as ações que podemos desenvolver, qual a parcela de contribuição efetiva que nós podemos dar para alterar estes diagnósticos, dentro de nossa competência.

Acreditamos que os problemas estruturais que atingem toda a população não são desculpas para não fazer nada hoje. Devemos fazer o que possível. Temos esta responsabilidade. Não é porque a ação afirmativa produz algum desconforto, tensão social ou está sujeita a críticas, que ela não deve ser discutida.

Quero dizer também, que fizemos esta proposta com muita seriedade e responsabilidade, depois de efetuarmos um diagnóstico profundo e uma análise minuciosa do perfil dos nossos alunos que passam no vestibular; dos seus desempenhos acadêmicos relacionados com sua origem, da linha de corte de nosso vestibular, entre outros dados. Sempre com a preocupação com a qualidade dos nossos cursos.

Também estamos pensando na permanência e assistência desses futuros alunos vindos do sistema de cotas. Tanto que já protocolamos junto ao governo do Paraná uma solicitação neste sentido.

E já recebemos a resposta positiva de que o governo estadual apóia o sistema de cotas e estuda a forma de apoio financeiro a estes alunos.

Além disto, fomos nos informar com outras universidades que já implantaram o sistema de cotas há mais tempo, principalmente a UERJ. E todos os resultados apresentados até agora foram positivos. Na UERJ, todos os negros aprovados pelo programa de cotas tiveram notas suficientes para irem à segunda fase do vestibular.

Outros estudos mostram que a taxa de evasão é menor entre os alunos cotistas; que as notas de aproveitamento são similares entre os

estudantes cotistas e não cotistas; e que nenhum problema de acirramento do preconceito racial foi notado em relação aos cotistas negros.

A USP divulgou pesquisa feita pelo Núcleo de Apoio à Estudante de Graduação que demonstra não haver relação mecânica entre a nota do candidato no vestibular e seu rendimento posterior no curso.

Estudo equivalente chegou ao mesmo resultado na UNICAMP, que também inferiu que os alunos que vêm da escola pública e conseguiram passar no vestibular têm melhor aprendizagem que os alunos provenientes de escola particular.

Após todas estas análises, buscamos através do debate democrático levar essa discussão para toda comunidade universitária. Fizemos ao todo oito debates internos, sendo que o primeiro deles ocorreu em 2002.

Agora mais recentemente, nos meses de junho e julho, foram outras dezenas de reuniões, quando os professores Jairo, Luiz Rogério, Ralsich e Inês participaram em todas as reuniões de centros, reuniões com alunos e os técnicos administrativos tanto no campus quando no Hospital Universitário.

Além destes, também fizemos uma reunião extraordinária do CEPE, que foi extremamente produtiva; onde várias reflexões importantes foram feitas e alguns conselheiros que tinham posição contrária saíram convencidos que esta é uma boa proposta.

Conduzimos toda esta discussão com muita transparência e muita honestidade. Não nos fortamos em momento algum a qualquer tipo de debate e discussão. Também sempre tivemos a clareza e convicção que a decisão de mérito final é deste Conselho, que estatutariamente tem a competência de traçar a nossa política universitária.

Mesmo este tema tendo gerado polêmica, quero dar meu testemunho que em todos os debates que realizamos predominou o espírito democrático, sempre com respeito às opiniões diferentes.

Como acredito deva ser não só no ambiente universitário mas também em toda sociedade. E tenho a certeza que será este o espírito deste Conselho também hoje.

Cursos exigem investimento e preparo

Vaneesa Navarro
Reportagem Local

Com a experiência de quem enfrenta no dia-a-dia as dificuldades do ensino superior, estudantes da Universidade Estadual de Londrina (UEL) alertam que a carência financeira e a base de conhecimento precária oferecida pela escola pública poderão ser obstáculos à manutenção daqueles que ingressarem por meio da reserva de cotas. Alunos consultados pela Folha apontam que, em determinados cursos, o custo de materiais é elevado e a complexidade de certas disciplinas exige preparação anterior à universidade.

O curso de medicina, por exemplo, é não apenas o mais concorrido da instituição mas também um dos mais caros. Os custos para o aluno vão de livros didáticos a instrumentos médicos. "A gente gasta bastante com xerox, toda semana, mas acaba tendo também que comprar alguns livros. Muitos são títulos de autores estrangeiros e, por isso, são bem caros", afirma a estudante do 4º ano Camille Cripa Vicentini, 22 anos, citando preços que variam entre R\$ 80 e R\$ 300. "Viver só de empréstimos na biblioteca é difícil, porque alguns livros têm circulação restrita e outros nem são encontrados lá", ressalta.

Já a lista de materiais "quase obrigatórios" do curso inclui, segundo a estudante, jaleco (de R\$ 15 a R\$ 20), estioscópio (R\$ 90 a R\$ 330) e medidor de pressão (em média R\$ 200). Para a inscrição em congressos de medicina, as taxas podem ultrapassar R\$ 100. Embora admita que o curso é caro, Camille diz que os obstáculos não são intransponíveis para alunos de escolas públicas. "Vai muito da dedicação aos estudos e força de vontade. Tem muito aluno que estudou em colégio particular empurrando o curso com a barriga", ressalta, acrescentando ser contra as cotas "porque segregam a população".



Os alunos de engenharia elétrica da UEL Denis Fecarotta, Rogério Neves e Marcela Penco: dúvidas

Estudantes do curso de engenharia elétrica lançam dúvidas sobre a continuidade dos alunos egressos do ensino público na universidade. Segundo Rogério Eduardo Neves, 23, disciplinas como matemática e física exigem uma boa base do aluno já no ensino médio. "Sem isso, dificilmente ele consegue se manter. Cerca de 85% da nossa turma estudou em colégio ou curso particular. Mes-

Trabalhar para manter curso integral é impossível

mo assim, o índice de reprovação chega a 50% em alguns anos", indica. "Se liberar as vagas sem oferecer uma base de ensino, os estudantes vão chegar aqui e em algum momento vão travar", completa Denis Fecarotta, 22.

Outra ressalva feita é sobre a necessidade de o aluno abrir mão de ter um emprego enquanto estuda. A estudante Marcela Penco, 27, conta que alguns já tentaram e não conseguiram. "Trabalhar é impossível, não dá tempo. O curso é em período integral e às vezes até provas são marcadas à noite", destaca. Os três alunos são do 4º ano.

Pró-reitor afirma que alunos terão chances

O pró-reitor de Assuntos de Ensino e Graduação da UEL, Jairo Pacheco, sustenta que os alunos aprovados no sistema de cotas terão plenas chances de acompanhar os estudos. Ele admite, contudo, que a questão financeira não poderá ser ignorada, e até menciona cursos considerados bastante onerosos para os alunos, como direito, odontologia e medicina veterinária. Pacheco entende que será necessário criar mecanismos de auxílio a alunos de baixa renda, mas diz que para isso a universidade precisará de mais recursos.

"Hoje já temos problemas para prestar assistência a estudantes carentes, pois a capacidade financeira da UEL não permite atender a essa demanda. A reitora (Lygia Puppato) já relatou ao governo que precisará de destinação de recursos", afirma. A UEL também deverá solicitar o apoio de instituições financiadoras fora do governo,

completa Pacheco.

Segundo o pró-reitor, a assistência prestada atualmente pela UEL no sentido de aliviar os custos para os alunos está voltada à moradia, com a Casa do Estudante, e à alimentação, por meio do Restaurante Universitário (RU), que oferece preços menores para os universitários. "A demanda vai aumentar. Mas com o sistema de cotas teremos a justificativa para buscar o aumento da oferta também", alega.

Pacheco defende que as bolsas de estudo, que hoje são concedidas apenas com base na classificação acadêmica - hoje, são 400 alunos beneficiados na UEL - passem a atender também critérios sócio-econômicos. Ele cita o exemplo da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que já consolidou o sistema de cotas e conseguiu, via Assembleia Legislativa, mil bolsas para alunos carentes. (VN)

FOLHA DE LONDRINA 24/07/04

JORNAL	JORNAL DE LONDRINA	DATA	22/07/2004
CADERNO/SEÇÃO	Primeiro Caderno - JL-Cidade	PAGINA	3A
ASSUNTO	Conselho Universitário votará amanhã sobre o sistema de cotas na UEL.		

Conselho prepara votação de cotas na universidade

STELLA MENEGHEL

O Conselho Universitário da Universidade Estadual de Londrina (UEL) irá votar amanhã a política de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e negros em cada um dos 41 cursos da instituição. Se as cotas forem aprovadas, devem valer para o próximo vestibular, que deve acontecer no início de janeiro.

A reserva de vagas é uma proposta da reitoria e vem sendo discutida há cerca de quatro meses dentro e fora da UEL. Pela proposta, 40% das vagas em cada curso devem ser concorridas apenas por alunos da rede pública de ensino, sendo que metade desse total deve ainda ser para candidatos negros. As demais vagas poderão ser disputadas por todos os candidatos.

A defesa da reitoria é que

85% dos jovens em idade para cursar o ensino superior são oriundos da escola pública. No entanto, como a qualidade desse ensino é deficitária, os estudantes não conseguem concorrer com alunos da escola particular.

EXEMPLO

No curso de medicina, o mais concorrido da UEL, apenas 5% dos aprovados são de colégios públicos. Já no curso de pedagogia noturno, eles representam 77% dos selecionados. A intenção da reitoria é que a média desses alunos seja nivelada em todos os cursos.

A matéria deve ser votada pelos 56 membros integrantes do Conselho Universitário. Além de representantes das pró-reitorias, colegiados de curso, conselhos de ensino, funcionários e alunos, o órgão é formado por representantes da sociedade de Londrina. Entre eles estão representantes dos poderes Executivo e Legislativo, dois de sindicatos patronais e dois de classes trabalhadoras. A aprovação depende da maioria simples de votos favoráveis.

Se as discussões se esgotarem na sexta-feira mesmo, a proposta será votada. Do contrário, deve ser convocada uma reunião extraordinária do conselho. A reportagem entrou em contato com o pró-reitor de Graduação, Jairo Pacheco, mas não conseguiu falar com ele pelo telefone celular. Pacheco tem sido o principal divulgador da proposta em reuniões e debates dentro e fora da universidade.

Mudança 40% das vagas serão para negros e alunos de escolas públicas; outra alteração é a da nota de corte, que deve subir

Conselho Universitário aprova cotas na UEL

TELLA MENECHIEL

Após dois anos de sua última alteração, o vestibular da Universidade Estadual de Londrina (UEL) passa, agora, por mais uma e significativa mudança. O Conselho Universitário aprovou ontem a reserva de 40% das vagas em cada curso para estudantes de escolas públicas, sendo que metade desse total será para negros e pardos. Em função disso, número mínimo de questões se o candidato terá de acertar não será eliminado deve subir de 15% para 30% no primeiro dia de prova, de conhecimentos gerais. As cotas valerão por sete anos.

A implantação da política de cotas começou a ser discutida em abril dentro da universidade e pouco depois com a sociedade em geral. A aprovação ontem, alcançada de forma tranquila (31 dos 45 votos), foi considerada histórica pela reitora Regina Pupato. "Fico emocionada de participar dessa mudança, de ver que estamos dando a nossa contribuição. Sabemos que há inúmeros desafios pela frente, mas uma universidade é feita de desafios", afirmou.

O pró-reitor de Graduação, Ivo Pacheco, também comemorou a implantação das cotas. "As instituições devem fazer muito que está no alcance para enfrentarem a marginalização dos pobres. Ainda que não seja possível, se todos fizerem algo parcial, o todo pode resultar da soma. O nosso sistema não é falta de riqueza, mas é o desível; não é a pobreza, mas a tensão que a desigualdade gera. Há países mais pobres, mas sem desigualdade não há a tensão que reos", enfatizou ele, que foi o principal debatedor da proposta da Reitoria.

NIVELAMENTO
A desigualdade que o país enfrenta é da sociedade brasileira, bem retratada na UEL. En-



A decisão do Conselho Universitário foi comemorada pela reitora e representantes dos negros

tre os aprovados no último vestibular a matriculados, 42,5% dos alunos eram de escola pública e 13,5% eram negros e pardos, conforme auto-declaração.

"Se que em Londrina os jovens matriculados na escola pública representam 83%. E em nossa região há 23% de negros e pardos", observou Pacheco.

Mas o maior problema é que esses números da UEL representam uma média. Analisando-se curso a curso, a desigualdade se mostra contrastante. Enquanto no curso de pedagogia somente 77% dos aprovados são de escola pública, no de medicina esse grupo representa apenas 5% do total.

Dados apresentados ontem durante a reunião do conselho indicaram que, enquanto nos cursos cuja concorrência é menor que 10 candidatos por vaga o número de aprovados de escola pública é de 60%, nos cursos com disputa maior que 10, o mesmo grupo representa apenas 20%. O mesmo desível se

repete com relação a negros e pardos. Nos cursos menos concorridos, eles somam 20% e nos mais, 10%.

Com as cotas, a Reitoria calcula que o número médio de alunos aprovados no vestibular que sejam de escola pública aumente de 42,5% para 51,4% e esteja mais nivelado. O total de negros e pardos deve subir de 13,5% para 20,7%.

LUTA FERRENHA

Apesar de poucos, os representantes do movimento negro de Londrina comemoraram a aprovação da política de cotas, tão debatida por eles durante as reuniões e audiências sobre o assunto. "Essa é uma luta ferrenha e nós estamos satisfeitos com o resultado. Ficamos felizes em participar desse momento histórico. Agora vamos aguardar como será o encaminhamento de como os alunos negros serão recebidos na universidade", afirmou a presidente do Conselho Municipal da Co-

munidade Negra de Londrina, Vilma dos Santos Oliveira.

"Temos tantos negros fora da escola morrendo no tráfico das drogas porque não encontram perspectivas de saírem da marginalização. As cotas abrem algumas portas. E quero é ver o dia em que haverá representantes negros com cadeira nesse conselho", enfatizou ela apontando para a grande maioria branca dos representantes do Conselho Universitário.

O que Vilma lamentou é a necessidade de haver lei, protocolos ou normatizações para que o negro seja incluído. "O branco só não me xinga porque sabe que há uma lei que diz que se ele fizer isso, vai ser penalizado. A nossa verdadeira vitória será a mudança dos valores, no dia em que não nos xingarem por respeito a nossa identidade", ressaltou.

Na reunião de ontem não havia nenhum representante do Núcleo Regional de Educação ou de estudantes das escolas públicas.

Como serão as cotas?

• 40% das vagas são para candidatos que estudaram dos 5º série de Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio em Escola Pública.

• Isso representa um total de 1.204 vagas das 3.010 existentes na UEL.

• Metade desse total deverá ser concorrida por estudantes de escola pública e que se auto-declaram negros ou pardos.

• Eles poderão ocupar 602 vagas.

• 60% das vagas, ou seja, 1.806 poderão ser concorridas por qualquer aluno, de escola pública ou particular e de qualquer raça.

• Se a disputa entre as cotas de estudante negro for grande, os que não conseguirem se classificar por essas vagas podem concorrer pelas demais vagas, caso tenham pontuação suficiente.

• O mesmo acontece para o aluno que optou pela cota por ser de escola pública. Se a concorrência for grande e ele não conseguir passar pela cota, disputa ainda uma das vagas das 60% restante, em que não há regra para disputa.

• Em situação inversa, se o número de candidatos negros ou pardos com nota mínima for menor que o número de vagas previsto pelas cotas para eles, a vaga fica disponível para ser disputada entre os cotistas apenas de escola pública.

• Se esse grupo também não preencher as vagas, elas serão disputadas por todos os demais 60% inscritos não pelas cotas. Ou seja, nesses casos a cota reduz conforme a demanda.

• O aluno negro ou pardo não é obrigado a disputar o vestibular pela cota, assim como o estudante de escola pública.

• Isso depende de indicação do aluno, a ser feita na ficha de inscrição do vestibular.

• A apresentação dos documentos de que estudou em escola pública ou é negro ou pardo será feita no momento da matrícula.

• A condição da cor da pele será avaliada por uma comissão, cuja metodologia de análise será definida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cape) nos próximos meses.

• O Cops também votará uma proposta da Reitoria para aumentar a nota de corte na prova do primeiro dia, de conhecimentos gerais. Ela subirá de 15% para 30% de questões que devem ser acertadas no mínimo pelo candidato.

• Nas provas dos outros dois dias, de português, literatura e língua estrangeira em um e de temas específicos em outro, a nota de corte deve permanecer em 15%. A nota mínima de redação também deve continuar sendo 1.

• As regras valem para o próximo vestibular, de janeiro de 2005. Elas vão vigorar durante 7 anos.

• A UEL irá buscar recursos financeiros para ajudar no custeio de alunos carentes para continuarem nos cursos. Hoje a instituição já enfrenta dificuldades nesse sentido.

Conselho Universitário aprova cotas na UEL

Já no vestibular de janeiro, 40% das vagas serão para alunos de escolas públicas; metade dessa fatia será dos negros

Fábio Galvão
Reportagem Local

A Universidade Estadual de Londrina (UEL) terá cotas para estudantes de escolas públicas e negros já a partir de seu próximo vestibular, que será realizado em janeiro de 2005. Das mais de 3 mil vagas em 59 cursos de graduação, 40% serão reservadas para pessoas que tenham estudado em instituições públicas da 5ª série do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio. Dessa porcentagem, metade será destinada para negros.

A implementação do sistema de cotas foi aprovada numa reunião de aproximadamente quatro horas do Conselho Universitário da UEL, ontem à tarde. As reservas serão aplicadas em todos os vestibulares que a universidade realizará pelo período de sete anos, a partir do início do ano que vem. Pessoas de qualquer idade cujo perfil se encaixe nas prerrogativas aprovadas ontem podem pleitear as cotas, desde que não tenham diploma de curso superior.

Para ingressar na UEL pelas reservas, os aprovados terão que apresentar documentação que comprove os anos de estudo em escola pública. Em relação à cota racial, os pretendentes deverão se declarar negros e suas matrículas só serão homologadas após verificação de uma comissão formada por servidores da universidade, representantes da comunidade externa e do Conselho da Comunidade Negra de Londrina.

De acordo com números apresentados pelo vice-reitor Eduar-



Implementação foi aprovada ontem: UEL será a segunda universidade do Paraná a adotar reserva de vagas

do Di Mauro, do total de estudantes que conseguiram ingressar na UEL, este ano 42,54% são oriundos de escolas públicas e 13,16% são negros. Se as cotas aprovadas ontem estivessem em vigência no último vestibular, alunos que estudaram em instituições públicas seriam 51,41% dos graduandos no primeiro ano e negros, 20,73%.

A distorção fica nítida quando são constatadas as proporções nos cursos mais concorridos: segundo dados da Coordenadoria de Processo Seletivo (Cops), os estudantes que vieram de esco-

las públicas representam apenas pouco mais de 20% dos inscritos no último vestibular que conseguiram ingressar em cursos cuja concorrência passava dos 10 candidatos por vaga. Os negros e pardos não chegam a 10%.

Ao final da reunião de ontem, a reitora Lygia Pupatto se emocionou: "Hoje (ontem) estou sentindo ainda mais orgulho de ser reitora desta universidade", afirmou. "O impacto social (do sistema de cotas) será incomensurável. Estamos dando a muitos pais e mães de famílias pobres um recado de que eles podem

começar a sonhar, porque seus filhos terão mais chances de chegar ao ensino superior". A UEL será a segunda universidade do Paraná a implementar o sistema de cotas para alunos de escolas públicas e negros. A primeira foi a Universidade Federal do Estado do Paraná (UFPR).

O diretor financeiro do Conselho da Comunidade Negra, José Mendes de Sousa, destacou: "Os negros passarão a estar mais presentes nos meios formadores de opinião e isso ajudará a mudar o enfoque da questão racial em nossa sociedade."

Ensino Objetivo é informar critérios para inscrição gratuita ao vestibular para estudantes com menor condição financeira

UEL vai ampliar divulgação de isenção

STELLA MENEZES

A Universidade Estadual de Londrina irá ampliar a divulgação da taxa para inscrição no vestibular de 2005, que deve ser de R\$ 90. O objetivo é atender melhor os candidatos de escolas públicas, negros e pardos, que tenham menos condições econômicas. No próximo vestibular, 40% das vagas são reservadas a esses candidatos. "Temos distribuir cerca de 10 mil cartazes em escolas, ônibus e outros locais públicos sobre as regras do benefício. Vamos fazer uma divulgação que nunca fizemos antes. Antes, isso só era feito pela internet", explica o coordenador de Processos Seletivos (Cops), Luiz Rogério Oliveira de Silva.

No último vestibular, 1.508 candidatos fizeram o pedido de isenção, concedido para 1.303 (86,4% do total). "Se não receber a isenção aqueles que não apresentam os documentos, fraudam os dados ou não têm real necessidade do benefício. Não temos limite de concessão. Se dois mil se candidatarem e atenderem aos requisitos, todos terão isenção", enfatiza a chefe de Divisão Social da UEL, Betzy Elmer Finatini.

As regras para atender o perfil do benefício estão sendo divulgadas em todas as escolas públicas do região. Os candidatos que precisarem obter a isenção podem começar a selecionar os documentos: as inscrições para o pedido são do dia 9 a 22 de agosto.

BOLSAS

Se as cotas resolverem o problema do acesso à universidade, não garantem a manutenção do aluno na instituição, partindo do princípio de que muitos não teriam condições financeiras. Essa é uma das grandes

Isenção da taxa de matrícula no vestibular

Critérios mínimos para solicitar o benefício:

• Renda familiar per capita de até 1 salário mínimo (R\$ 330);

• Consumo per capita de água de até 4m³;

• Consumo per capita de luz de até 50 kw;

• Consumo familiar de telefonia até R\$ 50 (sem a assinatura básica);

• Se mora em prédio, condomínio ser de até R\$ 120 em edifício sem elevador e até R\$ 150 em com-elevador;

• Condições sociais (outros aspectos são avaliados pela universidade, como problemas crônicos de saúde, situação veicular, mas que é utilizado para trabalho, entre outros aspectos);

• Inscrições: 9 a 22 de agosto

• Informações: www.cops.uel.br e 3371-4452



Silva: "Vamos fazer uma divulgação que nunca fizemos antes"

polêmicas do programa. A Reitoria da UEL pretende implantar um programa para apoiar os alunos. A Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia (Setec) também pretende dar atenção ao assunto. Mas todos esses planos dependem de recursos, cada vez mais escassos nas universidades públicas do Paraná.

Uma das principais reclamações dos já alunos da UEL é com a falta de um programa de auxílio. O problema é reconhecido pela universidade. "Atualmente, não temos nenhuma política assistencial estudantil. Hoje, resolvemos casos pontuais, atendemos alunos na medida que eles aparecem", afirma a chefe de Divisão de Serviço Social, Betzy Elmer Finatini.

Ela observa que a instituição começa a estudar formas de implantar um programa para dar condições que o aluno certamente consegue concluir o curso. A grande polêmica é se esses alunos não irão desistir no meio do curso por não conseguirem

pagar o material ou frequentar aulas de cursos integrais, deixando uma vaga ociosa.

A Setec também não tem nenhum projeto sobre o assunto. "A possibilidade de dar bolsas para as universidades que implantarem políticas afirmativas é um projeto que vamos estudar. Ainda não há uma definição, pois o assunto é recente. Sabemos que só a política de acesso não basta, tem que ter uma de man-

utenção", explica o coordenador de Ensino Superior da secretaria, José Darcílio Trindade.

Questionado se o projeto de bolsas para alunos carentes era uma prioridade para a secretaria, o coordenador respondeu "tudo é prioridade para nós". E acrescentou "temos a intenção de tomar isso realidade". Os recursos para esse projeto devem estar previstos no orçamento estadual do ano que vem.

Nota de corte e correção de provas serão alterados

Na sequência da aprovação das cotas, outras mudanças acontecerão no vestibular da UEL. Além de uma maior divulgação da isenção para a taxa de inscrição (veja nessa página), também será ampliado o índice mínimo de acertos na primeira prova, de forma que os candidatos menos qualificados já sejam eliminados. O coordenador de Processos Seletivos (Cops), Luiz Rogério Oliveira de Silva, afirma que se espera aumento no número de inscrições em função das cotas, mas não se tem ideia de quanto. "No ano passado, tivemos um aumento de 60% nas inscrições, sem mudanças, só com a consolidação de uma prova mais analítica e também foram mais dias de inscrições. Neste ano, com as cotas, estudantes que não disputariam o vestibular por acharem que não poderiam competir devem se inscrever. Por outro lado, aquele candidato de Riberião Preto, por exemplo, pode pensar "agora na UEL fica mais difícil para mim, pois não consigo pelas cotas" e "existir", explica.

O que é certo sobre isso é que a universidade estará preparada para atender cerca de 60 mil candidatos. Mas, para corrigir as provas desse universo todo, precisa adotar critérios para facilitar o trabalho, sem prejudicar o processo. Por isso, a reitoria irá propor ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Copep) o aumento na nota de corte da primeira prova, que é de conhecimentos gerais. Para continuar concorrendo, o candidato terá de acertar, no mínimo, 10 das 60 questões do teste (20%), sendo que até agora tem de acertar pelo menos 9 (15%). "Se isso fosse aplicado no vestibular desse ano, das 32 mil candidaturas, 3,4 mil seriam eliminados", observa Silva. Nos demais dias, a nota de corte deve continuar em 15%.

Outra alteração proposta é a correção das redações, que deve ser feita apenas depois da correção dos gabaritos. "A correção das questões é eletrônica. Após essa etapa, como acontece no curso de medicina, podemos ter 4 mil candidatos concorrendo a 80 vagas. Então, vamos pegar os 200 com melhor classificação, por exemplo, que têm chance de disputar a vaga pela nota de redação, que estarão na faixa de disputa e só então corrigir a redação. Essa etapa é muito trabalhosa", afirma o coordenador de Cops.

Essas mudanças serão discutidas prioritariamente pela Câmara de Graduação, formada por representantes dos vários centros acadêmicos da UEL, na próxima quinta-feira, dia 5. Em seguida, serão votadas pelo Copep, em reunião marcada para o dia 12. Caberá também a esse conselho definir a data de inscrição do vestibular, que deve ocorrer em setembro, e os dias da prova, que devem começar no segundo ou no terceiro domingo de janeiro. (S.M.)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
Assessoria de Comunicação Social



GOVERNO DO
PARANÁ

JORNAL	FOLHA DE LONDRINA	DATA	05/08/2004
CADERNO/SEÇÃO	Primeiro Caderno - Geral	PÁGINA	9
ASSUNTO	Procurador da República deverá impetrar ação para tentar suspender a reserva de cotas na UEL.		

Procurador quer impedir reserva de cotas na UEL

Mário Ferreira Leite considera inconstitucional o sistema aprovado pelo Conselho Universitário

JUSTIÇA

Chirlea Papatto
Reportagem Local

O procurador da República Mário Ferreira Leite deve impetrar ação civil pública para tentar suspender a reserva de cotas na Universidade Estadual de Londrina (UEL). A alegação do procurador é que o sistema de cotas para estudantes de escolas públicas e negros seria inconstitucional. "É uma violação ao princípio da igualdade previsto na Constituição", argumenta. O sistema de cotas foi aprovado pelo Conselho Universitário no último dia 23 para ser adotado já no próximo vestibular, em janeiro de 2005. O sistema prevê a reserva de 40% das 3 mil vagas em graduação para estudantes de escolas públicas, metade dessas vagas para negros.

Leite informou ontem que deve entrar com a ação civil pública nos próximos 15 dias. Antes disso ele irá examinar toda a documentação que solicitou à UEL e que fundamentam a decisão da reserva de cotas, entre eles o arquivado da audiência pública sobre o assunto e relatórios de reuniões do Conselho Universitário, debates, estudos e diagnósticos sobre o sistema de cotas.

"É uma violação ao princípio da igualdade"

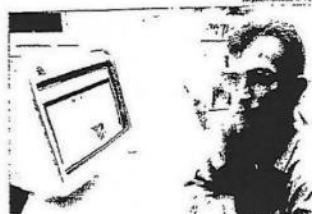
Na próxima segunda-feira está marcada uma audiência com a reitora da UEL, Lygia Papatto. "Vou tomar o depoimento da reitora, ouvir suas argumentações, analisar os documentos e a partir disso formalizar a ação. Penso que o Estado tem que se preocupar com a qualidade da educação e garantir um curso preparatório para que os estudantes possam concorrer em sistema de igualdade no vestibular", disse. Para o procurador, o sistema de cotas estaria criando um "privilégio para a própria raça que se diz discriminada".

O pró-reitor de graduação da UEL, Jairo Pacheco, disse ontem que "não vê motivação" para a ação civil pública. Segundo ele, a assessoria jurídica da

universidade acompanhou toda a discussão sobre o sistema de cotas. "No mesmo artigo 5º da Constituição, que garante o princípio da igualdade, o inciso 2º prevê que o Estado tem que desenvolver ações visando a eliminação ou a diminuição das desigualdades sociais. Temos a percepção de que a política de cotas é uma maneira de compensar isso, afinal as condições acontecem em condições extremamente desiguais, não se permite que o princípio da igualdade previsto na Constituição se estabeleça de fato", argumentou.



Mário Ferreira Leite: "Privilégio para a própria raça que se diz discriminada"



O pró-reitor da UEL, Jairo Pacheco: "Não há motivação para a ação civil pública"



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
Assessoria de Comunicação Social



JORNAL	JORNAL DE LONDRINA	DATA	11/08/2004
CADERNO/SEÇÃO	Primeiro Caderno - JI-Cidades	PÁGINA	3A
ASSUNTO	Procurador da República em Londrina pretende propor ação civil pública contra a implantação do sistema de cotas na UEL.		

Igualdade Mário Leite afirma que a Constituição prevê tratamento igual; entendimento é questionado por pró-reitor e advogada

Procurador pode mover ação contra cotas

SIMON SARAIS

O procurador da República em Londrina, Mário Ferreira Leite, pretende propor uma Ação Civil Pública na Justiça Federal contra a implantação do sistema de cotas para negros e estudantes de escolas públicas na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Ele solicitou a instituição de documentos para fundamentar a ação e na próxima semana terá de se reunir com a reitora da UEL, Lygia Pupato, para esclarecer alguns pontos sobre a reserva de vagas.

Mário Leite baseia-se no inciso I do artigo 205 da Constituição Federal que assegura a igualdade na concorrência ao ensino. A constituição é clara quando diz que não pode haver discriminação por raça, cor ou classe social. Todos são iguais perante a lei", declarou. Segundo o procurador, o problema não é a discriminação, mas a desigualdade social, que não será corrigida com a implantação do sistema de cotas.

também citou a Constituição Federal para rebater as afirmações do procurador. "A Constituição permite que o Estado adote ações para reduzir as desigualdades sociais, que é o que o sistema de cotas possibilita". Ele lembrou que 83% dos alunos matriculados no ensino médio em Londrina estudam em escolas públicas e 17% em escolas particulares. No Brasil, a diferença é ainda maior, sendo 85% na rede pública e 15% na rede privada. "Quando reservamos 40% das vagas para mais de 80% dos estudantes, estamos reduzindo a defasagem".

Membro do Conselho Municipal da Comunidade Negra e da Organização Não-Governamental Associação Afro-Brasileira de Londrina (Aabra), a advogada Maria Lucilda Santos concordou com Pacheco. "A Constituição trata em tratamento igual a iguais e desigual a desiguais que é o que já acontece com a cota para mulheres nas eleições, reserva de assentos no transporte coletivo a idosos e deficientes físicos, por exemplo", declarou.

Mário Leite baseia-se no inciso I do artigo 205 da Constituição Federal que assegura a igualdade na concorrência ao ensino. "A constituição é clara quando diz que não pode haver discriminação por raça, cor ou classe social. Todos são iguais perante a lei", declarou. Segundo o procurador, o problema não é a discriminação, mas a desigualdade social, que não será corrigida com a implantação do sistema de cotas. Ele argumenta ainda que a reserva de vagas necessita uma emenda constitucional não podendo partir de um ato normativo interno da instituição.

Para o procurador, a melhor forma de facilitar o ingresso dos negros e estudantes de escolas públicas no ensino superior seria a oferta de bons cursos preparatórios pelo Estado. Dessa forma, os menos favorecidos poderiam competir em igualdade com os demais candidatos. "De forma como irá funcionar o sistema de cotas serão reconhecidos dois níveis intelectuais. A universidade terá um candidato que entrou porque tem mais capacidade e outro porque tem menos capacidade".

DIFERENÇAS
O pró-reitor de Graduação da UEL, Jairo Queiroz Pacheco,

Membro do Conselho Municipal da Comunidade Negra e da Organização Não-Governamental Associação Afro-Brasileira de Londrina (Aabra), a advogada Maria Lucilda Santos concordou com Pacheco. "A Constituição fala em tratamento igual a iguais e desigual a desiguais que é o que já acontece com a cota para mulheres nas eleições, reserva de assentos no transporte coletivo a idosos e deficientes físicos, por exemplo", declarou.

AUSENTE

Sobre a intenção de Mário Leite de mover a ação, Jairo Pacheco considerou "natural". "É uma política nova e as pessoas têm dúvidas, reservas, resistências ou discordâncias. Vamos demonstrar que não é uma medida radical, que é legítima, legal e que a diversidade de alunos só enriquece a formação dos futuros profissionais", ressaltou. Pacheco observou que o mesmo aconteceu nas outras oito universidades do País que adotaram a medida e a Justiça foi favorável a todas as instituições. "Aconteceram diversos debates, foi feita uma audiência pública e em nenhuma ocasião ele (Mário Ferreira Leite) compareceu. Depois de implantado, ele quer mudar?", disse Maria Lucilda.



JORNAL JORNAL DE LONDRINA

DATA 03/08/2004

CADERNO/SECÃO Primeiro Caderno - 1ª Edição

PÁGINA 34

ASSUNTO Representantes de entidades civis organizadas querem discutir sistema de cotas com o procurador da República em Londrina.

Entidades querem discutir cotas com procurador

SIMONI SARIS

Representantes de entidades civis organizadas protocolaram ontem no Ministério Público Federal um ofício solicitando o agendamento de uma audiência com o procurador da República em Londrina, Mário Ferreira Leite, para aprofundar as discussões a respeito da implantação do sistema de cotas na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Nesta semana, o procurador afirmou que pretende propor uma Ação Civil Pública na Justiça Federal contra a reserva de vagas para negros e estudantes de escolas públicas na universidade.

Eles protocolaram também um outro ofício pedindo a participação da subprocuradora geral da República e procuradora geral dos Direitos Humanos dos Cidadãos, Ela Wiecka Volkner, na reunião. Os documentos foram assinados pelo Conselho Municipal da Comunidade Negra, Conselho Estadual dos Di-

reitos Humanos, Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil em Londrina, Movimento União e Consciência Negra, Centro de Direitos Humanos de Londrina, União Londrinense de Estudantes Secundaristas, Associação Afro-Brasileira de Londrina, o advogado Oscar do Nascimento e o vereador Maurício Barros, representando o Partido dos Trabalhadores.

O membro do Conselho Estadual dos Direitos Humanos, Jorge Custódio, disse que o Ministério Público Federal tem meios de debater com a sociedade a questão das cotas, que tratam dos direitos humanos e cidadanias, antes de ingressar com uma ação na Justiça. "Esse assunto merece uma discussão com entidades e lideranças do movimento negro".

Custódio ressaltou que Mário Leite tem autonomia para mover uma ação contra a reserva de vagas para negros e estu-

dantes de escolas públicas na universidade, mas que o assunto é de interesse social e deve ser discutido amplamente por toda a sociedade. "As cotas não resolvem o problema do ensino, mas é o início de uma discussão de formas de se garantir o acesso de negros e estudantes provenientes da rede pública de ensino em uma instituição pública onde hoje a maioria é egressa de escolas privadas", declarou ele.

A presidente do Conselho Municipal da Comunidade Negra, Vilma Santos de Oliveira, disse que as entidades de representação dos negros ficaram felizes com a inclusão das cotas nas universidades e que não queriam ver um retrocesso nessa questão. Ela considera preconceituosa a atitude do procurador da República. "Diz-se que no Brasil não há racismo, mas isso é só enquanto o negro não mostra interesse em ocupar o mesmo lugar que o branco na sociedade", protestou.

Educação Entidades representantes dos negros tentaram convencer o procurador, que manteve sua posição contrária

Procurador insiste em ação contra cotas

SIMONI SARIS

Até o final da próxima semana, o Ministério Público Federal deverá ingressar com uma ação civil pública na Justiça Federal contra a reserva de vagas para negros e estudantes da rede pública de ensino que será implantada na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Ontem à tarde, representantes de entidades civis organizadas reuniram-se com o procurador da República em Londrina, Mário Ferreira Leite, com o intuito de ampliar as discussões sobre o sistema de cotas e tentar fazer com que o procurador desistisse da ação. Ao final da reunião, no entanto, Mário Leite informou que a redação do documento está em fase final e dentro de uma semana deverá ser encaminhado à Justiça Federal.

No manhã de ontem, o procurador já havia se reunido com a reitora da UEL, Lygia Pupato, o pró-reitor de graduação, Jairo Queiroz Pacheco, e o assessor jurídico da instituição, Marcos Miranda Fehun. A reitora explicou as razões que levaram a universidade a implantar a reserva de cotas e estatísticas que comprovam a necessidade da introdução do sistema na instituição.

Todas as informações serão incluídas na ação, elaborada com base no inciso I do artigo 206 da Constituição Federal, que dispõe sobre a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Segundo Mário Leite, o sistema de cotas é uma medida inconstitucional porque com ele, a universidade estaria corroborando a discriminação por raça, cor e classe social. "O que me move não é a raça negra, mas as cotas e o modo como foram implementadas", declarou o procurador.

A ação poderá levar de um ano e meio a três anos para ser



O procurador Mário Leite com lideranças dos negros: argumento do MP é garantir a igualdade

juizada, mas Mário Leite disse que irá entrar com um pedido de tutela antecipada para impedir que a reserva de vagas aconteça já na próxima edição do vestibular, em janeiro de 2005, conforme foi aprovado pelo Conselho Universitário da UEL no mês passado. A expectativa é que decisão judicial saia em dez dias. "Em uma análise puramente jurídica da questão, não há como ser favorável", afirmou ele, ressaltando que sua intenção não é anular o vestibular, mas garantir a igualdade de condições entre os candidatos.

Questionado sobre a razão pela qual ele não teria participado dos debates e audiências públicas que antecederam a aprovação do sistema de cotas na UEL, Mário Leite respondeu que não foi convidado, não ficou sabendo dos eventos e, por fim, que o Ministério Público não participa desse tipo de discussão. "Esses debates tratam de questões políticas e o Minis-



Leite: "Numa análise jurídica, não há como ser favorável"

tério Público trata de assuntos jurídicos".

Para o assessor do Conselho Municipal da Comunidade Negra, José Lino, as discussões não avançaram porque os debates acerca das cotas dão visibilidade a um problema até então ocultado no País. "Esse reconhecimento de que as cotas são necessárias vai acontecer, mas a

médio e longo prazo. Por mais angustiosa que seja a decisão do procurador, faz parte de um momento histórico. O que estamos fazendo aqui é mostrar ao procurador argumentos que permitem uma reflexão", declarou ele, lembrando que os negros constituem 50% da população, mas apenas 2% estão na universidade.

Conforme o advogado que trabalha em prol do movimento negro, Oscar do Nascimento, a igualdade ao acesso e permanência na escola a que se refere a Constituição é "relativa" e não "absoluta", o que significa que os desiguais devem ser tratados de forma desigual. "Entre 70% e 80% dos moradores das favelas são negros. O acesso deles à escola é difícil desde o ensino básico porque lhes falta dinheiro para o transporte, material escolar e não há pré-escola pública para todos. Acredito que deva haver uma reparação em termos de desigualdade de forma a contribuir para a redução da criminalidade e melhorar a distribuição de renda", salientou Nascimento.

Jornal de Londrina
19/08/04
Pg. SA

Negros tentam evitar ação contra cotas na UEL

Mas não conseguem convencer procurador da República a desistir de ação por considerar sistema inconstitucional.

Chiara Papali
Reportagem Local

Representantes de movimentos negros não conseguiram convencer o procurador da República Mário Ferreira Leite a desistir da ação contra o sistema de cotas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Ontem, líderes do movimento negro participaram de uma audiência com o procurador, que voltou a afirmar que deve entrar com a ação até o final do mês por considerar o sistema de cotas inconstitucional. "Ouvimos a opinião dessas entidades, mas nossa motivação é de ordem constitucional", afirmou Leite. O sistema de cotas da UEL, já previsto para vigorar no próximo vestibular em janeiro, prevê a reserva de 40% das vagas para estudantes de escolas públicas, sendo metade destas para negros.

O procurador explicou que vai solicitar tutela antecipada, ou seja, que antes do julgamento do mérito da ação já seja concedida a garantia "de que todos os candidatos possam competir em sistema de igualdade". Se a tutela for concedida, o sistema de cotas não poderá estar em vigor no próximo vestibular. Leite estima que a ação pode ser julgada "em no máximo três anos", em todas as instâncias e se houver recursos, mas "há condições de ser julgada em um ano e meio".

Além do artigo 5º da Constituição Brasileira, Leite citou o artigo 206, inciso primeiro, que garante "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", para basear sua ação. "Nunca vi ninguém defender juridicamente o sistema de cotas, mas social e politicamente", contrapôs Leite, quando representantes dos movimentos argumen-

taram que existem juristas que não consideram o sistema de cotas anticonstitucional.

"A cota não vem ferir nenhum artigo constitucional. Quando a Constituição fala em igualdade, fala em igualdade relativa, não absoluta, ou seja, em tratar o pobre como pobre e o rico como rico", argumentou o advogado dos movimentos negros em Londrina, Oscar do Nascimento. Para ele, que defende cotas "desde a pré-escola", a reserva de vagas é uma maneira de reparar danos que os negros tiveram desde a abolição da escravidão. "Não tivemos qualquer tipo de indenização e as consequências são vistas hoje na sociedade, pobreza, violência", disse.

Ontem, o procurador da República ouviu também a reitora da UEL, Lygia Puppato, que levou estatísticas e informações de como o sistema de cotas foi aprovado na UEL. Na próxima sexta-feira, representantes dos movimentos negros, como Associação Afro-brasileira (Aabras), Conselho Municipal da Comunidade Negra de Londrina e Movimento da União e Consciência Negra (Mucbn) se reúnem na Câmara para discutir estratégias de mobilização contra a ação do procurador.

O ministro da Educação, Tarso Genro, disse ontem no Rio que respeita a posição da Faculdade de Medicina da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), mas que todas as universidades públicas terão que adotar o sistema de cotas caso seja aprovado o projeto de lei que tramita na Câmara dos Deputados. Genro se referiu à manifestação da congregação da faculdade formada por professores, chefes de departamento, alunos e funcionários, contra a reserva de vagas no curso de medicina.



Ontem, estudantes enfrentaram fila para retirar formulário e solicitar a isenção da taxa do vestibular

Foto: Carlos Escob



A estudante Maria Fernanda de Almeida: "Seria difícil pagar R\$ 90 para fazer o vestibular"

Pedido de isenção de taxa vai até domingo

Estudantes carentes têm até o próximo dia 22 para retirar o formulário para solicitar a isenção da taxa de inscrição do vestibular da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Desde o dia 9, quando os formulários começaram a ser disponibilizados, até ontem, 2.410 unidades já foram retiradas.

O número é bem menor que a estimativa inicial de 5 mil pedidos de isenção. A estimativa era que os pedidos aumentassem por conta da implantação do sistema de cotas da UEL. "Não devemos chegar a esse número", disse o chefe da Divisão de Serviço Social da UEL, Betty Elmer Finatti. No último vestibular, 1,5 mil estu-

dantes se cadastraram à isenção da taxa e somente 200 pedidos foram indeferidos.

Com três filhas aptas a prestar vestibular e uma taxa de inscrição que no último concurso foi de R\$ 90,00, a dona de casa Valéria de Lourdes Garcia, de 44 anos, precisou recorrer ao pedido de isenção. "É por condição financeira mesmo. Duas filhas trabalham, mas ganham pouco, e a outra está desempregada", relatou. Mas é com esperança que ela enfrenta todo o processo: "O sonho delas, e o meu, é se formarem em biologia, pedagogia, e psicologia". Entre os critérios

para a isenção está a renda per capita de até um salário mínimo e meio, e gasto com água de até quatro metros cúbicos por pessoa na residência.

Para a estudante Maria Fernanda Silva de Almeida, de 18 anos, se não fosse a oportunidade de isenção da taxa "seria difícil pagar R\$ 90 para fazer o vestibular". "Em casa, só a minha mãe trabalha como doméstica. Entrar na faculdade para mim é ter um futuro melhor", disse a estudante que sonha com medicina, mas vai tentar enfermagem, e não pretende recorrer ao sistema de cotas para negros.

O formulário pode ser retirado até a meia-noite do dia 22 pela Internet no site www.cops.uel.br. Para quem não tem computador, o Sebec disponibilizou um posto de atendimento no Museu Padre Carlos Weiss (das 8h às 11 horas e das 13h às 17 horas) e no Sebec (das 8h às 11 horas, 13h às 17 horas e 18h às 21 horas), no campus universitário da UEL. No formulário está prevista a data em que o candidato deve entregar os documentos necessários para solicitar a isenção. A isenção da taxa de inscrição é concedida desde 1996 e já beneficiou cerca de oito mil alunos. (C.P.)

Folha de Londrina 19/08/04



Cidade

Com MP, movimento quer garantir cotas

Representantes de entidades civis reuniram-se ontem com o promotor de Defesa dos Direitos Constitucionais, Paulo Tavares (foto), para pedir apoio na luta contra a decisão do procurador da República em

Londrina, Mário Ferreira Leite, de ingressar com uma ação contra a implantação do sistema de cotas para negros e estudantes de escolas públicas na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Página 3A

25/08/04 - jornal de londrina

Carpa

JORNAL: FOLHA DE LONDRINA	DATA: 25/09/2004
CADERNO/SEÇÃO: Primeiro Caderno - Geral	PÁGINA: 7
ASSUNTO: Entidades londrinenses lançam movimento a favor do sistema de cotas na UEL.	

Entidades lançam movimento pró-cotas na UEL

Defensores da reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e afrodescendentes iniciam abaixo-assinado

Vanessa Navarro
Reportagem Local

Doze entidades de Londrina lançaram ontem um abaixo-assinado a favor da reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e afrodescendentes na Universidade Estadual de Londrina (UEL). O documento será entregue pessoalmente ao procurador-geral da República Cláudio Fontelles.

Essa é a primeira reação concreta das entidades defensoras das cotas contra a ação que o procurador da República em Londrina, Mário Ferreira Leite, pretende mover contra a reserva de vagas. Leite entende que o sistema é inconstitucional, pois fere o princípio de igualdade de direitos. Ele quer impedir que a reserva de vagas das UEL vigore a partir do vestibular de 2005.

A maior parte das entidades é formada por movimentos negros, estudantes e sindicais, entre eles a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Associação Afro-Brasileira (Aabras), a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e os

sindicatos dos Bancários e dos Servidores Municipais de Londrina. Segundo Jorge Custódio, presidente do Centro de Direitos Humanos (CDH) de Londrina - outra entidade envolvida - a expectativa é recolher no mínimo 5 mil assinaturas.

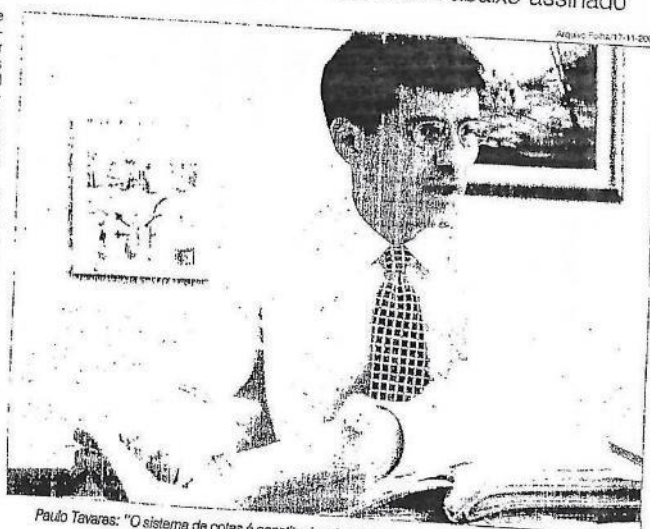
"O documento é em defesa das cotas, que foram aprovadas pelo Conselho Universitário. Esperamos sensibilizar o Ministério Público Federal (MPF) a promover uma discussão com a sociedade, já que aqui em Londrina o procurador se fechou aos debates", alegou. Custódio afirmou que as entidades esperam conseguir uma audiência com Fontelles até a próxima semana. Pelos próximos dias, o abaixo-assinado estará disponível no Diretório Central de Estudantes (DCE) e em outros pontos da UEL, além do Calçadão de Londrina.

A presidente do Conselho Municipal da Comunidade Negra, Vilma dos Santos, acredita que a questão das cotas compete ao Ministério Público estadual, e não ao federal. Ontem à tarde, representantes das entidades se reuni-

ram com o promotor de Direitos e Garantias Constitucionais de Londrina, Paulo Tavares, para saber sua posição. "O sistema de cotas é absolutamente constitucional porque visa corrigir uma distorção, uma desigualdade social", disse o promotor. Tavares afirmou também que quer "somar com o movimento, que é extremamente legítimo".

"Ficamos bastante satisfeitos com esse encontro", garantiu João Lino, da Abras e do Conselho Municipal da Comunidade Negra, apesar das entidades terem conseguido apenas o apoio pessoal do promotor Paulo Tavares. "O promotor deixou claro que a questão das cotas vem de encontro com uma constituição de uma sociedade igualitária", completou Lino.

Após o encontro, os representantes das entidades anunciaram o próximo passo, uma vigília em frente ao Ministério Público marcado para a próxima quinta-feira, dia 20, a partir das 17 horas. "Não vai ser um ato em massa e sim um ato simbólico", avisam. (Colaborou Karla Matida)



Paulo Tavares: "O sistema de cotas é constitucional porque visa corrigir uma desigualdade social!"

Cotas na UEL: um erro justifica outro?

Gerson Machado

É chegada a hora do debate da qualidade da educação e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. A Universidade Estadual de Londrina (UEL) resolveu estabelecer cotas para afrodescendentes e estudantes de escolas públicas. É cediço que a educação no país vem caindo vertiginosamente em qualidade desde o início da ditadura militar de 1964.

Embora tenhamos no artigo 205 da Constituição a exigência do Estado e da família dar ao educando uma educação "voltada ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", este dever não vem sendo cumprido ante à má qualidade do ensino público fundamental e médio. De outro lado, reforça a qualidade no "gargalo educacional" do ensino superior causando verdadeira e desigual disputa pelas vagas nas universidades públicas.

Precisamos debater qual é o interesse público para a nação: queremos formá-la com cidadãos valorosos que, ante a negação do Estado em cumprir o artigo 205 e, por consequência o 206 da Constituição, de forma solidária, exigem que sejam cumpridos; ou com cidadãos que aceitam "muletas" discriminatórias (como o sistema de cotas) formando deles uma segunda classe. É preciso cada cidadão, no exercício da cidadania, exigir que o Estado cumpra o seu dever do referido artigo 205. Não o lenitivo do sistema de cotas.

O fato lembra da experiência daquele que a

"título de ajudar uma borboleta em dificuldade em sair do casulo, fez com que ela ficasse deficiente em toda a sua vida, pois não sabia que a natureza impõe o necessário esforço de suas próprias pernas para se livrar daquele casulo, para que possam criar forças a suportar o peso de suas asas".

Assim se darmos "muletas" (cotas) agora, não teremos cidadãos em condições de competir neste sistema mundial capitalista. Já imaginou se o Comitê Olímpico Brasileiro estabelecesse cotas para escolher os representantes brasileiros nas Olimpíadas sob o mesmo argumento? Seria um fracasso no plano mundial.

Em suma, um erro não justifica outro. Se o Estado não cumpre o artigo 205 e, por consequência o inciso I do 206, não podemos "corrigir distorções" com outra forma de descumprimento do citado inciso. É preciso fazer valer o artigo 205 e, por consequência o 206 em sua totalidade, inclusive nas escolas particulares, pois queremos uma nação de cidadãos desenvolvidos, preparados para o exercício da cidadania e qualificados para o trabalho para destacar o país no cenário mundial. Não uma nação dividida em classes de cidadãos desenvolvidos e outros "quase" desenvolvidos pela falha cometida pelo Estado na base educacional, a necessitar da "muleta" das cotas. A igualdade de acesso e permanência na escola se faz com ensino de alta e igual qualidade em todos os níveis e com um sistema de avaliação sério.

GERSON MACHADO é membro da Escola de Cidadania da Paróquia dos Sagrados Corações em Londrina

FOLHA DE LONDRINA 3/09/04 Pg. 2

AL DE LONDRINA	DATA 27/08/2004
O Primeiro Caderno – JL-Opinião - Cartas	PÁGINA 2A
aberta à população de Londrina em defesa do sistema de cotas.	

Carta Aberta à população de Londrina

Em defesa do sistema de cotas
Pela democratização do acesso à Universidade

Entidades da sociedade civil organizada reuniram-se num movimento em defesa do sistema de cotas adotado pela Universidade Estadual de Londrina, que prevê a reserva de 40% das vagas dos cursos de graduação para estudantes oriundos das escolas públicas, 20% das quais destinadas a estudantes negros.

O movimento pretende se contrapor à tramitação de uma ação civil pública contra o sistema de cotas que poderá ser proposta pelo procurador da República em Londrina, Mário Ferreira Leite.

A decisão da direção da UEL contribui para melhorar o acesso à Universidade, uma vez que a adoção do sistema de cotas foi amplamente discutido com a sociedade civil organizada e com a população de Londrina por meio de audiência pública realizada na Câmara de Vereadores; em reuniões dos movimentos estudantis, sindicais e entidades representantes das comunidades negras; durante debates em escolas públicas e do ensino médio e em reuniões de departamentos e dos diferentes conselhos que integram a UEL.

Não ignoramos que o acesso ao ensino superior deva ser garantido a todos os cidadãos e cidadãs sem restrição, no entanto, também não ignoramos que o atual sistema de vestibular "legaliza" a exclusão característica da sociedade que vivemos.

Neste sentido, se faz necessário a implementação do sistema de cotas como medida mínima de reparação através da qual poderá se oportunizar acesso a parcelas da população que de outra forma não teria acesso aos bancos da nossa Universidade.

Conselho Municipal da Comunidade Negra
Centro de Direitos Humanos de Londrina
Comissão de Direitos Humanos da Subseção de OAB - Londrina
Movimento União e Consciência Negra (MUCOM)
Sindicato dos Bancários de Londrina e Região - CUT/PR
Sindicato dos Eletricitários de Londrina
Associação Afro-Brasileira de Londrina
União Nacional dos Estudantes (UNE)
Diretório Central dos Estudantes (DCE)
União Londrinense dos Estudantes Secundaristas (ULES)
Uderança do PT na Câmara de Vereadores de Londrina
Representação Municipal do Conselho Estadual de Londrina de Direitos Humanos
Conselho Tutelar
União Paranaense de Estudantes (UPE)
Coordenação dos Movimentos Sociais (CMS)
União da Juventude Socialista (UJS)
Grêmios Estudantis do Colégio Vicente Rijo
União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES)
Centro Universitário de Cultura e Arte (CUCA)
União dos Negros pela Igualdade (UNEGRO)

Essência Entidades londrinenses lançam movimento à favor do sistema de cotas na

Inclusão Estão sendo coletadas assinaturas em apoio à reserva de

Entidades saem em defesa das cotas na UEL

FERNANDO ARAÚJO

Representantes da sociedade civil e entidades ligadas aos movimentos estudantil e negro iniciaram ontem uma mobilização em defesa da reserva de 40% das vagas para negros e emendantes da rede pública no próximo concurso vestibular da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Apesar de aprovada pelo Conselho Universitário, a proposta deve ser questionada juridicamente pelo procurador da República em Londrina, Mário Leite, que entende o sistema como inconstitucional.

A mobilização começou na sede do Diretório Central Estudantil (DCE) e reuniu representantes de 17 entidades. A coleta de assinaturas deve acontecer em diversas regiões da cidade, além da apresentação de uma carta aberta à população sobre o sistema de cotas. Cada entidade participante vai recolher assinaturas em vários locais como o Caladão, UEL, escolas públicas e bairros da cidade. "Vamos levar não só o abaixo-assinado, mas informações para a população sobre essa proposta. Nós sabemos que o sistema não é uma solução para desigualdade social, mas pode ser um início", disse o representante do DCE, Mateus Tokairin.

Com o abaixo-assinado em mãos, a ideia é levar o documento a conhecimento do Procurador Geral da República, Cláudio Fonteles, em Brasília, para que ele tome conhecimento do interesse da população sobre o sistema. "Vamos tentar uma audiência com o procurador. O objetivo é que ele (Fonteles) possa trazer de sua superioridade hierárquica conversar com o procurador (Mário Leite)", disse o membro do Conselho Permanente dos Direitos Humanos do Paraná (CDDH-PR), Jorge Castaldi.

As entidades que defendem o sistema de cotas esperam a participação do Ministério Público estadual na questão. "Queremos saber o posicionamento do Ministério Público e também discutir se a proposta das cotas possui algum de inconstitucional", completou Custódio.

HISTÓRIA

Os participantes da mobilização acreditam que a interferência do procurador e a proposta de ação contra o sistema é "oportuna". "O procurador não possui fundamento histórico para discutir esse assunto. Na reunião que tivemos, ele não demonstrou isso claramente. Somos nós, os negros, que também pagamos seu salário para defender os nossos direitos de inclusão", disse a presidente do Conselho Municipal dos Direitos de Negros, Vilma Santos de Oliveira.

Ela lembrou que a proposta do sistema de cotas foi discutida em diversas reuniões e conferências promovidas pela UEL e também pelas entidades envolvidas. "A proposta não foi colocada de baixo para cima. Toda a cidade teve oportunidade de debater", disse.

A presidente do conselho também argumentou que a proposta é parte de separação histórica de marginalização da população negra no decorrer dos anos. "Ninguém questiona porque os negros são maioria nas penitenciárias e na periferia. É fácil o negro ser taxado de marginal e não se discutir as causas do que encontramos hoje".

O procurador da República em Londrina, Mário Leite, foi procurado pela reportagem do JL, mas está em Campo Mourão, onde vai passar a semana. No escritório em Campo Mourão ele também não foi encontrado e até o final da edição não havia respondido aos pedidos de debate.



Vilma Santos: "Mas, os negros, também pagamos seu salário (do procurador) para defender nossos direitos de inclusão".

Entidades buscam apoio de Ministério Público

Representantes de entidades civis organizadas reuniram-se ontem com o promotor de Defesa dos Direitos Constitucionais, Paulo Tavares, para pedir apoio na luta contra a decisão do procurador da República em Londrina, Mário Ferreira Leite, de ingressar com uma ação civil pública junto à Justiça Federal contra a implantação do sistema de cotas para negros e estudantes de escolas públicas na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Embora tenha afirmado ser favorável às cotas e respeitar a decisão de Mário Leite, Paulo Tavares, ao contrário do

procurador da República, considera constitucional a implantação da reserva de vagas. "O sistema de cotas é absolutamente constitucional porque visa a reduzir uma distorção. O futuro do Brasil passa pela educação. Se só uma parcela tem acesso ao ensino, vamos perpetuar a diferença", ressaltou o promotor.

A ação elaborada pelo procurador da República foi elaborada com base no inciso I de artigo 206 da Constituição Federal, que dispõe sobre a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Para Mário Leite, com o sistema de

cotas a universidade estaria colaborando com a discriminação por raça, cor e classe social. Paulo Tavares interpreta de forma diferente o que diz a lei. No seu entendimento, é justamente por não haver igualdade é que se fazem necessárias as cotas. O promotor disse que nada poderá fazer para impedir

Mário Leite de ingressar com a ação junto ao Ministério Público Federal, mas encorajou e apoiou o movimento, que considera "legítimo". "Quero que esse movimento não pare. A constituição está do lado deles (representantes das entidades)".

Membro do Conselho Estadual dos Direitos Humanos, Jorge Custódio saiu animado da reunião com o promotor. "Vimos que o posicionamento dele (Mário Leite) não é geral e reforçamos a ideia de que estamos no caminho certo", comentou.

Ampliada, às 17 horas, representantes das mesmas entidades que participaram do encontro com Paulo Tavares foram vigília em frente ao prédio da Justiça Federal como forma de protesto à atitude do procurador da República. Eles também não tentaram conversar com outros procuradores sobre a questão, os representantes da UEL disseram.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
Assessoria de Comunicação Social



JORNAL	JORNAL DE LONDRINA	DATA	02/09/2004
CADERNO/SEÇÃO	Primeiro Caderno - Cidade	PÁGINA	6
ASSUNTO	Procurador Regional da República impetra ação contra o sistema de cotas na UEL.		

EDUCAÇÃO ■ PROCURADOR ARGUMENTA QUE A RESERVA DE VAGAS FERE O PRINCÍPIO DA IGUALDADE

Ação tenta suspender cotas

A UEL reservou 40% das vagas para alunos de escolas públicas e negros

CONFORME HAVIA ANUNCIADO, O PROCURADOR do Ministério Público Federal, Mário Ferreira Leite, protocolou ontem uma ação civil pública contra o sistema de cotas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Em julho, a instituição aprovou a reserva de 40% das vagas nos cursos para estudantes da escola pública e para negros. O procurador argumenta que a medida fere o princípio da igualdade previsto na Constituição Federal.

A ação foi protocolada na Justiça Federal de Londrina no final da tarde de ontem. No documento, o procurador argumenta que a UEL não tem competência para alterar diretrizes sobre o ensino superior. A responsabilidade por essas ações seria da União, que também é apontada como parte na ação. "A UEL tem autonomia financeira e administrativa", explica Leite.

Outro argumento é que as cotas ferem o princípio de igualdade previsto no artigo 5º da Constituição Federal. O procurador também cita o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A Constituição Federal ainda define que é dever do Estado garantir o "acesso aos níveis mais elevados do ensino (...), segundo a capacidade de cada um".

Raça

Leite também ataca a reserva de vagas de ser "racista". "A nossa constituição coíbe qualquer tipo de racismo e o que as cotas fazem é separar vagas



Mário Leite: UEL não tem competência para alterar diretrizes do ensino superior

para pessoas que reconhecem serem menos reconhecidas. É um racismo positivo para os negros, mas que cria um racismo para as demais pessoas", argumenta. Para ele, as cotas são uma política paliativa, que servirá apenas para "mascarar" o problema da educação. "Não é dando cesta básica que se combate a miséria. É necessário investir na qualidade do ensino fundamental e médio ao invés de reduzir o que se exige de um candidato", ressaltou o procurador.

Há cerca de duas semanas o procurador tem conversado com os dirigentes da UEL e com representantes do movimento negro, que lutou pela implantação

das cotas. Esse grupo chegou até a fazer vigília na sede da Justiça Federal de Londrina, como forma de convencer o procurador a não entrar com a ação. "Eles só me apresentaram argumentos políticos e eu me fundamentei com base em argumentos jurídicos", ressaltou Leite.

Além de pedir a suspensão imediata da resolução que implantou as cotas na UEL, o procurador da República ainda pede a isenção da taxa de matrícula no vestibular para todos os candidatos ou, ao menos, para os de escolas públicas. A expectativa é que o juiz se posicione sobre o pedido dentro de 15 dias.

■ SYLLIA MENDONÇA

RECURSO

UEL recebe ação com tranquilidade

O procurador jurídico da UEL, Marcos Fahur, diz que a instituição recebe de "forma tranquila" a notícia sobre a ação contra as cotas. "Essa ação é própria do regime democrático que vivemos e faz parte desse debate", ressaltou.

"A ideia de igualdade não pode ser apenas formal, tem que ser material. Duas pessoas iguais têm de serem tratadas de formas iguais. Mas as desiguais temos que tratar de forma desigual. Essa ideia não pode ser execrada. O formato final das cotas pode não ser esse, mas temos que implantar esse medida com brevidade", ressaltou Fahur.

O principal argumento da UEL em favor das cotas é que os alunos de escolas públicas e negros dificilmente conseguem ocupar vagas em cursos concorridos. O que se pretende é possibilitar o acesso dessas alunos a todos os cursos. (S.M.)

"Eles só me apresentaram argumentos políticos e eu me fundamentei com base em argumentos jurídicos"

MÁRIO LEITE, sobre os pedidos do movimento negro



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
Assessoria de Comunicação Social



JORNAL FOLHA DE LONDRINA	DATA 27/08/2004
CADERNO/SEÇÃO Primeiro Caderno - Geral	PÁGINA 8
ASSUNTO Entidades londrinenses realizaram vigília em favor do sistema de cotas.	



Carlos Bozelli

Com velas e em silêncio, grupo se reuniu em frente à Justiça Federal: ato simbólico

Entidades fazem vigília em defesa das cotas na UEL

Karla Matida
Reportagem Local

Velas coloridas deram o tom à vigília realizada ontem em frente ao prédio da Justiça Federal. Organizada por entidades que defendem a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e afrodescendentes na Universidade Estadual de Londrina (UEL), a vigília tinha conotação "simbólica e pacífica", segundo Vilma Santos de Oliveira, presidente do Conselho Municipal da Comunidade Negra. "Por isso mesmo não chamamos muita

gente, para evitar tumulto", disse Vilma.

"Estamos aqui para defender a Constituição, que defende a igualdade dos direitos", afirmou Jorge Custódio, do Centro dos Direitos Humanos de Londrina. Na terça-feira, as 18 entidades que defendem as cotas lançaram um abaixo-assinado que deverá ser entregue ao procurador-geral da República, Cláudio Fontelle, numa audiência em Brasília que está para ser marcada para a semana que vem. "Já temos um número legal de assinaturas, mas ainda não fecha-

mos o número", afirmou Vilma.

Tanto o abaixo-assinado quanto a vigília fazem parte da reação contra a ação do procurador da República em Londrina, Mário Ferreira Leite, que é contra a reserva de vagas na UEL. Leite estava em Campo Mourão ontem e não viu a movimentação da vigília. Segundo o procurador da República, está havendo uma confusão em relação à sua ação, que não vai contra o movimento negro, inconstitucional. "É uma violação ao princípio da igualdade previsto na Constituição", argumenta.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
Assessoria de Comunicação Social



JORNAL	JORNAL DE LONDRINA	DATA	27/08/2004
CADERNO/SEÇÃO	Primeiro Caderno – JL-Cidade	PÁGINA	3A
ASSUNTO	Entidades londrinenses realizaram vigília em favor do sistema de cotas.		

Vigília



Representantes dos movimentos estudantil e negro fizeram uma vigília em frente ao prédio da Justiça Federal

Grupo faz protesto em favor das cotas

FERNANDO ARAÚJO

As entidades e representantes dos movimentos estudantil e negro iniciaram na manhã de ontem a mobilização em favor do sistema de cotas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e contra o questionamento do Procurador da República em Londrina, Mário Leite. O representante do Ministério Público Federal promete ingressar com uma ação contra a implan-

tação por considerar inconstitucional a reserva de 40% das vagas para estudantes de escolas públicas e negros.

Os grupos estão coletando assinatura para um abaixo-assinado que deve ser apresentado para o Procurador Geral de República, Cláudio Fonteles, em Brasília. O objetivo é demonstrar que a sociedade londrinense apóia o sistema de cotas. Segundo a presidente do Conselho Municipal dos Direitos dos

Negros, Vilma Santos de Oliveira, o objetivo é conseguir no mínimo 6 mil assinaturas até o próximo sábado.

Os postos de coleta de assinaturas estão divididos em várias regiões da Cidade. No Calçadão, o conselho vai manter até o meio-dia de sábado um ponto onde estão sendo distribuídas cartas abertas à população além do preenchimento do abaixo assinado. A faixa estendida pelos representantes lem-

bra que o salário do procurador também é pago pelos impostos oriundos da comunidade negra.

No final da tarde o grupo também realizou uma vigília simbólica em frente ao prédio da Justiça Federal. Com velas e faixas foi demonstrada a contrariedade com a decisão do Procurador da República. "Queremos mostrar nossa indignação com uma decisão dessa", disse Vilma Santos de Oliveira.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
Assessoria de Comunicação Social

GOVERNO DO
PARANÁ

JORNAL	JORNAL DE LONDRINA	DATA	16/09/2004
CADERNO/SEÇÃO	Primeiro Caderno - Cidade	PÁGINA	6
ASSUNTO	Justiça extingue ação contra sistema de cotas da UEL		

POLÊMICA ■ 1ª VARA FEDERAL ARGUMENTA QUE UNIÃO NÃO PODERIA FAZER PARTE DO PROCESSO

Juiz extingue ação contra cotas

Procurador já avisou que pretende recorrer ao Tribunal Regional Federal

O JUIZ DA 1ª VARA FEDERAL, OSCAR ALBERTO Mezanos Thomazoni, extinguiu a ação civil pública que questionava as cotas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A ação foi protocolada no início do mês pelo procurador da Justiça Federal Mário Ferreira Leite. O argumento do juiz é que a União não poderia ser parte no processo, uma vez que a UEL tem autonomia e está submetida ao Conselho Estadual de Educação. O mérito em questão nem chegou a ser analisado. O procurador deve recorrer ao Tribunal Regional Federal ainda nesta semana.

No despacho, feito no final da terça-feira, o juiz observa que a UEL não faz parte do sistema fe-

deral de ensino, pois não é mantida pela União, conforme o artigo 17 da Lei de Diretrizes e Bases. Ainda resalta que, conforme o artigo 10 da mesma lei, "os Estados têm autonomia para organizar e gerir os seus sistemas de ensino", podendo autogerir, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos e as instituições do seu sistema de ensino e podendo baixar normas complementares.

Outro aspecto que o juiz cita é a falta de interesse da União na questão. Em manifestação apresentada na segunda-feira, a Advocacia Geral da União (AGU) pediu que o governo federal fosse considerado parte ilegítima da

ação, argumentando que a UEL está vinculada ao Conselho Estadual de Educação e que também é competência dos Estados e municípios legislar sobre o acesso à

AGU pediu que governo federal fosse dado como parte ilegítima

educação, conforme artigo 23 da Constituição Federal.

A favor das cotas
Apesar dessa solicitação, o documento da União afirma que

é legítima a existência de tratamento legal diferenciado em benefício de grupos desfavorecidos. Alega ainda que o sistema de cotas implementado pela UEL não viola a igualdade e sim equipara as condições de acesso à universidade aos grupos menos favorecidos.

Como não há a participação do governo federal na ação, o juiz concluiu que dessa forma o Ministério Público Federal não está legítimo para atuar na questão. Por esse aspecto, o mérito da questão, se a reserva de vagas fere ou não o princípio da igualdade e gera discriminação, não foi analisado pelo juiz.

Recurso ao TRF

O procurador Mário Leite irá entrar com um recurso ao Tribunal Regional Federal da 4ª Região contra a decisão do juiz de Londrina. O protocolo deve ser feito amanhã. Conforme o assessor do procurador (que ontem não estava em Londrina), Fêrcio Tokano, o argumento será novamente de que a definição de diretrizes sobre o acesso ao ensino superior há o interesse do governo federal.

Ele observou que a autonomia citada pelo juiz e que a jurisdição apresentada no despacho julgaram apenas a autonomia administrativa que as instituições estaduais podem ter.

— STÉFANIA MENDES

Anexo C - Dossiê do Movimento Pró-Cotas, 2012

24 de agosto de 2011

**AVALIAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS DA UEL 26/08 !!!
PARTICIPE**

🕒 19:50 📍 COLETIVO PRÓ-COTAS 💬 [Nenhum comentário](#)



**Coletivo Pró – Cotas: Diversidade e
Permanência na UEL**

No dia 26/08 às 08:00 será realizado no **Anfiteatro Maior do CCH** a reunião do Conselho Universitário que avaliará o Sistema de Cotas na UEL. Contamos com a presença de todas e todos.

Defendemos as seguintes propostas:

- ➔ Manutenção e aperfeiçoamento do Sistema de Cotas na UEL;
- ➔ A porcentagem de 40% das vagas reservadas às cotas sociais, destas, 20% reservadas às cotas RACIAIS;
- ➔ FIM DA PROPORCIONALIDADE NO SISTEMA.

Anexo D - Resolução 078/2004

RESOLUÇÃO CU N° 78/2004

Estabelece a reserva de vagas no Concurso Vestibular para candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino e para aqueles que se autodeclararem negros.

CONSIDERANDO o disposto no Art. 3º, inciso III da Constituição Federal, que define como objetivo fundamental da República Federativa do Brasil *"erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais"*;

CONSIDERANDO os termos do Decreto Federal nº 4.886, de 20 de novembro de 2003, que instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR;

CONSIDERANDO os compromissos internacionais firmados pelo Governo Brasileiro, em especial, o Plano de Ação de Durban, produto da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, no qual governos e organizações da sociedade civil, de todas as partes do mundo, comprometeram-se com a elaboração de medidas globais contra o racismo, a discriminação, a intolerância e a xenofobia;

CONSIDERANDO que a sociedade brasileira vem desenvolvendo ações voltadas à mudança de mentalidade para a eliminação do preconceito e da discriminação raciais, bem como para reduzir as desigualdades sócio-econômicas, com ênfase na população negra;

CONSIDERANDO que uma das finalidades da Universidade, prevista no Art. 3º, inciso IX, do seu Estatuto, é a de *"propiciar condições para a transformação da realidade, visando justiça e equidade social"*;

CONSIDERANDO o disposto no Art. 207 da Constituição Federal, que estabelece o princípio da autonomia universitária.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO aprovou e eu, Reitora, sanciono a seguinte Resolução:

Art. 1º Fica estabelecido que até 40 % (quarenta por cento) das vagas de cada curso de graduação, ofertadas em Concurso Vestibular pela Universidade Estadual de Londrina, serão reservadas a estudantes oriundos de Instituições Públicas de Ensino, sendo que até metade das vagas decorrentes da aplicação deste percentual deverão ser reservadas a candidatos que se autodeclararem negros.

- § 1º Os percentuais definidos no caput deste artigo serão proporcionais à quantidade de inscritos, por cursos, no Concurso Vestibular da UEL na condição de estudantes oriundos de Instituições Públicas de Ensino ou de estudantes negros oriundos de Instituições Públicas de Ensino, respeitado o máximo de 40% (quarenta por cento) para oriundos de Instituições Públicas de Ensino e de 20% (vinte por cento) para negros oriundos de Instituições Públicas de Ensino.
- § 2º Os estudantes oriundos de Instituições Públicas de Ensino deverão, no ato da inscrição, manifestar a intenção de concorrer às vagas que lhes são reservadas, nos termos previstos no § 1º deste artigo.
- § 3º Os estudantes negros oriundos de Instituições Públicas de Ensino deverão, no ato da inscrição, manifestar a intenção de concorrer às vagas reservadas aos negros, nos termos previstos no § 1º deste artigo, mediante declaração de que possuem pele de cor preta ou parda.
- § 4º Não poderão se candidatar às vagas reservadas nos termos do *caput* deste artigo, os candidatos que já tenham concluído curso superior, cuja condição deverá ser objeto de declaração específica a ser firmada no ato da inscrição por todos os candidatos que se inscreverem às vagas reservadas.
- Art. 2º O total de vagas ofertadas em Concurso Vestibular, excetuada a reserva estabelecida no *caput* do art. 1º, será disputado por todos os inscritos, os quais serão classificados, por curso e por turno, em ordem decrescente e de acordo com o total de pontos obtidos nas provas, exceto por aqueles classificados às vagas reservadas nos termos do §1º do art. 1º desta Resolução.
- Art. 3º Considera-se negro quem possuir pele de cor preta ou parda.
- Art. 4º O percentual de vagas definido no *caput* do art. 1º deverá vigorar por um período de 7 (sete) anos letivos, contados a partir do ano letivo de 2005.
- Art. 5º Para se matricular nas vagas mencionadas no § 1º do art. 1º, os candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino e os que se autodeclararam negros deverão comprovar que cursaram as quatro últimas séries do Ensino Fundamental, da 5ª à 8ª série, e as três séries do Ensino Médio, da 1ª à 3ª série, em Instituição Pública de Ensino, mediante a entrega, no ato da matrícula, da documentação escolar pertinente, a qual será objeto de verificação pela Universidade, e, verificada a sua regularidade, a matrícula será homologada.
- Art.6º O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão indicará uma comissão para homologar a matrícula dos candidatos que se autodeclararem negros, após verificação dessa condição, conforme descrito no artigo 3º desta Resolução, formada por servidores da Universidade, representantes da comunidade externa e do Conselho da Comunidade Negra de Londrina,

estas duas últimas na proporção de até 1/3 (um terço) do total de membros.

Art.7º O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão indicará membros para compor uma Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação da implementação da política de cotas na UEL, que apresentará aos Conselhos Superiores relatório anual de acompanhamento e de avaliação.

Art.8º O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão baixará normas complementares necessárias ao cumprimento desta Resolução, inclusive para adequar a nota de corte do Concurso Vestibular ao estabelecimento da política de cotas.

Art. 9º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 23 de julho de 2004.

Prof^a. Lygia Lumina Pupatto
Reitora

Anexo E - Resolução 015/2012

RESOLUÇÃO CU N ° 015/2012

Estabelece a reserva de vagas no Processo Seletivo Vestibular para candidatos oriundos de instituições públicas brasileiras de ensino e para aqueles que se autodeclararem negros.

CONSIDERANDO o disposto no Art. 3º, inciso III da Constituição Federal, que define como objetivo fundamental da República Federativa do Brasil "erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais";

CONSIDERANDO os termos do Decreto 4.886, de 20 de novembro de 2003, que instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR;

CONSIDERANDO os compromissos internacionais firmados pelo Governo Brasileiro, em especial, o Plano de Ação de Durban, produto da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, no qual governos e organizações da sociedade civil, de todas as partes do mundo, comprometeram-se com a elaboração de medidas globais contra o racismo, a discriminação, a intolerância e a xenofobia;

CONSIDERANDO que a sociedade brasileira vem desenvolvendo ações voltadas à mudança de mentalidade para a eliminação do preconceito e da discriminação raciais, bem como para a redução das desigualdades socioeconômicas, com ênfase na população negra;

CONSIDERANDO o disposto no Art. 207 da Constituição Federal, que estabelece o princípio da autonomia universitária;

CONSIDERANDO as conclusões do relatório da Comissão encarregada de propor metodologia e cronograma para discussão da Política de Cotas no âmbito da Universidade Estadual de Londrina constante do processo nº 24.244/2011, anexado ao processo nº 23.792/2010, e aprovado pelo Conselho Universitário em 26/8/2011.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO aprovou e eu, Reitora, sanciono a seguinte Resolução:

Art. 1º Fica estabelecido que 40% (quarenta por cento) das vagas de cada Curso de Graduação, ofertadas em Processo Seletivo Vestibular pela Universidade Estadual de Londrina, serão reservadas a estudantes que frequentaram integralmente as quatro últimas séries do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio em instituições públicas brasileiras de ensino, sendo que metade deste percentual será reservado a candidatos que se autodeclararem negros.

- § 1º Os percentuais definidos no *caput* deste artigo serão calculados em relação à quantidade de vagas ofertadas por curso e por turno para o Processo Seletivo Vestibular da UEL.
- § 2º Os estudantes oriundos de instituições públicas brasileiras de ensino deverão, no ato da inscrição, manifestar a intenção de concorrer às vagas que lhes são reservadas.
- § 3º Os estudantes negros oriundos de instituições públicas brasileiras de ensino deverão, no ato da inscrição, manifestar a intenção de concorrer às vagas reservadas a negros e declarar que possuem pele de cor preta ou parda.
- § 4º Não poderão se candidatar às vagas reservadas nos termos do *caput* deste artigo, os candidatos com curso superior concluído, cuja condição será objeto de declaração específica no ato da inscrição.
- Art. 2º Considera-se negro o candidato que assim se declare e que possua pele de cor preta ou parda e outros traços fenotípicos que o identifique como pertencente ao grupo racial negro.
- § 1º Enquadram-se nesta opção somente os candidatos pertencentes ao grupo racial negro.
- § 2º A ascendência negra não será fator a ser considerado na condição de ser negro.
- § 3º A avaliação do enquadramento dos candidatos a esses traços fenotípicos será realizado por comissão conforme artigo 8º.
- Art. 3º Entende-se por instituições públicas brasileiras de ensino, para efeito do disposto nesta Resolução, aquelas mantidas exclusivamente pelos governos municipal, estadual ou federal.
- Parágrafo único. Não poderá se inscrever às vagas reservadas o estudante que tiver frequentado qualquer uma das quatro últimas séries do Ensino Fundamental ou qualquer uma das séries do Ensino Médio em instituição privada de ensino, ainda que de natureza filantrópica ou por intermédio de bolsa de estudos.
- Art. 4º O total de vagas ofertadas em concurso vestibular, excetuada a reserva estabelecida no *caput* do art. 1º, será disputado por todos os inscritos, que serão classificados, por curso e por turno, em ordem decrescente e de acordo com o total de pontos obtidos nas provas.
- § 1º Os candidatos que optarem pelo sistema de cotas de Instituição Pública Brasileira de Ensino concorrem às vagas reservadas para este sistema e às vagas de disputa universal.
- § 2º Os candidatos que optarem pelo sistema de cotas para negros oriundos de Instituição Pública Brasileira de Ensino concorrem às vagas reservadas para

este sistema, às vagas reservadas para o sistema de Instituição Pública Brasileira de Ensino e às vagas de disputa universal.

Art. 5º A convocação dos candidatos obedecerá classificação em listagem única, por curso e turno, em ordem decrescente e de acordo com o total de pontos obtidos nas provas, sendo que cada convocação deverá ser composta na seguinte ordem:

- I- candidatos classificados nas vagas da disputa universal até o total de vagas destinadas a esta modalidade;
- II- candidatos classificados nas vagas de cotas das instituições públicas brasileiras de ensino até o total de vagas destinadas a este sistema, exceto os convocados no inciso I;
- III- candidatos classificados nas vagas destinadas a cota para negros até o total de vagas destinadas a esse sistema, exceto os convocados nos incisos I e II.

Parágrafo único. Havendo vagas não preenchidas na primeira convocação, serão feitas convocações sucessivas obedecendo-se o caput deste artigo, bem como seus incisos.

Art. 6º Não havendo mais candidatos classificados pelo sistema de cotas, as vagas serão remanejadas da seguinte forma:

- I- cota reservada para negros oriundos de instituições Públicas Brasileiras de Ensino para a cota de alunos oriundos de instituições públicas brasileiras de ensino;
- II- da cota de alunos oriundos de instituições públicas brasileiras de ensino para o da disputa universal.

Art. 7º Para se matricular às vagas mencionadas no caput do art. 1º, os candidatos oriundos de instituições públicas brasileiras de ensino e os que se autodeclararam negros deverão comprovar que cursaram as quatro últimas séries do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio, em Instituição Pública Brasileira de Ensino.

Parágrafo único. A documentação comprobatória da vinculação escolar do candidato à Instituição Pública Brasileira de ensino é obrigatória para efeito de homologação da matrícula, sendo excluído do processo seletivo vestibular o candidato que não apresentá-la nos prazos fixados para matrícula.

Art. 8º A homologação das matrículas dos candidatos que optarem pela reserva de vagas para negros, conforme descrito no art. 2º, será realizada por uma comissão indicada pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) composta por:

- I- Coordenador do Núcleo de Estudos Afroasiáticos (NEAA);
- II- representante do Núcleo Regional de Ensino;

- III- representantes do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Londrina (CMPIR);
- IV- representantes da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD);
- V- representantes da Coordenadoria de Processos Seletivos (COPS);
- VI- representante discente.

Parágrafo único. A comissão será composta por servidores da Universidade, representantes da comunidade externa e do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Londrina, estas duas na proporção de até 1/3 (um terço) do total dos membros.

Art. 9º Caso os candidatos inscritos pelo sistema de cotas para Instituição Pública Brasileira de Ensino e os candidatos que se autodeclararem negros, conforme art. 2º, oriundos de Instituição Pública Brasileira de Ensino sejam convocados pelas vagas da disputa universal, estarão dispensados da comprovação indicada no artigo 7º desta Resolução.

Art. 10. A política de cotas da UEL será acompanhada e avaliada por uma comissão permanente composta por:

- I- 1 (um) membro do Conselho Universitário (CU);
- II- 1 (um) membro do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE);
- III- 1(um) membro da Câmara de Graduação;
- IV- Diretor de Apoio a Ação Pedagógica (PROGRAD);
- V- Diretor de Assuntos Acadêmicos (PROGRAD);
- VI- Diretor de Avaliação e Acompanhamento Institucional (PROPLAN);
- VII- Coordenador da Coordenadoria de Processos Seletivos (COPS);
- VIII- 1 representante do Núcleo de Estudos Afroasiático (NEAA);
- X- 2 representantes do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Londrina (CMPIR).

Parágrafo único. A Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Cotas na UEL deverá apresentar relatório anual aos Conselhos Superiores.

Art. 11. O percentual de vagas definido no caput do art. 1º deverá vigorar por um período de 5 (cinco) anos letivos, contados a partir do ano letivo de 2013.

Art. 12. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 30 de março de 2012.



Profª Drª Nádia Aparecida Moreno
Reitora

Anexo F - Resolução 008/2017

RESOLUÇÃO CU N ° 008/2017

Estabelece a reserva de vagas no Processo Seletivo Vestibular e no Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação para candidatos oriundos de instituições públicas brasileiras de ensino e para aqueles que se autodeclararem negros.

CONSIDERANDO o disposto no Art. 3º, inciso III da Constituição Federal, que define como objetivo fundamental da República Federativa do Brasil "erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais";

CONSIDERANDO o Acórdão do Supremo Tribunal Federal sobre a ADPF 186/DF que julgou como Constitucional o Sistema de Cotas;

CONSIDERANDO a Lei Federal 12.711, de 29 de agosto de 2012 que instituiu o sistema de reserva de vagas para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio;

CONSIDERANDO os termos do Decreto 4.886, de 20 de novembro de 2003, que instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR;

CONSIDERANDO o Art. 1º da Resolução CU 015/2012 que, estabelece a reserva de 40% das vagas dos Cursos de Graduação a estudantes que frequentaram integralmente o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em instituições públicas brasileiras de ensino, sendo que metade deste percentual será reservado a candidatos que se autodeclararem negros;

CONSIDERANDO o Art. 11º da Resolução CU 015/2012 que, estabelece que o sistema de reserva de vagas da Universidade Estadual de Londrina deverá vigorar por um período de 5 (cinco) anos letivos, contados a partir do ano letivo de 2013;

CONSIDERANDO o pioneirismo da Universidade Estadual de Londrina na discussão e implementação de Políticas de Ações Afirmativas;

CONSIDERANDO os compromissos internacionais firmados pelo Governo Brasileiro, em especial, o Plano de Ação de Durban, produto da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, no qual governos e organizações da sociedade civil, de todas as partes do mundo, comprometeram-se com a elaboração de medidas globais contra o racismo, a discriminação, a intolerância e a xenofobia;



CONSIDERANDO que a sociedade brasileira vem desenvolvendo ações voltadas à mudança de mentalidade para a eliminação do racismo e da discriminação racial, bem como para a redução das desigualdades socioeconômicas, com ênfase na população negra;

CONSIDERANDO o disposto no Art. 207 da Constituição Federal, que estabelece o princípio da autonomia universitária;

CONSIDERANDO as discussões geradas pelo relatório da Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação do Sistema de Cotas da Universidade Estadual de Londrina constante no processo nº 1659/2017.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO em reunião extraordinária no dia 17 de fevereiro de 2017 aprovou e eu, Reitora, sanciono a seguinte Resolução:

Art. 1º Fica estabelecido que a reserva de vagas para cada Curso de Graduação, ofertadas em Processo Seletivo Vestibular e no Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação pela Universidade Estadual de Londrina, obedecerá a seguinte proporcionalidade: 45% (quarenta e cinco por cento) das vagas para ações afirmativas sendo: 20% (vinte por cento) do total das vagas para estudantes que frequentaram integralmente as quatro últimas séries do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio em instituições públicas brasileiras de ensino; 20% (vinte por cento) do total das vagas para estudantes autodeclarados negros que frequentaram integralmente as quatro últimas séries do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio em instituições públicas brasileiras de ensino; e 5% (cinco por cento) do total das vagas para estudantes autodeclarados negros de forma irrestrita, independente do percurso de formação.

§ 1º Os percentuais definidos no *caput* deste artigo serão calculados em relação à quantidade de vagas ofertadas por curso e por turno para o Processo Seletivo Vestibular da UEL e Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação – SISU;

- I - Sobre as vagas ofertadas para cada curso e cada cota de reserva de vagas será garantida a oferta de, no mínimo, uma vaga;
- II - Se a quantidade de vagas for maior ou igual a $x,5$ (sendo "x" o número inteiro de vagas) arredonda-se para o maior número inteiro;
- III - O arredondamento de vagas para o maior número inteiro se aplica, sucessivamente, às vagas reservadas para autodeclarados negros de qualquer percurso formativo; autodeclarados negros oriundos de instituições públicas; estudantes de instituições públicas; e disputa universal.

§ 2º Os estudantes oriundos de instituições públicas brasileiras de ensino deverão, no ato da inscrição, manifestar a intenção de concorrer às vagas que lhes são reservadas.

§ 3º Os estudantes autodeclarados negros oriundos de instituições públicas brasileiras de ensino deverão, no ato da inscrição, manifestar a intenção de concorrer às vagas reservadas a negros oriundos de escola pública e declarar que possuem pele de cor preta ou parda.

§ 4º Os estudantes autodeclarados negros oriundos de outros percursos formativos que não satisfaçam os critérios da reserva para estudantes oriundos de instituições públicas deverão, no ato da inscrição, manifestar a intenção de concorrer às vagas reservadas a negros independente do percurso formativo e declarar que possuem pele de cor preta ou parda.

§ 5º Não poderão se candidatar às vagas reservadas nos termos do *caput* deste artigo os candidatos com curso superior concluído, cuja condição será objeto de declaração específica no ato da inscrição, exceto os candidatos às vagas reservadas para autodeclarados negros independente do percurso de formação.

Art. 2º Considera-se negro o candidato que assim se declare e que possua cor de pele preta ou parda e outros traços fenotípicos que o identifiquem como pertencente ao grupo racial negro.

§ 1º Enquadram-se nesta opção somente os candidatos pertencentes ao grupo racial negro.

§ 2º A ascendência negra não será fator a ser considerado na condição de ser negro.

§ 3º A avaliação do enquadramento dos candidatos a esses traços fenotípicos será realizado por comissão conforme artigo 8º.

Art. 3º Entende-se por instituições públicas brasileiras de ensino, para efeito do disposto nesta Resolução, aquelas mantidas exclusivamente pelos governos municipal, estadual ou federal.

Parágrafo único. Não poderá se inscrever às vagas reservadas para estudantes oriundos de escola pública o estudante que tiver frequentado qualquer uma das quatro últimas séries do Ensino Fundamental ou qualquer uma das séries do Ensino Médio em instituição privada de ensino, ainda que de natureza filantrópica ou por intermédio de bolsa de estudos.

Art. 4º O total de vagas ofertadas em concurso vestibular e SISU, excetuada a reserva estabelecida no *caput* do art. 1º, será disputado por todos os inscritos, que serão classificados, por curso e por turno, em ordem decrescente e de acordo com o total de pontos obtidos nas provas.

§ 1º Os candidatos que optarem pelo sistema de cotas de Instituição Pública Brasileira de Ensino concorrem às vagas reservadas para este sistema e às vagas de disputa universal.



§ 2º Os candidatos que optarem pelo sistema de cotas para negros independente do percurso de formação concorrem às vagas reservadas para este sistema e às vagas de disputa universal.

§ 3º Os candidatos que optarem pelo sistema de cotas para negros oriundos de Instituição Pública Brasileira de Ensino concorrem às vagas reservadas para esse sistema, às vagas reservadas para o sistema de Instituição Pública Brasileira de Ensino, às vagas para negros independente do percurso de formação e às vagas de disputa universal.

Art. 5º A convocação dos candidatos obedecerá classificação em listagem única, por curso e turno, em ordem decrescente e de acordo com o total de pontos obtidos nas provas, sendo que cada convocação deverá ser composta na seguinte ordem:

- I- candidatos classificados nas vagas da disputa universal até o total de vagas destinadas a esta modalidade;
- II- candidatos classificados nas vagas de cotas das instituições públicas brasileiras de ensino até o total de vagas destinadas a este sistema, exceto os convocados no inciso I;
- III- candidatos classificados nas vagas de cotas para negros independente do percurso de formação, exceto os convocados no inciso I;
- IV- candidatos classificados nas vagas destinadas a cota para negros oriundos de instituições públicas brasileiras de ensino até o total de vagas destinadas a este sistema, exceto os convocados nos incisos I, II e III.

Parágrafo único. Havendo vagas não preenchidas na primeira convocação, serão feitas convocações sucessivas obedecendo-se o caput deste artigo, bem como seus incisos.

Art. 6º Não havendo mais candidatos classificados pelo sistema de cotas, as vagas serão remanejadas da seguinte forma:

- I - se a cota reservada para negros oriundos de instituições Públicas Brasileiras de Ensino não for preenchida, suas vagas remanescentes serão direcionadas para a cota de negros independente do percurso formativo e, se restarem vagas não preenchidas, serão destinadas para a cota de alunos oriundos de instituições públicas brasileiras de ensino; caso estas não sejam preenchidas, as vagas remanescentes irão para a disputa universal;
- II- se a cota de alunos oriundos de instituições públicas brasileiras de ensino não for preenchida, suas vagas remanescentes serão direcionadas para a cota de negros oriundos de instituições públicas brasileiras; se restarem vagas não preenchidas, irão para a cota de negros independente do percurso formativo e se esta não for preenchida, as vagas remanescentes irão para a disputa universal;

III- se a cota de negros independente do percurso formativo não for preenchida, suas vagas remanescentes irão para a cota de negros oriundos de instituições Públicas Brasileiras de Ensino; se estas não forem preenchidas, serão redirecionadas para a cota de oriundos de instituições públicas brasileiras de ensino e, restando vagas não preenchidas, irão para a disputa universal.

Art. 7º Para se matricular às vagas reservadas para estudantes oriundos de escola pública definidas no *caput* do art. 1º, os candidatos deverão comprovar que cursaram as quatro últimas séries do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio, em Instituição Pública Brasileira de Ensino.

Parágrafo único. A documentação comprobatória da vinculação escolar do candidato à Instituição Pública Brasileira de ensino é obrigatória para efeito de homologação da matrícula, sendo excluído do processo seletivo vestibular o candidato que não apresentá-la nos prazos fixados para matrícula.

Art. 8º A homologação das matrículas dos candidatos que optarem pela reserva de vagas para negros, conforme descrito no art. 2º, será realizada por uma comissão indicada pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) composta por:

- I- Representante do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEAB);
- II- representante do Núcleo Regional de Ensino;
- III- representantes do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Londrina (CMPIR);
- IV- representantes da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD);
- V- representantes da Coordenadoria de Processos Seletivos (COPS);
- VI- representante discente.

Parágrafo único. A comissão será composta por servidores da Universidade, representantes da comunidade externa e do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Londrina, estas duas na proporção de até 1/3 (um terço) do total dos membros.

Art. 9º Caso os candidatos inscritos pelo sistema de cotas para Instituição Pública Brasileira de Ensino e os candidatos que se autodeclararem negros, conforme art. 2º sejam convocados pelas vagas da disputa universal, estarão dispensados da comprovação indicada nos artigos 7º e 8º desta Resolução.

Art. 10. A política de cotas da UEL será acompanhada e avaliada por uma comissão permanente composta por:

- I- 1 (um) membro do Conselho Universitário (CU);
- II- 1 (um) membro do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE);
- III- 1 (um) membro da Câmara de Graduação;
- IV- Diretor de Apoio a Ação Pedagógica (PROGRAD);
- V- Diretor de Assuntos Acadêmicos (PROGRAD);
- VI- Diretor de Avaliação e Acompanhamento Institucional (PROPLAN);



- VII- Coordenador da Coordenadoria de Processos Seletivos (COPS);
- VIII- 1 representante do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEAB);
- IX- 2 representantes do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Londrina (CMPIR);
- X- 1 representante da Comissão Própria de Avaliação (CPA);
- XI- 1 representante discente, indicado pelo DCE.

§ 1º A Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Cotas na UEL deverá apresentar relatório bianual aos Conselhos Superiores, explicitando sua metodologia de avaliação previamente aprovada pelo Conselho Universitário.

§ 2º Para avaliação e acompanhamento do sistema de cotas, poderão ser considerados cotistas todos os estudantes que optaram pela reserva de vagas, mesmo que tenham sido convocados pelas vagas da disputa universal.


Art. 11. Para o acesso às ações de permanência direcionadas apenas aos cotistas, serão considerados elegíveis todos inscritos que optaram pela reserva de vagas, mesmo que tenham sido convocados pelas vagas da disputa universal.

Art. 12. O Sistema de Cotas da Universidade Estadual de Londrina deverá vigorar por 20 anos letivos, contados a partir do ano letivo de 2018.

Parágrafo único. O percentual de vagas definido no caput do art. 1º poderá ser revisado e alterado a partir do 10º (décimo) ano de implantação do sistema, respeitando o mínimo de 45% das vagas para ações afirmativas, sendo que 25% do total de vagas para os autodeclarados negros.

Art. 13. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 03 de março de 2017.


Profª Drª Berenice Quinzani Jordão
Reitora

Anexo G - Roteiro da entrevista com grupos focais

ROTEIRO GRUPO FOCAL

1 - Funções: Mediador e Observador e operador de gravação

2 - Objetivos

1. Identificar as principais informações que os estudantes possuem sobre o vestibular;
2. Identificar o nível de informações dos estudantes sobre o sistema de cotas;
3. Identificar como os estudantes lidam com a questão da identidade negra;
4. Identificar como acontece a tomada de decisão sobre a opção de concorrer ou não pelas cotas.
5. Identificar o papel de professores e demais profissionais da escola no nível de informações demonstrado pelos estudantes e na decisão de concorrer ou não pelas cotas.

3 - Seções: Seção 1 – Estudantes negros que se inscreveram no vestibular. (2 grupos de duas escolas, total 4 grupos)

Seção 2 – Professores e lideranças (1 de cada escola, total 2 grupos)

4- ROTEIRO DOS GRUPOS COM ESTUDANTES

4.1 – Informações sobre o vestibular

- 1 - Qual a opção, motivo (gosto, profissão que paga melhor, tem mais chances de ser aprovado).
- 2 - Quais informações possuem sobre ENEM, SISU, PROUNI e FIES.
- 3 - Que modalidade de instituição?
 - 3.1 - Pública (UEL, UTFPR, IFPR., outra)
 - 3.2 - Privada. Qual?

4.2 – Informações sobre o sistema de cotas

- 1 - Como funciona (existe alguma desvantagem em optar ?)
- 2 - Teve contato com o PROPE? Foi boa / suficiente a discussão?
- 3 - Como o sistema de cotas é apresentado pela escola? Apoiam? Criticam? Indiferentes?
- 4- Como vêm o sistema de cotas? A favor, a favor só para escola pública, contra.

4.3 – Identidade negra e discriminação

- 1- Você se identificaria como negro(a) quando, por exemplo, fosse marcar um encontro com alguém que ainda não te conhecesse?
- 2 – Concorrer pelas cotas para negros provoca mais atitudes racistas contra quem optou?
- 3 – Você já tinha pensado antes sobre sua identidade como negro(a)?
- 4- Entre os colegas de escola existe discriminação contra negros (as)?
- 5 – Na relação com os professores, a direção ou outros profissionais da escola existe discriminação contra negros?

4.4 - Tomada de decisão

- 1- Você vai concorrer pelas cotas? (sim, não, apenas pela cota de escola pública)?
- 2 – Porquê?
- 3 – Você acha que vai ter mais dificuldade para fazer o curso escolhido, em comparação com quem estudou em escola particular?
- 4 – Você acha que na universidade existe discriminação e racismo? (igual ao que acontece na escola básica, maior ou menor?)

**ANEXO H – Questionário aplicado nas turmas de 1º ano de
Administração e Direito**

Nome: _____ Data: ____ / ____ / 2019
(Ponha só o primeiro nome)

Curso: () Administração () Direito

Turno: () Matutino () Vespertino () Noturno

Este questionário levantará dados para uma pesquisa de Doutorado em Serviço Social, intitulada **"Implantação de cotas na UEL e as percepções dos beneficiários do sistema"**. Foi elaborado tendo como base o questionário socioeconômico aplicado pela COPS-UEL no Concurso Vestibular.

Sua participação é muito importante. Esclarecemos que ela é totalmente voluntária. Você pode recusar-se a participar ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Isto significa que os dados serão apresentados sem a identificação pessoal dos respondentes.

1 - Sexo:

- () Feminino
() Masculino

5 - Nível de instrução do pai

- () sem escolaridade
() ensino fundamental
() ensino médio
() superior
() mestrado ou doutorado

2 - Faixa etária:

- () de 16 a 17 anos
() de 18 a 19 anos
() de 20 a 21 anos
() de 22 a 25 anos
() de 26 a 30 anos
() mais de 30 anos

6 - Nível de instrução da mãe

- () sem escolaridade
() ensino fundamental
() ensino médio
() superior
() mestrado ou doutorado

3 - Estado Civil

- () solteiro(a)
() casado(a)
() viúvo(a)
() separado(a) legalmente (judicial ou divórcio)

7 - Ensino Fundamental:

- () integralmente em escola pública
() integralmente em escola particular
() maior parte em escola pública
() maior parte em escola particular
() escola comunitária CNEC ou outro

4 - Como você identifica sua cor de pele / raça:

- () branca
() parda
() preta
() amarela
() indígena

8 - Ensino Médio:

- () integralmente em escola pública
() integralmente em escola particular
() maior parte em escola pública
() maior parte em escola particular
() escola comunitária CNEC ou outro

Continua - Vire a página



- 9 - Ano de conclusão do Ensino Médio:
- 2018
- 2017
- 2016
- 2015
- entre 2014 e 2007
- entre 2006 e 1999
- antes de 1999
- 10 - Frequência em cursinho pré-vestibular:
- não
- sim, por um semestre
- sim, por um ano
- sim, por mais de um ano
- 11 - Inscrição no Vestibular:
- vagas universais
- cota de escola pública
- cota de negros da escola pública
- cota para negros com qualquer trajetória escolar
- 12 - Renda familiar mensal:
- até 1 salário-mínimo (R\$998,00)
- mais de 1 até 3 salários-mínimos
- mais de 3 até 5 salários-mínimos
- mais de 5 até 7 salários-mínimos
- mais de 7 até 10 salários-mínimos
- mais de 10 até 15 salários-mínimos
- mais de 15 até 20 salários-mínimos
- mais de 20 até 25 salários-mínimos
- mais de 25 até 30 salários-mínimos
- mais de 30 salários-mínimos
- 13 - Número de pessoas que contribuem com a renda familiar:
- uma
- duas
- três
- mais de três
- 14 - Número de pessoas sustentadas pela renda familiar:
- uma
- duas
- três
- mais de três
- 15 - Propriedade de moradia da família:
- mora em casa própria
- não tem casa própria
- 16 - Propriedade de veículo na residência da família:
- nenhum
- um
- dois
- mais de dois

Convidaremos de 6 a 8 respondentes de cada turno para participarem de uma entrevista. Por isso, precisamos que nos informe:

E-mail : _____ Telefone: _____

Muito obrigado por sua participação!

Jairo Queiroz Pacheco

